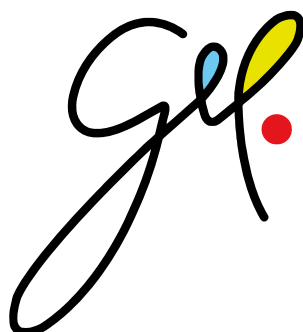


GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO



ESTUDOS LINGUÍSTICOS
v. 48, n. 2

ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (GEL)
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE)
Rua Cristóvão Colombo, 2265 - CEP: 15054-000
Jardim Nazareth - São José do Rio Preto - SP - Brasil
<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>
estudoslinguisticos@gel.org.br

Diretoria do GEL (Gestão UFSCar - 2019-2021)

(Presidente) Luiz André Neves de Britto, Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

(Vice-Presidenta) Mariana Luz Pessoa de Barros, Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

(Secretário) Renato Miguel Basso, Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

(Tesoureira) Rosa Yokota, Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Editora responsável

Profa. Dra. Claudia Zavaglia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
(UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Comissão editorial

Prof. Dr. Carlos Eduardo Mendes de Moraes, Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Marcelo Módolo, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Oto Araújo Vale, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),
São Carlos, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Luciani Ester Tenani, Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),
Campinas, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Angela Cecília de Souza Rodrigues, Universidade de São Paulo (USP),
São Paulo, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Beth Brait, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP),
São Paulo, São Paulo, Brasil

Conselho editorial

Prof. Dr. Ana Luisa Verani Leal, Universidade de Macau, Macau, China

Prof. Dr. Bertrand Daunay, Universidade de Lille, Lille, França

Prof. Dr. Eric Laporte, Université Paris-Est Marne-la-Vallée, Champs-sur-Marne, França

Prof. Dr. Frantome Bezerra Pacheco, Universidade Federal do Amazonas (UFAM),
Manaus, Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Inmaculada Penadés Martínez, Universidad de Alcalá (UAH),
Madrid, Espanha

Profa. Dra. Julia Sevilla Muñoz, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espanha

Profa. Dra. Lou-Ann Kleppa, Universidade Federal de Rondônia (UNIR),
Porto Velho, Rondônia, Brasil

Profa. Dra. Luisa A. Messina Fajardo, Università di Roma Tre, Roma, Itália

Prof. Dr. Marcos Lopes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, Universidade de Brasília (UnB),
Brasília, Distrito Federal, Brasil

Profa. Dra. Renira Rampazzo Gambarato, Jönköping University, Jönköping, Sweden

Prof. Dr. Roberto Francavilla, Università degli Studi di Genova, Genova, Itália

Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Ronaldo Lima Junior, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Profa. Dra. Sabela Fernández-Silva, Universidad Católica de Valparaíso (UCV),
Valparaíso, Chile

Prof. Dr. Salvio Martín Menéndez, Universidad de Buenos Aires (UBA),
Buenos Aires, Argentina

Prof. Dr. Sirio Possenti, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),
Campinas, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Tânia Romero, Universidade Federal de Lavras (UFLa),
Lavras, Minas Gerais, Brasil

Prof. Dr. Tony Berber Sardinha, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP),
São Paulo, São Paulo, Brasil

Auxiliar editorial

Milton Bortoleto, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Revisão, normatização, projeto gráfico e diagramação

Letraria | www.lettraria.net

Catálogo na Publicação elaborada por

Gildenir Carolino Santos (CRB-8ª/5447)

Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978). – v.1, n.1 (1978-). – São José do Rio Preto, SP: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2002-1 recurso digital : il.

Periodicidade quadrimestral desde volume 36, 2007 (atual).

Periodicidade anual até volume 35, 2006.

Periodicidade semestral até volume 29, 2000.

ISSN 1413-0939 (impresso).

Publicada no formato impresso até volume 29, 2000.

Publicada no formato em CD-ROM dos volumes 30 ao 35 (2001 a 2006).

Disponível online a partir do volume 36, 2007.

Título abreviado: Est. Ling.

Preservada digitalmente no LOCKSS.

Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos>

1. Estudos linguísticos – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos. I. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo.

20-017

CDD: 410.05

CDU: 81 (05)

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i> Claudia Zavaglia	589
<i>Denominações para a brincadeira “amarelinha” no estado de São Paulo: análise diatópica e léxicosemântica</i> Beatriz Aparecida Alencar	591
<i>A polêmica sobre a imigração no Brasil: questões de memória discursiva</i> Patrícia Aparecida de Aquino e Daiane Rodrigues de Oliveira Bitencourt	612
<i>Aspectos semânticos dos verbos cognitivos deduzir e calcular no português</i> Letícia de Almeida Barbosa-Santos e Solange de Carvalho Fortilli	629
<i>Letramento crítico e ensino de espanhol como língua estrangeira: questões teórico-metodológicas no contexto dos Institutos Federais (IFs)</i> Larissa Cristina Arruda de Oliveira Benedini	648
<i>Dicionário e locuções: uma proposta bilíngue (português-italiano)</i> Fábio Henrique de Carvalho Bertonha e Claudia Zavaglia	669
<i>Aspectos prosódicos das sentenças interrogativas globais do português de São Tomé: uma análise inicial</i> Gabriela Braga	688
<i>Transformações econômicas e mudança linguística: a língua em Louveira/SP</i> Victor Carreão	709
<i>Dilma Rousseff e o ethos de amável coragem: o corpo no feminino</i> Renata de Oliveira Carreon	728

<i>Interfaces no processo de mediação em teletandem português e espanhol: o papel dos mediadores</i>	747
Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho e Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos	
<i>O pré-teste ao EPPLE (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras): validade e desafios tecnológicos</i>	766
Jéssica Nunes Caldeira Cunha	
<i>Numerais na língua Mehináku (Arawak)</i>	786
Paulo Henrique Pereira Silva de Felipe	
<i>Alçamento vocálico das vogais médias pretônicas iniciais na variedade do noroeste paulista</i>	800
Márcia Cristina do Carmo	
<i>Diário escrito para a posteridade: os diários de Getúlio Vargas</i>	822
Nathalia Reis Fernandes	
<i>A forma perifrástica ainda mais: uma descrição discursivo-funcional</i>	841
Michel Gustavo Fontes	
<i>As ficções de fã e o Ensino de Línguas por Tarefas</i>	860
William Danilo Garcia	
<i>A função de marcador aspectual de sintagmas adverbiais nas construções participiais absolutas licenciadas em textos de autores portugueses dos séculos XV, XVI e XVII</i>	878
Alba Verôna Brito Gibrail	
<i>A crença nas palavras: (des)construções lexicais em antropônimos de líderes religiosos</i>	899
Carlos Alexandre Gonçalves	
<i>Memes no meio digital: um olhar teórico sobre sua propagação nas redes sociais</i>	919
Sergio Mikio Kobayashi	

<i>A utilização de corpora em atividades de língua inglesa voltadas para a compreensão escrita de vestibulandos</i> Luana Aparecida Nazzi Laranja	936
<i>Linguagem e interação: o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa por meio da reestruturação textual na formação do sujeito leitor/autor</i> Marta Luzzi	957
<i>O emprego de testes de factualidade em advérbios modais</i> George Henrique Nagamura	975
<i>Uma análise sobre as categorias de desumanização do sujeito entre as personagens negras na obra Úrsula, de Maria Firmina dos Reis</i> José Gomes Pereira	994
<i>A realização variável da segunda pessoa por bilíngues em vêneto e português em uma comunidade rural do Espírito Santo</i> Edenize Ponzo Peres e Maria do Socorro Vieira Coelho	1012
<i>A moça tecelã: um texto instigante</i> Nelyse A. Melro Salzedas e Rivaldo Alfredo Paccola	1030
<i>A descentralização do sujeito lírico em Micheline Verunschik</i> Édila de Cássia Souza Santana	1044
<i>Eventos tonais pré-nucleares de declarativas e interrogativas neutras do português do Libolo em fala semiespontânea</i> Vinícius Gonçalves dos Santos e Flaviane Romani Fernandes Svartman	1060
<i>Entre a ciência e a diversão: análise comparativa de enunciados audiovisuais de divulgação científica e suas formas de diálogo com o público presumido</i> Beatriz Amorim de Azevedo e Silva	1081
<i>Percepção auditiva de fronteiras de palavras e de clíticos fonológicos no Português Brasileiro</i> Lilian Maria da Silva	1098

- O desenvolvimento da negação: proposta de classificação funcional das construções negativas em desenvolvimento* 1116
Angelina Nunes de Vasconcelos
- Argumentação, humor e incongruência na linguagem da criança* 1133
Alessandra Jacqueline Vieira e Alessandra Del Ré


Apresentação

Conforme anunciado na apresentação do I Tomo, a publicação do II Tomo da revista *Estudos Linguísticos* (1978) – EL, v. 48, garante a realização e a permanência do projeto de uma revista de qualidade no Brasil, na grande área da Linguística, qualis B2, a partir das implementações editoriais realizadas em sua proposta em relação aos volumes anteriores. De fato, os tomos da revista passaram a ser publicados independentemente, com previsão de quatro meses cada, conforme os textos submetidos são aprovados, com paginação contínua de um número para o outro e por ordem alfabética do sobrenome do autor. O escopo principal é aquele de implantar o fluxo no decorrer do ano da publicação, gerando dinamicidade editorial. As áreas temáticas de especificidade foram eliminadas com o objetivo de qualificar ainda mais a revista junto à CAPES-Qualis.

Como no I Tomo, a política de antiplágio foi aplicada ao II Tomo, por meio de uma ferramenta de antiplágio. Desse modo, os artigos foram avaliados tanto em relação ao ineditismo, quanto ao autoplágio, e a aceitação de repetições foi de até 30% do conteúdo teórico provindo de outros artigos de mesma autoria, desde que constantes nas referências. Por sua vez, trabalhos oriundos de monografias, dissertações e teses de mesma autoria foram aceitos, desde que previamente informados.

Desde 1998, a publicação de artigos na EL esteve condicionada à aprovação de pelo menos dois pareceristas e, em caso de conflito, a um terceiro avaliador, pesquisadores vinculados a várias Universidades do Brasil. A começar deste volume, foram incluídos pesquisadores de universidades do exterior, com o objetivo de alavancarmos a revista em âmbito internacional. Nessa mesma linha, para comporem o Conselho Editorial da revista, foram convidados pesquisadores de várias e diferentes universidades nacionais e estrangeiras de distintas e alternadas áreas de especialidade, totalizando o número de dezenove professores, numa pluralidade de instituições.

Para o presente volume, foram submetidos 120 artigos, dos quais 30 tiveram sua publicação aprovada pelos pareceristas para este segundo número e são provindos de comunicações apresentadas durante o 66º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos - GEL, em 2018, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em São José do Rio Preto-SP. As áreas de interesse dos presentes textos são: Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas; Linguística Histórica; Aquisição de Linguagem: L1; Ensino de Língua Materna; Funcionalismo; Ensino de Segunda Língua/Língua Estrangeira; Análise do Discurso; Línguas Indígenas e Africanas; Literatura Brasileira; Linguística Textual; Filologia; Fonologia; Linguística de Corpus; Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas; Sociolinguística e Dialectologia; Gramática Funcional; Lexicologia e Lexicografia e Morfologia.



A Comissão Editorial da EL agradece profundamente a todos os envolvidos no processo de publicação: autores e autoras, que realçam talentosamente com seus textos o resultado do II Tomo, convidados e convidadas, corpo de pareceristas, secretaria e diretoria do GEL, Editora Letraria.

Espera-se que a leitura dos artigos aqui selecionados continue a alimentar e propiciar reflexões frutíferas aos leitores, além de fomentar os estudos linguísticos em nosso país.

Universidade Estadual Paulista – IBILCE, São José do Rio Preto, julho de 2019

Claudia Zavaglia
Editora Responsável

Denominações para a brincadeira “amarelinha” no estado de São Paulo: análise diatópica e léxico-semântica

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2311>

Beatriz Aparecida Alencar¹

Resumo

Considerando a importância dos entretenimentos infantis na vida das pessoas e a influência que exercem na cultura e também na linguagem de um determinado grupo, este estudo busca analisar as denominações do conceito expresso na pergunta 167/ QSL do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB): “como se chama a brincadeira em que as crianças riscam uma figura no chão, formada por quadrados numerados, jogam uma pedrinha (mímica) e vão pulando com uma perna só?” (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 35). Para tanto, examinam-se dados geolinguísticos de 48 localidades da rede de pontos do Projeto ALiB no estado de São Paulo (SP) e cidades limítrofes com base em pressupostos teóricos da Dialetoлогия, da Lexicologia, da Semântica e da Etnolinguística, buscando demonstrar a inter-relação entre léxico, cultura e história social do estado de São Paulo.

Palavras-chave: dialetologia; estado de São Paulo; amarelinha; Projeto ALiB.

¹ Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; bia83_12@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3559-6559>

Denominaciones para el juego la “rayuela” en el estado de São Paulo: análisis diatópica y léxico-semántica

Resumen

Considerando la importancia de los juguetes infantiles en la vida de las personas y la influencia que ejercen en la cultura y también en el lenguaje de un determinado grupo, este estudio busca analizar las denominaciones que nombran el concepto expreso en la pregunta 167/QSL del Proyecto Atlas Lingüístico de Brasil (ALiB): “cómo se llama el juguete en que los niños rayan un dibujo en el suelo, formado por cuadrados numerados, tiran una piedrita (mímica) y van saltando con solo una pierna?” (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALIB, 2001, p. 35). Por lo tanto, se examinan datos geolingüísticos de 48 localidades de la red de puntos del Proyecto ALiB en el estado de São Paulo (SP) y ciudades limítrofes basado en los parámetros de la Dialectología, de la Lexicología, de la Semántica y de la Etnolingüística con objetivo de demostrar la interrelación entre léxico, cultura y história social del estado de São Paulo.

Palabras-clave: dialectología; estado de São Paulo; rayuela; Proyecto ALiB.

Considerações iniciais

Os entretenimentos infantis fazem parte dos costumes das populações desde antigas épocas. No Brasil, sobretudo no interior dos estados, ainda é muito comum as crianças praticarem jogos nas escolas, ruas ou praças. Esse hábito vem acompanhado, inconscientemente, do modo de executar as atividades e também de nomear as diversões, que muitas vezes se mostram diversificadas quando se considera a criatividade e a riqueza da língua portuguesa e do seu léxico. Ao tratar da “brincadeira em que as crianças riscam uma figura no chão, formada por quadrados numerados, jogam uma pedrinha (mímica) e vão pulando com uma perna só” (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALIB, 2001, p. 36), verifica-se a predominância da denominação *amarelinha/marelinha*² para nomear a brincadeira, seguida de *maré* e *pula-pula*. Assim, este estudo tem como objetivo analisar as variantes léxicas que nomeiam a brincadeira “amarelinha”, considerando o

2 Para fins de organização, ao se referir à unidade léxica *amarelinha*, a grafia foi indicada com destaque em itálico. Por sua vez, no que tange à brincadeira “amarelinha”, sua indicação foi marcada entre aspas.

viés diatópico e o léxico-semântico na análise de dados do estado de São Paulo e na área de controle.³

A questão selecionada compõe a área semântica dos jogos e diversões infantis do Questionário Semântico-Lexical do ALiB (Atlas Linguístico do Brasil), projeto de caráter nacional que tem como meta a produção de um atlas linguístico nacional. Neste estudo, foram examinados dados inéditos do projeto, que se referem à pergunta assinalada, documentados nas 38 localidades pertencentes à rede de pontos no estado de São Paulo e em mais dez cidades situadas na área limítrofe com a fronteira paulista (Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro), denominadas neste texto como área de controle.

O universo da pesquisa foi formado por 196 informantes, sendo quatro pertencentes a cada ponto linguístico situado no interior dos estados e oito na capital paulista. Quanto ao perfil dos entrevistados, foram consideradas as seguintes características: i) sexos: masculino/feminino; ii) faixas etárias I: 18-30 e II: 50-65; iii) graus de escolaridade: universitário e fundamental (capital) e ensino fundamental completo nas demais localidades investigadas.

Este trabalho utiliza pressupostos teóricos da Dialectologia (CARDOSO, 2010), da Lexicologia (BIDERMAN, 1978), da Semântica (COSERIU, 1979) e da Etnolinguística (SAPIR, 1969) e analisa as denominações produtivas, além de discutir as possíveis motivações de seu uso. A análise prevê ainda os seguintes procedimentos: i) comparar os dados com outros estudos concluídos no estado de São Paulo e na área de controle com o intuito de verificar semelhanças e diferenças em termos de nomeações da brincadeira “amarelinha”; ii) examinar, com base nos dados investigados, a inter-relação entre léxico, cultura e história social que singulariza o estado de São Paulo e iii) traçar possíveis áreas dialetais a partir das variantes lexicais documentadas.

A pergunta foi eleita como objeto de análise tendo em vista a relevância dos divertimentos infantis no cotidiano das pessoas, a popularidade da “amarelinha” como um tipo de recreação tradicional e o baixo número de abstenção de respostas na etapa da recolha dos dados por parte dos pesquisadores do Projeto ALiB.

3 A área de controle é um procedimento metodológico proposto por Ribeiro (2012) na tese de doutorado intitulada: *Brinquedos e brincadeiras infantis na área do falar baiano*. Neste artigo, a adoção da área de controle refere-se ao conceito utilizado, pois a aplicação foi reformulada. O exame dos dados documentados nessa área tem como objetivo verificar o comportamento linguístico dos falantes de espaços geográficos próximos à região selecionada para a pesquisa, no caso o estado de São Paulo, no que se refere às respostas fornecidas para a pergunta em análise.

A brincadeira contemplada pela pergunta 167/QSL/ALiB – “como se chama a brincadeira em que as crianças riscam uma figura no chão, formada por quadrados numerados, jogam uma pedrinha (mímica) e vão pulando com uma perna só?” (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 35), conhecida popularmente como “amarelinha”, é uma recreação tradicional, com registros desde a Grécia antiga e Oriente (KISHIMOTO, 2015). No Brasil, ela é bastante popular, sobretudo considerando-se as últimas gerações, e possui variados formatos.

Meirelles (2007, p. 33), por exemplo, pondera que ela é:

[...] Provavelmente, uma das brincadeiras mais conhecidas. Existe uma variedade enorme de desenhos e regras espalhados pelos pés de crianças no mundo inteiro. São tantas as culturas que pulam há séculos nesses tradicionais desenhos, que dá até para nos convenceremos de que se trata de gestos necessários à infância, um verdadeiro símbolo infantil.

Essa popularidade parece refletir-se no ato de nomeá-la, pois, ao analisar os dados referentes à questão 167/QSL/ALiB, verifica-se que a pergunta foi bastante produtiva, registrando 13 denominações como resposta, além de oito ocorrências únicas,⁴ num universo de 186 registros.

Considerando o alto número de variantes lexicais documentadas, foram realizados alguns agrupamentos, que resultaram em quatro itens lexicais listados de acordo com a produtividade: *amarelinha*, *marelinha*, *maré* e *pula-pula*. Além dessas, ocorreram sete respostas reunidas a outras denominações. No Quadro 1, a seguir, apresentam-se as variantes lexicais e os respectivos agrupamentos.

4 A expressão *ocorrência única* é utilizada quando apenas um informante indica uma resposta que não é informada por nenhum outro entrevistado, considerando todos os pontos de inquéritos investigados.

Quadro 1. Agrupamentos de variantes lexicais para “a brincadeira em que as crianças riscam uma figura no chão, formada por quadrados numerados, jogam uma pedrinha (mímica) e vão pulando com uma perna só” (Banco de Dados do Projeto ALiB, 2018)

Variantes lexicais	Agrupamentos
<i>Amarelinha</i>	<i>Amarelinha, amarelinhas, pula de amarelinha, amarelim</i>
<i>Marelinha</i>	<i>Marelinha, marelim</i>
<i>Maré</i>	<i>maré, pula maré, jogá maré, a maré, brinca de marezinho,</i>
<i>Pula-pula</i>	<i>Pula-pula, jogo de pula-pula</i>
Outras denominações	<i>Quadradozinho, cruzadinho, pedrinha, marrequinha, pula balé, malha, alerta-cor</i>

Fonte: Elaboração própria.

Os agrupamentos, em sua maioria, obedeceram a critérios lexicais, fonéticos, morfológicos e associativos. Quanto à denominação, os termos *amarelinha* e *marelinha*, foram separados apenas na discussão das variáveis sociais (diatópica, diageracional e diassexual) devido à alta produtividade que obtiveram individualmente e pelo fato de terem destaque na fala de informantes com características distintas.

Na sequência, discutem-se os dados sobre a produtividade das variantes cartografadas, considerando-se as áreas investigadas como blocos (estado de São Paulo⁵ e área de controle).

1. Amarelinha: produtividade das variantes cartografadas

Nas localidades investigadas, houve a predominância da variante *amarelinha* como denominação para a brincadeira em questão, tanto no estado de São Paulo quanto na área de controle. Ao observar apenas os dados paulistanos, informa-se que na capital apenas um informante não utilizou esse designativo⁶. No interior do estado, o quantitativo é um pouco menor, porém bastante expressivo. No Gráfico 1, é possível visualizar os

⁵ Considerando apenas as respostas fornecidas pelos informantes da capital paulista, é possível afirmar a predominância de *amarelinha* com o valor percentual de 87,5% das respostas obtidas, concorrendo apenas com a ocorrência única *marelinha* (informante do sexo masculino, faixa etária II) com 12,5%.

⁶ A resposta indicada pelo informante foi *marelinha*.

valores percentuais de ocorrência das variantes lexicais em análise a partir das respostas válidas para a questão 167/QSL/ALiB nos pontos linguísticos do interior de São Paulo.

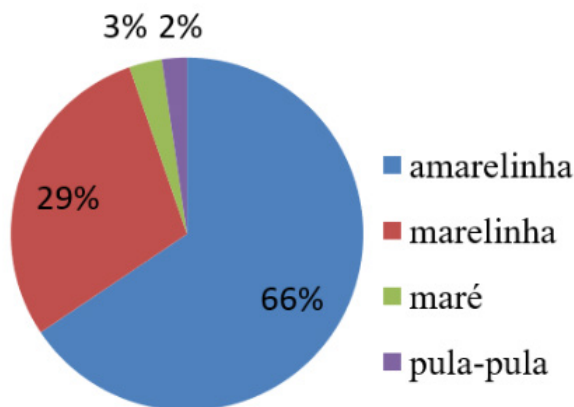


Gráfico 1. Denominações para *amarelinha* e respectivo índice de ocorrência no interior de São Paulo

Fonte: Banco de Dados do Projeto ALiB (2018).

Conforme os dados do Gráfico 1, nota-se que a maioria da população do interior do estado (66%) optou pelo uso da unidade lexical *amarelinha*, seguida da denominação *marelinha* (29%). As demais respostas receberam valores percentuais muito próximos e baixos.

Por sua vez, os dados oriundos das localidades da área de controle demonstram mudanças quanto à produtividade das respostas obtidas, apesar de *amarelinha* ainda ser a variante mais recorrente, com 52,6% das ocorrências. A segunda mais produtiva é *maré* (29%), seguida de *marelinha* (18,40%).

Genericamente, os dados obtidos na área de controle não evidenciam grandes mudanças no que tange à predominância de *amarelinha* na maioria dos estados: é o que atesta o Gráfico 2:

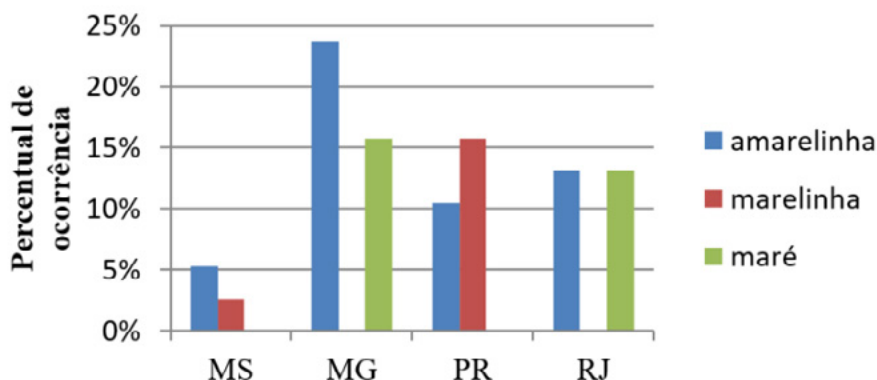


Gráfico 2. Produtividade das denominações para *amarelinha* e respectivo índice de ocorrência segundo a Unidade da Federação/área de controle

Fonte: Banco de Dados do Projeto ALiB (2018).

As informações do Gráfico 2 comprovam que a unidade lexical *amarelinha* se mantém como a variante mais produtiva, haja vista a totalidade das respostas da área de controle. Por sua vez, o exame dos dados dos pontos de inquérito selecionados dos estados vizinhos demonstra que apenas no Paraná *marelinha* é a forma mais produtiva do que *amarelinha*.

De modo geral, as duas respostas mais produtivas de cada estado apontam para uma subdivisão. No caso, seriam agrupados: i) MS e PR, com as ocorrências de *amarelinha* e *marelinha* e ii) MG e RJ, com *amarelinha* e *maré*. Tendo em vista essa subdivisão e a melhor visualização dos dados paulistas, é possível verificar as duas cartas lexicais produzidas acerca dessa pergunta (Anexo 1 – carta 7a: Denominações para *amarelinha*/São Paulo (interior) – e Anexo 2 – carta 7b: Denominações para *amarelinha*/área de controle).

Após o estudo das cartas produzidas com os dados referentes à questão 167/QSL/ALiB, são discutidos os aspectos diatópicos referentes às denominações obtidas, com destaque para as unidades léxicas cartografadas.

2. Análise diatópica das denominações para “amarelinha” cartografadas

A análise das denominações fornecidas pelos informantes é apresentada de acordo com a produtividade de cada variante em ordem decrescente, priorizando aquelas obtidas no estado de São Paulo.

2.1 Amarelinha/marelinha

O item lexical *amarelinha* teve alta produtividade em toda a área investigada neste estudo, atingindo um maior número de ocorrências nas mesorregiões de Itapetininga, Metropolitana de São Paulo e São José do Rio Preto. Não foi registrado apenas em um ponto de inquérito do estado de São Paulo: Presidente Epitácio (Ponto 161).⁷

No que diz respeito à denominação *marelinha*, esta foi documentada em boa parte do estado, embora não tenha obtido registro nas seguintes mesorregiões: São José do Rio Preto, Araraquara, Assis, Itapetininga, Litoral Sul Paulista e Vale do Paraíba.

Haja vista a área de controle, verifica-se que: i) no Paraná e no Mato Grosso do Sul, foram documentadas as denominações *amarelinha*⁸ e *marelinha*⁹ e ii) no estado de Minas Gerais e Rio de Janeiro, não há a menção a *marelinha* como resposta em nenhuma localidade.

Quanto aos aspectos diageracionais e diassexuais, pontua-se que a forma *amarelinha* foi fornecida por um número maior de informantes do sexo feminino (63%) em relação aos do sexo masculino (37%). Em relação à idade, foi mais produtiva entre os informantes mais jovens (62%), como atesta o Gráfico 3, que indica seus valores percentuais de acordo com os diferentes perfis:

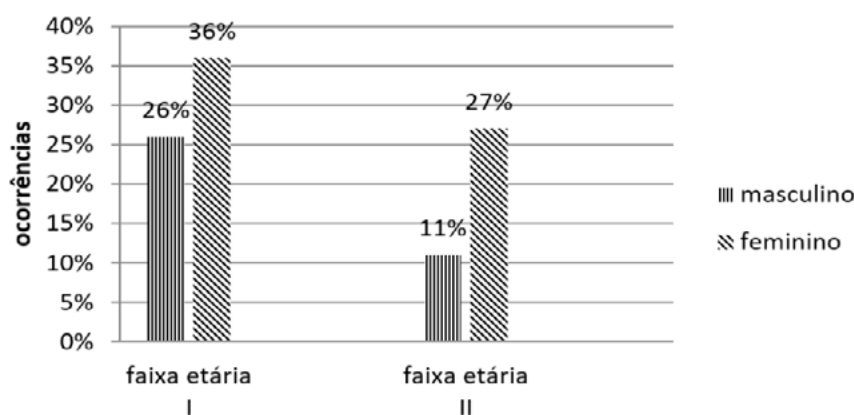


Gráfico 3. Realização de *amarelinha* considerando as dimensões diassexual e diageracional

Fonte: Banco de Dados do Projeto ALiB (2018).

⁷ A variante *marelinha* foi a única resposta fornecida por todos os informantes de Presidente Epitácio.

⁸ Na área de controle, *amarelinha* não foi registrada apenas em Adrianópolis (216) e em Barra Mansa (205).

⁹ No estado do Paraná, apenas a localidade de Tomazina (211) não forneceu *marelinha* como resposta.

De modo inverso, a denominação *marelinha* apresenta predominância na fala dos informantes do sexo masculino, com 59% das ocorrências para essa variável e 41% referentes ao sexo feminino. No que tange às idades, a resposta predomina na faixa etária II, com 57%, em oposição a 43% dos informantes da faixa etária I, como pode ser verificado no Gráfico 4:

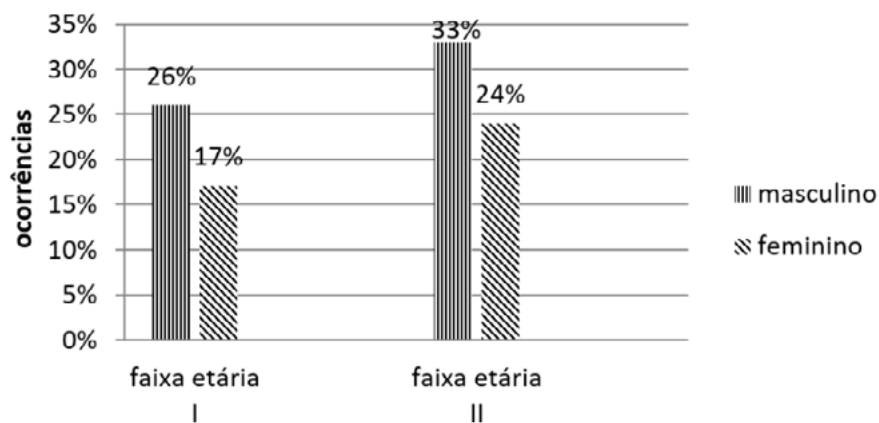


Gráfico 4. Realização de *marelinha* considerando as dimensões diassexual e diageracional

Fonte: Banco de Dados do Projeto ALiB (2018).

De acordo com os Gráficos 3 e 4, percebe-se que *amarelinha* é a variante mais produtiva entre os informantes mais jovens e do sexo feminino. Por sua vez, as ocorrências de *marelinha* recaem entre os informantes mais idosos e do sexo masculino, o que indica que esta pode ser uma forma mais antiga em uso entre esses falantes. A seguir, examina-se a disposição dos dados referentes à unidade léxica *maré*.

2.2 *Maré*

A unidade lexical *maré* foi uma denominação com produtividade mais restrita, sendo documentada apenas em duas localidades paulistas: Ribeirão Preto (157) e Itapetininga (177). Já na área de controle, foi registrada em todos os pontos de inquérito do estado de Minas Gerais, investigados neste estudo, e na localidade de Barra Mansa, no Rio de Janeiro.¹⁰

¹⁰ Destacam-se os registros de *maré* em Barra Mansa (205), estado do Rio de Janeiro, em que foi a única denominação fornecida por três informantes.

Em relação aos aspectos diassexuais e diageracionais, *maré* foi mais produtiva entre os informantes mais idosos (93%) e do sexo feminino (60%), como atesta o Gráfico 5:

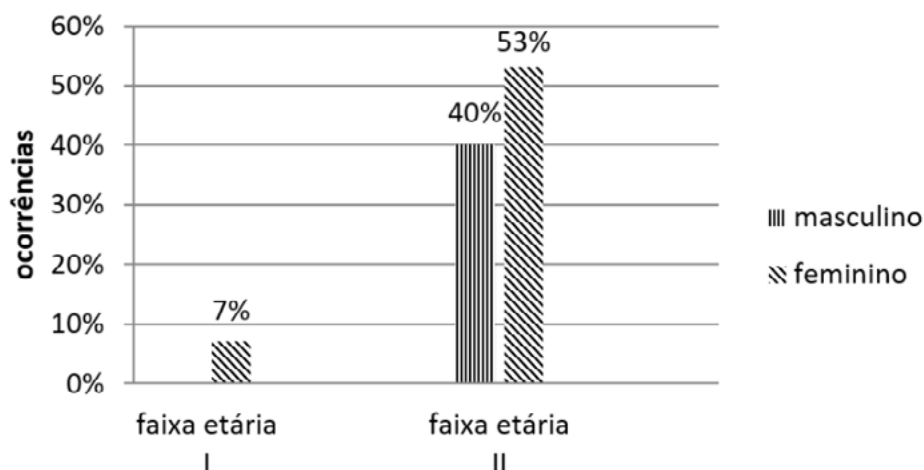


Gráfico 5. Realização de *maré* considerando as dimensões diassexual e diageracional

Fonte: Banco de Dados do Projeto ALiB (2018).

A verificação do Gráfico 5 mostra, como destaque, que a variante *maré* é majoritariamente utilizada por falantes da faixa etária II, com exceção de duas ocorrências na faixa etária I. Essa constatação pode ser confirmada pelo seguinte comentário:

INF.- É... amarelinha?/INQ.- Como é que é? /INF.- Eh, a gente falava "brincá de a... maré, maré" / INQ.- Maré? /INF.- "Jogá maré". Eles falam agora amarelinha né, na minha época era jogá maré (Ribeirão Preto – ponto 157 – informante do sexo masculino, faixa etária II).

Essa preferência pelo item lexical *maré* por parte da faixa etária II possivelmente representa uma forma de uso antiga que se mantém na norma lexical do grupo assinalado. Na sequência, discutem-se os dados sobre o item lexical *pula-pula*.

2.3 Pula-pula

O item lexical *pula-pula* teve baixa produtividade, tendo sido registrado como ocorrência única nas localidades paulistas de Andradina (155), Araçatuba (156) e Caraguatatuba (180). Já na área de controle, foi fornecido apenas por um informante da cidade mineira

de Campina Verde (137). Tendo em conta o perfil do informante,¹¹ *pula-pula* foi indicado unicamente por informantes pertencentes à faixa etária II do sexo masculino. Na próxima seção, discutem-se os dados referentes às ocorrências únicas.

2.4 Outras denominações

Como outras denominações, foram obtidas respostas com duas semelhanças básicas: serem proferidas por informantes do sexo masculino e com grau de escolaridade fundamental. É possível dividir esses registros em dois grupos, de acordo com as idades: i) faixa etária I, com a indicação das denominações: *cruzadinha* (Adrianópolis/216) e *malha* (Ribeira/185) e ii) faixa etária II, com as respostas: *pedrinha* (Lins/158), *quadrado* (Botucatu/171), *marrequinha* (Registro/186), *pula-balé* (Poços de Caldas-MG/147), *alertacor* (Barra Mansa-RJ/205). O fato de essas denominações recaírem na fala de informantes do sexo masculino aponta para uma menor afinidade ou contato por parte desses entrevistados com a brincadeira em questão. Essa possibilidade se acentua no fato de que apenas duas mulheres deixaram de fornecer resposta para a pergunta e no fato de haver alguns fragmentos de entrevistas, em que determinados informantes indicaram a “amarelinha” como uma “brincadeira de menina”, como se lê na sequência:

INF. O nome eu não sei... a pessoa faz, isso é muito menina também que brinca, que faz tipo quatro quadrinho aqui, põe dois no meio e tem que ir pulando. Se você errar, daí é isso... o nome, que eu já vi muitas meninas brincar, é essa. Agora sumiu que quase ninguém brinca (Barra Mansa/ MG – ponto 205, informante do sexo masculino, faixa etária I).

A seguir, são discutidas as ocorrências das denominações analisadas em outros trabalhos dialetais. Inicialmente, em âmbito nacional, e, na sequência, nos pontos de inquérito no estado de São Paulo e/ou área de controle.

3. Cotejo com resultados de outras pesquisas geolinguísticas na área investigada

Haja vista os dados nacionais mapeados pelo Atlas Linguístico do Brasil (CARDOSO *et al.*, 2014) relativos às capitais brasileiras na carta L23 (CARDOSO *et al.*, 2014), verifica-se que *amarelinha* é a variante mais produtiva como denominação para o referente expresso na pergunta 167 (QSL/ALiB). Nessa mesma carta, é possível observar que, nas capitais relativas aos estados da área de controle, a forma *amarelinha* ocorre com mais

11 Não foi produzido gráfico para visualizar o fenômeno devido à baixa produtividade da denominação.

de uma denominação: i) no Paraná, com a resposta *caracol*¹² e ii) em Minas Gerais, com a denominação *maré*.

Os dados cartografados em outros trabalhos dialetais com pontos de inquérito no estado de São Paulo ou localidades investigadas da área de controle permitiram produzir o Quadro 2, que indica as variantes registradas nesses estudos/atlas:

Quadro 2. Registro de denominações para a amarelinha em outras pesquisas geolinguísticas – São Paulo e área de controle

Trabalhos/atlas	<i>amarelinha</i>	<i>maré</i>	<i>pula-pula</i>	Outras denominações registradas na carta ¹³
Atlas Linguístico do Paraná – carta 91 (AGUILERA, 1994, p. 205)	X			caracol, quadrinho(a), boneco
Atlas Linguístico Topodinâmico do Oeste de São Paulo – carta 087 (SANTOS-IKEUCHI, 2014, p. 309)	X			----
Léxico dos brinquedos e brincadeiras em Minas Gerais – carta 10 (D’ANUNCIACÃO, 2016, p. 81)	X	X	X	maê, baliza, macaco
Falar fluminense (SANTOS, 2016, p. 179)	X	X	X	pé-pé, maê, baliza

Fonte: Elaboração própria.¹⁴

Nota-se a superioridade da denominação *amarelinha*, que está presente em todos os trabalhos elencados. Além disso, sua importância também se revela pelo fato de ser a denominação mais produtiva em todas as pesquisas citadas.

Quanto aos demais designativos documentados nos trabalhos elencados, lê-se que, no Atlas Linguístico do Paraná – ALPR (AGUILERA, 1994), há o acréscimo de *caracol*, *quadrinho(a)* e *boneco*. No Atlas Linguístico Topodinâmico do Oeste de São Paulo –

¹² Essa denominação foi registrada na carta L23 como outras. Porém, ao verificar a carta L23d (CARDOSO *et al.*, 2014), específica da região Sul, há sua indicação.

¹³ As denominações foram indicadas em ordem decrescente de produtividade.

¹⁴ Com base nos atlas/trabalhos referenciados.

ALTOSP (SANTOS-IKEUCHI, 2014), por seu turno, *amarelinha*¹⁵ é a única denominação cartografada, e com alta produtividade, pois deixou de ser indicada apenas por três informantes em um universo de 32 entrevistados.

No Mato Grosso do Sul, bem como em Minas Gerais, informa-se que os atlas estaduais não contêm carta que se refira à brincadeira em questão. No caso de dados mineiros, recupera-se o estudo produzido como monografia na Universidade Federal da Bahia, por Eliana Souza D'Anunciação: "Registrando o léxico dos brinquedos e brincadeiras infantis em Minas Gerais"¹⁶ (2016), que apresenta a cartografia das denominações: *maré*, *maê*, *pula-pula*, *baliza* e *macaco*. Observa-se, à exceção de *macaco*, que os demais nomes também são indicados na Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal da Bahia por Leandro Almeida dos Santos, *Brincando pelos caminhos do falar fluminense* (2016), com o acréscimo apenas de *pé-pé*.

De modo geral, além da importância de *amarelinha*, verifica-se que as denominações registradas nos estados vizinhos reforçam a presença de *maré* nos estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro.

Na sequência, examinam-se as variantes produtivas para "amarelinha" sob o viés léxico-semântico.

4. Análise léxico-semântica

Para fins de análise semântica, as respostas fornecidas pelos informantes foram agrupadas seguindo alguns processos associativos realizados quando da obtenção das denominações. Para tanto, priorizou-se o conteúdo expresso na pergunta analisada. Ademais, foi considerado o sema comum em um conjunto de respostas ou alguma possibilidade de combinação entre as denominações obtidas. Veja o Quadro 3, em que se pode verificar as associações realizadas e conseqüentemente as denominações agrupadas:

15 No ALPR e no ALTOSP, acredita-se que tenha havido a junção das respostas *amarelinha* e *marelinha* devido a algumas notas registradas nas respectivas cartas. Esse dado, todavia, auxilia na compreensão da permanência da denominação *marelinha* nos pontos linguísticos do Paraná e em São Paulo nas coletas de dados do Projeto ALiB, discutidos neste estudo.

16 Nessa monografia, o número de ocorrências de *marelinha* foi pouco significativo, pois "[...] foi registrado apenas em um informante de Patos de Minas, nas demais localidades só documentamos a presença da lexia *amarelinha*" (D'ANUNCIÇÃO, 2016, p. 77). Logo, também houve a junção entre as unidades léxicas (*amarelinha* e *marelinha*) no referido trabalho.

Quadro 3. Distribuição das denominações para “amarelinha” segundo os traços semânticos (Banco de Dados do Projeto ALiB, 2018).

Característica	Processos associativos	Descrição	Denominações
Traços semânticos/ texto da pergunta	Brincadeira	Nomes de brincadeiras	amarelinha, pula-pula marelinha, maré
	Figura riscada no chão com números	Formas geométricas do desenho	quadrado, cruzadinha
	Jogar/arremessar algo	Associação com outras brincadeiras de arremesso	marrequinha, malha, alerta-cor
	Pular com uma perna só	Ação de pular	pula balé, pula-pula.

Fonte: Elaboração própria.

Os dados do Quadro 3 permitem verificar que o primeiro agrupamento foi realizado a partir das denominações que se referem à *brincadeira* diretamente relacionada aos nomes de entretenimentos infantis: *amarelinha*, *marelinha*, *maré* e *pula-pula*. Já no segundo, as denominações estão relacionadas às formas dos desenhos no chão ou à imagem que possa ter sido gerada na memória dos falantes; por seu turno, o terceiro agrupamento congrega respostas provavelmente indicadas pela ação de jogar algum objeto e, no quarto grupo, pelo modo de pular no momento de executar a brincadeira.¹⁷

No processo de associação, a consulta a dicionários de língua portuguesa representativos de diferentes estágios da história da língua foi fundamental. Considerando os séculos XVIII e XIX, foram consultados os dicionários de Bluteau (1712-1728), Moraes Silva (1813) e Silva Pinto (1832); verifica-se que apenas a unidade léxica *maré* está registrada nesses dicionários, porém com definição distinta de recreação infantil. Já nos dicionários do século XX, ilustrados pelo Quadro 4, há a documentação das variantes lexicais dicionarizadas nas obras contemporâneas com a acepção da brincadeira solicitada (QSL 157/ALiB) ou ainda como possível recreação infantil. Destacam-se, nas acepções, elementos que possam ter motivado as respostas obtidas.

¹⁷ Neste artigo, por não ser objeto de estudo, não foram discutidas as relações estabelecidas nos demais agrupamentos.

Quadro 4. Dicionarização das unidades léxicas que nomeiam “amarelinha”.

Dicionários/ Item lexical	Houaiss; Villar (2002)	Aulete (2006)	Ferreira (2010)
Amarelinha	s.f Rubrica: Ludologia. Regionalismo: Brasil. (brincadeira infantil que consiste em <i>saltar</i> , com apoio numa só perna, casa a casa de uma figura riscada no chão, após jogar uma pequena <i>pedra</i> achatada, ou objeto semelhante, em direção a cada uma das casas (<i>quadrado</i>), sequencialmente, pulando a que contém a pedra ou objeto. ETIM. orig. contrv. SIN/VAR academia, macaca, macaco, maré, marela, sapata.	<i>Bras. Lud. Jogo infantil que consiste em pular, num pé só, uma série de casas riscadas no chão. [F.: Do fr. marelle, posv.]</i>	<i>S.f. Bras. Jogo infantil que consiste em pular num pé só sobre casas riscadas no chão, exceto aquela em que cai a pedra que marca a progressão do brincante; macaco, (RS) sapata.</i>
Maré	s.f. LUD MG GO m.q. AMARELINHA. ETIM prov alt de marela. SIN/VAR ver sinonímia de amarelinha.		
pula-pula ¹⁸		<i>Lud. Qualquer brinquedo próprio para pular, como cama elástica ou inflável.</i>	

Fonte: Elaboração própria.¹⁹

O Quadro 4 mostra que as denominações *amarelinha* e *maré* fazem referência explícita à brincadeira solicitada na questão 167/QSL/ALiB. Já *pula-pula* pode ser compreendida como resposta válida, posto que a brincadeira em questão se refere a qualquer brinquedo

¹⁸ Nos dicionários consultados anteriores ao século XX, não há o registro de *pula-pula*. No verbete referente ao verbo *pular*, também não há referência ao entretenimento referido na questão.

¹⁹ Com base nos dados extraídos dos dicionários referenciados.

próprio para pular. Ou seja, possivelmente, o informante estabeleceu uma relação de comparação entre a definição e a pergunta, com a possibilidade de ter considerado os traçados no chão como uma brincadeira.

Pelo Quadro 4, ainda é possível observar, na definição indicada pelo dicionário Aulete (2006), a informação da origem da unidade léxica *amarelinha* como procedente de "*marelle*" (francês).

Barbeiro e Isquerdo (2007, p. 114) acrescentam às informações já listadas o fato de que "[...] amarelinha se constitui em forma inovadora do português do século XVIII, um empréstimo do francês na variante europeia, que veio para o Brasil com a Família Real".

Câmara Cascudo (2012, p. 06-07) também salienta a origem francesa da "amarelinha" no *Dicionário do Folclore Brasileiro* quando define *cademia*:

A academia ou cademia é conhecida como amarelinha ou marelinha no Rio de Janeiro, maré em Minas Gerais, e recentemente avião, no Rio Grande do Norte. Na Bahia dizem pular macaco. Em Portugal: jogo da macaca ou pular macaca, jogar macaca (Norte). Pela Extremadura é jogo do homem. Na Espanha: cuadrillo. No Chile é rayuela, assim como no Peru. Na Colômbia é corozá ou golosa. Na Espanha denominam-na também *infernáculo*, *reina mora*, *pata coja*. No Chile a conhecem também, e mais popularmente, por *luche*. Na França é *marelle* de onde provém os nossos amarelinha e maré.

Verifica-se, pelo fragmento do *Dicionário do Folclore* (CÂMARA CASCUDO, 2012), a presença do entretenimento em diferentes países, sendo marcado pela diversidade de suas denominações.

Diante das informações elencadas, nota-se que *amarelinha* é bastante representativa para a brincadeira ainda existente em diferentes culturas. Essa situação também se confirma na realidade brasileira, sobretudo considerando as localidades investigadas.

Considerações finais

A produtividade e a distribuição diatópica dos dados discutidos evidenciaram que, em todas as localidades investigadas, foram documentadas denominações para a "amarelinha", o que demonstra que a brincadeira mantém-se no cotidiano dos brasileiros do Sudeste e faz parte de suas lembranças de infância, a julgar pelos nomes a ela conferidos.

Pontua-se também que as respostas foram fornecidas por falantes das duas faixas etárias, com maior incidência entre os da faixa etária II, sobretudo entre as do sexo feminino, o que demonstra a vitalidade da brincadeira que se mantém, contemporaneamente, como atividade de recreação em ambiente escolar.

Haja vista a variante mais produtiva neste estudo, *amarelinha* foi documentada tanto nas localidades do estado de São Paulo quanto nas pertencentes à área de controle. Ao comparar este estudo aos demais trabalhos dialetais realizados na área investigada, a superioridade dessa denominação continua preservada: Aguilera (1994), Santos-Ikeuchi (2014), D´Anunção (2016) e Santos (2016). Além dos textos elencados, *amarelinha* ainda predomina nas capitais brasileiras segundo os dados nacionais cartografados pelo Atlas Linguístico do Brasil, carta L23 (CARDOSO *et al.*, 2014, p. 315). Recupera-se ainda a informação de que, nos trabalhos dialetais consultados, não há menção explícita sobre as ocorrências de *marelinha*, exceto em D´Anunção (2016). Provavelmente, *marelinha* tenha sido fruto da junção de *amarelinha* e *marelinha* ou ainda não tenha tido registros significativos nos trabalhos em questão. Independente dos motivos, salienta-se que o domínio da variante *amarelinha* entre os nomes atribuídos à brincadeira atesta a força da norma²⁰ difundida pela escola.

Quanto à denominação *maré*²¹, o seu uso está mais concentrado no estado de Minas Gerais e na localidade paulista de Ribeirão Preto (157), que é próxima à fronteira MG-SP.

Ainda cabe informar que a unidade lexical *pula-pula*, apesar de nomear entretenimento diverso do descrito pela pergunta selecionada, foi citada como nome da brincadeira “amarelinha”, uso confirmado pela insistência dos inquiridores e/ou solicitação da descrição do jogo. Além disso, D´Anunção (2016) registrou uma ocorrência dessa variante no estado de Minas Gerais.

Para concluir, nota-se que, nos processos de nomeação da brincadeira analisada, a relação intrínseca entre o léxico e a sociedade é marcada, sobretudo, pelas seguintes situações: i) a disseminação da variante lexical *amarelinha* por todo o território paulista; ii) a concentração de determinadas denominações em regiões específicas da área de estudo, como é o caso de *maré* e iii) a preferência de perfis específicos por algumas variantes, como é o caso de *pula-pula* mencionada apenas pelos informantes do sexo masculino, faixa etária II. Essas considerações corroboram a afirmação de Isquierdo e Oliveira (2001, p. 9), para quem “[...] o universo lexical de um grupo sintetiza a sua maneira de ver a realidade e a forma como seus membros estruturam o mundo em que os rodeia e designam as diferentes esferas do conhecimento”.

20 Entende-se norma como o “[...] sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais e culturais, e [que] varia segundo a comunidade” (COSERIU, 1979, p. 74).

21 A resposta *maré* também foi registrada em Itapetininga (177).

Em síntese, os dados demonstraram a estreita relação entre léxico e sociedade e confirmam que “[...] o léxico da língua é o que mais nitidamente reflete o ambiente físico e social dos falantes” (SAPIR, 1969, p. 45). Essa relação, neste trabalho, está evidenciada, de modo mais expressivo, na disseminação da variante lexical *amarelinha* em todo o território investigado, além da concentração de *maré* nos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. de A. *Atlas Linguístico do Paraná*. Curitiba: Imprensa Oficial, 1994.

AULETE, F. J. C.; VALENTE, A. L. dos S. *Aulete Digital: Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2006. Disponível em: <http://aulete.com.br/>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BARBEIRO, E. P.; ISQUERDO, A. N. O Atlas Linguístico do Brasil e a descrição da norma lexical regional: contribuições no campo das brincadeiras infantis. *In: Encontro Anual de Iniciação Científica, 16 Anais...* Londrina, 2007, Disponível em: <http://www.eaic.uem.br/artigos/CD/1221.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2011.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística: linguística quantitativa e computacional*. Rio de Janeiro: LTC Ed., 1978.

BLUTEAU, R. *Vocabulario portuguez & latino: áulico, anatômico, architectonico...* Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.

CARDOSO, S. A. M. *Geolinguística: Tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

CARDOSO, S. *et al. Atlas Linguístico do Brasil. Cartas Linguísticas. v. 2*. Londrina: EDUEL, 2014.

CÂMARA CASCUDO, L. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. São Paulo: Editora Global, 2012.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas Linguístico do Brasil: Questionários 2001. 2. ed.* Londrina: Ed. UEL, 2001.

COSERIU, E. *Teoria da Linguagem e Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1979.

D'ANUNCIACÃO, E. S. *Registrando o léxico dos brinquedos e brincadeiras infantis em Minas Gerais*. 2016. Monografia (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2002. 1 CD-ROM.

ISQUERDO, A. N.; OLIVEIRA, A. M. P. P. de. Apresentação. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de.; ISQUERDO, A. N. (org.). *As Ciências do Léxico*. Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. 2. ed. Campo Grande: Editora UFMS, 2001. p. 9-11.

ISQUERDO, A. N. Lexicografia e Geolinguística: Interfaces. In: MARTINS, E. S.; CANO, W. M.; FILHO, W. B. M. (org.). *Léxico e Morfofonologia: perspectivas e análises*. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 113-134.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

MEIRELLES, R. *Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.


RIBEIRO, S. S. C. *Brinquedos e brincadeiras infantis na área do Falar Baiano*. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SANTOS-IKEUCHI, A. C. dos. *Atlas Linguístico Topodinâmico do Oeste de São Paulo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SANTOS, L. A. dos. *Brincando pelos caminhos do Falar Fluminense*. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

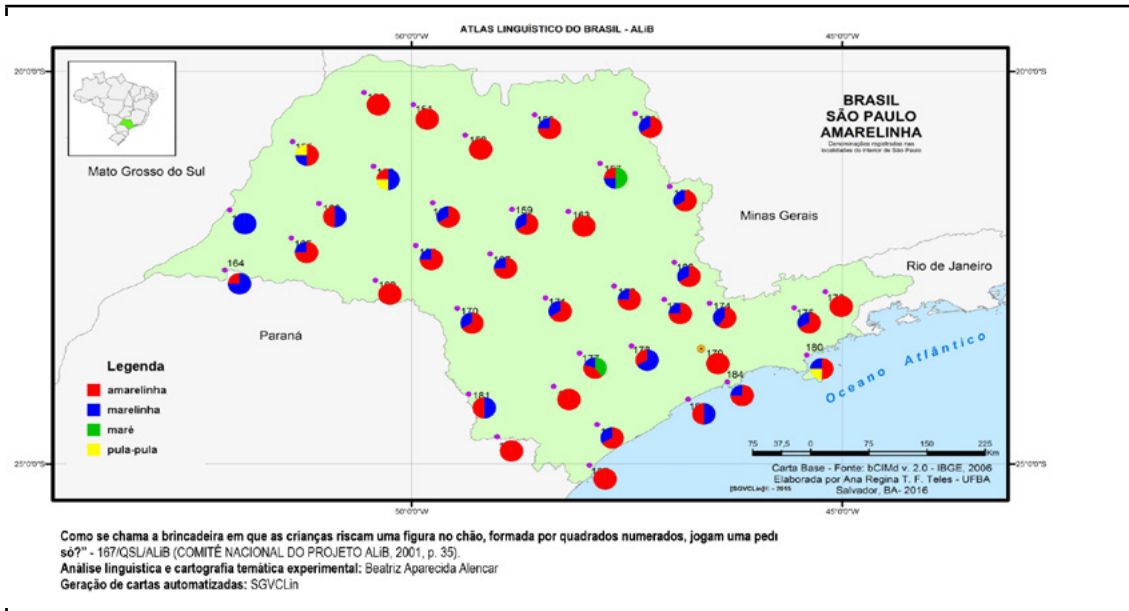
SAPIR, E. *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Ed. Livraria Acadêmica, 1969.

SILVA, A. M. *Diccionario da lingua portugueza*. 2. v. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1922. Fac-símile da segunda edição. Lisboa: Typographia Lacérdina, 1813.



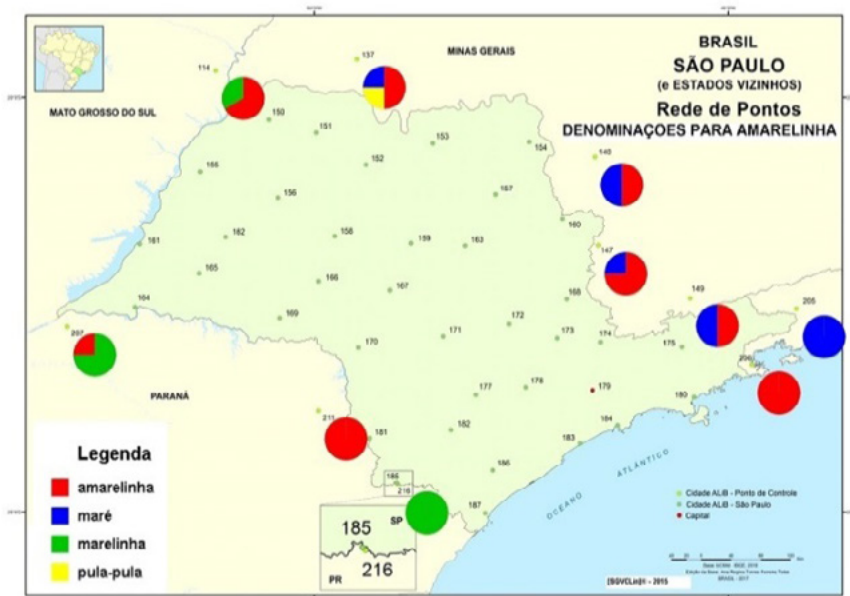
SILVA PINTO, L. M. da S. *Diccionario da Lingua Brasileira por Luiz Maria da Silva Pinto, natural da Provincia de Goyaz*. Na Typographia de Silva, 1832. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/dicionario/edicao/1>. Acesso em: 21 abr. 2017.

ANEXO 1



ANEXO 2

Carta 07b - Denominações para amarelinha na área de controle



A polêmica sobre a imigração no Brasil: questões de memória discursiva

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2329>

Patrícia Aparecida de Aquino¹

Daiane Rodrigues de Oliveira Bitencourt²

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar aspectos da polêmica sobre a imigração em diferentes momentos da história brasileira. Para tanto, o artigo fundamenta-se na perspectiva teórica da Análise do Discurso, mais especificamente, nas noções de memória discursiva (COURTINE, 1999), estereótipos (AMOSSY; PIERROT, 2001) e Semântica Global (MAINGUENEAU, 2005 [1984]). O *corpus* é constituído de enunciados que discutem a imigração em duas épocas diferentes: o século XIX e o século XXI. Os resultados mostram um percurso de memória em que posições são apagadas e retomadas a depender de interesses econômicos e políticos ao longo da história. Estas análises indicam que os enunciadores, ao mesmo tempo que defendem uma posição em relação a alguns grupos de imigrantes como ameaças para o Brasil, constroem uma imagem de si como cordiais, defendendo que não são preconceituosos e racistas.

Palavras-chave: estereótipo; memória; polêmica; imigração.

1 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; patdeaquino@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-9186-8600>

2 Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil; daiane.unicamp@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-9267-1682>

Polemic about immigration in Brazil: discursive memory questions

Abstract

The purpose of this article is to analyze aspects of the controversy about immigration in different moments of Brazilian history. To do this, the paper is based on the theoretical perspective of Discourse Analysis, more specifically, in the notions of discursive memory (COURTINE, 1999), stereotypes (AMOSSY; PIERROT, 2001) and Global Semantics (MAINGUENEAU, 2005 [1984]). The *corpus* comprises statements that discuss immigration in two different periods: the nineteenth century and the twenty-first century. The results show a memory path in which positions are erased and retaken depending on economic and political interests throughout history. These analyses indicate that the enunciators defend a position regarding some groups of immigrants as threats to Brazil, and, at the same time, construct an image of themselves as cordial, claiming that they are not prejudiced or racist.

Keywords: stereotypes; memory; polemics; immigration.

Introdução

A América do Sul é um território de intensa imigração. Apesar disso, não há, segundo Domenech (2015), muitos estudos a respeito das políticas de controle das imigrações internacionais nessa região. Em relação ao Brasil, no final do século XIX e início do século XX, o país recebeu grandes contingentes, sobretudo de europeus, atraídos por uma política governamental de estímulo à imigração, que buscava substituir a mão de obra negra pelos chamados “imigrantes desejáveis”, vistos como agentes de civilização e progresso, em um projeto eugenista de branqueamento físico e cultural da população.³

3 O termo eugenia, proposto por Francis Galton em 1883, surge em contrapartida à noção de seleção natural de Darwin, dado que propõe uma “seleção artificial”, por meio do controle de cruzamentos “indesejáveis”, a fim de “melhorar” as qualidades raciais da humanidade. Com o intuito de promover esse ideal, em 1911, foi realizado em Londres o Congresso Universal das Raças. Schwarcz (2011) explica que nesse congresso foi promovida a ideia da supremacia branca em relação aos negros no que diz respeito à capacidade intelectual, embora estes fossem vistos como mais fortes fisicamente. Outro ponto defendido foi a condenação da mistura das raças, visto que o resultado desta seria uma incógnita. A pedido do então presidente do Brasil, Hermes da Fonseca, o médico João Baptista de Lacerda participou desse congresso, no qual apresentou a comunicação intitulada “Sobre os mestiços no Brasil” e defendeu que a miscigenação no Brasil seria positiva, pois produziria o mestiço que teria melhor capacidade intelectual do que o negro. Para Lacerda, com a miscigenação, em apenas três gerações, haveria um total embranquecimento da população brasileira, produzindo, segundo ele, um país civilizado e moderno. Schwarcz afirma que, nesse período, as teorias do embranquecimento da população como forma de modernização começaram a ganhar forças no Brasil. As políticas imigratórias desse período eram baseadas nessa suposta superioridade branca.

Nesse contexto, explica Carneiro (2003), surgem as figuras dos “imigrantes desejáveis” e dos “imigrantes indesejáveis”; dentre estes estão diferentes raças sobre as quais incidu e/ou incide, em determinadas épocas, a construção de uma memória discursiva depreciativa, sob diferentes rótulos: o dos doentes, o dos criminosos, o daqueles que não são aptos para o trabalho, o daqueles que podem causar encargos públicos, o dos subversivos, o dos anarquistas, o dos rebeldes.

A diferenciação entre esses dois tipos de imigrantes, pouco rememorada pelos brasileiros, foi em grande medida substituída pela noção de “Brasil Cordial”, segundo Carneiro, efeito de intensas campanhas realizadas sobretudo nos anos 30 e 40 do século passado, cujo objetivo era, por meio do encobrimento de valores racistas e antisemitas das elites políticas brasileiras, promover a “construção do mito da democracia racial no Brasil”, a fim de atrair os “imigrantes desejáveis”, estes sim trabalhadores, que não representavam ameaça à ordem estabelecida em terras brasileiras.

Sob esse discurso ou sob essa imagem, diferentes grupos migraram para o Brasil nos finais do século XIX e primeira metade do século XX. A presença de colônias de diferentes nacionalidades no território brasileiro somada à miscigenação entre alguns estrangeiros com os nativos contribuiu para reforçar o chamado, por alguns, de “mito de país cordial”.

No início do século XXI, passa a haver grandes fluxos migratórios e o Brasil volta a receber um grande contingente de pessoas em busca de trabalho, vindas, principalmente, de outros países da América Latina, muitos na condição de “refugiados”, o que, por um lado, reaviva o discurso polêmico a respeito da entrada de imigrantes no país e, por outro, atualiza a noção de “imigrantes indesejáveis”, a qual, segundo Domenech (2015), passa a ser enunciada sob a forma de “novas ameaças”: o narcotráfico, o terrorismo, o tráfico de pessoas e a migração não documentada.

Tendo isso em vista, o objetivo deste artigo é, a partir de um conjunto de enunciados sobre imigrações, analisar aspectos da polêmica em torno dos diferentes movimentos migratórios, em diferentes momentos históricos. Para tanto, reflete sobre a construção de diferentes memórias discursivas a respeito da representação dos imigrantes e das posições dos brasileiros em relação a esses grupos. Em outras palavras, este artigo busca, com base na comparação entre enunciados de duas épocas (séculos XIX e XXI), analisar a construção de memória(s) discursiva(s) a respeito da polêmica que envolve imigrantes “desejáveis” e “indesejáveis” no Brasil.

Nas análises, partimos do pressuposto de que os posicionamentos em confronto em um discurso polêmico são regidos por uma semântica global (MAINGUENEAU, 2005 [1984]) no interior da qual a tentativa de tradução do discurso do outro conduz, obrigatoriamente, à formulação de simulacros. Mobilizamos também a discussão de Amossy e Pierrot (2001) acerca dos estereótipos na perspectiva da Análise do Discurso e as postulações de

Courtine (1999) a respeito do funcionamento da memória discursiva. O artigo estrutura-se do seguinte modo: primeiramente, resumimos o referencial teórico e descrevemos a metodologia adotada. A seguir, analisamos enunciados sobre os imigrantes no século XIX e depois no século XXI. Por fim, apresentamos as conclusões da pesquisa.

Memória discursiva e estereótipos

Amossy e Pierrot (2001) explicam que o estereótipo funciona como uma representação indispensável para mediar a relação com o real, como forma de filtrar a realidade, expressando o imaginário social. Para as autoras, a noção pode ser produtiva nos estudos da Análise do Discurso (AD)⁴ na medida em que permite analisar a articulação entre o linguístico e o social. Por relacionar-se às noções de pré-construído e interdiscurso, a noção de estereótipos permite analisar como imagens discursivas cristalizadas funcionam (são retomadas e deslocadas) no espaço da memória. Nesse espaço, os estereótipos retomam e reforçam imagens cristalizadas de grupos e lugares, permitindo a circulação de categorizações como “um chinês”, “um latino”, “um brasileiro”, que produzem, retomam e põem em circulação determinados discursos sobre a identidade desses povos.

Assim como aquilo que se enuncia é responsável pela construção de uma memória, aquilo que é esquecido ou silenciado também tem um papel muito importante para tal construção. Lidamos com a noção de esquecimento (COURTINE, 1999), de extrema relevância para a compreensão dos dados aqui analisados. Para explicá-la, resumimos a história narrada por Kundera e recontada por Courtine no texto “O chapéu de Clémentis”:⁵ o dirigente comunista Klement Gottwald discursava da sacada de um palácio em Praga em um fevereiro de 1948, com muito frio e sob neve. Ao seu lado, estava o também comunista Clémentis, o qual, muito solícito, tirou seu gorro de pele e o colocou na cabeça de Gottwald. Centenas de milhares de exemplares da fotografia de Gottwald, com o gorro de pele e ao lado de seus camaradas, dentre os quais Clémentis, foram reproduzidas pelo departamento de propaganda. Quatro anos mais tarde, porém, Clémentis foi enforcado, depois de ter sido acusado de traição. Nas palavras de Kundera,

4 Amossy e Pierrot (2001) explicam que a noção de estereótipo foi proposta por Lippmann no início do século XX. Essa noção foi lida por alguns psicólogos sociais como associada a uma representação pejorativa, redutora e nociva, pois simplificaria o real. Entretanto, as autoras defendem que a esquematização e a categorização, mesmo quando simplificam excessivamente, são procedimentos indispensáveis para a relação com o outro. Além disso, destacam que, mesmo que em seu início os estudos da AD tenham tido pouco interesse pelos estereótipos, seus pressupostos teóricos, como os de que o sujeito não é a fonte do sentido e de que os sujeitos estão inscritos em contextos determinados, permitem estabelecer tal relação.

5 No texto “O chapéu de Clémentis”, Courtine (1999) apresenta a abertura da primeira parte de “O livro do riso e do esquecimento”, em que Milan Kundera (1987 [1978], p. 9) narra “um momento fatídico que ocorre uma ou duas vezes por milênio”, quando o líder comunista Klement Gottwald faz seus discursos.

[...] o departamento de propaganda imediatamente fez com que ele desaparecesse da História e, claro, de todas as fotografias. Desde então, Gottwald está sozinho na sacada. No lugar em que estava Clémentis não há mais nada a não ser a parede vazia do palácio. De Clémentis, só restou o gorro de pele na cabeça de Gottwald. (KUNDERA, 1987 [1978], p. 9).

Segundo Courtine (1999, p. 15), pode-se observar nessa narrativa e nesses registros fotográficos o “apagamento da memória histórica que deixa, como uma estreita lacuna, a marca de seu desaparecimento”. Essa “estreita lacuna” não foi fruto de um acaso, ao contrário, foi produzida no exato instante da sua tentativa de apagamento.

Diferentemente do caso do chapéu (ou gorro de pele) de Clémentis, não dispomos de fotografias das tentativas de apagamento com as quais lidaremos neste texto, mas encontramos registros de outra natureza: a impressão de determinados textos de História da Imigração no Brasil. Analisamos a contribuição dessa tentativa de apagamento para a construção de estereótipos; em outras palavras, veremos como, a fim de construir o mito de que o Brasil é um país cordial, alguns enunciados tiveram destino semelhante ao de Clémentis nas fotografias que registraram o discurso proferido por Gottwald.

Metodologia

Maingueneau (2006, p. 16) defende que um *corpus* de pesquisa pode ser agrupado em unidades tópicas, que correspondem a espaços institucionais já pré-definidos, ou em unidades não-tópicas, isto é, “unidades construídas pelos pesquisadores independentemente de fronteiras preestabelecidas”, mas profundamente inscritas na história. O *corpus* desta pesquisa corresponde a esse segundo grupo. Foram selecionados dois conjuntos de enunciados que tratam da imigração no Brasil, divididos em dois períodos: um do final do século XIX e início do século XX e outro do início do século XXI. Esses enunciados foram produzidos por diferentes enunciadorees e em diferentes gêneros discursivos, a saber, trechos de livros de história, declarações de políticos, panfleto, selo e comentário da internet, formando, assim, uma unidade não-tópica, que não corresponde a espaços pré-definidos, nem a uma instituição específica, mas abriga um conjunto variado de gêneros de discursos, porta-vozes e campos sobre a imigração no Brasil.

Esses dois conjuntos foram descritos e analisados a partir da noção de estereótipo, a fim de identificar a imagem discursiva de imigrantes desejáveis e indesejáveis em circulação nos diferentes períodos estabelecidos como recorte para o *corpus*. Essa identificação permitiu comparar e contrapor esses dois conjuntos, possibilitando delinear aspectos da configuração da memória discursiva sobre a imigração no Brasil.

Brasil cordial

Alguns autores (por exemplo, Holanda (2010 [1959]) e, mais recentemente, Vilela-Ardenghi e Motta (2103)) já se detiveram sobre o mito de que o brasileiro seria um povo cordial e sobre as motivações que teriam levado à construção desse estereótipo. Não aprofundaremos a análise dessa construção como um todo, apenas no que se refere a um de seus aspectos: o do esquecimento (ou apagamento) necessário para que sua circulação fosse promovida. Vejamos, por exemplo, marcas desse discurso em funcionamento no século XIX:

- (1). No espírito brasileiro, felizmente, não criou nunca raízes o preconceito de raça. É um dos traços nacionais de que podemos nos orgulhar. Judeus, cristãos-novos, ciganos, todos os antigos "infames", fundiram-se na população, absorvidos e diluídos. ... Só recentemente, por estupidez e espírito de imitação simiesca, tem-se procurado injetar preconceitos racistas de origem alienígena. É muito engraçado este racismo numa população mestiça resultante de franca miscigenação humana. (COARACY, 1955, p. 99-100).

Em (1), o enunciador assume, em tom orgulhoso (*felizmente*), a característica atribuída ao brasileiro: a de um povo não preconceituoso, que aceitaria diferentes crenças e culturas: judeus, cristãos-novos, ciganos e os chamados "infames".⁶ Desse modo, se há algum traço de racismo no brasileiro, este teria sido "importado", trazido de outros povos, devido à estupidez ou a "um espírito de imitação simiesca". Esses enunciados merecem duas observações: a primeira delas é a de que sua existência indica a necessidade de uma resposta a um outro discurso, segundo o qual haveria, sim, preconceito(s) por parte do brasileiro. A segunda refere-se ao fato de que eles estão na página 99 do livro, porém, o próprio autor, sem que se dê conta disso, já havia apresentado (na página 90) um dado que denuncia o racismo contra os negros e os mulatos (excerto 2), um preconceito do qual o autor do relato se distancia, pois seriam manifestações pouco cristãs:

- (2). Foi por esse tempo que uns pretos que haviam formado a Irmandade de São Domingos desavieram com os cônegos da Sé (a igreja de São Sebastião, no morro do Castelo)... Parece que os do Cabido, manifestando preconceitos de côr muito pouco cristãos, menoscabavam os crioulos e dificultavam-lhes a prática de suas devoções (COARACY, 1955, p. 90).

6 Segundo o autor, "os 'infames', na expressão da legislação da época, eram o que poderíamos chamar de cidadãos de terceira classe, casta ínfima, tolerados mas não incluídos na comunidade, com direitos castrados, proibidos de exercer cargos públicos e que só podiam residir em bairros determinados, em isolamento, como lázaros". (COARACY, 1955, p. 98-99).

Da perspectiva de Coaracy (1955), portanto, seríamos um país cordial e cristão, ainda que com manifestações pontuais (cuja procedência seria alienígena) de preconceito. Havia, porém, a circulação de enunciados que questionavam explicitamente a noção de cordialidade nacional, como exemplificado pelo excerto 3, do qual se infere que o enunciado presente no excerto 1, sobre a “origem alienígena” do preconceito no Brasil, não era um enunciado isolado, mas circulava no interior de uma polêmica, em uma constante resposta ao seu outro.

- (3). A meu ver, quem faz esse preconceito são as famílias tradicionais brasileiras, e não o estrangeiro. O estrangeiro que pratica o preconceito contra o negro aprende com os brasileiros. Haja visto que os filhos de estrangeiros não ouviram de seus avós ou de seus pais o modo com que tratavam os negros na escravidão. Ao passo que aquelas famílias tradicionais de Campinas, mesmo já pela sua tradição, pela sua influência nos filhos já contaram o modo por que tratavam os negros desta maneira; eles trazem na sua mentalidade, os netos dos escravocratas, o mesmo conceito que aprenderam de seus avós.⁷

Em meio a essa polêmica que, como evidenciado pelos exemplos, envolve sobretudo o imigrante negro, há um grande incentivo para a vinda de estrangeiros (europeus e brancos), a fim de que assumam o trabalho nas lavouras brasileiras. Para tanto, o governo realiza uma grande campanha de promoção dessa imigração específica, como exemplificado pelo panfleto distribuído na Itália, que convidava o imigrante a vir construir seus sonhos com a família no Brasil.

⁷ Dr. Francisco Lucrecio (médico em pronunciamento público), *in* Fernandes (2008 [1964], p. 673).



Figura 1. Panfleto de estímulo à imigração para o Brasil

Fonte: <https://imigracaohistorica.com/imagens-imigracao/>. Acesso em: 29 mai. 2019.

Essa promoção faz parte de um discurso sobre o branqueamento e a civilização do Brasil, em uma posição que associa o fato de ser europeu (desde que branco) ao fato de ser civilizado, e essa associação leva ao desenvolvimento das já mencionadas políticas eugenistas e higienistas.⁸

Noções de “cordialidade”, “acolhimento” e respeito ao outro eram não só polêmicas, mas, de acordo com Carneiro (2003), faziam parte de uma estratégia de consolidação da imagem do Brasil como uma nação harmônica e em progresso, imagem necessária para atrair contingentes de “imigrantes desejáveis” de forma a suprir a mão de obra necessária para

⁸ Ao analisar as relações entre saúde e imigração no Brasil de uma perspectiva histórica, Granada *et al.* (2017) mostram, por exemplo, que, em meados do século XIX, por conta do projeto de branqueamento da população, o governo brasileiro desenvolveu uma política mais ofensiva para combater a febre amarela, que era mais letal para imigrantes vindos da Europa, do que a política para combater a tuberculose e a varíola que assolavam mais fortemente a população negra. Desse modo, havia uma maior preocupação com a saúde dos imigrantes desejáveis, marcada por uma ideologia eugenista e higienista.

os trabalhos anteriormente realizados pelos escravos, em outras palavras, para atender aos interesses das elites, tanto a agrária quanto a industrial. Para alguns proprietários, não importava a procedência dos imigrantes, como exemplificado em 4, mas mesmo o discurso desses “não preconceituosos” fazia circular uma imagem negativa dos negros e mulatos brasileiros, como a declaração de Olintho José Meira, um agricultor do Rio Grande do Sul, discutida por Teixeira (2016, p. 5-6):

- (4). Em sua opinião, não se deveria esperar que os filhos de escravos fossem eficazes no trabalho da grande propriedade, porque se tornariam livres e iriam à procura de outras experiências. Dos retirantes das secas também não tinham muito o que esperar, pois a maioria não era elemento digno de nota e a lavoura não os conservaria, talvez aqueles impossibilitados de regressar às províncias mais longínquas; estes poderiam conservar-se nas novas posições. Meira defendia que, para suprir a falta, o Brasil deveria buscar braços em outros países. Para ele, não importava a procedência, o que interessava é que os imigrantes fossem vigorosos e afeitos ao trabalho.

A mão de obra negra e mulata é descrita como sem valor, assim como a mão de obra do retirante que não seria boa para o trabalho nas lavouras. Esse excerto comprova o que Carneiro (2003, p. 3) denuncia a respeito do discurso preconceituoso em relação aos negros e permite que reconheçamos que tal discurso se estende aos retirantes nordestinos:

Preocupadas em trazer para o Brasil o melhor dos imigrantes, as elites republicanas não previram a incorporação do negro no mundo do trabalho livre e, com isso, ele foi sendo proletarizado e abandonado sem condições de superar o problema racial, ato fundamental para o seu processo e mudança social. O negro deixou sua condição de escravo para se tornar proletário, e, até mesmo, mendigo, louco ou desclassificado.

Sem que isso seja explicitado, enunciados como o do excerto 4 fazem parte da delimitação do discurso que justificaria a segregação, ao mesmo tempo em que contribuem para delimitá-lo, para reforçá-lo, por meio da rememoração. É essa memória, por sinal, que se tem visto atualizada a respeito dos negros no Brasil, em uma aparentemente eterna polêmica que hoje é reavivada quando se questiona, por exemplo, a meritocracia ou se propõem políticas de cotas no Brasil.

Um caso peculiar, por se diferenciar significativamente do dos negros, é o dos chineses, que passamos a abordar a seguir.

A imigração dos chineses: deslocamentos e apagamentos

Também no final do século XIX houve uma política de incentivo à vinda de chineses para o Brasil. Carneiro (2003, p. 2) relata que um Congresso Agrícola sobre a imigração, realizado em 1878, fez circular “uma série de impressos que cuidaram de documentar os diferentes apartes pró e contra os chineses e favoráveis à adoção de uma política imigratória seletiva”. Fundamentados em um ideal de nação brasileira branca e civilizada, a polêmica sobre os chineses ficou conhecida como “a questão chinesa”, em que o chinês foi descrito pelos abolicionistas como “pior que o negro: avaro, viciado em jogo e ópio, infanticida por convicção e ladrão por instinto” (Ibid., p. 2). Ainda de acordo com Carneiro, para Souza Mello (apud CARNEIRO, 2003, p. 2), Diretor da Repartição Geral das Terras Públicas, os brasileiros deveriam ficar felizes por se livrarem “dessa importação de semelhante gente que de certo ninguém receberá”.

Azevedo (2008, p. 73) também analisou o mesmo período histórico e se deparou, em uma tese aprovada com distinção pela Academia de Medicina do Rio de Janeiro, com a afirmação de que o Brasil só encontraria o progresso material, moral e intelectual se examinasse melhor o povo que lhe convém que “certamente não seriam os africanos e muito menos os chineses”.

Essa imagem a respeito dos chineses pode provocar estranhamento, pois tal memória negativa sobre os chineses no Brasil foi em grande medida apagada. Atualmente, tem havido comemorações da presença chinesa no Brasil, nas quais o discurso retomado é aquele que recupera não o momento da discriminação e do preconceito, o qual, como o chapéu de Clémentis, tem sido apagado, mas um momento histórico anterior ao dos enunciados preconceituosos aqui mencionados: retoma-se o período do reinado de D. João, quando teriam sido trazidas, entre 1810 e 1812, seis famílias para o cultivo do chá no Jardim Botânico. A memória evocada, portanto, é a de um convite especial que demandava não uma mão de obra braçal que substituiria a escrava, mas uma mão de obra especializada para a produção de uma bebida apreciada pelos nobres.

Em comemoração ao bicentenário da imigração chinesa, foi emitido um selo bilíngue. Neste, aparecem as cores das bandeiras dos dois países e elementos das duas culturas perfeitamente integrados: como representante da cultura chinesa, um dragão que contorna o morro do Pão de Açúcar e personagens de crianças sorridentes com traços e roupas orientais, uma delas levantando uma grande bola de futebol verde e amarela na terra firme da baía da Guanabara, contornada por um braço de mar pelo qual se aproxima uma embarcação branca, à semelhança das embarcações chinesas.



Figura 2. Selo comemorativo do bicentenário da imigração chinesa no Brasil

Fonte: <http://www.selosefilatelia.com.br/PastaLancamentos2012/020.html>.
Acesso em: 29 mai. 2019

Não é apenas o selo comemorativo que recupera uma imagem positiva e feliz da imigração chinesa. No dia 05 de maio de 2018 foi proposta, pelo vereador Marcos Bernadelli, a criação do dia do imigrante chinês em Campinas. Não houve polêmica em relação à proposta, e a argumentação versava em torno de enunciados que destacavam a experiência dos chineses, como exemplificado nos excertos a seguir:

- (5). “[...] tiveram um *papel bastante importante*. Eles tinham *bastante experiência* com essa área. – foi fundada uma companhia de comércio chinês para dar suporte para a vinda desses chineses que se estabelecerem lá (no jardim botânico, para o cultivo de chá)”.⁹ (Destques nossos).

Em 06 de junho de 2018, a proposta foi aprovada e um dos discursos oficiais sobre a aprovação, que novamente retoma a “experiência”, com a qual nós teríamos a aprender, é o seguinte:

- (6). “A China é hoje indiscutivelmente um dos maiores *parceiros comerciais* do Brasil e lá poderemos aprender muito sobre a cultura, a economia e até a língua chinesa. Espero poder representar a Câmara com muita honradez e orgulho nas atividades, e trazer de lá *experiências que possam ser aplicadas* em nossa cidade”.¹⁰ (Destques nossos).

9 Alexandra Caprioli (Diretora do Departamento de Turismo de Campinas em Audiência Pública (Consulta Pública): Dia do Imigrante Chinês 11/05/2018).

10 Pedro Tourinho (vereador de Campinas, *Câmara aprova Dia do Imigrante Chinês, primeira data comemorativa que passou por audiência pública, e vereador Tourinho irá representar o Legislativo em Seminário na China*, 06 de junho de 2018).

A figura dos imigrantes chineses passou, portanto, de indesejável a desejável e, para a construção desse novo estereótipo – agora o de povo experiente –, foi necessário apagar outros discursos dos quais restaram apenas alguns vestígios, como o do chapéu de Clémentis, que não foi possível apagar das fotografias do discurso de Gottwald. Diferentemente do caso narrado por Kundera, os enunciados proferidos contra os chineses não tiveram grande divulgação e ficaram restritos aos textos acadêmicos de história, o que contribuiu ainda mais para a facilidade de sua substituição pelo discurso que tenta construir a imagem do “gigante asiático”, uma substituição que coincide com novos interesses econômicos das elites brasileiras (agrárias, industriais e políticas) atuais, em um momento em que a “parceria” com a China pode ser traduzida pelo investimento chinês em diversas grandes empresas no Brasil.

Quando não há interesses dessa natureza em jogo, os discursos – dentre os quais os oficiais – sobre grupos de imigrantes podem ser radicalmente distintos, como veremos a seguir.

Alguns imigrantes da América do Sul

Dada a proximidade geográfica e as oscilações das políticas econômicas na América Latina, tem havido, nas primeiras décadas do século XXI, grandes fluxos migratórios nessa região. Tanto de estrangeiros para o Brasil, como de brasileiros para o exterior.¹¹ No caso da migração recente para o nosso país, temos nos deparado com diferentes “rememorações” do que acontecia no séc. XIX: por um lado, veio à tona a polêmica em relação à entrada (agora muito enunciada como “acolhimento”), dos estrangeiros, e no interior dessa polêmica há a rememoração e/ou a atualização de alguns daqueles enunciados proferidos no passado, com manifestações, por vezes explícitas, de preconceito.

Por outro lado, deflagram-se casos de escravidão – a chamada “escravidão contemporânea”. Contra esse crime, destaca-se a ação do programa “Escravo, nem pensar”,¹² que não apenas o denuncia, mas promove ações em parceria com outras instituições, dentre elas, a realizada com uma escola pública da capital paulista, que realizou um projeto interdisciplinar sobre o tema imigração, a fim de desconstruir

11 A título de exemplificação, houve, de acordo com o Relatório de dezembro de 2017 da Organização das Nações Unidas (ONU), 6.119 brasileiros que migraram para a Venezuela, enquanto 3.515 venezuelanos haviam migrado para o Brasil na primeira metade de 2017.

12 O Escravo, nem pensar! (ENP!), um programa da ONG Repórter Brasil, é o primeiro programa educacional de prevenção ao trabalho escravo a atuar em âmbito nacional. Disponível em: <http://reporterbrasil.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 22 set. 2018.

estereótipos em relação a determinados povos, por exemplo, a associação – naturalizada, segundo uma das professoras participantes do projeto – que se passava a estabelecer entre os bolivianos e o trabalho escravo.¹³

Passaremos a analisar alguns enunciados contrários à entrada ou permanência de latino-americanos no Brasil. O primeiro excerto selecionado corresponde a um comentário de um leitor a um texto de Sakamoto, no qual o jornalista, presidente da ONG Repórter Brasil, que posteriormente (em 2017) veio a ser premiado pela sua atuação contra o trabalho escravo, havia reivindicado mudanças no antigo Estatuto do Estrangeiro, a fim de que o trabalho dessas pessoas no Brasil fosse regularizado, o que eliminaria os instrumentos coercitivos comumente utilizados por donos das oficinas de costura que há mais de uma década “contratam” não só brasileiros, mas estrangeiros, principalmente bolivianos. Segundo um leitor, o Sakamoto errava ao reivindicar a regularização do trabalho dos bolivianos:

- (7). Esse reporter com certeza nunca viveu na Bolívia, porque os brasileiros que la vivem sao discriminados pelos bolivianos e mal tratados, portando estes bolivianos sem qualquer qualificacao profissional devem retornar a seu pais de origem e nao perderem seu tempo reclamando do emprego aqui no Brasil.¹⁴

O argumento do internauta é o de que os bolivianos não teriam “qualquer qualificação profissional” e isso, somado ao fato de que os brasileiros também seriam discriminados na Bolívia, justificaria a saída desses estrangeiros do Brasil. O comentarista não afirma que eles devem ser expulsos ou que deveria haver uma ação governamental para a retirada desses imigrantes: “eles devem retornar a seu país de origem”, o que poderia ser interpretado como uma frase isenta de qualquer discriminação se for considerado que eles perderiam “seu tempo reclamando no emprego aqui no Brasil...”, ou seja, eles sequer estariam satisfeitos. O que é denunciado por Sakamoto como “escravidão” é retomado pelo comentarista como “emprego”, o que sugere que os estrangeiros estariam ameaçando um direito dos brasileiros – que, por dedução, talvez se satisfizessem com as condições oferecidas. Desse modo, constrói, em oposição à imagem do nativo, uma imagem do imigrante como insatisfeito, inconformado e ingrato. Há, por parte do enunciador, uma tentativa de preservar a própria imagem: ele não está sendo injusto nem tomando uma iniciativa discriminatória, ao contrário, ele se identifica com os brasileiros

13 Detalhes sobre esse projeto podem ser vistos no vídeo “Migração como direito humano: Rompendo o vínculo com o trabalho escravo.”. Disponível em: <http://bit.ly/2XtI56y>. Acesso em: 22 set. 2018.

14 Comentário de leitor “abm” (postado em 17/12/2007) ao final do texto “Quando o país vai tratar com dignidade os ‘seus’ bolivianos?”, Sakamoto. Disponível em: <http://bit.ly/2S187NA>. Acesso em: 12 abr. 2018. (mantivemos a escrita original).

que também seriam alvo de discriminação, sugere inclusive que experienciou ser vítima de preconceito – afinal, o Sakamoto, ao contrário dele, estaria tratando de um tema sem o devido conhecimento – e, com base em dados concretos, “apenas” se manifesta a favor de que esses estrangeiros voltem (voluntariamente, podemos presumir) para a sua terra natal.

Mais recentemente, em 2018 – exatamente no mesmo ano em que houve a aprovação do dia do imigrante chinês em uma grande cidade brasileira –, podemos nos deparar, em diversos meios de comunicação, com a polêmica em torno da imigração de venezuelanos. A porta de entrada para estes é o estado brasileiro de Roraima, que, como amplamente difundido nos noticiários nacionais, está recebendo um contingente exorbitante de venezuelanos. A respeito dessa entrada, a governadora do estado de Roraima, Maria Suely Silva Campos, defende um forte controle da fronteira. Selecionamos para análise o seguinte excerto:

- (8). “O Estado está já impactado, ele está sobrecarregado. Como é que o menor Estado da Federação, nós temos 520 mil habitantes, de repente nós temos um acréscimo de 10 por cento da nossa população”, disse, em entrevista coletiva em Brasília. Para a governadora, falta na fronteira um controle maior sobre quem entra no país por parte do governo federal. “Exigir o cartão de vacinação, exigir antecedentes criminais, documentação, inspeção de veículos, de pessoas, temos que ter uma medida de conter esse fluxo”.¹⁵

Primeiramente, a governadora, em tom alarmista, recorre a números para justificar seu pedido de maior controle na fronteira, a fim de evitar maior “impacto” ao “menor Estado da Federação”, já populacionalmente “sobrecarregado”. A seguir, sugere medidas para “conter esse fluxo” e essas medidas rememoram, ainda que possa não haver consciência sobre esse fato, os estereótipos construídos em relação aos “imigrantes indesejáveis”, pois a documentação exigida pode ser traduzida ou parafraseada da seguinte maneira: a carteira de vacinação evidenciaria que alguns imigrantes são vacinados, mas outros não seriam, ou seja, apresentam risco de transmissão de doenças, em outras palavras, poderiam ser considerados doentes em potencial. Os “antecedentes criminais”, por sua vez, pressupõem que há a possibilidade de que o imigrante seja criminoso.

15 Paraguassu, L. “Tenha santa paciência”, diz ministro sobre ação de RR contra venezuelanos” Terra. Disponível em: <http://bit.ly/2RXh5LN>. Acesso em: 13 abr. 2018.

Cabe observar que a governadora não explicita preconceitos ou discriminação em relação aos venezuelanos propriamente ditos; ela estaria preocupada não com a entrada específica de nativos da Venezuela, ela sequer recorre aos termos “imigrantes” ou ao gentílico “venezuelano”, em vez disso, recorre aos termos “população”, “pessoas” e “fluxo”. A preocupação da governadora se dirige à entrada daqueles que – com base em inspeções presumivelmente compatíveis e adequadas – pudessem pôr em risco a saúde e a segurança dos brasileiros ou, em outras palavras, com a entrada daqueles que não viessem a ser classificados como prováveis “cidadãos de bem” em terras brasileiras. Isso é coerente com a observação de Domenech (2015), de acordo com a qual, dentre os critérios para a seleção dos imigrantes desejáveis, as condições de saúde têm sido uma preocupação para as políticas de imigração.

Sendo assim, a posição da governadora, à semelhança dos enunciados do século XIX que analisamos anteriormente, ainda que de forma não explícita, acaba por rememorar um estereótipo negativo do imigrante como perigoso, doente, possível criminoso, enfim, uma ameaça para a segurança do país. Por meio do mesmo recurso utilizado no século XIX, questões de natureza diversa são tomadas como argumentos para tentar evitar a entrada de determinados grupos específicos. Segundo Domenech (2013), é comum que as políticas de imigração utilizem o argumento de defesa dos direitos humanos como pretexto para um melhor controle e administração dos fluxos migratórios.

Desta vez, não se pretende controlar a entrada por uma questão racial, mas econômica: os nossos vizinhos não vêm oferecer suas experiências ou investir nas empresas aqui estabelecidas, mas estão em busca de trabalho e, com isso, são vistos por parte dos brasileiros como uma ameaça. Bracante e Reis (2009, p. 77) discutem o processo de securitização, isto é, “o processo político intelectual de identificação de um objeto como ameaça, concluindo, assim, que o assunto deve passar a constar no domínio (e na agenda) da segurança”. Desse modo, como explicam os autores, a segurança é um ato de discurso, no sentido de que as ameaças não são “reais”, mas “percebidas” por um agente securizante, que define os critérios de ameaças, fazendo com que tal declaração já seja suficiente para que o Estado possa ter o direito de utilizar meios extraordinários para lidar com os imigrantes, como a inspeção, a separação de pais e filhos e a deportação. Assim, os critérios de securitização, embora produzam o efeito de sentido de neutralidade, podem ser compreendidos ou enunciados como frutos de escolhas políticas.

Conclusão

A análise permitiu traçar um percurso de memória em que enunciados são apagados e retomados, relacionados à questão de raça e da procedência, a depender dos interesses econômicos em jogo.

Diferentemente dos enunciados explicitamente preconceituosos, como os proferidos por personalidades públicas do séc. XIX, atualmente, os enunciados, aparentemente neutros (por serem institucionalizados), cumprem o papel de dificultar – por vias burocráticas – ou selecionar a entrada de imigrantes. A análise dos excertos contemporâneos indica também que seus enunciadores levam em conta que enunciam no interior de uma polêmica, fundamentada em uma retórica multiculturalista, na qual afirmar que um determinado grupo não deve ter acesso livre ao Brasil costuma ser interpretado como aquilo que, da perspectiva de um dos posicionamentos em confronto, corresponde a um simulacro: a manifestação de preconceito e/ou discriminação. Buscando evitar essa interpretação e afastar-se de uma imagem negativa, os enunciadores lançam mão daquilo que, de seu ponto de vista, são argumentos suficientes para esclarecer que não se trata nem de preconceito nem de discriminação, mas de uma preocupação com a situação do Brasil ou dos brasileiros. Desse modo, tentam sustentar a imagem do brasileiro receptivo e acolhedor que, se profere enunciados não condizentes com essa imagem, o faz em determinadas circunstâncias específicas, talvez em caráter de exceção. Por outro lado, continua havendo a construção de duas imagens de imigrantes, de um lado, os desejáveis, por questões políticas e/ou econômicas, que são vistos em plena harmonia com os ideais brasileiros, e, de outro, os indesejáveis, caracterizados, ainda que na maioria das vezes de forma indireta, como insatisfeitos, ingratos, doentes e perigosos.

De acordo com nossas análises, há pouco de intrínseco aos grupos raciais que os levem a assumir a posição de imigrantes desejáveis ou indesejáveis. São interesses econômicos (portanto, variáveis) os que movem a construção ou, como vimos no caso da imigração chinesa, o apagamento de determinadas memórias a respeito de diferentes grupos de imigrantes.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R.; PIERROT. A. H. *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

AZEVEDO, C. M. M. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites, século XIX*. São Paulo: Annablume, 2008.

BRACANTE, P. H.; REIS, R. R. A "securitização da imigração": mapa do debate. *Lua Nova*, São Paulo, n. 77, p. 73-104, 2009.

CARNEIRO, M. L. T. A imagem do imigrante indesejável. *In: SEMINÁRIOS – IMIGRAÇÃO, REPRESSÃO E SEGURANÇA NACIONAL*, São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, n. 3, p. 23-44, out. 2003.

COARACY, V. *Memórias da Cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1955.

COURTINE, J. J. O Chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F. (org.). *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 1999.

DOMENECH, E. Las migraciones son como el agua: hacia la instauracion de políticas de control com rostro humano. *Polis*, n. 35, p. 1-20, 2013.

DOMENECH, E. O controle da imigração "indesejável": expulsão e expulsabilidade na América do Sul. *Ciênc. Cult.*, São Paulo, v. 76, n. 2, p. 25-29, abr./jun. 2015.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era*. v. II. São Paulo: Globo, 2008 [1964].

GERALDO, E. A "lei de cotas" de 1934: controle de estrangeiros no Brasil, *Cad. AEL*, v. 15, n. 27, p. 173-209, 2009.

GRANADA, D. *et al.* Discutir saúde e imigração no contexto atual de intensa mobilidade humana. *Interface*, v. 21, n. 61, p. 285-296, abr./jun. 2017.

HOLANDA, S. B. *Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010 [1959].

KUNDERA, M. *O Livro do Riso e do Esquecimento*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1987 [1978].

MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar Edições, 2005 [1984].

SCHWARCZ, L. M. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. *Hist. Cienc. Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 225-242, mar. 2011.

TEIXEIRA, R. S. Imigração de trabalhadores estrangeiros no Nordeste, final do século XIX e início do século XX. *Anais do XXIII Encontro Regional da Anpuh/SP: História: por quê e para quem?* São Paulo, v. 1, p. 1-18, 2016.

VILELA-ARDENGHIE, A. C.; MOTTA, A. R. Brasil-paraíso: estereótipo e circulação. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 381-404, 2013.

Aspectos semânticos dos verbos cognitivos *deduzir* e *calcular* no português

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2199>

Letícia de Almeida Barbosa-Santos¹

Solange de Carvalho Fortilli²

Resumo

Este trabalho analisa os verbos cognitivos *deduzir* e *calcular*, a fim de identificar, dentre as acepções que os compõem, aquelas que se salientam em sua atuação como parênteses. Os aspectos teóricos relacionam-se à Gramaticalização (HEINE; CLAUDI; HUNNEMEYER 1991; HOPPER; TRAUOGOTT, 1993; HIMMELMANN, 2004), e em trabalhos sobre a parentetização de verbos (GONÇALVES, 2003; CASSEB-GALVÃO, 2000; FORTILLI, 2015), associada ao comportamento semelhante ao de advérbios. Utilizaram-se ocorrências entre os séculos XIX a XXI, do *Corpus do Português* e do jornal *Folha.com*. Por meio da análise, são apresentados seus vários significados, delineando-se aqueles que os mantêm mais arraigados à expressão de mecanismos de cognição, exprimindo processos mentais específicos, e os que sustentam sua atuação como modais epistêmicos.

Palavras-chave: verbos cognitivos; gramaticalização; parentetização.

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; leticiaalmeidabarboza@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9386-8199>

2 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil; fortilli@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8348-4359>

Semantic aspects of the cognitive verbs *deduzir* and *calcular* in Portuguese

Abstract

This paper analyzes the cognitive verbs *deduzir* and *calcular*, in order to identify those that stand out in their acting as parentheses among the meanings that compose them. Theoretical aspects are related to Grammaticalization (HEINE, CLAUDI E HUNNEMEYER, 1991; HOPPER, TRAUGOTT, 1993; HIMMELMANN, 2004), and in specific works on the parenthetization of verbs (GONÇALVES, 2003; CASSEB-GALVÃO, 2000; FORTILLI, 2015), associated to its behavior that is similar to adverbs. Occurrences between the 19th and 21st centuries, from the *Corpus do Português* and *Folha.com* were used. By means of studies on the semantics of these verbs, their various meanings are presented, outlining those that hold them more deeply rooted in the expression of mechanisms of cognition, expressing specific mental processes, and those that support their performance as epistemic modalities.

Keywords: cognitive verbs; grammaticalization; parenthetization.

1. Considerações iniciais

Os verbos de cognição expressam processos mentais relacionados a raciocínios, percepções e conhecimentos do falante e podem, também, exprimir crenças e posicionamentos diante de um conteúdo. Para Halliday (1985), os verbos de cognição alocam-se no âmbito dos verbos de processos mentais, os quais, por desempenharem uma ação na mente, não apresentam evidência no mundo biofísico.

O grupo dos verbos cognitivos, segundo Halliday (1985), encontra-se subdividido em: de processos mentais de percepção, expressos por verbos como *ouvir*, *ver* e *sentir*; processos mentais de afeição, como *amar* e *gostar*, e processos mentais de cognição, tais como *entender*, *achar*, *lembrar*, *esquecer* e *planejar*, intimamente ligados à crença e à memória. Neste estudo, serão analisados os verbos que se enquadram no terceiro conjunto, que abarca, também, *achar*, *acreditar*, *calcular*, *crer*, *deduzir*, *imaginar*, *reconhecer*, *somar*, *supor* e muitos outros. Nota-se que, dentre tantos, há aqueles que denotam, de fato, um mecanismo de cognição e os que se destacam pelas suas acepções mais abstratas, ligadas à expressão do grau de conhecimento do falante e sua postura diante de uma informação.

Tipicamente, esses verbos são encaixadores de orações completivas, sendo, portanto, predicados matrizes, enquanto a oração que o contém é a oração matriz. Para além do uso típico como encaixador, nota-se, em contextos reais de comunicação, que tais verbos têm apresentado outro funcionamento, pois passam de predicados matrizes a parentéticos epistêmicos, caracterizados como unidades independentes da sentença,

que têm como domínio o enunciado todo ou parte dele e, funcionalmente, um valor mais subjetivo.

Segundo Schneider (2007, p. 2), expressões parentéticas “não são nem a cláusula principal nem uma cláusula subordinada, mas inserções anexadas ao final da frase, de maneira semelhante aos advérbios”. Juntamente com essa alteração de perfil sintático, os verbos passam por modificações relativas às suas acepções, uma vez que, quando se parentetizam, experimentam a supressão de seus significados mais voltados à expressão de um processo mental específico. Ao se parentetizar, há a saliência de sua função como modalizador, com fortalecimento da marcação de atitude e crença do falante diante do conteúdo proposicional. Com *calcular*, por exemplo, tem-se a seguinte ocorrência:

- (1). Quem é que quer se apaixonar por uma pessoa que não corresponde a esse amor, estando ainda a recompor-se de uma separação recente?? Ninguém (**calculo** eu)...ninguém gosta de sofrer! (portaldoamor.com.br)

É notável que *calculo*, nesse tipo de uso, não tonifica suas acepções mais específicas, ligadas a uma quantificação originada de raciocínio matemático. Assim, entrelaçando a parentetização desses verbos e sua atuação como elementos adverbiais, estatuto que toca o processo de Gramaticalização (doravante GR), surge o interesse de detalhar a significação de *deduzir* e *calcular* para explicar como interagem suas acepções até que eles possam atuar expressando fortemente modalidade epistêmica, considerada como um âmbito mais abstrato do que aquele que denota um processamento quantitativo.

Desse modo, os objetivos desse trabalho são: i) elencar e analisar acepções presentes em *calcular* e *deduzir*, ii) identificar, pela interação entre elas, quais se tonificam quando esses dois verbos passam por parentetização e iii) salientar os aspectos que diferenciam esses dois verbos de outros cognitivos que, mesmo semelhantes a eles, não se parentetizam. Evidencia-se, aqui, que o perfil desses parentéticos epistêmicos revela abstratização e generalização de significados, possibilitando ainda mais sua associação à GR. Trabalhos como os de Casseb-Galvão (1999, 2000), Gonçalves (2003, 2004) e Fortilli (2015) mostram um conjunto de verbos cognitivos candidatos à metaforização e à abstratização de significados, trilhando caminho semelhante quanto às mudanças semânticas possíveis em casos de GR.

Para a discussão, selecionaram-se ocorrências dos séculos XIX, XX e XXI, no Corpus do Português (DAVIES; FERREIRA, 2006), disponível *on-line* em <https://www.corpusdoportugues.org/>, e composto por mais de 45 milhões de palavras, em milhares de enunciados de diferentes registros e gêneros, do Brasil e de Portugal. Este *corpus* apresenta ocorrências dos séculos XIV a XXI, mas optou-se por contemplar apenas o português mais atual. A busca foi por ocorrências com *deduzir* e *calcular* encaixando

orações e, posteriormente, por dados com esses dois verbos parentetizados, sem atribuir relevância às frequências.

Este artigo organiza-se da seguinte forma: de início, são apresentados os aportes teóricos utilizados na investigação; em um segundo momento, são apresentadas as análises, pautadas nas matrizes semânticas dos verbos *deduzir* e *calcular* e, para encerrar, são tecidas as considerações finais.

2. Fundamentação teórica

Ancorados na definição clássica de gramaticalização, de Meillet (1912)³, Hopper e Traugott (1993) mostram que as pressões relativas à expressividade dos vocábulos desencadeiam tal processo, permitindo que itens lexicais passem, com o tempo, a desempenhar funções gramaticais e itens gramaticais aumentem ainda mais a sua gramaticalidade, o que mostra que a gramática é afetada pela mudança linguística.

Observa-se, por meio dos diferentes processos de GR, que a trajetória de abstratização é constantemente influenciada por mecanismos de ordem semântica, tais como, a metaforização, que proporciona a extensão de significados, a generalização, que possibilita um maior alcance contextual, devido às transformações em significados específicos. Assim, possibilita-se que autores, em estudos mais atuais, como os de Himmelmann (2004)⁴ entendam GR como uma trajetória de expansão, uma vez que são ampliados os contextos sintáticos, semânticos e pragmáticos de um determinado elemento.

Considerando que o processo de GR pode ser concebido como expansão semântico-pragmática, nota-se que, durante o processo, há atuação de diversos mecanismos de ordem cognitiva, tais como, metáfora, metonímia, generalização e abstratização. Bybee (1994) mostra alguns mecanismos que proporcionam a inespecificidade dos significados e o aumento das possibilidades de uso. A extensão metafórica e a generalização de significados são consideradas indícios de uma trajetória de mudança, uma vez que, ao passar por metaforização, acepções de domínios concretos são acionadas para representação de um novo uso, mais abstrato. E, ao ocorrer generalização, significados específicos do elemento enfraquecem-se e, em decorrência disso, ele pode ocorrer em mais situações, aumentando sua frequência.

3 Em Meillet (1912), a gramaticalização caracterizou-se como um fenômeno que permite a atribuição de um caráter gramatical a uma palavra autônoma, via processo diacrônico.

4 Para o autor, "semantic-pragmatic context expansion is the core defining feature of grammaticalization process" (HIMMELMANN, 2004, p. 33).

Observa-se, em Bybee (1994, p. 290), o processo de generalização do verbo *can*, do inglês:

Quadro 1. A generalização do verbo *can*

Can
mental ability (i) mental enabling conditions exist in an agent for the completion of the predicate situation.
general ability (ii) enabling conditions exist in an agent for the completion of the predicate situation.
root possibility (iii) enabling conditions exist for the completion of the predicate situation.

Fonte: Bybee (1994, p. 290).

De acordo com os usos de *can*, percebe-se sua metaforização, já que significados de origem, ligados à habilidade mental, são alterados, à medida que tal verbo, ao ligar-se a outro, permite a tonificação de sentidos relacionados à “capacidade geral do falante”. Após esse primeiro processo, nota-se que o verbo generaliza-se novamente, passando a expressar uma possibilidade de raiz, ou seja, “condições gerais ligadas a possibilidades”.

Para Lakoff e Johnson (1980), a essência da metáfora consiste em entender e experimentar uma coisa em termos de outra, como se vê nas relações entre dinheiro>tempo, uma vez que, a partir desta relação metafórica, todos os contextos que envolvem tempo estabelecem sentidos de perda, ganho, gasto e economia. O mesmo processo ocorre com a metáfora “discussão é guerra”, pois, ao argumentar acerca de algo, o falante utiliza termos como “atacar”, “contra atacar”, “intimidar” e “defender”, próprios das cenas bélicas. Assim, percebe-se o surgimento de novos usos a partir de outros mais sedimentados.

Trabalhos como os de Heine, Claudi e Hunnemeyer (1991) apostam na metáfora como um dos pilares da GR, pois há categorias que exprimem áreas mais concretas da experiência que fornecem formas para a expressão de campos conceptuais abstratos

PESSOA > OBJETO > PROCESSO > ESPAÇO > TEMPO > QUALIDADE
(HEINE; CLAUDI; HUNNEMEYER, 1991, p. 157)

O arranjo acima permite entender que áreas mais concretas, como objetos, podem suprir a necessidade de expressão de conceitos mais abstratos, à sua direita, como processo, espaço, tempo ou qualidade.

Essas questões relativas à significação são sempre elencadas no conjunto de mudanças que podem evidenciar a GR. Por outro lado, Newmeyer (2001) discute a visão de GR não como um processo, mas como o “resultado de outros processos”, que podem estar alinhados ou não, o que permite entendê-la como um “epifenômeno”. Pode-se dizer que autores como Heine, Claudi e Hunnemeyer (1991) reconhecem que nem toda abstratização e metaforização são GR, pois há a tendência humana de construir noções abstratas a partir de noções concretas sem que isso seja sempre gramaticalização. No caso dos verbos cognitivos *deduzir* e *calcular*, porém, associam-se as alterações de significação, a serem mostradas, à GR, por haver mais uma mudança que pode ser relacionada a ela: a atuação do verbo de origem aos moldes do que se vê no comportamento de advérbios.

Tal comportamento é analisado na parentetização de *I think*, estudada por Thompson e Mulac (1991) como resultado de GR de expressão encaixadora. Os autores afirmam que, ao perder o complementarizador *that*, o verbo passa a se comportar como um acréscimo, um parêntese, sinalizador da opinião do falante, como em “It’s just your point of view, you know what you like to do in your spare time, *I think*”.

De acordo com os autores, a utilização da construção [sujeito+verbo] sem o complementarizador *that* (*que*) permite maior liberdade sintática, e o elemento passa a funcionar de forma semelhante a outras expressões epistêmicas, como o advérbio *maybe*, costumeiramente parentetizado. Segundo Schneider (2007, p. 2), expressões parentéticas são “inserções anexadas ao final da frase, de maneira semelhante aos advérbios”. A natureza dos parênteses pode ser compreendida se tomada, também, a acepção de Jubran (2006), que os descreve como uma breve suspensão do tópico discursivo, que não constitui uma nova centralização tópica e não afeta a coesão daquele dentro do qual ocorrem.

De forma semelhante, alguns autores brasileiros já lidaram com a GR de verbos, como Martelotta (1996), Freitag (2003), Casseb-Galvão (1999, 2000) e Gonçalves (2003). Optou-se por detalhar os que tratam de GR de verbos em condição de parênteses, assim, selecionou-se o de Casseb-Galvão (1999, 2000), que, ao investigar os diferentes usos do verbo *achar*, no português brasileiro, observou que, de um sentido mais pleno, o predicado passa por diferentes estágios de abstratização, apresentando uma trajetória composta por quatro diferentes acepções. O uso mais remoto de *achar* é relativo a encontrar algo concretamente, como em “Carlos *achou* a mochila”. Um segundo funcionamento evidencia outra acepção, pelo fato de estar relacionada ao ato de apreciar, como em *achar*₂: “eu *acho* que a televisão está se fazendo na medida” e *achar*₂: “eu *acho* horrível aquela construção inacabada”. Em *achar*₃, identifica-se o “palpite”, pois, em usos como “acho que quando se fala de estudos, fala-se em escola”, percebe-se a marca de opinião

do falante, o qual presume que, falando de estudo, fala-se também em escola. O quarto uso é caracterizado como parentético epistêmico quase asseverativo, pois permite ao falante apresentar ressalvas, a fim de relativizar a verdade do conteúdo afirmado.

Para Tavares e Freitag (2010, p. 104), os tipos de verbos podem ser relacionados a significados concretos, abstratos e genéricos, escala que pode servir de indício para o mapeamento de diferentes degraus de gramaticalização.

Outro estudo que relaciona parentetização e modalização é o de Gonçalves (2003)⁵. Ao analisar usos do verbo *parecer*, mostra que, de um sentido mais pleno, cujas acepções são “comparar” e “assemelhar”, o verbo tem salientado significados ligados à evidencialidade e subjetividade, passando, assim, a se comportar como satélite atitudinal (epistêmico/evidencial), via parentetização. De acordo com Gonçalves (2003, p. 193), o trajeto desenvolvido pelo verbo *achar* referenda o que se propõe para *parecer*, pois, por mudança na estrutura da predicação, tais verbos dispensam o complementizador *que* e se parentetizam ao lado de uma predicação completa.

Em Fortilli (2015), faz-se uma análise sobre expressões parentéticas com os verbos *acreditar*, *imaginar* e *supor*, a fim de analisar suas condições sociointerativas. Segundo a autora, “esses parênteses contam com um fator decisório para ocorrer: a necessidade de apresentar as informações e, ao mesmo tempo, resguardar-se de um total comprometimento com sua verdade” (FORTILLI, 2015, p. 1075). Tal consideração alinha-se às ideias de Neves (2013), que considera o fato de, em enunciados de primeira pessoa, o locutor legitimar espaço para registrar sua opinião e, situando seu enunciado no campo graduável do possível, confessar suas dúvidas e incertezas, a fim de ganhar a credibilidade do ouvinte. Ainda de acordo com a autora, a modalidade epistêmica envolve a atitude do falante e está intrinsecamente relacionada à fonte do conhecimento, com a qual o falante pode não estar comprometido totalmente.

No extremo da certeza há um enunciador que avalia como verdadeiro o conteúdo de seu enunciado, apresentando-o como uma asseveração (afirmação ou negação), sem dar espaço para dúvida e sem relativização. Por outro lado, muitos enunciados oferecem um discurso com marcas do possível, e, no entanto, contêm elementos lexicais que, em princípio, confirmam certeza ao enunciado. Tais enunciados possuem elementos que implicam desconhecimento, ao lado de outros que implicam conhecimento por parte do falante. (NEVES, 2013, p. 172).

5 Em Gonçalves (2003), são apresentados cinco usos para o verbo *parecer*: parecer1: verbo pleno comparativo; parecer2: verbo suporte da predicação; parecer3: verbo encaixador de proposição (epistêmico/evidencial); parecer4: verbo em expressões, uso mais atual no português brasileiro e parecer5: satélite atitudinal (epistêmico/evidencial).

Para a autora, a expressão de crença, opinião e posicionamento do falante pode aparecer tanto de forma taxativa quanto de forma relativizada, uma vez que os enunciados modalizados estão situados entre o certo e o provável.

Cognição e modalização são campos próximos, porém, não idênticos, e, através deles, certos verbos transitam graças às possibilidades de expressarem sentidos mais ou menos abstratos e de passarem por generalização de significados. Tal trânsito é o que será detalhado para *calcular* e *deduzir*.

3. Metodologia

Conforme mencionado, utilizou-se como fonte de dados o Córpus do Português (DAVIES; FERREIRA, 2006). Neste trabalho, não foi feita distinção entre o português brasileiro e o português europeu, uma vez que, de acordo com um olhar prévio sobre os dados, não há diferenças na parentetização dos verbos-alvo nas duas variedades. Um conjunto de ocorrências com *deduzir* e *calcular* como predicados foi construído, bem como um rol de dados com tais verbos parentetizados, procedimento adotado para a análise dos significados presentes em cada uso. Para o detalhamento das acepções dos verbos *deduzir* e *calcular*, foram selecionadas duas obras lexicográficas: Ferreira (2002) e Michaelis (2008) que, conjuntamente, possibilitaram matrizes semânticas para cada um. A partir das matrizes, observaram-se as acepções que mais se consolidam, sobretudo, no uso parentético, que foge ao que é típico para esses verbos.

4. Análise dos verbos cognitivos *deduzir* e *calcular* no português

Ao analisar as acepções do verbo *calcular*, foi possível confirmar que, para além das nuances ligadas à expressão de quantificação lógico-matemática, há aquelas ligadas à expressão de crença e opinião do falante:

computar

determinar valor

determinar por meio de cálculo

contar

ter em conta

raciocinar

avaliar

fazer cálculo

organizar visando lucros

planejar
esperar
aceitar como possibilidade real
prever
estimar
fazer ideia de
imaginar
conjecturar
presumir
supor

Observa-se que *calcular* contempla as acepções “prever”, “supor” e “conjecturar”, que são características da expressão de modalidade epistêmica. Pela relação das ocorrências com o rol de significados, foram propostos dois campos-chave, que permitem a atuação em dois contextos distintos: raciocínio lógico matemático e atitude proposicional.

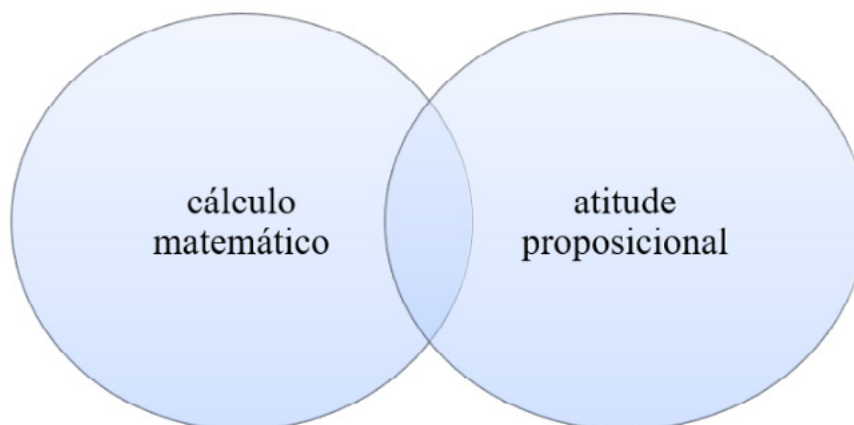


Figura 1. Domínio semântico do verbo *calcular*

Fonte: Elaboração própria.

Os usos de *calcular* nos contextos atestam a metaforização do verbo, pois, além do seu significado de origem, cujo funcionamento é proporcionado por acepções menos abstratas como “computar”, “determinar valor”, “contar” e “raciocinar”, é forte a presença dos significados “prever”, “aceitar como possibilidade real” e “presumir”, acepções que são mais abstratas e gerais.

De acordo com Lakoff e Johnson (1980), a função primária da metáfora é proporcionar uma compreensão parcial de um tipo de experiência em termos de outro, ou seja, a partir de um campo conceptual mais concreto, como o eixo do raciocínio lógico matemático, novos sentidos são desencadeados, proporcionando, no caso em tela, um intercâmbio entre a cognição e a modalidade epistêmica, como se vê a seguir:

- (1). Caso não esteja correto, como faço para *calcular* inicialmente o preço de custo de aquisição da mercadoria (acdematos.wordpress.com)⁶
- (2). Tudo o que for chamado de ativo ou recebível entra nesta história. *Calculo* R\$ 140 bilhões. (19Or:Br:Intrv:ISP)

Em (1), é possível observar nuances específicas de *calcular*, por se denotar processo ligado à quantificação e raciocínio matemático. Na ocorrência em (2), vê-se, mais uma vez, o uso típico, expressivo de quantificação de referentes numéricos. Já em (3) e (4), os objetos “quantificados” não consistem em entidades numéricas:

- (3). Não é possível que tenhamos bife. Pela fumaça *calculo* o almoço que lá estão a fazer ([18:Coelho:Conquista](#))
- (4). Não conheço a ex-mulher do seu namorado, pela descrição *calculo* que seja desequilibrada ([amacadeeva.clix.pt](#))

Nessas ocorrências, *calculo* relaciona-se a entes não-numéricos, como uma refeição e certo perfil emocional. Ainda não se vê, em (3) e (4), a parentetização, mas já se observa o favorecimento de significados não denotadores da especificidade de determinação de quantidade. “Estimar”, “fazer ideia” e “imaginar”, por sua vez, são significados presentes, pois o emissor inferiu informações. Pode-se dizer que a metáfora atua, nesses casos, permitindo que o falante, capaz de estabelecer processamento mental que mensura algo, isto é, calcula algo, possa também “mensurar” o almoço ou o equilíbrio mental de alguém, num entrelaçamento de acepções que vai das mais específicas para as mais gerais, o que desemboca na generalização, uma vez que o verbo *calcular* passa, assim, a atuar em um maior número de contextos.

Além da sinalização de postura epistêmica, *calculo* passa a contar com comportamento sintático diferente em (5) e (6):

⁶ Preservou-se a forma como as referências das ocorrências aparecem no Corpus do Português, a qual não é sistemática.

(5). Opinião podem ter, *calculo* eu, os donos da verdade da política portuguesa, começando pelo primeiro-ministro... (altohama.blogspot.com)

(6). O seu artigo expõe um pensamento, *calculo*, generalizado. (ressabiator.wordpress.com)

Em (5) e (6), *calculo* adquire maior mobilidade sintática e apresenta-se na primeira pessoa do singular, característica fixa quando ele se parentetiza como modal. A atuação de *calculo* é, nesses casos, muito semelhante à tarefa cumprida por advérbios, e o seu estatuto de encaixador já não se encontra estabelecido, alteração que mobiliza questões categoriais implicadas em processos de GR. Ao contrário de comportar-se como núcleo, ao redor do qual os argumentos se organizam, no uso parentético, *calcular* é facultativo, pois é um modificador sentencial (CASTILHO, 2011).

A seguir, observam-se usos com o verbo *deduzir*, que também têm apresentado índices de abstratização, pois, de um sentido mais pleno, ligado à ação de “abater” e “reduzir”, o verbo, já parentetizado, potencializa-se como indicador de opinião do falante diante de um conteúdo proposicional. Com base em Ferreira (2002) e Michaelis (2008), elencam-se as acepções:

abater

extrair

tirar

reduzir

enumerar

expor minuciosamente

diminuir

subtrair

descontar

tirar dedução

tirar como consequência

tirar de fatos ou princípios

propor em juízo

concluir

inferir

presumir

Percebe-se a presença, primeiramente, de acepções bastante concretas, como “expor minuciosamente”, “reduzir” e “abater”. Ao final, de maneira sugestivamente mais periférica, aparecem as nuances “inferir” e “presumir” que proporcionam usos mais abstratos. É importante notar que a nuance pela qual o verbo é mais conhecido pelos falantes é “tirar de fatos ou princípios”, isto é, extrair uma ideia quando há uma espécie de “sinal” que torna válida uma dedução. Em sentido mais estrito, essa atitude costuma depender de acepções mais concretas, como ocorre no caso (7):

- (7). Num ano o numero de vitimas supera largamente os que morreram em Berlim durante quase três décadas. Muitas delas mortas a tiro por milícias de voluntários que perseguem os emigrantes no deserto do Arizona como quem caça coelhos. Por alguns comentários aqui deixados, *deduzo* que para certas pessoas existem mortes injustificadas e mortes justificadas. (5dias.net)

Em (7), o falante afirma que sua dedução parte da evidência deixada por alguns comentários, ou seja, a ideia da existência de mortes justificadas e injustificadas é resultado das aferições que ele teve a partir dos indícios deixados anteriormente.

Nos usos em (8) e (9), também, é possível observar que o verbo *deduzir* revela uma atividade mental mais concreta, pelo fato de o processo envolvido situar-se no domínio da quantificação:

- (8). O Diretor-Geral do DAER afirma que o traçado que interessou ao BID, de Santiago a Santa Tecla, com 90 Km de extensão, se utiliza do percurso original da RST 377, até Jóia, com mais 23 Km, usando parte da BR 392, aproveitando a RS 522, em obras no trecho Jóia-Augusto Pestana, e o asfalto existente até Ijuí. Segundo ele, as três grandes vantagens desse traçado são a menor distância até Jóia; a necessidade de uma ponte menor, e a possibilidade de o estado *deduzir* gastos com o BID. (19N:Br:PA)
- (9). A Secretaria da Receita Federal ameaça tratar duramente quem *deduzir* despesas com educação... (19N:Br:PA)

Em (8), quando o falante declara “*e a possibilidade de o estado deduzir gastos com o BID*”, observa-se que *deduzir* denota uma atividade mental ligada a “reduzir”, “diminuir” e “subtrair”, mais concretas. Fato semelhante ocorre em (9), pois, ao afirmar “*deduzir despesas com educação*”, o falante permite, por meio do verbo, a saliência da acepção “abater”.

Já as ocorrências (10) e (11) possibilitam a observação de outras acepções:

(10). Acho criticável que este inquérito, que cobre com grande acuidade o vasto campo de questões centrais da política do ensino superior, a nível legislativo, não inclua o Estatuto da carreira docente. *Deduzo* que se vai manter a ideia de que é matéria de negociação exclusiva entre o Ministério e os sindicatos. (jvcosta.net)

(11). Euler, entendo sua situação. *Deduzo* que você leciona Sociologia muito bem, mas não é o caso de muitos professores... (CAT). (blogdoeulerconrado.blogspot.com)

Em (10) e (11), é possível recuperar sentidos mais abstratos, que denotam outras acepções, menos específicas. O falante, no uso em (10), ao afirmar que deduz a permanência da ideia que constitui matéria de negociação exclusiva, expressa uma atividade mais fluida, ligada a acepções como “presumir” e “inferir”. Em (11), ocorre um processo semelhante, pois o falante expressa seu posicionamento, ao afirmar que deduz o fato de Euler lecionar Sociologia muito bem, sem que haja indícios mais basilares dos quais se tiraria uma dedução. Nota-se que evidenciar um processo mental específico é secundário, pois o que se cumpre com o verbo *deduzir* é a marcação de uma postura epistêmica.

Para além dos casos supramencionados, há os usos parentéticos de *deduzir*. Enquanto segmento independente, *deduzir* fixa-sena primeira pessoa do singular, do presente do indicativo e passa a não portar vínculo sintático explícito com a sentença. É o que se vê em (12) e (13):

(12). (...) como já sei que vc possui um grau de ignorância sobre biologia molecular e Teoria da Informação, além de [*deduzo*] não saber distinguir causa inteligente em um evento/objeto, então não vou esperar que vc responda. (deusilusao.com)

(13). A minha pele é mista e, portanto, sensível (*deduzo* eu). (makedown88.blogspot.com)

Na sentença em (12), nota-se que, em contextos de parentetização, o verbo *deduzir* deixa de encaixar orações completivas e passa a funcionar como modificador. A afirmação “vc possui um grau de ignorância sobre biologia molecular e Teoria da Informação, além de não saber distinguir causa inteligente em um evento/objeto” constitui uma sentença completa, cuja estrutura não depende do verbo *deduzir* como núcleo. O propósito do falante,

pela utilização do parentético, é passar ao ouvinte a ideia de que tal afirmação deve ser interpretada como uma opinião, ou seja, não categórica. Por meio das ocorrências apresentadas, pode-se notar que o verbo *deduzir* atua em dois campos semânticos relacionados:

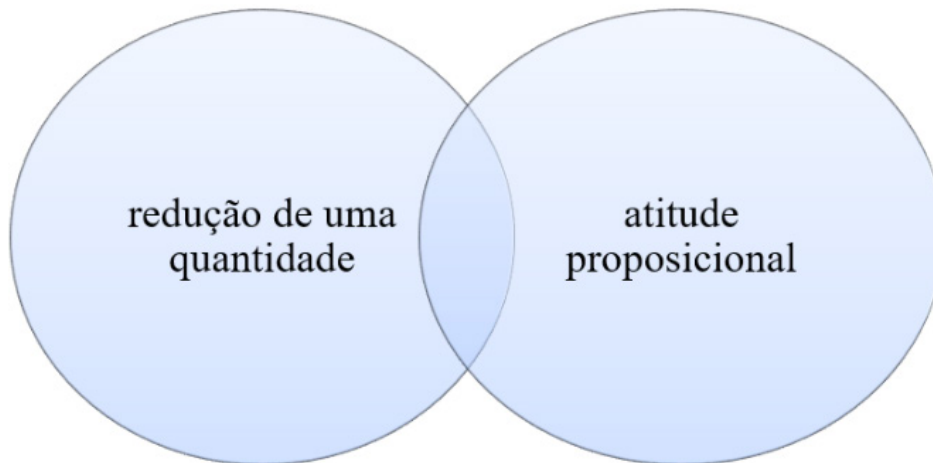


Figura 2. Domínio semântico do verbo *deduzir*

Fonte: Elaboração própria.

Os usos que expressam uma atividade mais concreta, ligada a ações como “reduzir”, “descontar” e “extrair ideias”, apresentam-se em um campo semântico mais ligado à cognição do falante, pois mostram uma atividade na mente sem, necessariamente, ativar significados modais. Por outro lado, as acepções “inferir” e “presumir” permitem a ocorrência de uma atividade ligada à atitude proposicional. Mais do que possibilitar ao falante demonstrar sua (in)certeza sobre algo, os parentéticos epistêmicos permitem que ele assinale, em um processo de negociação com o ouvinte, a forma como pretende que suas informações sejam recebidas. Segundo Fortilli (2015, p. 1074), “a natureza desses verbos revela que o falante tem uma postura defensiva, ou seja, ele anuncia o conteúdo no qual acredita, mas salienta seu comprometimento parcial com essa verdade”.

Em *deduzir*, o processo de metaforização opera da seguinte forma: “presumir” e “inferir”, mecanismos antes possibilitados pela presença de indícios que levavam a uma dedução, passam a não depender da existência de tais pistas. Assim, *deduzo* funciona mais para que o falante se mostre reticente quanto a uma informação que vai dar, já que é fonte dela e pode errar. Pode-se ver, de maneira associada, o processo de generalização de significados.

Assim como *calcular*, *deduzir* parentetizado atua como um modificador sentencial, com desfavorecimento dos traços presentes em situações em que é verbo pleno/encaixador.

Nota-se a existência de apenas um pequeno grupo de verbos candidatos à parentetização com expressão de modalidade, o que motiva a observação do verbo *somar*, que, apesar de cognitivo, não é apto a funcionar aos moldes dos parentéticos aqui enfocados. Mesmo de maneira breve, é possível mostrar que, de acordo com Cunha (2010), *somar* origina-se do latim com as acepções: “operação de adição” e “resultado de uma adição”. A partir de Ferreira (2002) e Michaelis (2008), notam-se as seguintes nuances de significado:

calcular o total
avaliar no todo
fazer a soma de
realizar adição
perfazer o total
totalizar
efetuar a operação da soma
concentrar esforços em uma causa comum
pôr-se junto a
juntar
acrescentar a um todo
agregar-se
incluir
adicionar
ter ou apresentar como soma
importar em
ser equivalente
sintetizar
resumir
reduzir
cifrar-se

Em *somar*, pelo fato de não haver acepção ligada ao sentido “macro” de possibilidade, a carga modal epistêmica não se apresenta. Sintaticamente, o predicado *somar* é

caracterizado como verbo de dupla valência, uma vez que seleciona um argumento interno e um externo. Nota-se, pelas ocorrências em (14), (15) e (16), que a configuração sintática se mantém em todas as sentenças, sem parentetização.

(14). Na confecção da lista - de aprovados - começaram a haver alguns enganos - então o pessoal que entrava com mandado de segurança dizendo que foi contado pontos errados - enganos simples comuns - aritmética (às vezes) de *somar* o número de pontos - então eles entraram com mandado de segurança. (19Or:Br:LF:SP)

(15). Um dos movimentos bandeirantes organizados chegou a percorrer as maiores distâncias de que se tem notícia entre todos os movimentos exploratórios continentais: as jornadas empreendidas por Antônio Raposo Tavares chegaram a *somar* distâncias percorridas de dez mil quilômetros... (19Ac:Br:Enc)

(16). Os órgãos encarregados da apuração precisam *somar* esforços. (19Or:Br:Intrv:Pov)

Em (14), o verbo *somar* apresenta o seu sentido prototípico: "fazer a soma" e "realizar adição". Na ocorrência (15), as acepções mais salientes denotam atividades ligadas a ações como "totalizar", "realizar completamente" e "calcular o total", pois, ao afirmar: "*as jornadas empreendidas por Antônio Raposo Tavares chegaram a somar distâncias*", o processo mental envolvido articula fortemente ao último significado. O uso em (16) evidencia outro processo envolvido na soma, que é o fortalecimento de algo. Mesmo com tal acepção, menos concreta, o verbo não adentra a modalidade epistêmica, característica que se mostra inibidora da parentetização.

Retomando as acepções dos verbos *deduzir* e *calcular*, pode-se notar que, dentre as nuances semânticas que expressam uma atividade mental menos concreta, três proporcionam o fortalecimento da expressão de modalidade, em ambos:

calcular

{
presumir
supor
conjecturar
}

deduzir

{
presumir
inferir
concluir
}

Tais acepções, por denotarem uma atividade mental baseada em atitudes proposicionais, isto é, que não se ancoram, necessariamente, em entidades e processos concretos e específicos, são fortalecidas quando o propósito é demonstrar a atitude do falante, além da negociação entre ele e o ouvinte, em termos de como o último deve encarar as informações. Sintaticamente, *deduzir* e *calcular* passam a apresentar um funcionamento próximo ao de advérbios/modificadores sentenciais, uma vez que, a exemplo do que Gonçalves (2003) delineou para o verbo *parecer*, vão se colocando para fora da estrutura da predicação, tornando-se menos integrados e tomando por escopo ou a oração toda ou, em alguns casos, apenas um constituinte dela.

5. Considerações finais

Por meio da análise, pode-se observar que, de fato, há acepções em *calcular* e *deduzir* mais ligadas à expressão de processos cognitivos, e outras que os encaminham mais fortemente para expressão da modalidade epistêmica. Ao serem utilizados em configuração parentética, acepções como “presumir”, “supor”, “conjecturar”, “inferir” e “concluir” se evidenciam, e outras acepções menos abstratas tendem a não ficar aparentes. Nota-se, ainda, que tais elementos compartilham a acepção “presumir”, que esboça o sentido de “informação não precisa, não exata”, significado que parece ser o gatilho para que o falante reconheça que é possível a atuação dos dois verbos como “ressalvas” posicionadas fora da estrutura oracional. Nessa condição, eles ganham a mobilidade de modificadores sentenciais, por meio dos quais se materializa a postura de incerteza diante da proposição.

Observar como GR o que ocorre com *calcular* e *deduzir* é possível por duas percepções principais: o detalhamento de suas acepções, que tocam campos da atuação humana com diferentes graus de abstratização, o que amplia os contextos de uso, e o comportamento parecido com o de advérbio/modificador, que evidencia mudanças nos seus traços categoriais numa trajetória de ganho de gramaticalidade.

REFERÊNCIAS

BYBEE, J. *The evolution of Grammar: tense, aspect and modality in the languages of the world*. London: The University of Chicago Press, Ltd., 1994. p. 281-302.

CASSEB-GALVÃO, V. *O achar no português do Brasil: um caso de gramaticalização*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CASSEB-GALVÃO, V. Mecanismos de análise sociolingüística e sua aplicação a um estudo de caso de gramaticalização. *Revista de estudos da linguagem*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 73-82, jul./dez. 2000.

CUNHA, G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4.ed. revista pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DAVIES, M.; FERREIRA, M. *Corpus do Português: 45 milhões de palavras, 1300s-1900s*, 2006. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>. Acesso em: 20 jul. 2018.

FERREIRA, A. B. H. *O mini dicionário da língua portuguesa*. 4.ed. rev. e ampl. do mini dicionário Aurélio. 7. impr. Rio de Janeiro, 2002.

FORTILLI, S. C. Parentetização de verbos de atividade mental no português falado e escrito. *In: VII Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2015, Campo Grande. Revista Philologus, Suplemento Anais do VII SINEFIL, 2015. p. 1068-1078.*

FREITAG, R. M. K. *Gramaticalização e variação de acho (que) e parece (que) na fala de Florianópolis*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

GONÇALVES, S. C. L. *Gramaticalização, modalidade epistêmica e evidencialidade: um estudo de caso no português do Brasil*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GONÇALVES, S. C. L. Gramaticalização de construções com o verbo “parecer” no português brasileiro: de verbo pleno a satélite atitudinal. *Veredas(UFJF)*, Juiz de Fora, v. 8, n.1/2, p. 195-214, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. Baltimore: EdwardArnold, 1985.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HUNNEMEYER, F. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: University of Chicago, 1991.

HIMMELMANN, N. Lexicalization and grammaticalization: Opposite or orthogonal? In: HIMMELMANN, N.; WIEMER, B. (ed.). *What makes Grammaticalization? A look from its Fringes and Components*. Berlin: Mouton de Gruyter. 2004. p. 21-42.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1993.

Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/>

JUBRAN, C. C. A. S Parentetização. In: JUBRAN, C. C. A., KOCH, I. G. V. (org.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil: construção do texto falado*. v. I. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. p. 301-357.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press, 1980.

MARTELOTTA, M. et al. *Gramaticalização no português: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1996.

MEILLET, A. L'évolution des formes grammaticales. In: MEILLET, A. *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Klincksieck. 1912.

MICHAELIS. *Dicionário escolar língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

NEWMYER, F. J. *Language form and language function*. Massachusetts: MIT Press, 2001.

SCHNEIDER, S. *Reduced Parenthetical clauses as mitigators. A corpus study of spoken French, Italian and Spanish*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, 2007.

THOMPSON, S.; MULAC, A. A quantitative perspective on the grammaticalization of epistemic parentheticals in English. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (org.). *Approaches to grammaticalization*. v. 1. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991.

Letramento crítico e ensino de espanhol como língua estrangeira: questões teórico-metodológicas no contexto dos Institutos Federais (IFs)

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2292>

Larissa Cristina Arruda de Oliveira Benedini¹

Resumo

O letramento crítico tem sido apontado nos documentos que orientam a educação brasileira de nível médio como uma perspectiva de ensino de língua estrangeira. A formação do leitor crítico também tem sido um critério de seleção das obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesse contexto, são nossos objetivos problematizar o conceito de letramento e leitor crítico que emerge dos documentos e dos livros didáticos, assim como a concepção de leitor crítico e letramento crítico dos professores de espanhol dos IFs. Para isso, aplicamos um questionário com vistas a obter dados sobre a concepção de leitor crítico e letramento críticos dos docentes, a fim de analisar se eles se apropriam das concepções expostas nos documentos e nos livros didáticos em suas práticas de ensino. Os resultados alcançados com as análises apontam a necessidade de maior esclarecimento quanto ao conceito de letramento crítico entre os docentes.

Palavras-chave: letramento crítico; leitor crítico; ensino de espanhol.

¹ Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Catanduva, São Paulo, Brasil; larissabenedini@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3876-8926>

Critical literacy and teaching of Spanish as a foreign language: theoretical and methodological questions in the context of the Federal Institutes (IFs)

Abstract

Critical literacy has been pointed out in documents that guide Brazilian middle-level education as a foreign language teaching perspective. The formation of the critical reader has also been a criterion for selecting the works approved by the National Textbook Program (PNLD). In this context, our objectives are to problematize the concept of literacy and critical reader that emerges from the documents and textbooks, as well as the conception of critical reader and critical literacy of the Spanish teachers of the IFs. For this purpose, we applied a questionnaire to obtain data about critical reader conception and critical teacher literacy, in order to analyze if they appropriate the concepts outlined in the documents and textbooks in their teaching practices. The results obtained with the analyses point to the need for greater clarification regarding the concept of critical literacy among teachers.

Keywords: critical literacy; critical reader; Spanish teaching.

Introdução e Objetivos

No Brasil, vêm sendo desenvolvidas, nas últimas décadas, várias propostas curriculares e alternativas metodológicas no âmbito escolar que visam desenvolver atividades que promovam o *letramento*. Baptista (2010, p. 120) afirma que: “Letrar não equivale simplesmente a ensinar a ler e escrever, pressupõe criar condições para que os sujeitos possam se inserir, de maneira mais participativa e crítica, na sociedade da qual fazem parte”.

Nesse sentido, Monte Mór (2015, p. 39) destaca a relevância da crítica nessa perspectiva de ensino: “nos recentes estudos sobre letramento, a questão da crítica se renova ao ser abordada por uma perspectiva que a relaciona à linguagem como prática social”. A autora ainda lembra que o letramento crítico, visto atualmente com uma proposta renovada para o ensino de linguagens, “inicia-se por rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas e evolui para se disseminar como um projeto educacional” (MONTE MÓR, 2015, p. 42).

Essa perspectiva, no campo do ensino, visa desenvolver o espírito crítico e preparar os alunos para compreender discursos de diversas mídias e culturas e envolvê-los na construção dos sentidos. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) afirmam explicitamente que compete à escola formar leitores críticos e propõem que essa formação ocorra por meio de um projeto de letramento que trabalhe a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas

várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). Esse documento destaca que o ensino de línguas deve “[...] desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visão de mundo”. (BRASIL, 2006, p. 98-99).

Concordamos com Cassany e Castellá (2010) que a orientação sociocultural da leitura e da escrita (ou letramento) sugere que ler e escrever não são processos cognitivos ou atos de decodificação, mas tarefas sociais, práticas culturais enraizadas historicamente em uma comunidade de falantes. Por isso, a concepção de letramento crítico que defendemos aqui está alinhada a uma prática de ensino-aprendizagem ou perspectiva de ensino questionadora imbuída em questões sociais, políticas e ideológicas, voltada para uma crítica problematizadora dentro da sala de aula, ou seja, uma prática de ensino que prevê o agenciamento crítico dos alunos e sua formação cidadã.

Consideramos para isso as discussões teóricas sobre o conceito de letramento crítico (CASSANY, 2006; CASSANY; CASTELLÁ, 2010; MONTE MÓR, 2015; DUBOC, 2012; BAPTISTA, 2010) para o campo do ensino de línguas estrangeiras, analisamos a proposta das coleções aprovadas no PNLD 2015 e procuramos problematizar as concepções sobre letramento e leitor crítico dos professores.

Com relação aos materiais didáticos disponíveis para o trabalho em sala de aula na rede pública, no ensino médio, no Guia do PNLD de 2015, por exemplo, um dos critérios de avaliação (e exclusão) de obras para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (espanhol e inglês) foi considerar se os livros didáticos “permitem, fundamentalmente, a formação de um leitor crítico, capaz de ir além da decodificação de textos” (BRASIL, 2015, p. 9).

No atual contexto educacional, portanto, a importância de formar leitores críticos, capazes de avaliar os discursos, contextualizar os sentidos e posicionar-se criticamente diante das situações, em língua materna ou em língua estrangeira, apresenta-se como relevante, o que justifica a finalidade deste trabalho que discute as concepções de letramento crítico e de que forma elas se materializam nos documentos que orientam o ensino de línguas.

Neste trabalho, apresentamos resultados iniciais de uma pesquisa de doutorado que discute a noção de letramento e leitor crítico nos principais documentos para o ensino de Língua Estrangeira: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de 2000, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+EM) de 2002, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de 2006.

Ressaltamos que todos esses documentos foram elaborados por instâncias do Ministério da Educação (MEC) em colaboração com outras instituições educacionais e, segundo recomendam, devem ser usados na escola, tanto para a construção do projeto de ensino, quanto para a formação e atuação dos professores. Assim, além de servirem para a elaboração dos currículos escolares, para a formação inicial e continuada dos professores e para a condução das aulas, os documentos configuram as orientações de esferas públicas para o trabalho realizado na educação básica de nível médio.

São objetivos deste estudo compreender como essas concepções de letramento e leitor crítico aparecem nos documentos que orientam o ensino de línguas no país e de que forma são apropriadas por um grupo de professores de espanhol dos Institutos Federais (IFs).

Materiais e Métodos

Para o desenvolvimento deste estudo, nos baseamos em uma perspectiva qualitativa, cuja natureza teórica busca fundamentar o conceito de letramento crítico no campo da Linguística Aplicada. A revisão bibliográfica a partir dos estudos sobre letramento crítico citados nos forneceu os subsídios necessários para estruturação, obtenção e análise dos dados principalmente para a reflexão sobre as concepções de leitura e letramento crítico.

Depois, procedemos à leitura dos documentos que orientam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a fim de compreender a concepção de letramento e leitor crítico presente nesses documentos. Então, elaboramos um questionário *on-line* para a obtenção de dados acerca das concepções sobre letramento crítico e leitor crítico dos professores de espanhol dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) do Brasil.

O questionário elaborado possui um total de trinta e nove perguntas, sendo a maioria das respostas de múltipla escolha ou respostas dissertativas curtas. Contamos com a participação de trinta e um professores de espanhol da Rede Federal, sendo 44,8% dos respondentes professores do IFSP (Instituto Federal de São Paulo), o que corresponde a quatorze profissionais; 51,6% de outros Institutos Federais, o que corresponde a dezesseis profissionais, e um (3,2%) participante de um Colégio de Aplicação. Esse questionário circulou nas redes sociais e *e-mails* entre os meses de junho e setembro de 2018. Os dados aqui discutidos provêm das respostas desse questionário que também solicitou dados pessoais e outras informações sobre a formação dos professores participantes da pesquisa.²

2 Todos os participantes estão cientes do uso de suas respostas ao questionário para fins de pesquisa. O questionário completo com todas as respostas analisadas faz parte da tese de doutorado "Letramento crítico e ensino de espanhol: questões teóricas e práticas no contexto dos Institutos Federais (IFs)" em desenvolvimento.

Resultados parciais e discussão

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) foram os primeiros documentos publicados que orientam o ensino de língua estrangeira no ensino médio em âmbito nacional. Esses documentos são resultado de um trabalho que envolveu especialistas e educadores de todo país para redigir uma ferramenta que orientasse a organização curricular do ensino médio e auxiliasse os docentes em relação a suas práticas em sala de aula.

No que se refere ao ensino de língua estrangeira no ensino médio, os PCNEM (2000) defendem que o ensino de uma língua “não visa apenas ao domínio técnico, mas principalmente à competência e desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos” (BRASIL, 2000, p. 92). Dessa forma podemos afirmar que os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 26, grifo nosso) priorizam o ensino comunicativo, pois torna-se:

[...] fundamental conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadão.

Destacamos o desenvolvimento da competência linguística para comunicação como um dos grandes objetivos do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio, de acordo com esse documento, pois “entende-se a comunicação como ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, deve ser a grande meta do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio” (BRASIL, 2000, p. 31, grifo nosso). Portanto, observamos que nos PCNEM (2000) a língua estrangeira “assume a função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens” (BRASIL, 2000, p. 26, grifo nosso).

Esse documento parece se distanciar da concepção de língua estrangeira moderna apontada pelo letramento crítico, especialmente quando se afasta de uma noção discursiva de linguagem como prática social e a coloca numa perspectiva mais próxima de noções funcionalistas, alinhando seu posicionamento a uma noção de comunicação em língua estrangeira para fins utilitários, deixando de lado a preocupação com a formação de leitores críticos que constroem significados por meio do estudo das línguas.

Já os PCN+ (2002) retomam as discussões sobre competências, no entanto, enfatizam somente o ensino de língua inglesa e dão maior relevância para a habilidade leitora.

Nesse sentido, na parte destinada às competências abrangentes a serem trabalhadas em língua estrangeira, no subitem que se refere às estratégias para a ação, evidencia-se a importância de “desenvolver o ensino de língua estrangeira por meio da leitura e interpretação de textos variados” (BRASIL, 2002, p. 108) e reforçar-se que “é essencial o desenvolvimento de técnicas de leitura que obrigatoriamente envolvam atividades de pré-leitura” (BRASIL, 2002, p. 111). Além disso, há uma seção intitulada “O texto como ponto de partida”.

Portanto, é notória nesse documento a defesa do ensino baseado na leitura. Embora haja referência às outras habilidades linguísticas, a compreensão e a interpretação textual são habilidades dominantes. O documento ainda traz as estratégias de leitura que considera fundamentais em língua estrangeira moderna no ensino médio:

[...] é essencial o desenvolvimento de técnicas de leitura que obrigatoriamente envolvam atividades de pré-leitura e de preparação para a compreensão propriamente dita: *guessing*, exploração oral prévia do assunto e dos temas, levando sempre em conta o conhecimento anterior do aluno. Técnicas como *skimming*³ e *scanning*⁴ do texto, levantamento de palavras-chave e pesquisa de vocabulário reforçam o aprendizado autônomo e significativo. (BRASIL, 2002, p. 109).

Embora o documento ressalte a formação do leitor ativo e não do leitor crítico, nota-se uma orientação sociocultural da leitura na sua concepção de língua: “[...] é pela língua que se organizam e se comunicam saberes dos quais os indivíduos devem se apropriar no âmbito social e cultural – para gerar significados e *integrar-se no mundo de forma crítica*” (BRASIL, 2002, p. 98, grifo nosso).

Há também uma preocupação com a construção de uma identidade cultural do indivíduo frente à cultura do outro, o que demonstra uma orientação sociointeracionista da linguagem nesse documento.

É importante destacar que os PCN+ ampliam as orientações propostas pelos PCNs no que tange às competências que devem ser desenvolvidas no ensino médio, além de incluir a discussão sobre o caráter profissionalizante do ensino médio, a dissonância entre as necessidades formativas dos contextos escolares e o que se escreve nos projetos político-pedagógicos pelo país, a necessidade da participação da comunidade nas decisões sobre

3 Procurar pistas no texto para inferir seu sentido geral, sem ater-se a detalhes ou a leituras prolongadas.

4 Ler o texto com maior atenção, procurando informações específicas.

o que acontece na escola e de enfatizar a importância da interdisciplinaridade nesse nível de ensino.

Já as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 69) afirmam explicitamente que: “compete à escola formar leitores críticos e propõe que essa formação ocorra por meio de um projeto de letramento, que esteja diretamente relacionado aos modos culturais de usar a linguagem e que considere leitura e escrita como práticas sociais contextualizadas”. Portanto, esse documento assume a concepção de leitura e escrita como uma prática social contextualizada e:

[...] passa-se a preferir o uso do termo letramento para se referir aos usos heterogêneos da linguagem nos quais formas de “leitura” interagem com formas de “escrita” em práticas socioculturais contextualizadas. Isso leva à superação do restrito conceito anterior de “alfabetização”, pautado ainda na concepção da “escrita” como tecnologia descontextualizada e universal produtora das supostas habilidades linguísticas homogêneas de leitura e escrita. (BRASIL, 2006, p. 106).

Diante desse pressuposto teórico para o ensino de línguas, com essa percepção da heterogeneidade da linguagem, o ensino de língua estrangeira baseado somente no desenvolvimento de “quatro habilidades”, com uma visão homogênea da língua, já não se sustenta mais. Sendo assim, no que se refere à concepção de linguagem, as OCEM indicam que ela deve ser entendida como “constituente de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2006, p. 131), não sendo abordada somente como forma de expressão e comunicação.

O letramento crítico no ensino de espanhol como língua estrangeira visa, por exemplo, diminuir o preconceito que opõe o espanhol peninsular em relação às variedades hispano-americanas, como se a primeira tivesse mais prestígio ou fosse mais “pura” do que as outras. Nesse sentido, o papel do professor de espanhol passa a ser o de articulador de muitas vozes e não aquele que irá reduzi-las a um conjunto de curiosidades léxicas desconsiderando seus valores culturais e sociais.

Embora essas concepções teóricas estejam explicitadas nas OCEM, não há indicação de um método ou abordagem que deve ser adotado, apenas a sugestão dos pressupostos teóricos que conduzam ao planejamento e elaboração de materiais didáticos. Isso traz, como consequência, uma variedade de interpretações e propostas para o ensino e aprendizagem de línguas no ensino médio.

É importante destacar que o ensino de Espanhol no Brasil ganhou espaço para ser discutido nas OCEM após a promulgação da lei nº 11.161/05, conhecida como Lei do Espanhol, que dispunha sobre o ensino de língua espanhola no país como sendo de oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa para o aluno do ensino médio. Essa lei esteve em vigor de 2005 até 2017 quando foi revogada pela lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (decorrente da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016) que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio, alterando o caráter da oferta do espanhol pela escola de obrigatória para optativa. De acordo com a nova lei, é obrigatória a oferta de um único idioma, o inglês. O espanhol pode vir como segunda opção, se houver espaço na grade curricular. Isso representa uma afronta à democracia e ao direito de escolha da comunidade, além de ser um retrocesso para a educação, em particular para a política de plurilinguismo nas escolas de educação básica do país.

Atualmente, o que está no centro das discussões sobre políticas educacionais e linguísticas é o mais recente documento publicado pelo MEC que deverá orientar o ensino na educação básica de todo país: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, em sua versão para o Ensino Médio, foi homologada pela portaria nº 1.570 publicada no DOU em 21/12/2017. Destacamos que, nesse documento, não há nenhuma referência ao ensino de língua espanhola.

O que nos chama a atenção como elemento comum ao ensino de espanhol no ensino médio integrado dos IFs é a adoção, por parte da instituição, do livro didático de espanhol fornecido à escola através do PNLD. O livro didático, embora seja um polêmico objeto cultural que recebe críticas de vários setores da sociedade, ainda é o principal instrumento usado no processo de ensino-aprendizagem. O PNLD funciona como instrumento de análise das obras didáticas produzidas pelas editoras, utilizando-se de uma lista de critérios previamente estabelecidos. Cada edição do programa seleciona diferentes coleções de livros didáticos das disciplinas escolares que compõem um Guia de Livros Didáticos. A vigência de cada edição do programa é de três anos. Neste trabalho, optamos por analisar o PNLD LEM de 2015 que permaneceu nas escolas até o fim de 2017.

No Guia de Livros Didáticos do PNLD LEM de 2015, um dos critérios de avaliação (e exclusão) de obras para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (inglês e espanhol) foi considerar se os livros didáticos:

[...] permitem, fundamentalmente, a *formação de um leitor crítico*, capaz de ir além da decodificação de textos; ofereçam acesso a situações que aprimorem a fala e a escrita, por meio da compreensão de suas condições de produção e circulação e de seus propósitos sociais. (BRASIL, 2015, p. 9).

Nesse sentido, o edital do PNLD 2015 pautou-se em uma concepção de ensino de língua estrangeira preocupada com a formação de cidadãos engajados, portanto, em consonância com a teoria do letramento crítico, por isso: “O foco na formação do leitor crítico e a viabilização do acesso a diversas situações de uso da língua, bem como de seus propósitos sociais, foram elementos fundamentais para a constituição dos critérios de avaliação adotados” (BRASIL, 2015, p. 7).

Somente em 2009, as línguas estrangeiras modernas (inglês e espanhol) foram incluídas no PNLD. Em 2011, os livros de língua estrangeira foram adquiridos pelo governo federal e chegaram às mãos dos alunos do ensino médio pela primeira vez em 2012. Nesse sentido, os livros de língua estrangeira para o ensino médio público são recentes no programa, embora a lei da obrigatoriedade da oferta de língua espanhola para o ensino médio tenha entrado em vigor em 2005.

O edital do PNLD estabelece um conjunto com vinte e sete critérios que devem ser considerados na avaliação da obra como eliminatórios para os componentes de língua estrangeira moderna. Entre esses critérios, há vários relacionados à formação de um leitor crítico, destacado como o principal critério do processo de seleção das obras. Afirma-se, neste edital, que o conjunto de critérios busca garantir que o livro didático favoreça a formação de “[...] um leitor crítico, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos, e dar acesso a situações nas quais a fala e a escrita possam ser aprimoradas a partir da compreensão de suas condições de produção e circulação, bem como de seus propósitos sociais.” (BRASIL, 2015, p. 11).

Ou seja, desde a sua apresentação, o Guia do PNLD LEM 2015 já destaca a preocupação com a formação do leitor crítico. Portanto, nota-se que uma perspectiva de ensino como letramento crítico atenderia os critérios relacionados à formação de leitores críticos estabelecidos neste edital.

No entanto, o edital do PNLD 2015 faz referência a várias concepções de leitura e abordagens teórico-metodológicas diversas em seus pressupostos que se misturam e se diluem na forma de critérios que contemplam as atividades de compreensão leitora e produção escrita. O que não deixa claro qual vertente teórica (leitura crítica ou letramento crítico)⁵ fundamenta a própria concepção de *leitor crítico* que o edital assume. O edital apresenta no mínimo três concepções diferentes de leitura e escrita (psicolinguística, sócio interacionista e letramento crítico ou leitura crítica) para seu processo de seleção das obras.

5 Essa discussão sobre as diferenças entre leitura crítica e letramento crítico assim como as diferentes concepções de leitura (baseada em Cassany (2006, 2010) e Baptista (2010)) foi desenvolvida e aprofundada na tese.

De acordo com o Guia do PNLD 2015 de Espanhol para o Ensino Médio, a coleção *Enlaces* (2015) aprovada apresenta em sua proposta didático-pedagógica uma visão sociointeracionista da língua. O trabalho fundamenta-se no texto e busca articular a apresentação dos gêneros às diferentes tipologias textuais, explorando as relações interculturais entre o Brasil e os países hispano falantes. Sobre o letramento crítico, embora não seja sua proposta didático-pedagógica, a coleção afirma colaborar para o desenvolvimento da criticidade favorecendo a reflexão do aluno: “[...] Buscamos promover no aluno a capacidade de construir seu próprio discurso e usá-lo de forma crítica e transformadora da sua realidade” (OSMAN *et al.*, p. 8, 2013, tradução nossa).⁶

Já a segunda coleção aprovada, *Cercanía Joven* (2015), apresenta uma proposta didático-pedagógica que integra as habilidades (leitura, escrita, escuta e fala) a partir do trabalho com diferentes gêneros textuais, tendo como princípios norteadores o letramento crítico e o desenvolvimento da cidadania. Os próprios autores mencionam explicitamente que o letramento crítico é um dos fundamentos teórico-metodológicos da obra, baseando-se no conceito de letramento crítico defendido por Cassany (2006 apud COIMBRA *et al.* 2013, p. 209, tradução nossa⁷):

[...] O que se busca no ensino e aprendizagem das habilidades escritas (leitura e escrita) é um trabalho a partir da perspectiva do letramento crítico. Não basta ler as linhas do texto (alfabetização) ou entre as linhas (letramento). É necessário ler especialmente por trás das linhas, onde se reconhece jogos de poder e se compreender coisas não ditas que estarão no discurso.

Após uma breve descrição das obras aprovadas no PNLD LEM 2015 para o ensino de espanhol, destacamos que das duas coleções aprovadas apenas uma (*Cercanía Joven*) se assume como pautada nos postulados teóricos do letramento crítico. Porém, isso não significa que, ao escolher a coleção *Enlaces*, o professor não possa usar uma abordagem de ensinar pautada no letramento crítico, pois realizar atividades pedagógicas sob as premissas do letramento crítico depende não somente do material didático escolhido, mas, sobretudo, da atitude docente sobre o currículo, uma vez que “[...] a crítica desejada não se encontra pronta no material didático, no professor, nos alunos ou na instituição, mas sim na relação que emerge entre todas essas instâncias, cabendo ao professor

6 No original: “[...] Buscamos promover en el alumno la capacidad de construir su propio discurso y usarlo de forma crítica y transformadora de su realidad.”

7 No original: “[...] Lo que se busca en la enseñanza y aprendizaje de las habilidades escritas (lectura y escritura) es un trabajo desde la perspectiva de literacidad crítica. No basta leer las líneas del texto (alfabetización) o entre las líneas (literacidad). Es necesario leer especialmente tras las líneas, donde se reconoce juegos de poder y se comprende cosas no dichas que están en el discurso.” (CASSANY, 2006 apud COIMBRA *et al.*, 2013, p. 209).

praticar essa atitude problematizadora nas brechas⁸ de sua prática docente” (DUBOC, 2012, p. 107).

Nesse sentido, nos baseamos nas concepções de leitor crítico e letramento crítico (MONTE MÓR, 2015; CASSANY, 2006, 2010; BAPTISTA, 2010), e suas diferentes perspectivas como construto teórico para compreender e analisar as concepções de um grupo de professores de espanhol.

É um grande desafio trabalhar com concepções de língua e linguagem, letramento, leitor crítico, aprender e ensinar língua estrangeira a partir das vozes dos professores participantes da pesquisa. Contudo, escolhemos enfrentá-lo, pois consideramos fundamental a transformação da visão dos professores a respeito do seu objeto de ensino. Por isso, perguntamos no questionário: o que significa um leitor crítico em língua espanhola? Abaixo reproduzimos as respostas no quadro:

Quadro 1. Leitor crítico em língua espanhola

Participantes	Respostas
P1	Um leitor que sabe posicionar-se criticamente com argumentos baseados em fatos concretos da realidade. <i>(Sociocultural)</i>
P2	Domínio do idioma em nível gramatical ; trabalho bem feito com gêneros textuais, em consonância com o trabalho feito em língua materna; conhecimento sobre diversidade cultural dos povos de língua hispânica e dos demais idiomas falados em territórios hispânicos. <i>(Linguística)</i>
P3	Ele é curioso e questionador . <i>(Sociocultural)</i>
P4	Quando o leitor se posiciona diante das informações apresentadas no texto. <i>(Sociocultural)</i>
P5	Leitor crítico é aquele que dialoga com o texto , no sentido de confrontar informações fornecidas pelo texto e suas próprias concepções, visões, leituras de mundo. <i>(Sociocultural)</i>
P6	Um leitor que entende seu papel no mundo, que sabe o que é cidadania e que sabe sua opinião sobre temas importantes do mundo atual. <i>(Sociocultural)</i>
P7	Um leitor que saiba interagir nas diferentes práticas sociais de uso da língua espanhola, interpelando, contrastando e avaliando o conteúdo do texto a partir do que foi apresentado e do que ele tem de conhecimento . <i>(Sociocultural)</i>

(continua)

8 Os conceitos de “brecha” e “atitude curricular” defendidos por Duboc (2012) são apresentados na nossa tese e utilizados nas análises.

P8	Um leitor capaz de reconhecer as diferenças , as diferentes culturas e os povos. <i>(Psicolinguística)</i>
P9	Significa saber posicionar-se e sentir-se instigado em ser e atuar para o mundo, além de perceber muito mais do que as linhas de um texto . Significa sair da literalidade da compreensão. <i>(Sociocultural)</i>
P10	Significa ir além do letramento linguístico, conseguir emitir opiniões críticas sobre o que foi lido <i>(Psicolinguística)</i>
P11	Um leitor capaz de compreender as diferenças linguísticas existentes. <i>(Psicolinguística)</i>
P12	Aquele que consegue se inserir, refletir e expor sua visão sobre o que lhe é posto. <i>(Sociocultural)</i>
P13	Aquele que consegue interpretar corretamente e comentar de forma crítica e coerente. <i>(Linguística)</i>
P14	Saber ler, decodificar e saber contextualizar. <i>(Linguística)</i>
P15	Aquele aprendiz que consegue não apenas ler e escrever na língua-meta, mas que principalmente compreende de maneira crítica aspectos gerais da língua, construindo sentidos . <i>(Psicolinguística)</i>
P16	Possuir experiência de leitura com diversos tipos de textos e exercitar uma visão de mundo , de cidadania e diversidade étnico-racial e inclusão social . <i>(Sociocultural)</i>
P17	Aquele que consegue ir além da decodificação textual, ou seja, um leitor que não apenas compreende o que está escrito, mas interpreta o sentido que vai além do que se lê. Um leitor que consegue entender as entrelinhas do texto . <i>(Sociocultural)</i>
P18	Trata-se de um leitor que não conhece só regras gramaticais, mas que tem um conhecimento cultural e reflexivo da língua-alvo. Além disso, pode desenvolver, por meio da reflexão , a consciência cidadã e identitária ao contrapor com a cultura na qual está imerso . <i>(Sociocultural)</i>
P19	Um leitor crítico em língua espanhola é capaz de romper a barreira linguística e entender o discurso contido no texto de forma eficaz . <i>(Linguística)</i>
P20	Trata-se de um leitor que não conhece só regras gramaticais, mas que tem um conhecimento cultural e reflexivo da língua-alvo. Além disso, pode desenvolver, por meio da reflexão , a consciência cidadã e identitária ao contrapor com a cultura na qual está imerso . <i>(Sociocultural)</i>
P21	Aquele que conhece as origens e repercussões do texto lido. <i>(Linguística)</i>

(continua)

P22	Tem que ser um leitor com bagagem cultural (<i>Psicolinguística</i>)
P23	Assim como em Língua Portuguesa, um leitor que, ao ler um texto, faça uma análise pra além do texto, saindo do senso comum e construindo sentidos . (<i>Psicolinguística</i>)
P24	Que ler seja com a intenção de inferir sentidos ao texto, com olhar crítico e humanístico. (<i>Psicolinguística</i>)
P25	Ter uma visão geral da língua em estudo.
P26	Um leitor crítico em língua espanhola seria aquele que, por meio da cultura hispânica e espanhola, desenvolvesse práticas/habilidades discursivas de produção de sentido na língua alvo. (<i>Psicolinguística</i>)
P27	Acredito que tenha respondido abaixo.
P28	Um leitor crítico deve ter o domínio da leitura, da linguagem usada (escrita ou falada), ter capacidade de reflexão no nível profundo, identificando a visão de mundo dada no texto , explícita ou implicitamente. (<i>Linguística</i>)
P29	Um leitor que consegue compreender as ideologias presentes nos textos. (<i>Sociocultural</i>)
P30	Um leitor crítico é aquele que é capaz não só de entender a superfície linguística, mas também de compreender o(s) discurso(s) que atravessa(m) a materialidade textual. Somente quando aquele que lê compreende não só que sentidos estão fazendo eco num determinado texto, mas sim como eles são produzidos sócio-historicamente é que se pode considerar haver aí um leitor crítico. (<i>Sociocultural</i>)
P31	Aquele que consegue atribuir significado ao que lê e transformar a experiência em algo funcional para sua vida em sociedade . (<i>Sociocultural</i>)

Fonte: Elaboração própria.

Para analisar as concepções de leitura crítica dos docentes, elaboramos um quadro que sintetiza as principais características das concepções de leitura, tendo em vista o procedimento adotado para obtenção do significado do texto que, de acordo com Cassany (2006, 2010) e Baptista (2010), são: a linguística, a psicolinguística e a sociocultural.

Quadro 2. As diferentes concepções de leitura

Linguística	Psicolinguística	Sociocultural
ler = significado semântico	O significado do texto não está nas palavras	ler é uma prática social
significado é estável e único	Significado a partir do conhecimento prévio do leitor	significado e conhecimento prévio do leitor têm uma origem social.
“verdade” do texto	Diferentes compreensões	identificar pressupostos e implicações presentes nos discursos
unidades léxicas	fazer inferências	questionar as relações de poder e representação, problematizar a realidade
regras de combinação	construção de sentido de forma interativa entre texto, leitor e sentido.	refletir criticamente

Fonte: Elaboração própria.

Diante disso, adotar uma dessas concepções de leitura no ensino de língua estrangeira implica assumir uma perspectiva no processo de letramento crítico dos alunos especialmente relacionada às atividades de leitura e escrita, pois ler para decodificar, ler para interpretar e ler para questionar são leituras diferentes na aula de língua.

Para analisar as respostas, destacamos as palavras-chaves que estão relacionadas com as concepções expostas acima e agrupamos os participantes a partir dessas três concepções de leitura. Observamos que quinze professores (P1, P3, P4, P5, P6, P7, P9, P12, P16, P17, P18, P20, P29, P30, P31) apontaram em suas respostas características de uma concepção sociocultural da leitura; seis professores (P2, P13, P14, P19, P21, P28) colocaram elementos de uma concepção linguística de leitura nas suas respostas, conforme destacamos no quadro, e oito professores (P8, P10, P11, P15, P22, P23, P24, P26) aproximam-se de uma concepção psicolinguística de leitura em suas respostas. Apenas dois participantes (P25 e P27) não responderam e/ou não se enquadraram em nenhuma das concepções expostas.

Diante desses dados, observamos que a maioria dos professores (quatorze) participantes da pesquisa possui uma concepção sociocultural de leitura conforme definida por Baptista (2010, p. 126):

Essa concepção sociocultural é particularmente interessante já que nos permite considerar o desenvolvimento da capacidade de identificar pressupostos e implicações presentes nos discursos materializados nos diferentes textos. O que supõe, de certa forma, um investimento mais forte na interpretação e compreensão dos textos e discursos. Desse modo, entendemos que pode ser uma concepção de leitura acorde com a proposta do letramento crítico, já que mobiliza outros conhecimentos e habilidades do sujeito além daqueles presentes nas dimensões linguísticas e psicolinguísticas.

Essa leitura reflexiva e questionadora tem por objetivo levar o aluno a avaliar os diferentes textos com o fim de identificar e compreender que relações de poder eles comunicam de forma explícita ou implícita, bem como em que contextos são difundidos.

Perguntamos também no questionário o que os professores entendem por letramento crítico a fim de analisar suas concepções sobre essa perspectiva de ensino. Reproduzimos abaixo as respostas dos docentes para essa pergunta:

Quadro 3. Concepções sobre Letramento Crítico

Participantes	Respostas
P1	Práticas de linguagem com ênfase crítica da realidade social e cultural. <i>(Crítica)</i>
P2	Diálogo com o mundo, relacionamento de ideias, autonomia de pesquisa.
P3	Aprendizagem consciente e reflexiva do idioma.
P4	Espera-se que haja um posicionamento contra ou a favor do texto /autor <i>(Tradicional)</i>
P5	Letramento crítico é ler, compreender um texto para além da decodificação da estrutura linguística e poder, assim, atribuir significados sociais da língua que está em uso. <i>(Crítica)</i>
P6	Nunca li nada a respeito. Quando estudei linguística aplicada, abordagem comunicativa estava em voga.
P7	É conseguir fazer uso da leitura e da escrita , situando seu discurso em contextos socioculturais diferentes , selecionando gênero discursivo adequado e repensando o texto, no sentido de saber por que , o que e para que está lendo. <i>(Crítica)</i>

(continua)

P8	Sou da psicolinguística, estudei alfabetização por método fônico, então me abstenho de opinar sobre letramento crítico por não concordar teoricamente com a área.
P9	Significa ter uma percepção mais apurada sobre as intencionalidades de um texto, saindo e extrapolando os elementos linguísticos. Mas que consiga observar as relações de poder postas nas entrelinhas de um dado discurso. <i>(Crítica)</i>
P10	É o entendimento da palavra escrita com capacidade de ir além do ato de decodificar, sendo capaz de se posicionar criticamente <i>(Tradicional)</i>
P11	Entendimento do texto independente de seu gênero ou fonte <i>(Tradicional)</i>
P12	O letramento que leva o aluno a entender e refletir sobre os textos que lhe são ofertados <i>(Interpretativa)</i>
P13	Fazer com que o aluno compreenda o texto de forma crítica e possa inferir comentários acerca do tema proposto <i>(Interpretativa)</i>
P14	Leitura com boa decodificação , interpretação e reflexão <i>(Tradicional)</i>
P15	Princípios educacionais que fazem com que os alunos possam compreender e apreender sentidos , os efeitos de sentidos dos textos. <i>(Interpretativa)</i>
P16	Entendo que é um processo de formação de leitor que tem por fim prepará-lo para o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e expressão oral e escrita. <i>(Interpretativa)</i>
P17	Acredito que seja o ensino da leitura para além da decodificação do código escrito, incluindo a análise e a compreensão da linguagem oral em diferentes âmbitos sociais. <i>(Interpretativa)</i>
P18	Entender o texto como cultural e responsável por promover a reflexão de seu papel na sociedade e na vida. <i>(Crítica)</i>
P19	É pensar a língua como parte de uma ideologia e identidade , essas tendo como resultado de sua história , a qual traz variedades linguísticas que devem ser amplamente divulgadas e valorizadas e que contêm em si os seus conflitos e formas de pensar de cada nação, os que se distinguem da forma identitária do brasileiro, mas que nos faz pensar culturalmente sobre essas diferenças e refletir a sobre a cultura à luz do outro. <i>(Crítica)</i>
P20	Entender o texto como cultural e responsável por promover a reflexão de seu papel na sociedade e na vida. <i>(Crítica)</i>
P21	Capacidade de refletir criticamente sobre as condições de produção do texto, bem como seus possíveis desdobramentos. <i>(Crítica)</i>
P22	Uma pessoa que entende o que está estudando ou lendo . <i>(Tradicional)</i>
P23	Sem resposta

(continua)

P24	Leitura com intenção de promover mudanças nas atitudes , de forma crítica e reflexiva acerca do tema em questão. (<i>Crítica</i>)
P25	Ler um texto e ser capaz de refletir e interagir com o que leu. (<i>Interpretativa</i>)
P26	Letramento crítico é um princípio educacional que desconstrói o aprendizado de línguas embasado na linguística frasal, voltando-se a uma abordagem das práticas sociais, ideológicas, discursivas , isto é, o aprendente é levado a refletir sobre língua e cultura em sala de aula. (<i>Crítica</i>)
P27	Penso que seja uma proposta de pensar novas formas de escrever e ler em Língua espanhola, com o desenvolvimento da consciência crítica dada/ integrada à realidade social que o indivíduo está inserido. (<i>Crítica</i>)
P28	Dentre outros aspectos, o letramento crítico refere-se à leitura e análise críticas de textos, considerando linguagem, marcas de poder, de grupos sociais e de práticas sociais presentes nas linhas e nas entrelinhas . (<i>Crítica</i>)
P29	Um ato de ler comprometido com o que está por trás das linhas (CASSANY, 2015). (<i>Crítica</i>)
P30	Como dito acima, letramento crítico é o processo que leva não somente à decodificação da superfície da língua, mas sim a uma compreensão da discursividade que atravessa toda materialidade textual. (<i>Interpretativa</i>)
P31	Para mim é um processo constante de aprender, reaprender, depreender através da leitura. O letramento crítico, no meu ponto de vista, deveria ser o eixo estrutural de todas as disciplinas.

Fonte: Elaboração própria.

Podemos considerar pelo menos três grandes orientações na concepção do que é ser crítico quando se fala de letramento crítico, de acordo com Cassany e Castellà (2010): a *perspectiva tradicional* que se baseia no domínio do código e mantém o significado que está no texto, a *perspectiva interpretativa ou psicológica* que é baseada nos processos cognitivos de compreensão e a *perspectiva crítica* que se baseia na construção social do sentido do texto e essa última pode ser dividida em *sociocultural* e a *política*.

Essas três diferentes perspectivas de letramento crítico emergem de diferentes concepções de leitura, explicitadas anteriormente. Portanto, utilizamos essas categorias de análise para agrupar e examinar as respostas dos participantes no que se refere às concepções de letramento crítico. Elaboramos um quadro comparativo baseado nas afirmações de Cassany e Castellà (2010) para expor essas diferenças:

Quadro 4. Orientações nas concepções de Letramento Crítico

LC na Perspectiva Tradicional	LC na Perspectiva Interpretativa	LC na Perspectiva Crítica (sociocultural/política)
Domínio do código	Compreensão	Construção social do sentido
Significado no texto	Conhecimento prévio	Significado emerge do contexto
Interpretação correta	Inferências	Interpretações históricas e locais
Identificar intenção do autor	Construção de significado	Relatividade da interpretação
	Processo cognitivo	Questionar o sistema e transformá-lo
		Lutar contra as injustiças

Fonte: Elaboração própria.

Podemos notar, a partir das respostas dadas, que os participantes P2, P3, P6, P8 e P31 elaboraram respostas que não apresentam características de nenhuma das perspectivas que orientam as concepções de letramento crítico expostas acima. O participante P23 preferiu não responder.

Tendo em vista as diferentes concepções de letramento crítico expostas no quadro, observamos que treze participantes (P1, P5, P7, P9, P18, P19, P20, P24, P26, P27, P28, P29) colocaram em suas respostas elementos relacionados a uma concepção crítica de letramento. Destacamos nas respostas as palavras-chave que nos levaram a essa conclusão. De certa forma, todas essas respostas apontam para uma concepção de língua como discurso, espaço de construção de sentidos e representação dos sujeitos e do mundo, “isso significa dizer que a língua, que tem sua existência nas práticas sociais, é um espaço ideológico de construção e atribuição de sentidos” (JORDÃO, 2013, p. 73). Além disso, mostram uma orientação sociocultural da leitura e da escrita que leva o aluno a refletir criticamente sobre o lugar que ocupa na sociedade.

No entanto, outros participantes (P12, P13, P15, P16, P17, P25, P30) deram respostas mais próximas a uma concepção interpretativa de letramento crítico. Também destacamos no quadro de respostas as expressões que nos levaram a essa conclusão. De acordo com essa perspectiva interpretativa, a leitura é baseada nos processos cognitivos de compreensão. Aqui o leitor deve fazer uso do seu conhecimento prévio e de inferências no processo interpretativo e de construção de significado que, nesse caso, é considerado um processo interno, mental, cognitivo. Ou seja, a interpretação é uma atividade individual, por isso, ler criticamente seria articular uma resposta pessoal para si mesmo.

Há participantes que demonstraram uma perspectiva tradicional de letramento crítico (P4, P10, P11, P14, P22), pois verificamos que emerge de suas respostas expressões como “contra ou a favor do texto/autor”, “entendimento da palavra escrita”, “entendimento do texto”, “boa decodificação”, “entende o que está lendo”. Dessa forma, ao atentar-se apenas aos significados das palavras, eles apagam as marcas ideológicas e históricas presentes na língua em busca da “verdade do texto”, “da interpretação correta” e do ponto de vista do autor, o que impossibilita a produção de sentidos pelo leitor. Podemos notar que esta concepção de letramento crítico considera a língua e a leitura em uma visão tradicional, que se baseia no domínio do código e mantém o significado que está no texto. Uma vez que não consideram o social, a ideologia e a história presentes na língua escrita, que são elementos necessários para entender e produzir sentidos a partir de suas próprias experiências. O crítico, nesse caso, se confunde com um nível superior de compreensão que seria identificar a intenção do autor do texto e atingir assim a interpretação canônica. Concordamos com Baptista (2010, p. 124) que:

Diante do exposto, trabalhar a leitura e a escrita em língua espanhola, em conformidade com o letramento crítico, significa tratar no ensino dessa língua das diferentes visões difundidas nos textos (orais e escritos) e as formas pelas quais nossos alunos terão contato com elas e poderão ser levados a assimilá-las, questioná-las ou ainda problematizá-las. Assim, a língua é entendida como produtora da realidade, já que por meio dela são criados valores e ideias, de forma não transparente, neutra ou fixa. Esses valores e ideias são construídos e reconstruídos – e acrescentamos validados, naturalizados e legitimados – nos diversos e diferentes contextos comunicativos e interativos.

Nesse sentido, o letramento crítico pode contribuir para que os alunos construam sua própria compreensão da realidade, de si mesmos, dos outros e das relações entre os sujeitos envolvidos nas práticas sociais de linguagem. Dessa forma, procuramos analisar como as concepções sobre letramento e leitor crítico são apropriadas pelos documentos que orientam o ensino de línguas no país, pelos livros didáticos de espanhol do PNLD 2015 e como os professores de espanhol dos institutos federais se apropriam dessas concepções.

Conclusões

Os resultados alcançados com as análises evidenciaram que os conceitos de letramento e leitor crítico se apresentam de forma polissêmica e difusa nos documentos que orientam o ensino e nos livros didáticos, o que os tornam conceitos banalizados entre os docentes que os reproduzem sem aprofundamento teórico. Observamos que as OCEM e o PNLD 2015 estão em consonância quanto ao leitor em língua estrangeira que se

pretende formar no ensino médio: um leitor crítico, embora não esteja clara a concepção de letramento crítico adotada.

Nossas análises apontam a necessidade de maior esclarecimento quanto ao conceito de letramento crítico entre os docentes participantes da pesquisa, já que alguns demonstraram desconhecimento sobre os princípios teóricos para o trabalho com essa perspectiva de ensino. Além disso, notamos que há um descompasso entre a proposta dos livros didáticos selecionados e a concepção dos docentes, o que demonstra a necessidade de avaliar a efetividade de programas como PNLD e outras políticas *públicas de ensino de línguas no país*.

Essa constatação implica também a necessidade de se repensar o processo de formação inicial e continuada de professores de língua espanhola de forma que as concepções teórico-metodológicas que fundamentam os documentos que orientam o ensino de línguas repercutam significativamente na formação docente para refletir na concepção e atuação dos professores em sala de aula do ensino regular.

Consideramos que a opção pelo letramento crítico enquanto prática para o ensino-aprendizagem de língua espanhola no Brasil pode ser um dos caminhos possíveis para o desenvolvimento de consciência crítica, levando os alunos a refletir sobre seu lugar e papel em uma sociedade cada vez mais complexa.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; COSTA E. G. M. (ed.). *Espanhol: ensino médio. Coleção explorando o ensino*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação, 2010. p. 119-136.

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2015 – Língua Estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2JCEHBr>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 127-164. Disponível em: <http://bit.ly/2xI78bN>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasil, Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://bit.ly/2xKelle>. Acesso em: 01 jun. 2018.

CASSANY, D. *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul./dez. 2010.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramento crítico nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

COIMBRA, L. *et al. Cercanía Joven: espanhol*. Rio de Janeiro: Edições SM, 2013.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 33. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

OSMAN, S. *et al. Enlaces*. São Paulo: Macmillan, 2013.

Dicionário e locuções: uma proposta bilíngue (português-italiano)

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2375>

Fábio Henrique de Carvalho Bertonha¹

Claudia Zavaglia²

Resumo

Apoiados em Berruto (1979), Ilari e Geraldi (1985), Tamba-Mecz (2006) e Regueiro Rodríguez (2013), realizamos um tratamento lexicográfico de locuções adverbiais e prepositivas a partir do *Dicionário Houaiss: Sinônimos e Antônimos* (2011), do qual coletamos 154 itens lexicais etiquetados como “locução” constituídos pelas preposições “a”, “de” e “em”, a fim de analisar sua sinonímia. Delineamos um verbete-modelo que inclui, além dos equivalentes sinonímicos, contextos de uso com o intuito de atestarmos a ocorrência dessas locuções no português brasileiro e no italiano. Nossa proposta lexicográfica parte de um modelo em que o paradigma definicional se constitui de sinônimos que incluem informações de um item sinonímico geral para um específico, seus respectivos equivalentes em italiano e as contextualizações nas duas línguas. Em nossa apresentação, expomos alguns de nossos verbetes preenchidos, além de discutí-los em relação à sua elaboração, da macro à microestrutura.

Palavras-chave: locuções adverbiais e prepositivas; sinonímia; lexicografia bilíngue; dicionário.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; bertonha.tradutor@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-0770-4302>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; claudia.zavaglia@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0003-0250-7019>.

Dictionary and phrases: a bilingual proposal (Portuguese-Italian)

Abstract

Based on Berruto (1979), Ilari and Geraldi (1985), Tamba-Mecz (2006) and Regueiro Rodríguez (2013), we held a lexical treatment of adverbial and prepositional phrases from *Dicionário Houaiss: Sinônimos e Antônimos* (2011) of which we collected 154 lexical items labelled as “locução” consisting of the prepositions “a”, “de” and “em” in order to analyse its synonymy. We delineate a prototype entry, which includes contexts of use with the aim of certifying the occurrence of these phrases in Brazilian Portuguese and Italian along with synonymic equivalents. Our lexicographical proposal parts from a model in which definer paradigm is constituted of synonyms that include information of a general synonymic item to a specific one, its respective equivalents in Italian and contexts in both languages. In our presentation, we showed some of our entries, as well as we discussed them in relation to their preparation, from macro to microstructure.

Keywords: adverbial and prepositional phrases; synonymy; bilingual lexicography.

1. Introdução³

Este artigo trata de uma pesquisa cuja base é constituída tanto pela Semântica Lexical quanto pela Lexicografia, sendo que o fenômeno linguístico analisado é a sinonímia. A sinonímia lexicográfica é vista como uma colocação em perspectiva das possibilidades semânticas de uma unidade lexical, as quais são instanciadas por uma rede de substitutos lexicais. Para tanto, serão unidades lexicais sinônimas se forem intercambiáveis em um dado contexto, sem provocar alteração de sentido, em outro.

Nossa investigação realizou um levantamento das locuções adverbiais e prepositivas compostas pelas preposições “a”, “de” e “em” a partir da macroestrutura do *Dicionário Houaiss: sinônimos e antônimos* (doravante, DHSA) com o objetivo de analisar: (i) as locuções sinonímicas e (ii) os exemplos oferecidos na microestrutura do dicionário anteriormente mencionado. A partir desse levantamento, verificamos a possibilidade de se encontrar equivalentes em língua italiana tanto para a palavra-entrada, quanto para as locuções definitórias e as frases-exemplo.

Objetivamos elaborar um dicionário de sinônimos bilíngue (na direção do português para o italiano) composto por locuções adverbiais e prepositivas formadas por “a”, “de” e “em”. Analisamos a sinonímia encontrada nessas locuções repertoriadas, verificando de que forma ocorre sua descrição no dicionário monolíngue brasileiro: DHSA. De forma mais

³ Neste trabalho, o autor Fábio Henrique de Carvalho Bertonha tem apoio da CAPES/DS.

específica, avaliamos como os dicionários *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio* (2010) – doravante AU –, *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2009) – doravante HO – e DHS (2011) indicam ou não seu uso, bem como analisamos se ocorrem ou não contextualizações por meio de exemplos que abarquem o item sinônimo proposto na microestrutura do verbete, auxiliando o consultante na busca por sinônimos e otimizando, assim, o trabalho do tradutor na busca por equivalentes.

Uma vez que trabalhamos também com a língua italiana, não podemos negligenciar a questão da equivalência, pois, ao considerarmos sua existência – condição *sine qua non* para a elaboração de dicionários bilíngues –, defendemos a possibilidade de concretude do dicionário. Com efeito, ao tratarmos da equivalência pelo viés lexicográfico, norteamos-nos por uma abordagem diferente das teorias pós-modernas de tradução, uma vez que defendem perspectivas tradutórias que consideram a realidade extralinguística da língua-alvo, desconstruindo o conceito tradicional de tradução, o qual propõe que o texto original é relativamente estável e sua tradução seria uma reprodução fiel dos significados para a língua de chegada. De fato, os conceitos de equivalência para os Estudos da Tradução e para a Lexicografia Bilíngue não convivem harmoniosamente, pois o tratamento que lhes é dado difere para cada um desses campos do saber. Aliás, a noção sobre equivalência se amplia em termos de novas abordagens, não significando que, ao ser adotada por um viés tradutológico ou lexicográfico, implique um fator de exclusão para o outro campo do saber. Na verdade, ficará a cargo de cada uma dessas áreas a abordagem de equivalência a ser empregada, dependendo do tratamento utilizado. Neste artigo, não nos interessa discutir a questão da equivalência relacionada aos Estudos da Tradução.

2. Pressupostos teóricos

Entendemos que itens lexicais podem ser tomados como sinônimos em uma mesma língua, e, portanto, podem ser substituídos por outros em um mesmo contexto, desde que mantenham preservado o seu significado. O reconhecimento de que a sinonímia é um fenômeno que ocorre notadamente no nível da língua e no nível da fala pode ser expressa de vários modos dependendo da perspectiva teórica adotada. Para Vilela (1994), a sinonímia de língua seria objeto de estudo da Lexicologia; já para Belo (1991), caberia à Semântica de Língua e para Leech (1984), à Semântica como um todo. Quanto à sinonímia de fala, o que seria Pragmática para Leech, seria Semântica Textual para Belo e Semântica para Vilela. Portanto, para seguir nessa linha de pensamento, o qual entendemos que ocorra essa preservação de valor em contextos diferentes, fundamentamo-nos em autores como Ullmann (1964), Lyons (1977), Berruto (1979), Ilari e Galdi (1985), Tamba-Mecz (2006), Pinker (2008) e Regueiro Rodríguez (2013).

Se, por um lado, Ullmann (1964) liga o contexto vivenciado à natureza do sentido (cognitivo ou afetivo), por outro, Lyons (1979, p. 477) separa tais sentidos, primeiramente, porque “seria errôneo supor que as conotações afetivas duma palavra sejam sempre relevantes para seu emprego” e, em segundo lugar, porque

[...] a distinção entre a sinonímia cognitiva e a sinonímia não-cognitiva é feita de diferentes maneiras por diferentes autores, mas é sempre a sinonímia cognitiva que se define em primeiro lugar, ninguém jamais fala de palavras como sinônimos afetivos, mas sim sinônimos cognitivos. (LYONS, 1979, p. 477).

Portanto, Lyons (1979) discute que não é pertinente o uso desses termos, pois deve-se estar em consonância com a primeira condição (ocorrência em todos os contextos) para que exista a sinonímia apontada por Ullmann.

Lyons (1979) defende a existência da sinonímia e reitera sua dependência contextual em todos os casos (teoria contextual da sinonímia). Sob esse ponto de vista, tem-se que a sinonímia é uma relação constituída entre a estrutura gramatical – mesmo que distinta – e o contexto de uso; enquanto, sob a perspectiva de Pinker (2008), a sinonímia se encontra conectada a semelhanças estruturais entre sentenças, a partir das quais contemplam representações cognitivas, pois a teoria icônica preconiza que estruturas gramaticais distintas, por consequência, apresentarão valores semânticos e conceituais também diferentes.

Sinonímia, para Berruto (1979), são aquelas palavras diferentes de um mesmo sistema linguístico correspondente a um mesmo e único significado, como, por exemplo, “de comum acordo” e “com consentimento geral” (constantes no DHSA) que apresentam significantes diferentes, entretanto, ambas são locuções adverbiais que apresentam um mesmo e único significado (até o presente momento da pesquisa). Como estratégias para se comprovar a sinonímia, o autor propõe que se testem os itens lexicais por meio da possibilidade de comutação dentro de um mesmo contexto. Caso haja a substituição de um item por outro, na mesma conjuntura situacional, mantendo o mesmo significado no contexto, estará confirmada a ocorrência de sinonímia.

Os linguistas Ilari e Geraldi (1985) ressaltam que, para algumas sentenças, comprova-se a sinonímia entre os itens lexicais que sejam, aos falantes, intuitivamente sinônimos, porém, não o são em outros casos; para tanto, citam como sinônimos “calvo” e “careca”, na maioria das vezes, sinônimos, mas que podem passar de frase verdadeira a falsa ao se atribuírem “contextos em que se faz implicitamente alusão à forma da palavra, ou se atribuem crenças e conhecimentos a alguém, ou se relata indireta ou diretamente seu discurso” (ILARI; GERALDI, 1985, p. 45). Com efeito, esses autores atestam que tanto a sinonímia quanto a paráfrase se apresentam incompletas e dependentes do contexto em que são empregadas, acreditando que a existência de duas palavras diferentes reforça a existência de alguma diferença de significados, sendo que poucas e raras são as palavras completamente sinônimas (permutáveis em todo e qualquer contexto, não alterando seu significado).

Sob as perspectivas semânticas tratadas por Bakhtin e por Pechêux, a linguista francesa Tamba-Mecz (2006, p. 105) também acredita que “no uso comum, chama-se sinonímia palavras de forma diferente, mas de sentido idêntico ou semelhante e com mesmo estatuto morfossintático”, ressaltando que em determinadas descrições da sinonímia podem ser mescladas as diversas redes relacionais levando a um ofuscamento da questão, sendo assim,

[...] no nível lexical, a sinonímia geralmente é *parcial*, vinculada a uma acepção de um vocábulo freqüentemente polissêmica. Dessa forma, contribui para distinguir os diferentes *sentidos* de uma palavra. [...] No nível das ocorrências discursivas, a sinonímia deve, ao mesmo tempo, respeitar uma rede lexical e uma identidade referencial, pois o vocábulo vê sua significação especificada por esse duplo fundamento relacional. Contrariamente àquilo que por vezes se pretende, uma equivalência referencial não basta para tornar duas palavras sinônimas. (TAMBA-MECZ, 2006, p. 106-107).

Com isso, entendemos que a relação sinonímica, de um ponto de vista de caráter polissêmico, depreende que as palavras não têm seu valor “preso” à língua, mas sim exercem seu papel funcionando sistematicamente nas práticas sociais. Portanto, o recorte do léxico que encontramos no dicionário mostra um registro de um tempo-espaço da língua cuja atualização vai ocorrendo graças à difusão da oralidade. A premissa fundamental, segundo a literatura em Lexicologia, a fim de que se instaure a sinonímia, é a coincidência de conceito. As unidades lexicais ocorrem em relação sinonímica em função de seu uso pelos falantes, logo, consideramos os casos, aqui discutidos, como sinônimos contextuais, ou seja, são comutáveis intralinguisticamente, conforme contextos encontrados, bem como apresentam uma relação de equivalência interlinguística que poderão se atualizar conforme a realidade sócio-histórico-cultural vivenciada pelos indivíduos de determinado sistema linguístico.

No que concerne às reflexões sobre equivalência semântica com relação às unidades lexicais de determinado sistema linguístico, apresenta-se ainda um campo fértil para discussões e controvérsias entre linguistas, sobretudo, devido às divergentes filiações teóricas ao se colocar luz à sinonímia.

Como afirma Regueiro Rodríguez (2013), ao realizarmos nossas pesquisas interlinguísticas, devemos atentar para os requisitos intralinguísticos: identidade linguística, isto é, significados comuns aos semas e, conseqüentemente, identidade referencial, quer dizer, representação de uma mesma realidade contextual (REGUEIRO RODRÍGUEZ, 2013). Essa autora exemplifica por meio das sinonímias interlinguísticas *taille* e *stature* (do francês) e *talla* e *estatura* (do espanhol), argumentando que elas respondem

aos mesmos requisitos que a sinonímia intralinguística, respectivamente, entre *talla* e *estatura* e entre *taille* e *stature*, ao se considerar a acepção comum (altura, medida de uma pessoa dos pés à cabeça), assim, compreendem uma identidade semântica ao compartilharem um mesmo semema, sendo que, por meio dele, contam com uma identidade referencial possível, pelo qual tradutores poderiam utilizá-las indistintamente sem perda de significado, nem designação; por outro lado, professores dessas línguas (espanhol e francês) poderiam empregá-las como equivalentes.

3. Dicionário de sinônimos: um dicionário especial

Comumente, um dicionário de sinônimos é monolíngue, recorre a uma distribuição semasiológica das entradas e apresenta caráter sincrônico. Logo, entendemos que cada item da série sinonímica é equivalente a seu lema da nomenclatura; por outro lado, a ausência de determinado sinônimo na obra lexicográfica não implica a ausência de determinado significado, mas aponta para o fato de que não tenha sido lematizado, embora já seja lexicalizado. A pretexto de exemplificarmos essa situação, em HO, “em tela” apresenta a seguinte definição “em tela. Derivação: por metáfora. em pauta, em discussão”, sendo que seu sinônimo “em pauta” também está lematizado nesse mesmo dicionário, porém, “em discussão”, apesar de ser lexicalizado e de uso corrente, nessa mesma obra, ainda não está lematizado, cujo significado não será intercambiável em todos os contextos, configurando-se como parassinônimo⁴ dessa série.

A nomenclatura de um dicionário de sinônimos é seletiva e limitada, visto que propõe repertoriar apenas um subconjunto do léxico cujas unidades lexicais sejam suscetíveis para estabelecer uma ou mais relações de sinonímia com outras unidades, de maneira que, em princípio, a nomenclatura desse tipo de dicionário é uma redução daquela de um dicionário geral. Já a microestrutura se comporta da mesma forma que a de um dicionário bilíngue, pois a entrada mantém íntima relação com o(s) item(ns) lexical(is) ou sintagma(s) correspondente(s) encontrado(s) em sua(s) acepção(ões), lembrando que suas definições são sinonímicas, diferentemente de um dicionário de língua geral, e que a ordenação das acepções e da série sinonímica deste dicionário analisado (DHSA) ocorre mediante ordem alfabética, portanto, não é possível constatar/afirmar que o primeiro sinônimo a aparecer seja, de fato, o mais frequente.

Considera-se o dicionário de sinônimos como um dicionário especial por ser entendido como aquela obra lexicográfica de uma língua natural que descreve itens léxicos arrolados por algumas de suas características. É um microssistema lexical que faz parte do léxico de um sistema linguístico maior (ZAVAGLIA, 2009).

4 Entendemos as relações de parassinonímia como “sinônimos em *continuum*”, ou seja, termos sinônimos entendidos como aqueles que possuem “similaridade significativa”, cujos significados estão em relação de continuidade (ZAVAGLIA, 2002, p. 178).

4. Procedimentos metodológicos

A metodologia adotada para a análise da sinonímia engloba: tipo de pesquisa, descrição do *corpus*, coleta de dados, proposta de análise e, por fim, procedimentos para o levantamento e análise dos dados, bem como os resultados que foram alcançados.

Em uma primeira etapa, definimos o DHSA como nosso *corpus*. Essa obra foi escolhida por ser a mais atualizada (2011) no que diz respeito a dicionários de sinônimos; abarca mais de 203 mil sinônimos distribuídos em 20.781 entradas subdivididas em acepções relacionadas a seus próprios sinônimos. Infelizmente, não está disponibilizada em formato eletrônico, portanto, na sequência, partimos para a busca e coleta manualmente, página a página dos itens lexicais para comporem a nomenclatura do nosso repertório lexical. Foram necessários oito meses para que pudéssemos percorrer todas as 764 páginas do DHSA. Coletamos as locuções dos verbetes que continham como marca de uso a etiqueta “*loc.*” – indicando-se “locução”, conforme verificado em “Abreviações” (p. xvii) –, assim, foram coletados todos os itens lexicais cujas abreviações adotadas pelo DHSA para suas locuções eram: *loc.* (locução); *loc. adj.* (locução adjetiva); *loc. adv.* (locução adverbial); *loc. conj.* (locução conjuntiva); *loc. prep.* (locução prepositiva). Finalmente, ao decidirmos trabalhar com as *loc. adv.* e as *loc. prep.* formadas pelas preposições “a”, “de” e “em”, sistematizamos a nomenclatura repertoriada.

Consideramos que, conforme Cunha e Cintra (2013, p. 558), define-se “locução adverbial” como um “conjunto de duas ou mais palavras que funciona como advérbio. De regra, as locuções adverbiais formam-se da associação de uma preposição com um substantivo, um adjetivo ou um advérbio”, sendo que essas locuções apresentam uma estrutura do tipo: a) PREPOSIÇÃO + SUBSTANTIVO; b) PREPOSIÇÃO + ADJETIVO; c) PREPOSIÇÃO + ADVÉRBIO. Já as preposições compostas ou locuções prepositivas são aquelas “constituídas de dois ou mais vocábulos, sendo o último deles uma PREPOSIÇÃO SIMPLES (geralmente de)” (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 569). Essas locuções apresentam uma estrutura do tipo: a) (PREPOSIÇÃO +) SUBSTANTIVO + PREPOSIÇÃO; b) (PREPOSIÇÃO +) ADJETIVO + PREPOSIÇÃO; c) (PREPOSIÇÃO +) ADVÉRBIO + PREPOSIÇÃO.

4.1 Tratamento dado às locuções repertoriadas

Partindo da conceituação das locuções supracitadas, tratamos esse nosso objeto de estudo – coletado no DHSA – da seguinte maneira,

[...] quando uma preposição vem antes do advérbio, não muda a natureza deste; forma com ele uma LOCUÇÃO ADVERBIAL: *de dentro*, *por detrás*, etc. Se, ao contrário, a preposição vem depois de um advérbio ou de uma locução adverbial, o grupo inteiro transforma-se numa LOCUÇÃO PREPOSITIVA: *dentro de*, *por detrás de*, etc. (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 559).

O recorte linguístico trata do universo das locuções adverbiais e prepositivas retiradas de nossa fonte de dados composta pelo DHSA a fim de constituir o repertório da nomenclatura deste trabalho: 135 locuções (105 adverbiais e 30 prepositivas). Ao delimitarmos o objeto de pesquisa, acreditamos que não só obtemos uma eficácia maior, mas também um ganho de tempo na realização e aprofundamento do trabalho. Desse modo, enumeramos os sinônimos de cada locução e inserimos contextos de uso tanto em português como em italiano. Observando a distribuição das preposições nas locuções do DHSA, ilustrada no Gráfico 1, verifica-se que a seleção das preposições “a”, “de” e “em” é justificada pela alta frequência das mesmas no DHSA, respectivamente, 29,2%, 33,7% e 24,7%.

Ao verificarmos as locuções dos verbetes que continham como marca de uso a etiqueta “loc.” – indicando-se “locução”, conforme verificado em “Abreviações” (p. xvii) –, foram coletadas todas as respectivas locuções. A seguir, citamos algumas das unidades lexicográficas identificadas como “locução” no DHSA, mas que não fizeram parte de nosso recorte de pesquisa:

a) locuções constituídas pelas preposições “por”, “sob”, “até”, “com”, “sem”: por alto; por tabela; por um triz; por via de; sob título de; até breve; até as telhas; com seus botões; com relação a; sem condição(ões); sem rebuço; sem tino;

b) locuções conjuntivas: agora que; ainda agora; ainda assim; assim mesmo; assim que; desde então; bem assim; muito embora; ou seja; tão somente; visto que; de modo que;

c) locuções verbais: levantar acampamento; pôr atalho; cortar (as) asas; meter o bedelho; abrir a boca; cruzar os braços; sair de circulação; abrir o coração; brincar com fogo; dar à luz; vir à luz; abrir o olho; babar ovo; levar a pior; cair por terra; dar tino; dormir de touca; trocar de bem; estar nas últimas; levantar voo;

d) sintagmas nominais (identificados como locuções substantivas) e adjetivais: abóboda celeste; aguardente de cana; astro da noite; banco de sangue; briga de galos; cabeça de vento; cara de pau; constipação nasal; corpo celeste; corrida de touros; cristal de rocha; fogo eterno; ideia fixa; jogo de cartas; mão de vaca; moral da história; olho vivo; pai de santo; pau a pique; pé de cana; ponto de vista; sangue azul; fora de série; sinal da cruz; testa de ferro; bumba meu boi; cheio de si; dia a dia; duro de roer.

Consoante ao supracitado, a partir do Gráfico 1, pode-se constatar uma noção quantitativa de nosso universo de pesquisa, pois foram coletadas 45 locuções que apresentavam, em sua constituição, a preposição “a”, 52 com “de”, 38 com “em”, 9 com “por”, 2 com “com”, 3 com “sem”, 4 com “até” e apenas 1 com “sob”, totalizando 154.

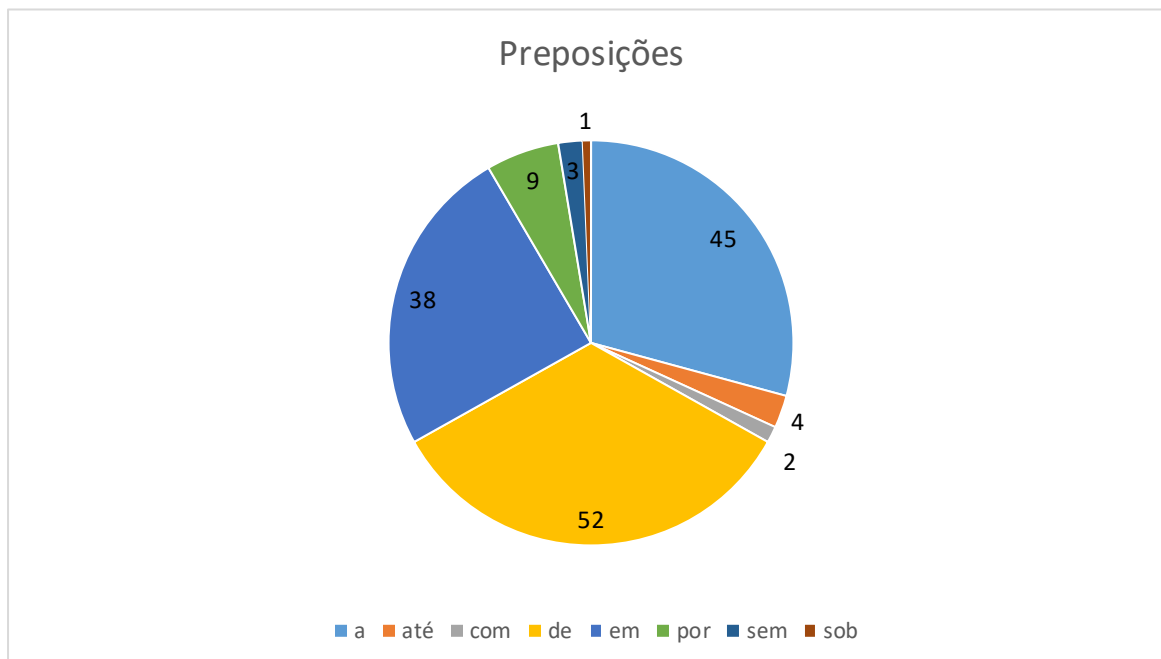


Gráfico 1. Indicação e quantidade das preposições encontradas nas locuções do DHSA

Fonte: Elaboração própria.

A segunda etapa restringiu-se à análise de dicionários em língua italiana, primordialmente, o *Dizionario Fraseologico delle Parole Equivalenti Analoghe e Contrarie* (doravante DFPEAC) e, em seguida, da consulta a motores de busca da internet, tais como www.google.it e <https://it.yahoo.com/> para encontrarmos os equivalentes que melhor se adequassem às acepções da nomenclatura em português.

A terceira etapa correspondeu à elaboração dos verbetes, na direção português-italiano, sendo que propomos um modelo-padrão de verbete além da proposta de um modelo de dicionário e sua constituição. Partindo desse material linguístico (45 locuções com a preposição “a”, 52 com “de”, 38 com “em”), buscamos pelos equivalentes de cada locução na língua italiana, formulamos os verbetes, tendo como base uma proposta de modelo-padrão, que será delineada na próxima seção junto à proposta de constituição dos verbetes, no qual se encontram os sinônimos em português (oriundos do DHSA), os equivalentes em italiano e seus contextos de uso.

Resumidamente, dividimos nosso percurso metodológico em etapas, sendo que a primeira delas consistiu em sistematizar a nomenclatura repertoriada correspondente às locuções adverbiais e prepositivas compiladas do DHSA que apresentavam as preposições “a”, “de” e “em”. Já na segunda, restringimo-nos à análise de dicionários

em língua italiana, primordialmente, o DFPEAC e, em seguida, utilizamos os motores de busca da internet para encontrarmos os equivalentes que melhor se adequassem às acepções da nomenclatura em português. A terceira etapa correspondeu à elaboração propriamente dita dos verbetes, na direção português/italiano, além da proposta de um modelo de dicionário e sua constituição. E na última, procuramos solucionar problemas lexicográficos e fizemos a revisão final das propostas de equivalência.

Após esse levantamento nas obras impressas, verificamos o dicionário italiano eletrônico *De Mauro* (2000) e dicionários virtuais, como por exemplo, o dicionário *Treccani* (*on-line*). Almejou-se, com todo esse percurso, alcançar a maior precisão possível para nossas propostas de equivalência. Em relação à busca dos equivalentes, Biderman (2001, p. 184) afirma que

[...] quando ocorrem equivalências perfeitas entre dois sistemas lingüísticos, tais fenômenos costumam ser casuais e esporádicos, o que passa a ser irrelevante no confronto global de duas estruturas léxicas. As redes de significação do Léxico de uma língua A nunca se ajustam em todos os seus nós significantes às redes de significação do Léxico de uma outra língua B. Tal fato daria razão à hipótese de Sapir-Whorf sobre o relativismo lingüístico.

Ressaltamos que, no que diz respeito às investigações realizadas para o estabelecimento dos equivalentes em italiano, utilizamo-nos de dicionários monolíngues e bilíngues, impressos e/ou *on-line*, bem como nos valem de consultas a *sites* da internet, conforme dito anteriormente, para legitimar nossa expressão correspondente às línguas envolvidas, uma vez que a *Web* permite a verificação dos possíveis equivalentes nos contextos reais em que figuram, ademais da frequência dos mesmos.

4.2 Constituição dos verbetes

A nossa obra lexicográfica parte de um modelo de verbete-padrão em que o paradigma definicional se constitui de sinônimos que incluem informações de um item sinonímico geral para um específico, seus respectivos equivalentes em italiano e suas contextualizações. Além disso, para cada acepção, existe a barra vertical dupla “||” como símbolo de separação da não totalidade de sinonímia entre os itens lexicais. Com isso, objetivamos uniformidade nos verbetes, que seguiram, portanto, o seguinte padrão:

ENTRADA (locução adverbial ou prepositiva), em português / equivalente, em italiano

1. Sinônimo em português / equivalente em italiano ||

[exemplo contextualizado em português] [site/referência/origem]

[exemplo contextualizado em italiano] [site/referência/origem]

Figura 1. Modelo de verbete-padrão

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à microestrutura, como se observa acima, dispusemos todas as informações previstas no planejamento da proposta, conferindo homogeneidade e coerência a ela e, a partir disso, seguimos critérios de uniformização, tais como:

- a) indicar a locução adverbial ou prepositiva em português, **em negrito**, a fim de que o consulente se atente aos significados nela abarcados, apresentando um tamanho de fonte 12;
- b) indicar o equivalente em italiano, em “**negrito-verde**”, a fim de que o consulente se atente ao significado abarcado na língua-alvo, apresentando um tamanho de fonte 12;
- c) elaborar as acepções, bem como as séries sinonímicas que correspondem a cada uma delas, em português e com seus respectivos equivalentes em italiano, apresentando um tamanho de fonte 12;
- d) contextualizar os equivalentes na língua de partida e na língua de chegada por meio de contextualizações da *Web*, indicando sua origem ao final do contexto, apresentando um tamanho de fonte 9, fazendo com que as palavras-entrada e seus equivalentes se destaquem, em negrito e sublinhado, a cada novo verbete;
- e) inserir barras duplas para separar unidades lexicais parassinônimas, não intercambiáveis em todos os contextos.

4.2.1 Exemplos de verbetes preenchidos

A título de exemplificação inicial, tomemos uma de nossas palavras-entrada (“em absoluto”) proposta para constituir nossa nomenclatura. Nela, a sinonímia em português se apresenta sob a forma de três unidades léxicas (para a entrada locucional, encontram-

se, na microestrutura, uma lexia simples e uma locução prepositiva). Observa-se que, na busca pelo equivalente italiano para a entrada em português, apresentaram-se 21 lexias que mantêm relação de sinonímia entre si, a saber: *in assoluto*, *assolutamente*, *generalmente*, *in ogni caso*, *ad ogni costo*, *necessariamente*, *categoricamente*, *nettamente*, *incondizionalmente*, *tassativamente*, *del tutto*, *completamente*, *al cento per cento*, *interamente*, *totalmente*, *strettamente*, *letteralmente*, *matematicamente*, *affatto*, *perfettamente*, *addirittura*. Partindo delas, nosso verbete foi constituído da seguinte forma:

em absoluto/in assoluto

1. absolutamente / **assolutamente** || de modo nenhum / **affatto**.

“Reiteramos que tal medida se deve exclusivamente ao relacionamento comercial entre o clube e a Rede Globo, não significando **em absoluto** que o C.R. Flamengo valide o papel que a FERJ vem desempenhando à frente do futebol do estado do Rio de Janeiro.”

[http://espn.uol.com.br/noticia/569006_globo-da-ultimato-e-fla-disputara-o-carioca-de-2016-com-a-equipe-principal]

“Tra tutti, **in assoluto**, la nuova lettera a 48 ore dal voto del direttore FBI James Comey al Congresso statunitense che “scagiona” Hillary Clinton da ogni accusa relativa al caso emailgate.”

[<http://sentimeter.corriere.it/>]

Figura 2. Em absoluto/in assoluto

Fonte: Elaboração própria.

A próxima unidade lexical que destacamos refere-se a “a custo”. Há apenas uma acepção para nossa palavra-entrada “a custo” (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2011), cuja correspondência é feita com quatro sinônimos que se equivalem (“arduamente”, “penosamente”, “dificilmente” e “a duras penas”). Vimos que essa mesma palavra-entrada (“a custo”) não figura no Houaiss (2009), ou seja, não se apresenta como entrada, nem mesmo aparece em outras microestruturas, fato também estendido a seus advérbios sinonímicos “arduamente” e “penosamente”.

Já “a duras penas” figura no Houaiss (2009) na cabeça de verbete “pena”, mas não remete à unidade lexical “a custo”; por fim, “dificilmente” se apresenta como uma das entradas da nomenclatura com duas acepções em sua microestrutura, no entanto, sem se remeter a “a custo”.

Concernente à busca pelos equivalentes em língua italiana, para essa unidade léxica que temos tratado no parágrafo anterior, deve-se registrar que todos foram encontrados no Dicionário de português-italiano (MEA, 2003) e no Dicionário Martins Fontes Italiano-Português (BENEDETTI, 2004), como podem ser observados a seguir.

a custo / a fatica

1. a duras penas / **a malapena** || arduamente / **a stento** || dificilmente / **dificilmente** || penosamente / **penosamente**.

“No conto, Tolstói experimenta uma prosa de fortíssima concisão e simplicidade, com marcante predominância do período simples e sem nenhuma digressão. Um estilo elaborado **a custo** e com rigor, à luz das narrativas orais populares e dos textos destinados à alfabetização de crianças camponesas – textos que o próprio Tolstói criava, junto com seus pequenos alunos.”

[<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/04/tolstoi-a-literatura-que-nao-e-literature/>]

“**A fatica** ma si qualifica: la Lazio è nei quarti di finale della Coppa Italia dopo aver battuto per 4-2 il Genoa, mercoledì sera all'Olimpico. Il 31 gennaio la squadra biancoceleste affronterà l'Inter dell'ex tecnico Stefano Pioli a San Siro.”

[<http://bit.ly/2JjrGMQ>]

Figura 3. A custo/a fatica

Fonte: Elaboração própria.

Vale destacar que a escolha pelo uso de um advérbio de modo por um tradutor, tal como “dificilmente”, mostra que há o interesse em se evidenciar um valor epistêmico (grau de certeza ou de probabilidade em relação a um conteúdo proposicional) a fim de influenciar o interlocutor, assim, interferindo em suas reações, isto é, é uma estratégia de manipular o interlocutor, uma vez que este entende como um ato de fala dado como certo e seguro (RIBEIRO, 2003).

Em relação à nossa palavra-entrada “de perfil”, há apenas um sinônimo, no entanto, não está presente no Houaiss (2009), figurando somente seu sinônimo da microestrutura (“de lado”) cujas duas acepções se inserem nas locuções da lexia “lado”:

a) de viés, de esquelha, obliquamente. Ex.: **um olhar de lado**

b) sobre a ilharga, sobre o flanco. Ex.: **dormir de lado**

Seu equivalente em língua italiana – *di profilo* (MEA, 2003) – também apresenta apenas um sinônimo – *di fianco* (PITTÀNO, 2013). Temos notado que não é comum esse movimento unilateral intra e interlinguístico nas demais locuções repertoriadas.

de perfil / di profilo

1. de lado / di fianco

“Mariana Goldfarb postou uma bela foto em preto e branco na qual aparece **de perfil** na savana africana em seu Instagram na manhã desta terça-feira (12.04) durante passeio de sáfang realizado no Kruger National Park.”

[<https://glo.bo/2LCZBTK>]

“Dare poi leggerezza e movimento alla nuca per **armonizzare anche di profilo naso e mento**”

[<http://bit.ly/2JDrmZR>]

Figura 4. De perfil/di profilo

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, nossa quarta e última etapa corresponde ao momento de revisão das propostas de equivalência e dos verbetes.

5. Análise de algumas locuções a partir dos resultados alcançados

Ao pensarmos no processo de lematização (processo que converte a palavra-entrada à forma canônica), geralmente, os dicionários apresentam sua nomenclatura em ordem semasiológica e composta por substantivos, adjetivos e artigos no gênero masculino e

no singular, assim, diferentemente do usual (ou seja, “botão”), “aos seus botões”, no AU, encontra-se na entrada “botões”. Com isso, há uma facilitação no processo de busca feita por um consulente.

Em HO e em AU, para algumas locuções foram identificados outros sinônimos que não estavam presentes no DHSA, tais como, “em geral” e “a salvo”, sendo que, no HO, também se apresentam como sinônimos, respectivamente, a locução “no geral” e “em salvo”, mas no AU são subentendidas diferentes, não sinônimas. Logo, essas duas obras lexicográficas tomam decisões diferentes ao dicionarizar suas unidades lexicográficas.

Há casos ainda de locuções encontradas no DHSA, mas não registradas no AU, nem no HO: “de reserva”, “nesse meio-tempo”, “em relação a”, “em triunfo”, “a seu tempo”, “em troca”, “em troca de”, “a vau”.

Observando a locução “em triunfo”, chama-nos a atenção, sobretudo, pelo fato de apresentar grande quantidade de advérbios de modo terminados em “-mente”, não apenas sinônimos em português dessa locução, mas sim várias possibilidades de equivalência interlinguística. Um tradutor, tendo à sua disposição uma gama maior de opções tradutórias, pode trabalhar melhor, por exemplo, a questão de registro das unidades lexicográficas (pensando nas marcas diafásicas) ou também o registro de um estrato social específico (pensando nas marcas diastráticas).

Ao se realizar uma tradução ou versão literária, o tradutor poderia se ver diante da necessidade de uso da locução adverbial “de atalaia” (para o português) ou *in agguato* (para o italiano); esses são sintagmas que evidenciam um “congelamento” da ação, sendo essa uma ação paradoxalmente estática, porque independe da vontade do indivíduo o tempo ficar à mercê de algo; se o tradutor fizer uso de “de atalaia” para um público-alvo infantil, provavelmente, não terá êxito tão esperado quanto se houvesse escolhido como sinônimo “à espreita” ou “de vigia”. Esses são exemplos de parassinônimos, ou seja, de itens lexicais de uma série sinonímica que não podem ser intercambiáveis em todos os contextos em que figuram.

Para encerrar essa análise, registramos que foram elaborados 119 verbetes, nos quais estão distribuídas as 128 locuções (99 adverbiais e 29 prepositivas) constituídas pelas preposições “a”, “de” e “em”, na direção português-italiano, que compõem nossa obra dicionarística. Ressaltamos que, de um total de 135 locuções, 7 delas (“aos trambolhões”, “de cadeira”, “meia dúzia de”, “em branco”, “em brasa”, “em pandarecos”, “nos trinques”) não tiveram verbetes constituídos, não pela ausência de equivalentes, uma vez que existem, mas sim porque se distanciaram de nossa proposta de formulação de verbetes que se constituam por locuções (adverbiais ou prepositivas). Essas 7 locuções apresentavam, em suas acepções, somente adjetivos como sinônimos em português e, como nosso escopo se limitava às reflexões que envolvessem locuções adverbiais e prepositivas

presentes não apenas nas entradas, mas também nas microestruturas, decidimos não constituir seus verbetes, neste momento.

Considerações finais

Empenhamo-nos para que nossas reflexões, bem como a amostragem do dicionário, estivessem adequadas não apenas a nosso interesse particular, mas também a um interesse sócio-acadêmico, almejando preencher essa lacuna (poucas obras lexicográficas especiais envolvendo as línguas portuguesa e italiana) existente em obras bilíngues especiais (português-italiano).

Refletimos sobre como dicionários indicam ou não o uso locucional em suas microestruturas e constatamos que nem sempre nos dicionários de língua geral as locuções e seus sinônimos estão presentes.

Por exemplo, para um consultante buscar determinada locução no DHSA, primeiramente, ele terá de entender como essa obra lexicográfica registra suas locuções; nesse caso, logo na página da “chave de uso” – indicações da obra lexicográfica que irão contribuir para seu manuseio por parte do consultante – (p. ix) serão encontradas explicações, dentre as quais, como estão dispostas as entradas de locuções e como é o separador, agilizando sua busca, sendo que anteposto a essas unidades locucionais se encontra a indicação “loc.”. Em AU (p. xvii), define-se o que é locução, como são grafadas, mas não é feita nenhuma outra menção dentro do verbete, a não ser o destaque em negrito na obra impressa e em azul na obra eletrônica, o que pode levar o consultante a um não esclarecimento de sua busca, pois, no mesmo espaço das locuções, podem coabitar as fraseologias.

Como não estão explícitos os parâmetros conceituais, tanto em AU quanto em HO, a respeito dos critérios pelos quais identificam suas fraseologias (inseridas na aba “Locuções” de ambos dicionários eletrônicos), não podemos afirmar se eles existem ou não e, caso existam, quais seriam. Da mesma forma, em HO (p. xxiv-xxv), também há uma definição de locução, há a explicação de como será grafada e ainda há essa mesma coabitação juntamente com as fraseologias, sendo que, na obra impressa, a fonte é tão reduzida que dificulta a percepção de uso do negrito, ao passo que, na obra eletrônica, foi estabelecida uma aba especialmente para as locuções, mas que comporta uma série de outras unidades lexicográficas que também podem causar dúvidas em seus consultantes.

Descobrimos que a estrutura sistematizada pelo DHSA apresenta incongruências, visto que nem todas as locuções estão contempladas nele. Esse dicionário pertence ao mesmo grupo editorial que produz seu dicionário de língua geral (HOUAISS, 2009) e, ao compararmos as duas obras, notamos que várias são as locuções que não foram contempladas no dicionário especial supramencionado. Tendo isso em vista,

um consulente que se direcione e faça uso apenas do DHSA pode acreditar que nele estão abrangidas todas as locuções possíveis, dado que não há nenhuma menção à presença ou ausência delas, somente podem ser constatadas quando da comparação já citada. Além disso, não há uma divisão claramente estabelecida entre os sintagmas, quer dizer, uma entrada considerada "locução" poderá apresentar sintagmas como: "pela hora da morte", "abóboda celeste", "abrir os bofes", "acima de bem", "desde então", "fogo eterno", "pé de pato" etc. Com isso, percebemos que uma estrutura sistematicamente melhor dividida, de forma a pensar em uma distribuição mais clara e objetiva de suas acepções poderia contribuir para direcionar ou esclarecer interesses de seus usuários. Logo, a sinonímia encontrada em meio a essa estrutura irregular pode levar a equívocos linguísticos visto que, na maioria das vezes, não são fornecidos contextos de uso, nem exemplificações.

Desejamos disponibilizar nossa proposta dicionarística a fim de atingir nosso público-alvo – os tradutores – e devolver para a sociedade o investimento que, direta ou indiretamente, ela propicia à pesquisa acadêmica. Ainda não formulamos o suporte, porém, acreditamos que por meio de uma ferramenta eletrônica e/ou via internet poderíamos ter mais êxito.

Em suma, este trabalho evidencia que tomar um dicionário nas mãos pode ser uma busca fascinante para um aprendiz do português, do italiano, para um tradutor ou um interessado qualquer quando você se depara com o mundo dos (paras)sinônimos e de suas possibilidades de ampliação lexical, tornando o mundo das palavras um potente aliado no processo investigativo para a produção de textos, sejam eles de qualquer natureza.

REFERÊNCIAS

BELO, F. *Epistemologia do Sentido*. Lisboa: Galouste Kulbekian, 1991.

BENEDETTI, I. C. *Dicionário Martins Fontes Italiano-Português*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BERRUTO, G. *La semántica*. México: Nueva Imagen, 1979.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CINTRA, L.; CUNHA, C. *Nova gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2013.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 7.0*. 5. ed. Curitiba: Editora Positivo Informática LTDA, 2010.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa versão 1.0*. Editora Objetiva, 2009.

ILARI, R.; GERALDI, J. W. *Semântica*. São Paulo: Ática, 1985.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário Houaiss: sinônimos e antônimos*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2011.

LEECH, G. *Principles of Pragmatics*. New York: Longman, 1984.

LYONS, J. *Semântica*. Tradução Wanda Ramos. v. 1. Lisboa: Editorial Presença; Martins Fontes, 1977.

LYONS, J. *Introdução à linguística teórica*. Tradução Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. Revisão Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Ed. Nacional; Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

MEA, G. *Dicionário de português-italiano*. 2. ed. Porto: Porto editora, 2003.

PINKER, S. *Do que é feito o pensamento: a língua como janela para a natureza humana*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PITTÀNO, G. *Dizionario Fraseologico delle Parole Equivalenti Analoghe e Contrarie*. 8. ed. Bologna: Zanichelli, 2013.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. L. La sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, v. 13, p. 53-76, 2013.

RIBEIRO, M. G. C. *Uma abordagem semântico-discursiva de estruturas nominais em –mente em interações orais dialogadas*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

RIZZO, D. (coord.). *Dicionário Italiano De Mauro versão 1.0.3.5*. Torino: Paravia Bruno Mondadori Editori, 2000. (versão eletrônica).

TAMBA-MECZ, I. *A semântica*. São Paulo: Parábola, 2006.

TRECCANI. *Vocabolario della lingua italiana*. Disponível em: <http://www.treccani.it/vocabolario/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. 3. ed. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian, 1964.

VILELA, M. *Estudos em Lexicologia*. Coimbra: Almedina, 1994.

ZAVAGLIA, C. *Análise da homonímia no português: tratamento semântico com vistas a procedimentos computacionais*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2002.

ZAVAGLIA, C. *Sistematização crítica em Lexicografia e Lexicologia*. 2009. Tese (Livre-docência em Lexicologia e Lexicografia) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2009.

ZINGARELLI, N. *Vocabolario della Lingua Italiana*. 12. ed. Bologna: Zanichelli, 2013.

Aspectos prosódicos das sentenças interrogativas globais do português de São Tomé: uma análise inicial

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2323>

Gabriela Braga¹

Resumo

Em São Tomé e Príncipe, apesar de ser um país multilíngue, o português é a língua falada por mais de 90% da população. Embora a norma lusitana *standard* (SEP) goze de prestígio em todo o país, ela está muito distante da variedade de fato falada pela população. Neste trabalho, ampliamos a descrição da gramática entoacional do português santomense (PST), analisando entoacionalmente as sentenças interrogativas globais neutras (perguntas sim/não de foco amplo), verificando que estas também (tal qual as sentenças declarativas neutras) apresentam características prosódicas que afastam o PST do SEP, tanto em densidade tonal quanto em configuração de contorno nuclear. Além disso, verifica-se semelhanças entre PST e variedades de português brasileiro, aproximando variedades ultramarinas de português.

Palavras-chave: fonologia; entoação; prosódia; português de São Tomé; sentenças interrogativas.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; gabriela.silva@usp.br; <https://orcid.org/0000-0002-8127-9511>

Prosodic aspects of Sao Tome yes/no questions: an initial analysis

Abstract

In Sao Tome and Principe, despite being a multilingual country, Portuguese is the language spoken by more than 90% of the population. Although the standard Portuguese, spoken in Lisbon (SEP), enjoys prestige throughout the country, it is far from the variety spoken by the Santomean population. In this study, we broaden the description of the intonational grammar of Santomean Portuguese (PST), analyzing the intonational aspects of information-seeking yes/no questions, stating that they also present (as the broad-focus statements) prosodic aspects that pull PST away from SEP, both in tonal density and in nuclear contour configuration. In addition, we point out similarities between PST and varieties of Brazilian Portuguese, bringing overseas varieties of Portuguese closer.

Keywords: phonology; intonation; prosody; Sao Tome Portuguese; interrogative sentences.

Introdução

Neste trabalho², buscamos traçar considerações iniciais sobre os aspectos prosódicos das sentenças interrogativas globais do português falado na ilha de São Tomé (PST), em São Tomé e Príncipe, país africano de colonização portuguesa. Nossos objetivos centrais são (i) descrever e analisar o contorno entoacional deste tipo de sentença, no que tange à associação de eventos tonais e à formação de constituintes prosódicos, utilizando o aparato da Fonologia Entoacional (PIERREHUMBERT, 1980; LADD, 2008 [1996]) numa visão integrada com a Fonologia Prosódica (SELKIRK, 1984, entre outros; NESPOR; VOGEL, 2007 [1986]), e (ii) levantar argumentos para a consolidação do PST como uma variedade de português que possui uma gramática entoacional própria, através da comparação dos resultados encontrados para essa variedade com os já descritos para as variedades de português europeu (PE) (FROTA *et al.*, 2015, entre outros) e português brasileiro (PB) (ROSIGNOLI, 2017, entre outros).

Ao considerarmos os trabalhos de Braga (2017, 2018), em que são apontadas características entoacionais das sentenças declarativas neutras do PST que afastam essa variedade do PE *standard* e a aproximam do PB, buscaremos investigar neste trabalho se também nas sentenças interrogativas globais de PST são encontradas características entoacionais similares àquelas atestadas para esse tipo de sentença em PB e diferentes das encontradas para esse tipo de sentença nas variedades de PE.

2 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Consideramos como sentenças interrogativas globais aquelas que têm como resposta 'sim/não', como: "O João foi embora?". Segundo Frota *et al.* (2015), o português é uma das línguas que marca a distinção entre sentenças declarativas e interrogativas globais apenas pela prosódia, ou seja, a estrutura sintática das sentenças declarativas e interrogativa globais é superficialmente idêntica, de modo que o significado pragmático de interrogação é transmitido integralmente pela prosódia, sem a presença de marcadores morfossintáticos específicos. Neste trabalho, abordaremos as sentenças interrogativas globais neutras, também denominadas '*information seeking*' (busca de informação), com base na classificação de tipos frásicos de Frota *et al.* (2015). Nesse tipo de sentença interrogativa, a informação que se quer saber é desconhecida pelo falante no momento da enunciação.

O artigo está organizado da seguinte maneira: além desta introdução, apresentamos brevemente o contexto histórico e sociolinguístico de São Tomé e Príncipe, país em que a variedade de português estudada é falada por 98,3% da população (INE, 2012), sendo língua materna de praticamente toda a população jovem. Partimos para a descrição do quadro teórico utilizado para a realização da análise e apresentamos brevemente as características entoacionais das sentenças interrogativas globais neutras das variedades de PE e PB apresentadas na literatura (para o português europeu: FROTA, 2014; FROTA *et al.*, 2015; para o português brasileiro: MORAES, 2008; TRUCKENBRODT; SANDALO; ABAURRE, 2009, CARDOSO *et al.*, 2014; FROTA *et al.*, 2015; ROSIGNOLI, 2017). Em seguida, descrevemos a constituição do *corpus* e a metodologia aplicada para este trabalho. Logo após, chegamos à descrição e análise dos resultados encontrados para o contorno entoacional das sentenças interrogativas globais neutras do PST e, a seguir, à comparação das características entoacionais encontradas para esse tipo de sentença nessa variedade com as demais variedades de português já descritas em relação (i) à localização do pico da frequência fundamental (F_0); (ii) ao contorno nuclear e (iii) à densidade tonal das sentenças interrogativas globais neutras. Por fim, tecemos considerações finais acerca de nossa análise.

São Tomé e Príncipe e seu contexto multilíngue

São Tomé e Príncipe é um país africano, localizado no Golfo da Guiné, formado por duas ilhas (São Tomé, onde está localizada a capital do país, e Príncipe, mais ao norte) e alguns ilhéus. Essas ilhas eram desabitadas até a chegada dos colonizadores portugueses, que as descobriram no final do século XV, e só tiveram seu povoamento iniciado efetivamente em 1493. As primeiras populações não africanas a habitarem as ilhas eram formadas por degredados portugueses, madeirenses e cristãos novos (cf. HLIBOWICKA-WĘGLARZ, 2012), além de 2000 crianças judias deportadas do reino de Castela em 1493 por D. João II de Portugal. A maioria da população das ilhas, entretanto, foi formada por africanos inicialmente capturados no então Reino do Benin (hoje sudeste da Nigéria) (MOTA, 1976 apud HAGEMEIJER, 2009). De acordo com a hipótese mais aceita (FERRAZ, 1979; HAGEMEIJER, 2009; BANDEIRA, 2017, entre outros), um *pidgin* teria se desenvolvido na

ilha de São Tomé nos anos iniciais de sua ocupação e teria se nativizado rapidamente entre os descendentes da primeira geração de africanos escravizados, dando origem ao protocrioulo do Golfo da Guiné. Esse protocrioulo, por sua vez, teria se desenvolvido e dado origem às quatro línguas crioulas do golfo: santome (ou forro), angolar, lung'le e fa d'Ambô³. A partir do desenvolvimento comercial da produção de cana-de-açúcar nas ilhas, a captura de escravos é deslocada da região do Benin para o Congo e, pouco depois, para Angola (ALMEIDA, 2008 apud HAGEMEIJER, 2009).

O português é a língua oficial do país desde sua independência, em 1975. De acordo com o Censo realizado no país em 2012, 98,3% da população se declara como falante de português (INE, 2012), mas não está claro qual variedade seria essa. Nas escolas, onde os professores são majoritariamente portugueses, ensina-se a norma lusitana, considerada como de prestígio pela população, em especial, a variedade falada em Lisboa (SEP). Tal variedade também está presente na mídia, seja nos telejornais português e local ou nas transmissões de rádio. Entretanto, outras variedades também possuem espaço no país, como o PB, presente através das novelas e de alguns programas de televisão, o próprio PST, e o português falado na ilha do Príncipe.

Além do português, também estão presentes no país: o santome, o angolar e o lung'le, além do caboverdiano, resquícios de línguas africanas do grupo banto, o português dos Tongas, francês e inglês. Embora o santome seja a língua crioula mais falada em São Tomé e Príncipe, atualmente ele parece ser utilizado apenas em situações informais e por pessoas mais velhas. Em decorrência disso, o português passa por um acelerado processo de nativização, sendo a variedade de português santomense (PST) aprendida como L1 pela maioria da população, visto que não há uma transmissão regular das línguas nacionais, principalmente nas parcelas mais ricas da sociedade.

Nossa hipótese é que o PST seja uma variedade distinta da variedade *standard* de PE, especialmente do ponto de vista entoacional, embora SEP seja a variedade de prestígio no país. As características sociolinguísticas da formação do país teriam criado o ambiente para que surgisse ali (além das línguas crioulas) uma variedade própria de português santomense, e não o resultado da degradação de um sistema linguístico aprendido de modo defectivo.

Quadro Teórico

Em nossas análises, fazemos uso de uma visão integrada de dois aspectos da prosódia: entoação e domínios prosódicos (cf. FROTA, 2000; TENANI, 2002, entre outros). Segundo essa abordagem, a associação de eventos tonais à cadeia segmental depende de relações

3 O *fa d'Ambô* é uma das línguas-filhas do protocrioulo do Golfo da Guiné que se desenvolveu na ilha de Ano Bom, hoje território pertencente à Guiné Equatorial.

de constituição e proeminência definidas na estrutura prosódica, existindo uma relação entre os domínios formados pelos algoritmos da Fonologia Prosódica e aqueles definidos pela estrutura entoacional da sentença. Desse modo, fazemos uso dos pressupostos teóricos da Fonologia Entoacional (PIERREHUMBERT, 1980; LADD, 2008 [1996]), entre outros), que nos permite realizar a identificação, transcrição e análise dos eventos tonais associados ao contorno entoacional das sentenças interrogativas globais neutras, e da Fonologia Prosódica (NESPOR; VOGEL; 2007 [1986]; SELKIRK, 1984, entre outros), que nos oferece ferramentas para a identificação dos domínios prosódicos relevantes para a associação de eventos tonais ao contorno entoacional do tipo de sentença analisada neste trabalho.

Fonologia Entoacional

A Fonologia Entoacional considera que a entoação tem uma organização fonológica própria, tendo como principais objetivos identificar os elementos contrastivos da estrutura entoacional e oferecer ferramentas que sejam capazes de descrever universalmente as gramáticas entoacionais das línguas naturais (PIERREHUMBERT, 1980; LADD, 2008 [1996], entre outros). Entendemos por “entoação” o uso da variação de altura (periodicidade da onda do sinal acústico da fala) relacionada ao uso de tons fonológicos no nível da sentença, com a finalidade de transmitir informações como a atitude do falante, tipo frásico, o agrupamento dos elementos do discurso, assim como a marcação de estrutura frasal (cf. LADD, 2008).

Segundo Ladd (2008 [1996]), um contorno entoacional se constitui, fonologicamente, de uma sequência de unidades discretas (eventos tonais), originadas a partir dos níveis alto (H - high) e baixo (L - low). Foneticamente, ele se realiza através do contorno da frequência fundamental (F_0 do sinal acústico). De maneira geral, assume-se que os eventos tonais são definidos um em relação ao anterior, de modo que é considerado suficiente o uso de somente dois tons para a descrição dos contornos, mesmo sendo ampla a variação de altura de F_0 (cf. LADD, 2008 [1996]). Assume-se também que eles formam blocos de contorno e estão associados a pontos específicos na cadeia segmental (cf. LADD, 2008 [1996]; VIGÁRIO; FROTA, 2003; TENANI, 2002; FERNANDES, 2007, entre outros). De acordo com a literatura, os eventos tonais mais relevantes na sua descrição são os ‘acentos tonais’ (*pitch accents*) e os ‘tons relacionados a fronteiras’ (*edge tones*) de constituintes prosódicos.

Os ‘acentos tonais’ aparecem associados às sílabas proeminentes da cadeia segmental e podem ser monotonais (simples, L ou H) ou bitonais (complexos) que são caracterizados por um movimento rápido de F_0 , isto é, acentos tonais ascendentes (L+H) ou descendentes (H+L) (cf. LADD, 2008 [1996]). Utiliza-se asterisco do lado direito do tom para indicar que este estará alinhado à sílaba tônica do item lexical. Além disso, os tons marcados como H podem vir acompanhados de diacríticos: ‘!’ para processos de *downstep* (degrau abaixo),

indicando que o tom H está sendo realizado relativamente mais baixo do que o tom H realizado anteriormente; e 'i' para processos de *upstep* (degrau acima), indicando que o tom H está sendo realizado relativamente mais alto do que o tom H que o precedeu. Por sua vez, os 'tons relacionados a fronteiras' são associados às fronteiras de domínios prosódicos. Nesta análise, utilizaremos apenas os tons de fronteira (*boundary tones*) (L% ou H%), que associam-se às fronteiras de sintagmas entoacionais (PIERREHUMBERT, 1980).

Fonologia Prosódica

A Fonologia Prosódica assume que a fala se organiza hierarquicamente em constituintes prosódicos universais, de modo que a estrutura fonológica se relaciona com outros níveis da gramática para a formação de seus constituintes (SELKIRK, 1984; NESPOR; VOGEL, 1986 [2007]). Essa relação entre Fonologia e os demais níveis da gramática é parcialmente determinada, de modo que não existe necessariamente uma correspondência entre a estrutura dos constituintes prosódicos e os constituintes sintáticos, por exemplo, podendo estes coincidir ou divergir conforme o caso.

Para este trabalho adotamos a proposta *relation-based* e a hierarquia de constituintes prosódicos de Nespor e Vogel (1986 [2007]), para a qual a organização dos constituintes prosódicos se daria através do acesso à informação sobre a relação núcleo-complemento dada entre os constituintes sintáticos (NESPOR; VOGEL, 1986, 2007; entre outros). Tal hierarquia é formada por 7 níveis, do mais baixo ao mais alto: sílaba (Syl), pé métrico (Ft), palavra fonológica (PW), grupo clítico (CG), sintagma fonológico (PhP), sintagma entoacional (IP) e enunciado fonológico (U). Nesse trabalho levamos em consideração os domínios de PW⁴, PhP, IP e U, assumindo que PW é o domínio prosódico em que pode haver um único acento primário (cf. VIGÁRIO, 2003); PhP é o domínio que abrange um núcleo lexical e todos os elementos funcionais de seu lado não recursivo⁵ que ainda estejam dentro da projeção máxima deste núcleo, podendo abranger (opcionalmente) o sintagma subsequente que seja complemento não ramificado do mesmo (cf. FROTA, 2000); IP é o domínio que abrange todos os PhPs em uma sequência que não esteja incorporada estruturalmente à árvore da sentença, toda sequência de PhPs adjacentes pertencentes a uma sentença raiz e o domínio de um contorno entoacional, cujas fronteiras coincidem com a posição nas quais pausas gramaticais podem ser inseridas em um enunciado (cf. FROTA, 2000); e U é o domínio que consiste em todos os IPs que correspondem a uma estrutura Xⁿ na árvore sintática (cf. NESPOR; VOGEL, 2007).

4 Em nossas análises, consideraremos o clítico fonológico como uma palavra funcional, sem acento e prosodicamente dependente, formando uma PW juntamente com sua palavra hospedeira.

5 Sintaticamente, atesta-se que as línguas românicas possuem recursividade à direita.

Características entoacionais das sentenças interrogativas globais neutras de variedades de PE e PB

As características entoacionais das sentenças interrogativas em variedades de português vêm sendo estudadas há no mínimo duas décadas. Neste artigo, trazemos um apanhado geral dos resultados de alguns trabalhos realizados sobre variedades de PE e PB, especialmente no que tange ao contorno nuclear e à densidade tonal (a distribuição de acentos tonais em um sintagma entoacional) do referido tipo frásico.

Com relação ao PB, Moraes (2008), analisando as sentenças interrogativas globais produzidas por falantes do Rio de Janeiro, aponta como contorno nuclear desse tipo frásico a configuração 'L+<H* L%'⁶. Já Truckenbrodt, Sandalo e Abaurre (2009), ao analisarem o mesmo tipo de sentença para a variedade paulista de PB, encontraram o contorno nuclear também ascendente-descendente, com diferença no alinhamento do acento nuclear: L*+H L%. O Projeto *Atlas Linguístico do Brasil (ALiB)* (CARDOSO *et al.*, 2014), por sua vez, traz a descrição do contorno entoacional nuclear de sentenças interrogativas globais de 26 capitais do Brasil (todas, exceto Palmas/TO) na Carta de Prosódia F07 P2, para as quais foram encontrados três tipos de contorno: (i) ascendente-descendente 'L+H* L%', encontrado em todas as capitais brasileiras estudadas; (ii) ascendente hospedado na tônica e na postônica 'L+H* H%', encontrado majoritariamente nas capitais do nordeste (BA, PE, PB, RN, MA), na capital de SC, e nas capitais de RO e AM; e (iii) o contorno nuclear ascendente hospedado na postônica 'L* H%', encontrado nas capitais de AL e SE. Frota *et al.* (2015), ao compararem variedades portuguesas e brasileiras (levando em consideração as capitais), apresentam 'L*+H L%' como contorno nuclear das sentenças interrogativas globais neutras das variedades de SP e MG, e 'L*+H H%' para as variedades de BA e RS. Já Rosignoli (2017), analisando vários tipos de interrogativas para a variedade de SP, encontrou como contorno nuclear das sentenças interrogativas globais neutras as configurações 'L* L%'; '!H*+L L%'; e 'L+(!)H* HL%'. No Quadro 1, expomos os tipos de contorno nuclear encontrados para as variedades de PB, de acordo com a variedade e autor.

6 A notação '<' é utilizada para sinalizar que o tom ascendente está atrasado, ou seja, a subida da curva de F0 ocorre após a sílaba que carrega o acento lexical.

Quadro 1. Configuração dos contornos nucleares encontrados para as sentenças interrogativas globais neutras em variedades de PB

Constituição do contorno nuclear	Configuração do contorno nuclear	Variedade de PB (autor)
Ascendente-descendente	L*+H L%	SP (TRUCKENBRODT; SANDALO; ABAURRE, 2009; FROTA <i>et al.</i> , 2015), MG (FROTA <i>et al.</i> , 2015)
	L+H* L%	RS, SC, PR, SP, RJ, MG, ES, GO, MT, MS, AL, SE, BA, PE, PB, RN, MA, PI, CE, PA, AP, RR, RR, AM, AC (ALiB, 2014)
	L+<H* L%	RJ (MORAES, 2008)
	L* L%	SP (ROSIGNOLI, 2017)
	!H*+L L%	
L+(!)H* HL%		
Ascendente	L+H* H%	BA, PE, PB, RN, MA, SC, RO, AM (ALiB, 2014)
	L*+H H%	BA, RS (FROTA <i>et al.</i> , 2015)
	L* H%	AL, SE (ALiB, 2014)

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, embora os contornos nucleares desse tipo frásico para as variedades brasileiras sejam ascendentes-descendentes ou apenas ascendentes, vemos configurações que se diferem especialmente em relação ao alinhamento do acento tonal em relação à sílaba tônica da PW cabeça de IP.

Apenas Frota *et al.* (2015) trazem resultados quanto à densidade tonal. Segundo os autores, as sentenças interrogativas globais neutras da variedade de BA apresentam densidade tonal de 55%, as de MG de 53%, a variedade de SP apresenta densidade tonal de 70% e para a variedade de RS encontrou-se uma densidade tonal de 92%.

No que tange ao contorno nuclear das variedades de PE, Frota (2014), analisando as sentenças interrogativas globais neutras de variedades faladas em quatro regiões do país, encontrou o contorno descendente-ascendente 'H+L* LH%' para a variedade de

Lisboa (SEP), 'L* HL%' para a variedade falada em Braga (NEP) e o contorno baixo 'L* L%', assim como o contorno ascendente 'L*+H H%' para a variedade falada na região do Alentejo (ALE). Este último contorno também foi encontrado pela autora para a variedade falada na região do Algarve (ALG), para a qual também foi encontrado o contorno nuclear ascendente-descendente 'L*+H HL%'. Já Frota *et al.* (2015), analisando e comparando características entoacionais de diversos tipos frásicos em variedades de PE e PB, encontraram o contorno nuclear ascendente-descendente 'H+L* LH%' para a variedade de Lisboa (SEP), corroborando a configuração encontrada em Frota (2014), e o contorno nuclear ascendente 'L*+H H%' para as variedades de Porto (POR), Alentejo (ALE) e Algarve (ALG). As configurações de contorno nuclear encontradas para as sentenças interrogativas globais neutras nas variedades de PE de acordo com o autor são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2. Configuração dos contornos nucleares encontrados para as sentenças interrogativas globais neutras em variedades de PE

Configuração do contorno nuclear	Variedade de PE (autor)
H+L* LH%	SEP (FROTA, 2014; FROTA <i>et al.</i> 2015)
L* HL%	NEP (FROTA, 2014)
L*+H H%	POR (FROTA <i>et al.</i> , 2015), ALE, ALG (FROTA, 2014; FROTA <i>et al.</i> , 2015)
L* L%	ALE (FROTA, 2014)
L*+H HL%	ALG (FROTA, 2014)

Fonte: Elaboração própria.

A densidade tonal das sentenças interrogativas globais neutras das variedades de PE foi verificada apenas em Frota *et al.* (2015). Segundo os autores, encontrou-se uma densidade tonal de 29% para SEP, 43% para POR, 54% para ALE e 50% para ALG.

Corpus e Metodologia

Neste trabalho, analisamos inicialmente os dados produzidos por três informantes do sexo feminino, MAQJ, NDR e JRB, santomenses, com faixa etária entre 20 e 27 anos, falantes nativas de PST e residentes em Redenção/CE há menos de 15 meses (na data da gravação), onde são alunas dos cursos de graduação da UNILAB⁷.

Utilizamos como *corpus* para nossa análise inicial 6 sentenças interrogativas globais neutras (busca de informação) do *corpus* do projeto InAPoP (FROTA; CRUZ, 2012-2015) adaptadas ao PST com o auxílio de falantes dessa variedade de português. A metodologia para a coleta de dados consistiu na tarefa de leitura de sentenças-alvo, cujo contexto de enunciação era apresentado previamente. As informantes, após entenderem tal contexto, produziam as sentenças, que eram apresentadas aleatoriamente e intercaladas com sentenças declarativas neutras. Em (01), expomos um exemplo de como contexto e sentença-alvo eram apresentados:

(01) Contexto oferecido: Você não faz ideia do que aconteceu. Então diz:

Sentença: “A lição dez confundiu as alunas?”

Cada uma das informantes produziu três vezes cada sentença e todas as gravações foram realizadas com o uso de um gravador digital MARANTZ, modelo PMD660, a uma frequência de 48.000 Hz, em canal monofônico, e microfone externo SENNHEISER, modelo EW122-P G3. Todo material de áudio obtido nas gravações foi submetido ao programa Praat (BOERSMA; WEENINK, 2014), que gerou a forma de onda, o espectrograma, e o contorno da frequência fundamental (F_0) das sentenças produzidas. Em seguida, descrevemos e analisamos entoacionalmente as sentenças, realizando a identificação e transcrição dos eventos tonais associados ao contorno entoacional, tendo como base a exploração do sinal acústico de F_0 e a percepção auditiva, como regem os pressupostos teóricos da Fonologia Entoacional.

Para nosso estudo inicial, foram analisadas 52 sentenças interrogativas globais neutras. Inicialmente, as informantes selecionadas produziram 54 sentenças (6 sentenças x 3

7 Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), fundada em 2010 pelo governo federal brasileiro com o objetivo de formar recursos humanos para desenvolver a integração entre Brasil e demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em especial, os países africanos, assim como “promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional”. A instituição recebe periodicamente alunos oriundos de Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, além de alunos brasileiros, que ocupam cerca de 50% das vagas. Para mais informações, consultar o *site* da universidade: <http://www.unilab.edu.br>.

repetições x 3 falantes). Entretanto, 2 sentenças foram descartadas por não apresentarem uma leitura fluente (de acordo com os critérios estabelecidos InAPoP), ficando disponíveis para análise 18 sentenças realizadas por MAQJ, 17 sentenças realizadas por NDR e 17 realizadas por JRB.

Resultados e Análise

Nesta análise inicial das características entoacionais das sentenças interrogativas globais neutras de PST nos focamos na localização do pico de F_0 do contorno entoacional, no contorno nuclear e na densidade tonal. Quanto ao pico de F_0 e ao contorno nuclear, nossas análises são motivadas pelo estudo de percepção realizado por Moraes e Colamarco (2007), para PB, em que os autores afirmam que embora sentenças interrogativas com significado pragmático de pedido e de pergunta possam apresentar a mesma estrutura sintática, a oposição entre elas se dá através de diferenças em seus padrões melódicos, que, por sua vez, distinguem-se pela direção da curva de F_0 no acento nuclear, ou seja, a localização do pico de F_0 pode interferir na interpretação da sentença. Embora nossa análise seja inicial e ainda não estejam disponíveis dados de percepção do tipo frásico aqui analisado, perguntamo-nos se esse aspecto entoacional das sentenças interrogativas globais neutras de PST o aproximaria ou afastaria das demais variedades de português já estudadas sob este aparato teórico, o que nos possibilitaria questionar se tais sentenças produzidas por falantes nativos de PST seriam interpretadas com o mesmo significado pragmático por falantes de outras variedades.

Já a densidade tonal, que consiste na distribuição de acentos tonais em um sintagma entoacional, é calculada excluindo-se o primeiro acento tonal associado ao contorno de IP e o acento tonal nuclear, juntamente com as PWs aos quais esses eventos aparecem associados. A análise da densidade tonal desse tipo de sentença tem como base as declarativas neutras de PST, cuja densidade tonal é de 100% (BRAGA, 2017; 2018; SANTOS; BRAGA, 2017). Dessa forma, espera-se encontrar para as sentenças interrogativas globais neutras de PST um dos seguintes resultados: (i) densidade tonal menor que 100%, sendo esta uma das características entoacionais que diferencie os dois tipos frásicos; ou (ii) densidade tonal próxima ou igual a 100%, sendo a diferença do significado pragmático entre declarativas e interrogativas globais neutras oferecida através de outras pistas prosódicas.

Pico de F_0 e Contorno nuclear

Ao analisarmos entoacionalmente as 52 sentenças interrogativas globais neutras presentes em nosso *corpus*, encontramos o pico de F_0 associado ao próprio contorno nuclear, sendo necessário, entretanto, a utilização do *upstep* para caracterizar sua configuração. Na Tabela 1, apresentamos as configurações encontradas para o contorno nuclear por informante:

Tabela 1. Configurações encontradas para o contorno nuclear das sentenças interrogativas globais neutras do PST, de acordo com a informante.

Configuração	MAQJ	NDR	JRB	TOTAL
L*+ _i H HL%	16	17	11	44 (84,6%)
L*+H HL%	2	-	5	7 (13,5%)
L+H* HL%	-	-	1	1 (1,9%)
Total de sentenças	18	17	17	52 (100%)

Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos notar na Tabela 1, o contorno nuclear das sentenças interrogativas globais neutras do PST é ascendente-descendente, sendo a configuração 'L*+_iH HL%' majoritária para esse tipo de sentença, ocorrendo em 84,6% dos casos. Duas outras configurações também foram encontradas: (i) 'L*+H HL%', que apareceu em 13,5% dos contornos analisados, e (ii) 'L+H* HL%', encontrada em apenas 1,9% dos dados (uma única ocorrência). O acento nuclear L*+H diferencia-se da configuração do acento tonal predominante (L*+_iH) apenas pela não ocorrência de *upstep*, ou seja, em (i) a subida da curva de F₀ no contorno nuclear de IP não foi substancialmente maior do que a altura estabelecida pelo acento tonal alto (ou ascendente) pré-nuclear anterior. Já o acento nuclear L+H*, presente no contorno nuclear em (ii), foi encontrado em uma única sentença (produzida por JRB), diferenciando-se das demais configurações encontradas pelo pico do tom ascendente (e não o início da subida da curva) estar alinhado à sílaba tônica da última PW de IP. Quanto ao tom de fronteira, em 100% dos dados analisados, encontramos o tom de fronteira descendente HL%. Um exemplo é oferecido em (2):

(02) "Os rapazes compraram lâminas?"

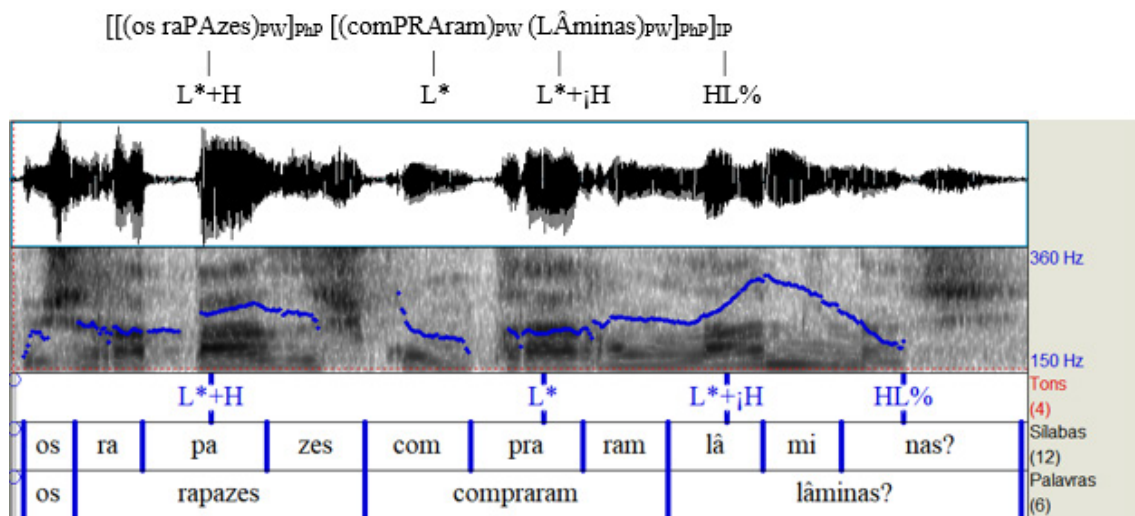


Figura 1. Análise entoacional da sentença “Os rapazes compraram lâminas?”

Fonte: Produzida por MAQJ.

No exemplo em (02), temos uma sentença interrogativa global neutra realizada por MAQJ, seu mapeamento em constituintes prosódicos, assim como a transcrição dos eventos tonais associados ao seu contorno entoacional e na Figura (1) podemos visualizar o contorno de F_0 associado à mesma sentença, assim como a marcação dos eventos tonais. Através dele, podemos averiguar:

- (i) a presença de acentos tonais alinhados às sílabas tônicas das palavras fonológicas da sentença: um acento tonal L^*+H associado à PW (os raPAzes)_{PW}⁸; um acento tonal L^* associado à PW (comPRARam)_{PW}; e um acento tonal L^*+iH associado à PW (LÂminas);
- (ii) a presença de acentos tonais associados às palavras fonológicas cabeça de cada sintagma fonológico apresentado: um acento tonal L^*+H associado à PW cabeça do PhP [os rapazes]_{PhP}; e um acento tonal L^*+iH associado à PW cabeça do sintagma fonológico [compraram lâminas]_{PhP}⁹;
- (iii) a presença de um acento tonal L^*+iH associado à palavra fonológica cabeça do último sintagma fonológico [compraram lâminas]_{PhP} da sentença e um tom de fronteira HL% associado à fronteira direita do sintagma entoacional.

8 As sílabas em letras maiúsculas indicam as sílabas tônicas; as palavras fonológicas estão delimitadas por parênteses; os sintagmas fonológicos e o sintagma entoacional estão delimitados por colchetes.

9 A palavra fonológica cabeça de cada sintagma fonológico aparece sublinhada.

Desse modo, podemos descrever o contorno nuclear das sentenças interrogativas globais neutras de PST como sendo ascendente-descendente, com configuração $L^*+(j)H$ HL%.

Densidade tonal

Os resultados de nossa análise inicial das sentenças interrogativas globais de PST mostram que há PWs que não apresentam acentos tonais associados a elas, sejam elas PWs cabeça ou não cabeça de PhP, diferente do que foi encontrado para as sentenças declarativas neutras dessa mesma variedade de português, em que todas as PWs apresentam um T^* associado (BRAGA, 2017, 2018; SANTOS; BRAGA, 2017). Dessa forma, estamos diante de características entoacionais que diferenciam esses dois tipos frásicos em PST, visto que, para declarativas neutras dessa variedade, há obrigatoriedade de associação de acento tonal às PWs cabeça de sintagma fonológico.

No exemplo em (03), apresentamos uma sentença interrogativa global neutra em que não foram encontrados acentos tonais associados a todas as PWs de IP. Nele, vemos a sentença interrogativa global neutra realizada por NDR, seu mapeamento em constituintes prosódicos, cuja imagem acústica é apresentada na Figura (2):

(03) “Ela foi ver a Maria?”

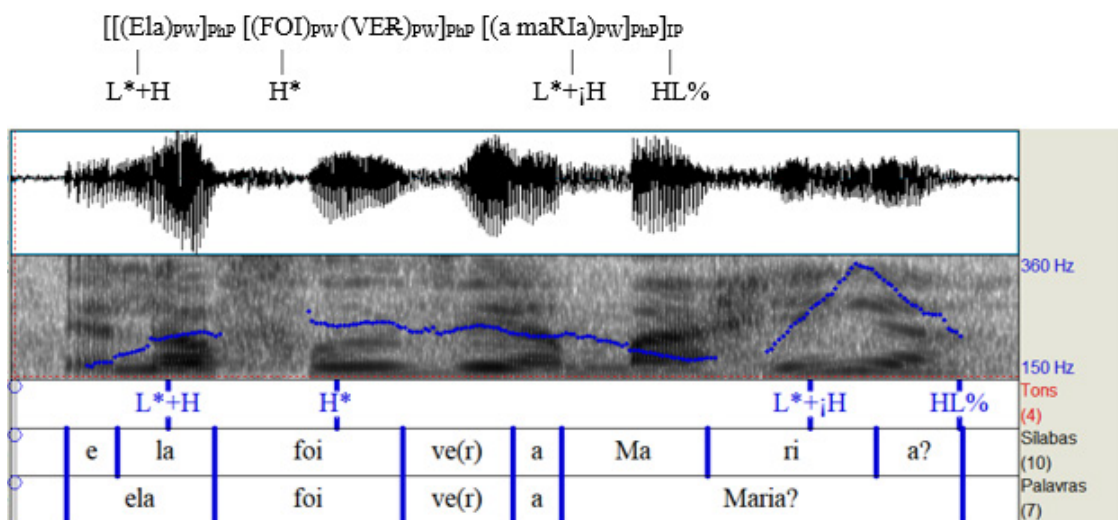


Figura 2. Análise entoacional da sentença “Ela foi ver a Maria?”

Fonte: Produzida por NDR.

Podemos verificar, através do exemplo em (03), que não há um acento tonal associado à PW (VER)_{PW}¹⁰, embora ela seja a PW cabeça do sintagma fonológico [foi ver]_{PhP}. Uma análise futura que conte com um número maior de dados talvez possa explicar as razões para tal fenômeno, visto que cabeça de PhP parece ser uma posição privilegiada para as outras variedades de português: nas sentenças interrogativas globais neutras do PB, Rosignoli (2017) encontrou obrigatoriedade na associação de acentos tonais às PWs cabeça de PhP, assim como foi encontrado para as declarativas neutras de PB (FERNANDES, 2007), e para as declarativas e interrogativas globais neutras das variedades portuguesas ALE e ALG (CRUZ, 2013).

Na Tabela 2, apresentamos o número total de PWs realizadas por cada informante, assim como a quantidade de acentos tonais encontrados associados a elas, excluindo a primeira e a última PW da sentença, assim como quaisquer acentos tonais que estivessem associados a elas, conforme descrevemos anteriormente. Tais informações foram utilizadas para o cálculo de densidade tonal: $(T^*/PW) \times 100$.

Tabela 2. Frequência de associação de acentos tonais (T*) a PWs no contorno entoacional das sentenças interrogativas globais neutras do PST (excluindo-se a primeira e a última PW da sentença, assim como os T* associados a elas).

Informantes	PW	T*	Densidade Tonal
MAQJ	74	60	81,1%
NDR	65	64	98,5%
JRB	65	54	83,1%
TOTAL	204	178	87,3%

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a análise das sentenças interrogativas globais neutras do PST, encontramos uma densidade tonal de 81,1% para as sentenças interrogativas realizadas por MAQJ, e de 83,1% para aquelas realizadas por JRB. As sentenças interrogativas globais neutras proferidas por NDR foram as que apresentaram maior densidade tonal, chegando a 98,5%. Observando os dados globalmente, encontramos uma densidade tonal de 87,3% para esse tipo frásico, sendo considerada uma alta densidade tonal.

¹⁰ O segmento tachado não foi realizado foneticamente.

Contorno nuclear e densidade tonal das sentenças interrogativas globais neutras de PST e de variedades de PE e PB: uma comparação inicial

Para a realização da comparação das características do contorno nuclear e da densidade tonal entre sentenças interrogativas globais neutras do PST e variedades de PE e PB, utilizaremos os resultados descritos por Frota *et al.* (2015), pois apenas nele apresentam-se resultados quanto à densidade tonal tal qual calculamos em nossa análise, além dos autores terem utilizado um metodologia de coleta e análise de dados semelhante a que utilizamos para o PST. Dessa forma, os resultados encontrados para o PST serão comparados aos encontrados para as variedades portuguesas de SEP, POR, ALE e ALG e às variedades brasileiras de SP, MG, BA e RS.

Nossas análises nos mostraram que, assim como ocorre para as sentenças declarativas neutras, as variedades de PST e SEP se afastam no que tange às características entoacionais das interrogativas globais neutras: enquanto SEP apresenta densidade tonal baixa para esse tipo de sentença, de 29% (FROTA *et al.*, 2015), em PST encontramos uma densidade tonal de 87,3%, considerada alta. Se organizarmos as variedades de português comparadas ao PST de acordo com a densidade tonal desse tipo frásico em ordem crescente, teremos: SEP (29%) < POR (43%) < ALG (50%) < MG (53%) < ALE (54%) < BA (55%) < SP (70%) < PST (87,3%) < RS (92%) (cf. FROTA *et al.*, 2015). Dessarte, verificamos que as variedades de PE (com exceção da variedade de ALE) se distanciam muito do PST em relação à densidade tonal das sentenças interrogativas globais neutras, algo que já havia sido apontado por Braga (2017, 2018) e Santos e Braga (2017) para as sentenças declarativas neutras. Ao mesmo tempo, é possível ver que as interrogativas globais neutras das variedades brasileiras de SP e RS compartilham com o PST a alta densidade tonal, sendo encontrados acentos tonais associados a quase todas as PWs dentro do sintagma entoacional desse tipo de sentença.

No que tange ao contorno nuclear, enquanto para SEP tem-se um contorno descendente-ascendente, de configuração 'H+L* LH%', em PST este é ascendente-descendente, 'L*+jH HL%', assim como as variedades brasileiras de SP e MG, embora nessas variedades o tom de fronteira seja monotonal, sendo 'L*+H L%' a configuração do contorno nuclear. Entre esses dois tipos de contorno (SEP e PST), praticamente opostos, está o contorno nuclear ascendente 'L*+H H%', encontrado nas variedades portuguesas POR, ALE, ALG e nas brasileiras BA e RS. No Quadro 3, agrupamos as variedades de português de acordo com a configuração do contorno nuclear das sentenças interrogativas globais neutras.

Quadro 3. Configuração dos contornos nucleares encontrados para as sentenças interrogativas globais neutras em variedades de PE, PB e para o PST

Constituição do contorno nuclear	Configuração do contorno nuclear	Variedade de PE, PB e PST
Descendente-ascendente	H+L* LH%	SEP
Ascendente	L*+H H%	POR, ALE, ALG, BA, RS
Ascendente-descendente	L*+H L%	SP, MG
	L*+(j)H HL%	PST

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, mais uma vez o PST se afasta de SEP e se aproxima das variedades de PB, nesse caso, especialmente de SP e MG, corroborando nossa hipótese inicial de que, mesmo SEP sendo a variedade-alvo da população santomense, ela está entoacionalmente oposta à variedade de fato utilizada, o PST.

No mais, embora estudos de percepção ainda se façam necessários, conjecturamos a possibilidade de divergência no significado pragmático entre sentenças produzidas por falantes de PST por falantes das variedades supracitadas, em especial SEP, devido à diferença melódica do contorno nuclear. Frota *et al.* (2015) apresentam uma tabela com os significados típicos para cada tipo de contorno nuclear de acordo com as variedades analisadas. Nela, encontramos o contorno nuclear 'L*+H HL%', que caracterizaria as sentenças interrogativas globais neutras de PST, correspondendo a um dos possíveis contornos nucleares associados ao significado pragmático de interrogativas globais focalizadas na variedade SEP, assim como nas variedades BA e RS. Um estudo mais amplo, levando em consideração a percepção de falantes dessas variedades em relação ao PST ampliaria a compreensão do quanto do significado pragmático é carregado pelo contorno nuclear e, ainda, se outras pistas prosódicas (como densidade tonal) teriam participação importante na interpretação ou mesmo na resolução de ambiguidade envolvendo esse tipo de sentença.

Considerações finais

As análises apresentadas neste trabalho lançam luz sobre as características entoacionais das sentenças interrogativas globais neutras do PST, uma variedade africana de português ainda pouco estudada do ponto de vista prosódico. Buscamos aqui levantar mais argumentos para a defesa da hipótese de que o PST seja uma variedade distinta, ao menos do ponto de vista entoacional, da variedade *standard* de português europeu (SEP), embora essa seja a variedade de prestígio e tida como alvo pela população de São

Tomé e Príncipe (cf. BRAGA, 2017, 2018; SANTOS; BRAGA, 2017). Além disso, buscamos verificar se assim como as sentenças declarativas neutras, também as interrogativas globais neutras se aproximam das variedades de PB.

Verificamos que tanto em densidade tonal quanto em configuração do contorno nuclear o PST se afasta do SEP: as interrogativas globais neutras de PST apresentam uma alta densidade tonal (87,3%), enquanto SEP apresenta uma densidade tonal baixa, de 29%. Já em relação ao contorno nuclear, enquanto PST apresenta um contorno ascendente-descendente, de configuração 'L*+(j)H HL%', o contorno nuclear de SEP é descendente-ascendente, com configuração 'H+L* LH%', sendo melodicamente oposto.

Quanto às variedades de PB, verificamos semelhanças e aproximações entre estas e o PST quanto às características entoacionais encontradas para as interrogativas globais neutras: as variedades SP e RS compartilham com o PST a alta densidade tonal, enquanto o contorno nuclear ascendente-descendente, verificado para esse tipo frásico em PST, é também encontrado para as variedades MG e SP, embora apresentem configurações diferentes ('L*+H L%' para SP e MG e 'L*+(j)H HL%' para PST).

Ademais, durante as análises verificamos que a diferença de densidade tonal parece ser uma característica entoacional que distingue as declarativas neutras das interrogativas globais neutras de PST, algo observado também em PE e PB. Da mesma forma, embora estudos de percepção sejam necessários, questionamos se as interrogativas globais neutras de PST são interpretadas com o mesmo significado pragmático por falantes de outras variedades de português, dada a diferença melódica encontrada para o contorno nuclear desse tipo frásico nas variedades de PE e PB com as quais comparamos o PST, algo que merece atenção em trabalhos futuros.

Concluimos a análise corroborando nossa hipótese inicial de que o PST é uma variedade entoacionalmente distinta de SEP, e não uma forma imperfeita de pronúncia deste, ou mesmo da aprendizagem defectiva de suas normas. O PST é, outrossim, uma variedade (africana) de português que possui uma gramática entoacional própria, merecedora de maiores estudos linguísticos para sua melhor descrição e contribuição no maior entendimento da prosódia das línguas naturais.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, M. *Reconstrução fonológica e lexical do protocioulo do Golfo da Guiné*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer* (Version 5.3.82) [Computer Program], 2014. Versão: 26 julho de 2014. Disponível em: <http://www.praat.org>. Acesso em: 28 jan. 2016.

BRAGA, G. O padrão entoacional das sentenças neutras do português falado em São Tomé: uma análise preliminar. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 55-70. 2017.

BRAGA, G. *Prosódia do português de São Tomé: o contorno entoacional das sentenças declarativas neutras*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CARDOSO, S. A. M. S. *et al. Atlas linguístico do Brasil*. v. 2. Cartas Linguísticas. Londrina: EDUEL, 2014.

CRUZ, M. *Prosodic variation in European Portuguese: phrasing, intonation and rhythm in central-southern varieties*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

FERNANDES, F. R. *Ordem, focalização e preenchimento em português: sintaxe e prosódia*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

FERRAZ, L. I. *The creole of São Tomé*. Johannesburg: Witwatersrand University Press, 1979.

FROTA, S. *Prosody and focus in European Portuguese: phonological phrasing and intonation*. New York: Garland Publishing, 2000.

FROTA, S. The intonational phonology of European Portuguese. In: JUN, S.-A. (ed.). *Prosodic Typology II*. Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 6-42.

FROTA, S.; CRUZ, M. (coord.). *InAPoP – Interactive Atlas of the Prosody of Portuguese*. Projeto de investigação científica. Lisboa: Universidade de Lisboa/FCT (PTDC/CLELIN/119787/2010), 2012-2015.

FROTA, S. *et al.* Intonational variation in Portuguese: European and Brazilian varieties. In: FROTA, S.; PRIETO, P. (ed.). *Intonation in Romance*. New York: Oxford University, 2015. p. 235-283.

HAGEMEIJER, T. As línguas de São Tomé e Príncipe. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola*, v. 1, p. 1-29. 2009.

HLIBOWICKA-WĘGLARZ, B. A origem dos crioulos de base lexical portuguesa no Golfo da Guiné. *Romanica Cracoviensia*, Kraków, v. 11, p. 177-185, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2NR3VS2>. Acesso em: 28 jun. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). *Recenseamento 2012*. Disponível em: <http://bit.ly/2YR38I1>. Acesso em: 01 mai. 2017.

LADD, D. R. *Intonational Phonology*. 2nd ed. Cambridge: CUP, 2008.

MORAES, J. A. The pitch accents in Brazilian Portuguese: analysis by synthesis. In: BARBOSA, P.; MADUREIRA, S.; REIS, C. (ed.). *Speech Prosody 2008: fourth conference on speech prosody*. Campinas: [S.n.], 2008. p. 389-397.

MORAES, J. A.; COLAMARCO, M. Você está pedindo ou perguntando? Uma análise entoacional de pedidos e perguntas no português do Brasil. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 15, p. 113-126, 2007.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic Phonology*. 2nd edition. Dordrecht: Foris Publications, 2007.

PIERREHUMBERT, J. *The phonology and phonetics of English intonation*. 1980. Tese (Doutorado) – M.I.T, Cambridge, Mass, 1980.

ROSIGNOLI, C. C. *O padrão entoacional das sentenças interrogativas da variedade paulista do português brasileiro*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, V. G.; BRAGA, G. Associação tonal em sentenças declarativas neutras do português de Bissau e de São Tomé. *PAPIA*, v. 27, n. 1, p. 7-32, 2017.

SELKIRK, E. O. *Phonology and syntax: the relation between sound and structure*. Cambridge: The M.I.T. Press, 1984.

TENANI, L. E. *Domínios prosódicos no português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

TRUCKENBRODT, H.; SÂNDALO, M. F. S.; ABAURRE, M. B. M. Elements of Brazilian Portuguese intonation. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 8, p. 75-114, 2009.

VIGÁRIO, M. *The prosodic word in European Portuguese*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2003.

VIGÁRIO, M.; FROTA, S. The intonation of Standard and Northern European Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*. Special Issue on Portuguese Phonology edited by W. L. Wetzels, v. 2, n. 2, p. 115-137, 2003.

Transformações econômicas e mudança linguística: a língua em Louveira/SP

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2318>

Victor Carreão¹

Resumo

Partindo da hipótese de que variantes de prestígio de grandes cidades tendem a se espalhar para aglomerações urbanas menores, observamos, na cidade de Louveira/SP, diferentes traços linguísticos. Nos últimos anos, Louveira ganhou destaque na mídia ao ser classificada como um dos mais desenvolvidos municípios, em termos de PIB *per capita* e de qualidade de vida, no estado de São Paulo e no país. Essa rápida ascensão, fruto de diferentes incentivos fiscais por parte da prefeitura, levou-nos a observar como o comportamento linguístico dos louveirenses mudou com o tempo. Em especial, duas variáveis linguísticas serão abordadas aqui: (i) a realização das oclusivas dentais [t, d] diante da vogal [i]; e (ii) a realização de /r/ em posição de coda silábica. A proximidade com grandes centros urbanos e a passagem de uma economia agrícola para uma cultura de produção e serviços influenciaram o comportamento linguístico da geração que vivenciou essa mudança no estilo de vida louveirense.

Palavras-chave: variação linguística; mudanças econômicas; oclusivas dentais; retroflexão.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; vcarreao@yahoo.com.br; <http://orcid.org/0000-0002-0866-1749>

Economic changes and linguistic changes: the speech in Louveira/SP

Abstract

Based on the hypothesis that variants of prestige of large cities tend to spread to smaller urban agglomerations, we observed, in the city of Louveira/SP, different linguistic traits. In recent years, Louveira has gained prominence in the media by being classified as one of the most developed municipalities, in terms of GDP per capita and quality of life, in the state of São Paulo and in the country. This rapid rise, as a result of different fiscal incentives on the part of the city hall, led us to observe how the language behavior in Louveira changed over time. In particular, two linguistic variables will be addressed here: (i) the realization of the dental occlusives [t, d] before the vowel [i]; and (ii) the realization of /r/ in position of syllable coda. The proximity to large urban centers and the transition from an agricultural economy to a culture of production and services influenced the linguistic behavior of the generation that experienced this change in the Louveiran way of life.

Keywords: linguistic variation; economic changes; dental occlusives; retroflexion.

1. Introdução

Louveira é um pequeno município situado às margens da rodovia Anhanguera. Está a 71 quilômetros da capital do estado, São Paulo, e a 27 quilômetros de Campinas, uma das maiores cidades do interior paulista. Com pouco mais de 44.000 habitantes, a cidade é dividida, geograficamente, pela rodovia Anhanguera, em duas regiões conhecidas pelos louveirenses como: o Bairro Santo Antônio, região mais populosa e que é lar para muitos migrantes nordestinos; e a região do Centro, em que são encontrados muitos condomínios fechados. Há, também, uma área de proteção ambiental que totaliza pouco mais de 40% do território do município. Ao longo da rodovia Anhanguera, estão concentradas as principais empresas responsáveis pela ascensão na economia louveirense nos últimos 16 anos:

- Em 2012: a cidade de Louveira foi avaliada como a quarta melhor cidade para se morar no Brasil (G1, 2012);
- Em 2014: o município foi classificado como o mais desenvolvido do país – em uma análise que empregou como critério o PIB *per capita*² (AMARAL, 2014 e PRATES, 2014);
- Em 2015, de acordo com o índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM), elaborado pela Federação das Indústrias do Rio de Janeiro, Louveira foi considerada a terceira cidade mais desenvolvida do Brasil e a primeira do estado de São Paulo

2 Produto Interno Bruto dividido pela quantidade de habitantes de uma região.

(INFORMATIVO PTB, 2016, p. 08). Louveira também foi apontada como a melhor cidade com menos de 50 mil habitantes do País em sustentabilidade financeira (JORNAL DE JUNDIAÍ, 2015).

Conforme dados disponibilizados pelo IBGE (2016), no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades dentro do próprio município, grande parte da população de Louveira desenvolve suas atividades profissionais e de estudos na própria cidade:

Quadro 1. Dados sobre deslocamento em Louveira

Deslocamento		
Atividade dos habitantes	TOTAL de habitantes	Detalhes
Escola	10199	
	8150 pessoas (80%)	em Louveira
	2049 pessoas (20%)	em outro município
	21162	
Trabalho	16777 (80%)	em Louveira
	4065 (19%)	em outro município
	320 (01%)	em dois ou mais municípios
População total (2010)	37125	
Pessoas não consultadas	5764	

Fonte: Adaptado de IBGE (2016).

Dos habitantes da cidade, 80% estudam ou trabalham em Louveira. Interessa-nos verificar como as mudanças no modo de vida louveirense, que, até antes da vinda das empresas para o município, era agrícola, pode ter influenciado o comportamento linguístico dos louveirenses. Para tanto, passemos à metodologia de pesquisa, que permitirá verificar quem são esses indivíduos e o que foi observado em suas produções de fala.

2. Metodologia

Para este trabalho, foram realizadas 25 entrevistas sociolinguísticas³ (com cerca de 45 minutos cada e gravadas entre agosto de 2016 e agosto de 2017) com louveirenses que nasceram na cidade ou que se mudaram para ela até os 05 anos de idade. A ideia foi verificar, nestes indivíduos que cresceram em Louveira e puderam vivenciar a mudança na dinâmica social louveirense, como algumas variáveis linguísticas (detalhadas a seguir) se comportam. Os informantes que compõem a amostra foram selecionados de forma aleatória, seguindo três variáveis socioeconômicas: sexo/gênero (masculino ou feminino); região de residência na cidade (Centro ou Bairro); e faixa etária (de 18 a 29 anos, de 30 a 45 anos, e de 46 a 60 anos) – estas variáveis serão detalhadas mais adiante.

A plataforma R (R CORE TEAM, 2017) foi utilizada para rodar o teste de regressão logística, com a variável aleatória “informante” (visando evitar o enviesamento da amostra), mostrando quais variáveis sociais poderiam ter correlação com a realização de uma ou outra variante. Dessa maneira, é possível verificar como as variáveis socioeconômicas colocadas em foco podem influenciar, de forma conjunta ou não, a realização de determinadas variantes.

2.1 As entrevistas sociolinguísticas

Para o levantamento de dados referentes à fala louveirense, 25 indivíduos foram entrevistados conforme a metodologia de entrevista sociolinguística laboviana (LABOV, 2008 [1972]). A estratificação da amostra buscou contemplar a divisão dos falantes conforme:

- Sexo/gênero: masculino ou feminino;
- Região de residência em Louveira: Bairro ou Centro;
- Faixa etária: de 18 a 29 anos, de 30 a 45 anos e de 46 a 60 anos.

Outras variáveis sociais também foram controladas, mas não de forma ortogonal. Nos minutos finais da entrevista, os falantes foram questionados sobre a possível existência de um “sotaque” louveirense, ou de marcas linguísticas características dos louveirenses. Esse procedimento foi inspirado no trabalho de Kroch (1995). Os dados de fala levantados antes desse questionamento foram computados como “fala menos monitorada” e o levantamento após essa pergunta como “fala mais monitorada”. Temos, assim, as seguintes variáveis não controladas:

3 A amostragem inicial previa 24 informantes. Uma entrevista adicional foi realizada, em que não há muita produção oral por parte do informante. Mesmo com pouca produção, alguns fatos interessantes sobre Louveira foram registrados e, por essa razão, essa entrevista foi mantida para a amostragem deste trabalho.

- Ascendência: italiana ou não-italiana;
- Opinião sobre o sotaque louveirense: com sotaque ou sem sotaque;
- Momento de fala: mais controlado ou menos controlado.

As variáveis acima não apresentam ortogonalidade, uma vez que buscamos uma amostra aleatória – sem informação prévia sobre a ascendência dos informantes, ou de sua opinião sobre a fala louveirense. Em relação ao momento de fala, é interessante observar que, em alguns casos, os informantes tinham muito a dizer sobre o que pensavam da fala louveirense, chegando a citar sons que seriam “típicos de Louveira”. Nestes casos, o tempo de fala “monitorada” (em que o falante sabia que estava sendo gravado e comentando sobre fenômenos linguísticos) foi maior do que em entrevistas em que os informantes não sabiam dizer se havia, ou não, sons particulares aos louveirenses. Neste trabalho, iremos nos ater às variáveis sociais controladas. Pensando em sexo/gênero, Louveira apresenta uma divisão balanceada com 51% da sua população formada por homens e 49% formada por mulheres (IBGE, 2016). Não há um registro oficial de quantos louveirenses moram na região do Bairro e do Centro, mas algumas reportagens apontam que, no Bairro, estaria concentrada a maior parte da população da cidade, com cerca de 25 mil pessoas (JORNAL DE JUNDIAÍ, 2015).

O quadro a seguir auxilia a verificar a distribuição da amostra, ressaltando o contexto social da cidade para cada faixa etária de entrevistados:

Quadro 2. Características dos informantes entrevistados

	Informantes		Contexto Social	
46-60 Anos	Centro	Masc.	ie36	Emancipação do município
		Fem.	ie24	
		Masc.	ie29	
		Fem.	ie30	
	Bairro	Masc.	ie22	
		Fem.	ie41	
		Masc.	ie39	
		Fem.	ie42	

(continua)

30-45 Anos	Centro	Masc.	ie28	Vinda de grandes empresas para a cidade
		Fem.	ie31	
		Masc.	ie44	
		Fem.	ie35	
	Bairro	Masc.	ie21	
		Fem.	ie38	
		Masc.	ie43	
		Fem.	ie40	
18-29 Anos	Centro	Masc.	ie23	Forte migração para a cidade
		Fem.	ie18	
		Masc.	ie17	
		Fem.	ie19/ie25	
	Bairro	Masc.	ie27	
		Fem.	ie20	
		Masc.	ie26	
		Fem.	ie37	

Fonte: Carreão (2018, p. 65).

Como dito anteriormente, as grandes empresas se instalaram em solo louveirense a partir do ano de 2002 – incentivadas pela Lei Complementar nº 1.551/2002, Lei Complementar nº 1.602/2002 e Lei Complementar nº 1.797/2006. Esse período é o mesmo em que os falantes de nossa segunda faixa etária (de 30 a 45 anos) passaram por sua juventude. É interessante verificar que são estes falantes que apresentam o maior índice de variação para as duas variáveis linguísticas aqui observadas, como veremos mais adiante.

3. As variáveis linguísticas

Duas variáveis linguísticas serão abordadas a seguir: (i) a realização das oclusivas dentais [t, d] diante da vogal [i]; e (ii) a realização de /r/ em posição de coda silábica.

3.1 As oclusivas dentais [t, d] diante de [i]

A realização das oclusivas dentais [t, d] diante da vogal [i] é objeto de diferentes estudos no português brasileiro. A variação encontrada no Brasil, para esta variável, é a principal razão para a sua escolha como objeto de estudo. Em especial, observa-se o espalhamento da forma africada, [tʃ] e [dʒ], pelo país. Estas variantes, em termos de pontos de articulação, são realizadas de forma palatalizada:

[...] processo assimilatório no qual a parte frontal da língua se move em direção ao palato duro. Pode afetar tanto consoantes articuladas na região posterior da cavidade bucal, como /k/, /g/, quanto consoantes articuladas na região anterior da cavidade bucal, tais como /t/, /d/, /s/. (ABAURRE; PAGOTTO, 2013, p. 195).

Em diferentes comunidades de fala, são observados diferentes graus de palatalização. A forma palatalizada é, em muitos destes estudos, observada na fala de indivíduos mais jovens e que moram em regiões urbanas (como pode ser observado nos estudos de Pagotto, 2001; Matté, 2009; Mauri, 2008; Battisti *et al.*, 2007). A escolha desta variável linguística é justificada não apenas pela observação de sua variação nos louveirenses, mas, também, pelo fato de Louveira possuir a divisão entre o urbano e o rural de uma maneira clara, estipulada em seu Plano Diretor.

Bortoni-Ricardo (2004) nos mostra que a conexão entre o urbano e o rural, em determinadas comunidades, existe em um *continuum* “rurbano” – ligado à teoria de Redes Sociais e à Acomodação Linguística. De forma resumida, esse *continuum* é observado em indivíduos que, estando entre o urbano e o rural, podem acomodar sua fala a seu dialeto de origem e, às vezes, ao dialeto novo trazido pela urbanização. Um exemplo desse *continuum* é observado em indivíduos que migram de uma cidade para outra, com sua fala pendendo para o dialeto de origem ou para o dialeto de chegada (da nova cidade em que estabeleceram residência).

A divisão trazida pela urbanização da cidade pode ser colocada no centro de nossa análise e, assim, é possível verificarmos como os falantes variam a realização das oclusivas dentais entre duas variantes: a forma dental [t, d] ou a forma africada [tʃ, dʒ].

3.2 A realização de /r/ em posição de coda silábica

A realização de /r/ em posição de coda silábica também é objeto de estudo de diferentes pesquisas no Brasil. A variedade de variantes que podem ser realizadas nessa posição silábica (em palavras como “porta” ou “mar”) é extensa: são observadas “vibrantes apicais em Porto Alegre e São Paulo, fricativa velar em Rio de Janeiro e Salvador e aspirada em Recife” (CALLOU; MORAES; LEITE, 1996, p. 483). É comum associar cidades do interior

paulista ao dialeto caipira (estudado por Amaral (1920) e Rodrigues (1974), entre outros pesquisadores), cuja variante para o /r/ em posição de coda silábica é a retroflexão: [ɻ]. É interessante lembrar que esta variante não está restrita apenas ao estado de São Paulo, também sendo encontrada na região Sul, Sudeste e em outras localidades da região Centro-Oeste (NOLL, 2008).

Para os louveirenses, a realização desta variável é saliente. Muitos comentam que é uma marca que ajuda a identificar os migrantes nordestinos e que, naqueles que nasceram na cidade, é um “som” realizado de forma similar a outras cidades do interior. Mas também há aqueles que apontam que a realização de /r/ em coda silábica não é uma marca dialetal louveirense, pois não é tão diferente do que é produzido pelos paulistanos (que se assemelham aos comentários dos entrevistados de Leite (2011) em seu estudo sobre a realização de /r/ em coda silábica em Campinas). Nos comentários dos entrevistados, há um embate entre “capital” vs. “interior” que é reproduzido em duas variantes: o tepe [ɾ] e a retroflexão [ɻ].

A retroflexão não é, atualmente, associada apenas ao interior do estado de São Paulo. Na cidade de São Paulo, Oushiro (2015) registrou, em indivíduos da região periférica do município, alto índice da variante retroflexa, enquanto na região central houve alto índice da variante tepe. As duas variantes coexistem em um cenário urbano. Por vezes, a retroflexão carrega estigma (como, por exemplo, retrata Paes (2014), em seu trabalho em Lagoa Santa/MG) e é na possibilidade deste estigma – que, talvez, no imaginário popular remeta ao falar do “interior” – que esta variável foi observada nos falantes louveirenses.

4. A variação na fala louveirense

Como mencionado anteriormente, exploraremos o levantamento de dados das duas variáveis, observadas nas entrevistas sociolinguísticas, conforme as faixas etárias. Destarte, poderemos verificar como o contexto social por que passavam os louveirenses pode estar associado à variação/mudança linguística.

4.1 A realização das oclusivas dentais [t, d] antes de [i]

A distribuição dos dados levantados para as oclusivas dentais [t, d] diante de [i], conforme as faixas etárias, é a seguinte:

Tabela 1. Distribuição geral dos dados das oclusivas dentais

Faixa etária	Africada	Dental	Total	Qui-quadrado
1a (18 a 29 anos)	2413 (99%)	17 (01%)	2430	$\chi^2 = 1817,4 (2),$ $p < 0,001$
2a (30 a 45 anos)	2186 (90%)	233 (10%)	2419	
3a (46 a 60 anos)	1324 (54%)	1115 (46%)	2439	

Fonte: Adaptado de Carreão (2018, p. 96).

Como podemos observar nos dados acima, os falantes da terceira faixa etária (de 46 a 60 anos) são aqueles com a maior taxa de realizações da variante dental. A passagem da terceira faixa etária para a segunda registra uma queda expressiva nas ocorrências da variante dental. Dessa forma, a variante africada ganha espaço até predominar na fala dos indivíduos da primeira faixa etária (os louveirenses mais jovens). A queda no uso da variante dental pode ser observada no gráfico a seguir:

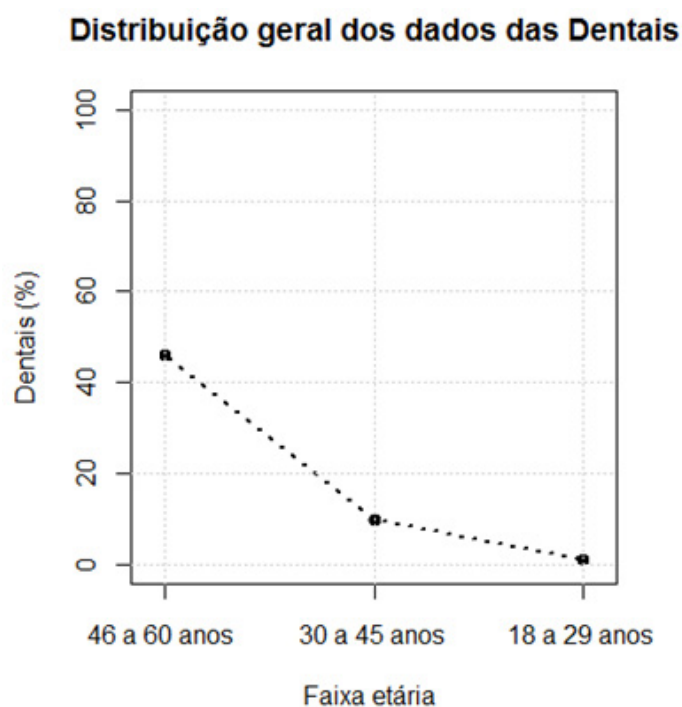


Gráfico 1. Realização das oclusivas /t/ e /d/ de forma dental, conforme a faixa etária

Fonte: Adaptado de Carreão (2018, p. 108).

O gráfico acima ajuda a ilustrar os dados registrados na Tabela 1. Os falantes da segunda faixa etária são aqueles que iniciam o processo de mudança linguística, que, para os falantes mais jovens (da primeira faixa etária), já parece indicar um processo finalizado para a realização das oclusivas dentais [t, d] diante de [i]. Essa variável linguística é citada apenas em dois momentos – por duas entrevistadas diferentes – durante as entrevistas sociolinguísticas como uma marca de sotaque própria dos louveirenses. Os outros 23 louveirenses entrevistados não fazem menção a ela. A maior parte dos comentários sobre “marcas louveirenses na fala” aponta para a realização retroflexa do /r/ em coda silábica. Passemos à análise desta outra variável.

4.2 A realização de /r/ em coda silábica

A distribuição dos dados levantados para a realização de /r/ em posição de coda silábica, conforme as faixas etárias, é a seguinte:

Tabela 2. Distribuição geral dos dados de /r/ em coda

Faixa etária	Retroflexo	Tepe	Total	Qui-quadrado
1a (18 a 29 anos)	1209 (92%)	106 (08%)	1315	$\chi^2 = 91,172 (2),$ $p < 0,001$
2a (30 a 45 anos)	898 (79%)	232 (21%)	1130	
3a (46 a 60 anos)	1031 (89%)	124 (11%)	1155	

Fonte: Adaptado de Carreão (2018, p. 114).

Os falantes da segunda faixa etária novamente se destacam. Desta vez, a realização da variante tepe é observada com maior frequência em suas falas. Não há muitas diferenças entre a terceira e a primeira faixa etária, mas o destaque dos falantes de 30 a 45 anos nos chama a atenção aqui. O gráfico abaixo ilustra os valores da tabela acima:

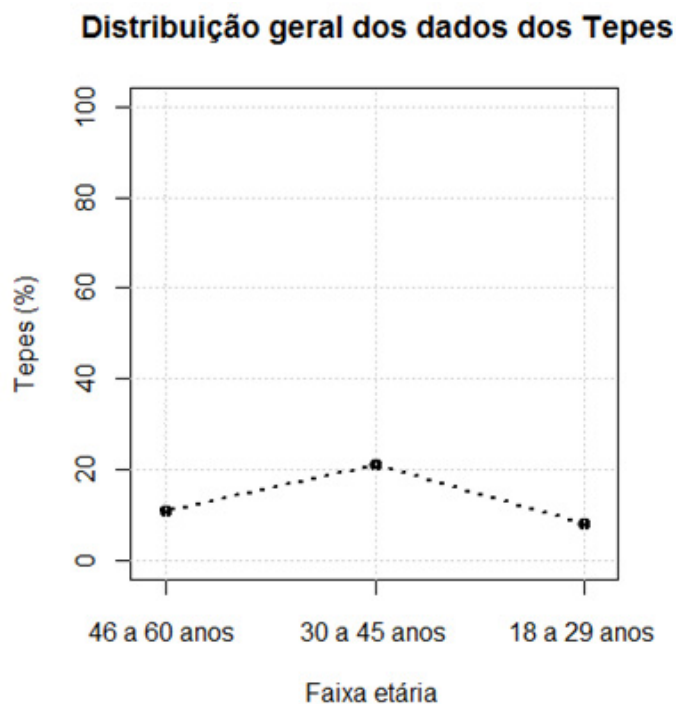


Gráfico 2. Realização de /r/ em coda silábica como tepe para todas as faixas etárias

Fonte: Adaptado de Carreão (2018, p. 128).

Há quase o dobro de ocorrências da variante tepe, quando comparamos a taxa de realização da terceira faixa etária com a segunda. Esse destaque remete ao que Labov (2008 [1972]) classifica como “hipercorreção”: o uso exagerado de determinado traço linguístico que possa carregar prestígio. Pensando no uso de formas linguísticas consideradas prestigiosas, é possível entender a variação acima nos mesmos moldes da pesquisa de Labov (2008 [1972]) sobre o apagamento do rótico em posição medial ou final de palavra, nas lojas de departamento de Nova York: os valores linguísticos são ditados pelos mais jovens, com mais possibilidades de empregabilidade – mostrando que a idade não é uma variável que poderia ser considerada de forma isolada para a análise. Ainda no estudo de Labov (2008 [1972]), em uma análise da fala monitorada de informantes mais velhos, a variação linguística se mostra como uma reafirmação destes informantes frente à instabilidade profissional, devido à idade mais avançada.

A valoração da variante tepe é encontrada em comentários feitos pelos entrevistados durante as entrevistas sociolinguísticas, como visto em uma das informantes:

IE38: eu acho que eu falo bem puxado. Assim, o “erre”... eu percebo muito, assim, que agora eu trabalho em São Paulo, né, e aí eu vou pra lá conversar com um pessoal e eu percebo que é totalmente

diferente a forma de puxar, o interior. É o interior [com [ɹ]], a carne [com [ɹ]], sai esse puxado, né?! Eu falo “ah, meu Deus, queria puxar menos esse ‘erre’ pra não ficar tão característico” (risos)

Perceber as diferenças nas formas variantes de /r/ em coda silábica e atribuir diferentes valores a elas – associados à mobilidade social – é um ponto de partida para entender a taxa de realização da variante tepe para os falantes da segunda faixa etária. É interessante, também, perceber a menção ao “trabalho”, pois é neste ambiente que a diferenciação entre as duas formas variantes é feita. E é nesse eixo entre “trabalhar em Louveira” ou “trabalhar fora de Louveira” que podemos entender o caminho que a variação linguística toma: os falantes da segunda faixa etária crescem em uma Louveira em que trabalhar na dinâmica agrícola da cidade está se tornando passado, ao passo que trabalhar em empresas seria fazer parte do novo, do desenvolvimento vindo de grandes cidades. A mudança na dinâmica econômica da cidade, que alterou o estilo de vida louveirense, ajuda a explicar as ideias que repousam no imaginário louveirense.

4.3. A atividade profissional e a variação

Antes de passarmos às reflexões finais deste trabalho, é interessante observar como a atividade profissional dos louveirenses pode estar correlacionada à variação. Como observado anteriormente, a segunda faixa etária foi aquela que viveu a transição socioeconômica em Louveira – de uma cidade de características rurais para um grande polo logístico. Dos informantes da segunda faixa etária (de 30 a 45 anos), destacamos, abaixo, as mulheres (aquelas em que houve maior número de ocorrências para a variante dental [t, d]):

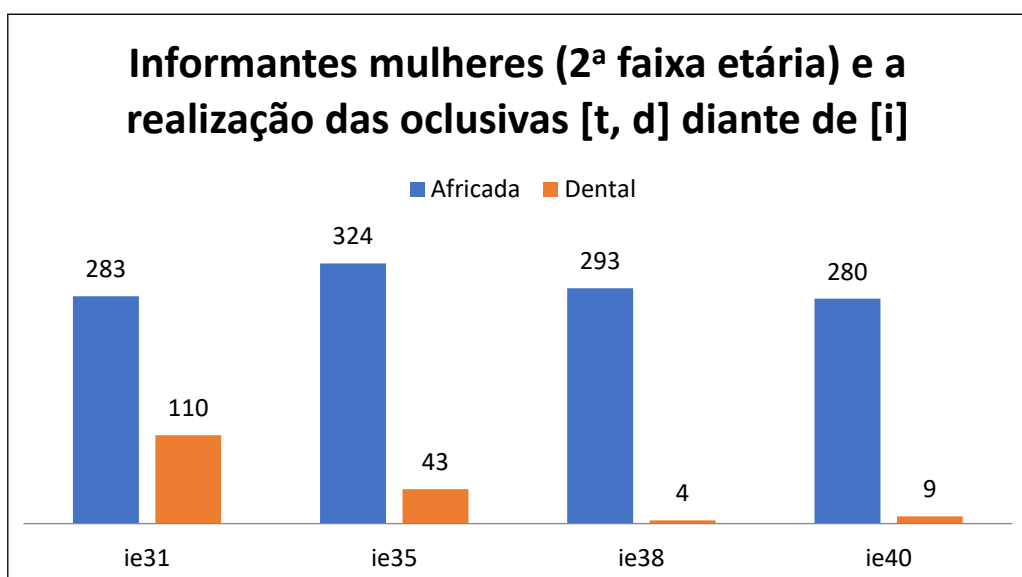


Gráfico 3. Informantes mulheres e a realização das oclusivas [t, d] diante de [i]

Fonte: Elaboração própria.

A informante IE31 trabalhou por um curto período em uma cidade da região e, no momento da entrevista sociolinguística, trabalhava na cidade, enquanto IE35 sempre trabalhou em pequenos comércios de Louveira. Embora a atividade profissional não seja no mesmo tipo de serviço, as duas informantes trabalham com serviço social – diretamente com a comunidade, atendendo moradores de todas as classes sociais da cidade e aqueles que ali sempre viveram. Da segunda faixa etária, essas são as duas informantes que têm maior contato com a população louveirense no geral. Essas mesmas informantes são aquelas que apresentam o maior número de tepes para a variável de /r/ em posição de coda silábica também.

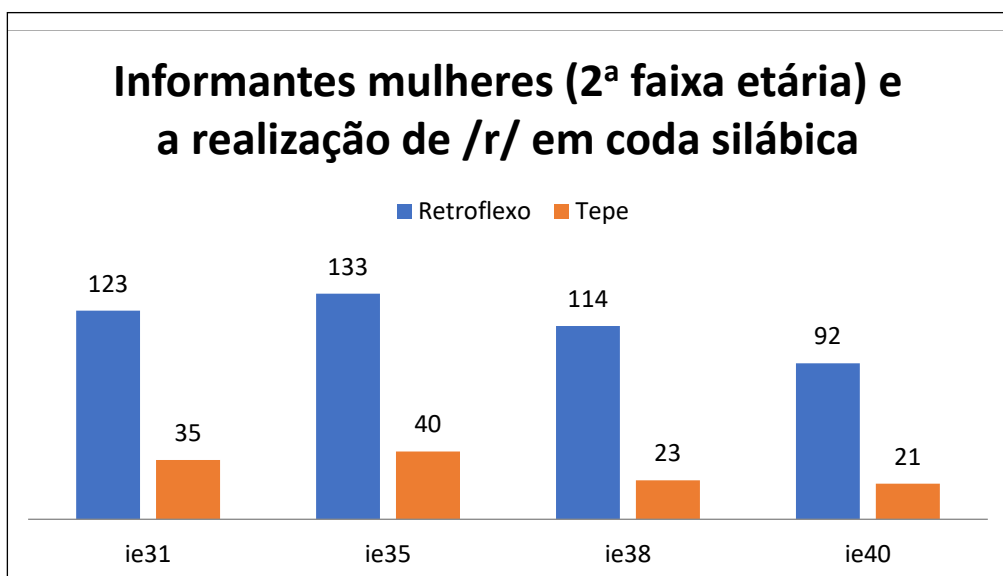


Gráfico 4. Informantes mulheres (2ª faixa etária) e a realização de /r/ em coda silábica

Fonte: Elaboração própria.

É interessante verificar como essas duas informantes variam no que poderia ser chamado de formas mais tradicionais louveirenses (a realização de [t, d]) e formas mais inovadoras (a realização de tepe, para /r/ em coda silábica). A variação nesse *continuum* nos permite traçar algumas considerações.

5. Mudanças econômicas, reflexos linguísticos

A saliência da variável /r/ em coda silábica é maior do que a realização das oclusivas dentais [t, d] diante da vogal [i]. Como prováveis causas para a saliência fonética, Trudgill (1986) aponta três: a distância fonética entre as variantes de duas variedades de fala; o estigma que uma ou outra forma linguística pode carregar e a presença ou ausência de uma unidade fonológica em comum para as duas variedades de fala que estão em contato. Parece-nos que a valoração das formas, o prestígio atribuído a cada variante, está em jogo aqui.

A economia de tempos passados se modifica e deixa de ser centrada na agropecuária. As grandes empresas ganham terreno no município e os louveirenses são a mão de obra para essa nova fase da cidade. Como é, então, o comportamento linguístico dos louveirenses da segunda faixa etária que se mantiveram em atividades profissionais em pequenos comércios da cidade e daqueles que trabalham em empresas (dentro ou fora de Louveira)? As ocorrências das oclusivas dentais [t, d] diante de [i] apresentaram grande variação para duas informantes (como visto anteriormente). Pensando em como os informantes da segunda faixa etária vivenciaram a mudança na dinâmica socioeconômica de Louveira, é interessante olhar as ocorrências individuais dos informantes para as duas variáveis estudadas em nosso trabalho. A tabela abaixo mostra as ocorrências das oclusivas dentais [t, d] diante de [i] para cada um dos entrevistados da segunda faixa etária:

Tabela 3. Distribuição geral dos dados das oclusivas dentais [t, d] para os falantes da segunda faixa etária

Informante	Africada	Dental	TOTAL	Curso	Experiência profissional (fora de Louveira)
2ª Faixa etária					
IE21	178 (99%)	01 (01%)	179	S	S
IE28	391 (100%)	00 (0%)	391	S	S
IE31	283 (72%)	110 (28%)	393	N	S
IE35	324 (88%)	43 (12%)	367	N	N
IE38	293 (97%)	04 (03%)	297	S	S
IE40	279 (97%)	09 (03%)	288	N	N
IE43	153 (72%)	60 (28%)	213	N	N
IE44	285 (98%)	06 (02%)	291	N	S
TOTAL	2186 (90%)	233 (10%)	2419	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Já para a realização de /r/ em posição de coda silábica, os falantes da segunda faixa etária apresentam a seguinte distribuição de dados:

Tabela 4. Distribuição geral dos dados de /r/ em coda silábica para os falantes da segunda faixa etária

Informante	Retroflexo	Tepe	TOTAL	Curso	Experiência profissional
2ª Faixa Etária					
IE21	65 (71%)	27 (29%)	92	S	S
IE28	147 (67%)	73 (33%)	220	S	S
IE31	123 (78%)	35 (22%)	158	N	S
IE35	133 (77%)	40 (23%)	173	N	N
IE38	114 (83%)	23 (17%)	137	S	S
IE40	92 (81%)	21 (19%)	113	N	N
IE43	98 (93%)	7 (07%)	105	N	N
IE44	126 (95%)	6 (05%)	132	N	S
TOTAL	898 (79%)	232 (21%)	1130	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Em destaque, nas tabelas acima, estão as maiores porcentagens de ocorrências para as duas variáveis linguísticas: acima de 10% de realizações da variante dental (que é a taxa média de ocorrências desta variante para esta faixa etária); e acima de 21% de realizações da variante tepe (que é a taxa média de ocorrências desta variante para esta faixa etária). Também constam, nas últimas duas colunas da tabela, se os informantes possuem formação educacional (de nível técnico ou superior) voltada a atividades do mundo corporativo (administração, contabilidade, logística, recursos humanos, etc.) e se já trabalharam em empresas de médio ou grande porte (“S” para “sim” e “N” para “não”). Não ter feito curso para atuar no mundo corporativo não implica em não ter feito nenhum tipo de curso como educação técnica ou superior. Empresas de médio/grande porte são aquelas com 50 colaboradores ou mais.

Não há um padrão nas tabelas acima, mas é possível observar que, para a realização das oclusivas dentais [t, d] diante da vogal [i], os entrevistados sem experiências relacionadas ao mundo corporativo (seja em termos de estudos ou de experiência de trabalho) apresentam maiores taxas de realização para a variante dental. A única exceção é a entrevistada IE40, que viveu por alguns anos fora de Louveira e que para lá se mudou ainda na infância. Não ter algum tipo de contato com a nova dinâmica econômica parece ser um indicador de que a variante dental pode estar presente na fala.

Pagotto (2001, p. 293) aponta que a “variação é discurso e as formas variantes são disputadas pelas formações discursivas para significar nelas”. Em sua tese, Pagotto (2001, p. 294) traça uma interessante hipótese em relação à variação observada para as oclusivas dentais [t, d] diante de [i] em informantes de Florianópolis/SC: ao registrar o uso da variante africada alveolar [ts, dz] – fugindo dos extremos da palatalização como [tʃ, dʒ] e da forma dental [t, d] – questiona se esta variante não seria “uma espécie de ‘terceira via’, a possibilidade de ser moderno, distanciando-se do atraso que a variante não africada representaria, sem, no entanto, abrir mão da natividade”. É possível dizer que este mesmo “jogo” entre o moderno e o tradicional é visível na variação louveirense de que tratamos aqui.

Em relação à realização de /r/ em coda silábica, a variante tepe aparece com mais frequência na fala daqueles que frequentaram algum tipo de curso voltado à gestão ou que tiveram experiência de trabalho em médias e grandes empresas. A exceção é a falante IE35, que, mesmo sem esses dois tipos de experiência, realiza a variante tepe acima da média para a segunda faixa etária. As tabelas nos ajudam a verificar como tal ligação entre a mudança na dinâmica de vida de uma comunidade e a variação linguística podem estar relacionadas. No caso das oclusivas dentais, a frequência do contato com indivíduos que realizem outras formas variantes pode estar relacionada à implementação da variante africada. Para o /r/ em coda silábica, variável mais saliente para os louveirenses, a atividade profissional parece ser um dos fatores que merece maior detalhamento.

6. Considerações finais

Fechamos este artigo com sugestões de pesquisa. Ao que tudo indica, há uma relação entre a dinâmica profissional de uma comunidade com a variação linguística. Esse eixo deve ser explorado mais detalhadamente em pesquisas futuras, uma vez que os resultados apontam para uma relação interessante entre economia e variação linguística.

Mudanças econômicas transformam as comunidades. Em cidades pequenas, este fenômeno é mais facilmente observado e a nova dinâmica de vida – junto às modificações no espaço físico – é perceptível a todos que ali vivem. Louveira é um exemplo de comunidade pequena, criada há pouco mais de 50 anos em um processo de emancipação do município, em que as mudanças urbanas foram facilmente visualizadas por seus moradores. É interessante verificar que as mudanças linguísticas caminham lado a lado com a dinâmica de vida de uma comunidade.

A segunda faixa etária (de 30 a 45 anos) se encontra entre uma Louveira antiga/tradicional e uma Louveira urbana/moderna. É nesse eixo que o *continuum* é estabelecido para as variáveis aqui observadas: as oclusivas dentais [t, d] diante de [i] com algum resquício de realização nos informantes imersos na vida da comunidade louveirense – desaparecendo

na fala dos mais jovens (da primeira faixa etária); e a realização de /r/ em posição de coda silábica com o registro de tepes para os informantes presentes na modernidade/urbanidade (louveirense ou não). É a coexistência dessas diferentes variantes que capta o ouvido dos sociolinguistas que, na dinâmica socioeconômica da cidade, pode verificar como operam os eixos da variação.

Pesquisar esse fenômeno em cidades pequenas que passam por processos econômicos similares é intrigante a fim de se verificar os caminhos pelos quais a variação linguística – para determinadas variáveis – se espalha.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M.; PAGOTTO, E. G. Consoantes em ataque silábico: palatalização de /t, d/. In: ABAURRE, M. B. (org.). Gramática do Português Culto Falado no Brasil. v. VII. *A Construção Fonológica da Palavra*. São Paulo: Contexto, 2013.

AMARAL, A. *O Dialecto Caipira*. São Paulo: Editora O Livro, 1920.

AMARAL, R. Segundo estudo, Louveira é a cidade mais desenvolvida do país. *Jornal de Jundiaí*, Jundiaí, 03 jun. 2014. Região. Disponível em: <http://www.jj.com.br/noticias-1144-segundo-estudo-louveira-e-a-cidade-mais-desenvolvida-do-pais>. Acesso em: 03 maio 2015.

BATTISTI, E.; DORNELLES FILHO, A. A.; LUCAS, J. I. P.; BOVO, N. M. P. Palatalização das oclusivas alveolares e a rede social dos informantes. *Revista Digital de estudos da linguagem – REVEL*, v. 5, n. 9, p. 1-29, ago. 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CALLOU, D.; MORAES, J. A.; LEITE, Y. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil. In: KOCH, I. G. V. (org.). *Gramática do português falado*. v. VI: desenvolvimentos. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 465-493.

CARREÃO, V. *Transformações econômicas e mudança linguística: a língua em Louveira/SP*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

G1. Indaiatuba é a 1ª do país em ranking das melhores cidades para se viver. *G1*, Campinas, 02 dez. 2012. Campinas e Região. Disponível em: <https://glo.bo/2JfMyWE>. Acesso em: 03 maio 2015.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Louveira*. 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2XtF774>. Acesso em: 03 maio 2015.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Louveira: Panorama*. 2016. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/sp/louveira/panorama>. Acesso em: 28 jun. 2017.

INFORMATIVO PTB. Nossa Cidade Louveira. Informativo – Jan. 2013 a Jun. 2016. *Revista Informativa do Diretório Municipal do Partido Trabalhista Brasileiro* – Louveira, 2016.

JORNAL DE JUNDIAÍ (JJ). Louveira recebe prêmio nacional. *JJ Região*, 22 set. 2015. Disponível em: <http://www.jj.com.br/noticias-20841-louveira-recebe-premio-nacional>. Acesso em: 04 mar. 2017.

KROCH, A. Dialect and Style in the Speech of Upper Class Philadelphia. In: GUY, G.; BAUGH, J.; SCHIFFRIN, D.; FEAGIN, C. (org.). *Towards a Social Science of Language: Papers in Honor of William Labov*. Philadelphia: John Benjamins, 1995.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Padrões Sociolinguísticos. Tradução Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LEITE, C. M. B. Atitudes linguísticas e teoria da acomodação: inter-relação entre Sociolinguística e Psicologia Social. *Estudos Linguísticos*, v. 40, n. 2, p. 1017-1028, 2011.

MATTÉ, G. D. A palatalização variável de /t d/ em Caxias do Sul. *Cadernos do IL*, n. 38, p. 43-55, 2009.

MAURI, C. *Palatalização das oclusivas alveolares e práticas sociais em capelas de forqueta, Caxias do Sul (RS)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2008.

NOLL, V. *O português brasileiro: formação e contrastes*. São Paulo: Globo, 2008.

OUSHIRO, L. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo*. 2015. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PAES, M. H. S. *A variável (R) em coda silábica medial no bairro várzea, em Lagoa Santa-MG*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

PAGOTTO, E. G. *Variação é identidade*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PRATES, M. O ranking definitivo das cidades mais desenvolvidas do país. *Revista Exame online*, São Paulo, 08 jun. 2014. Campinas e Região. Disponível em: <http://bit.ly/2RTUqzG>. Acesso em: 03 maio 2015.

R CORE TEAM. R: *A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2017. Disponível em: <http://www.R-project.org>. Acesso em: 25 mar. 2017.

RODRIGUES, A. N. *O dialeto caipira na região de Piracicaba*. São Paulo: Ática, 1974.

TRUDGILL, P. *Dialects in Contact*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.

Dilma Rousseff e o *ethos* de amável coragem: o corpo no feminino

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2221>

Renata de Oliveira Carreon¹

Resumo

No século XXI, a mulher, que já vinha tomando seu espaço, ganha destaque nas disputas eleitorais, trazendo à cena não só o discurso, mas também o corpo no feminino, fazendo com que a mulher tome seu lugar nos espaços de poder. As campanhas eleitorais, nessa nova configuração, devem, de uma só vez, produzir sentidos e convidar o eleitor a aderir àquele discurso, buscando nesse eleitor/interlocutor a validação de um mundo ético, por meio da *credibilidade* ou de um *poder fazer* legitimado no discurso. Considerando, portanto, o *ethos* como uma categoria intrinsecamente atada ao discurso político, propomos, neste artigo, compreender a constituição das imagens de si de Dilma Rousseff enunciadas no feminino em *posts* no seu perfil oficial do Facebook e na televisão em HGPE durante a campanha de segundo turno das eleições presidenciais de 2014. Para isso, ancoramo-nos nos escritos de Maingueneau a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do discurso de orientação francesa.

Palavras-chave: análise do discurso; discurso político; *ethos*; campanhas eleitorais.

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil; renatacarreon@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1945-1904>.

Dilma Rousseff y el *ethos* de amable coraje: el cuerpo en el femenino

Resumen

En el siglo XXI, la mujer, que ya venía ganando espacio, se fue destacando en las disputas electorales, trayendo a la escena no sólo el discurso, sino que también el cuerpo en el femenino, lo que generó que la mujer ocupe su lugar en espacios de poder. Las campañas electorales, en esta nueva configuración, deben producir sentidos y al mismo tiempo invitar al elector a adherirse a ese discurso, que busca en ese elector/interlocutor la validación de un mundo ético, por medio de la credibilidad o de un *poder hacer* que se legitima en el discurso. Por lo tanto, se considera el *ethos* como una categoría intrínsecamente ligada al discurso político, por esta razón proponemos, en este artículo, comprender la construcción de las imágenes de sí, de Dilma Rousseff, que se enunciaron en femenino en *posts* en su perfil oficial de Facebook y en la televisión en el Horario Gratuito de Propaganda Electoral (HGPE) durante la campaña en la segunda vuelta de las elecciones presidenciales del año 2014. Para ello, nos basaremos en los escritos de Maingueneau desde los presupuestos teóricos y metodológicos del Análisis del discurso de orientación francesa.

Palabras clave: análisis del discurso; discurso político; *ethos*; campañas electorales.

Primeiras palavras

As eleições, de maneira geral, implicam certa teatralidade, representação de papéis por parte dos atores políticos, o que desemboca na constituição de lugares sociais, crenças e visões de mundo. Para Barreira (1998), a longa interdição à participação da mulher nas atividades políticas impôs, por muitos anos, seu distanciamento de tais práticas. No entanto, ao longo do tempo, as mulheres passaram a ter maior presença nas atividades públicas, fazendo com que a interdição imposta à mulher no campo político fosse progressivamente eliminada. Com a conquista do espaço político, a socióloga afirma que as mulheres ritualizaram sua entrada, de forma pouco silenciosa, calcadas no discurso do rompimento de barreiras,

[...] enfatizando sua capacidade para o exercício da função em reação aos preconceitos historicamente arraigados, que associam negativamente gênero feminino e desempenho político. Se o exercício de toda candidatura política, já de saída, é portador de símbolos ou emblemas que têm por objetivo a construção de uma legitimidade, as candidaturas femininas entram no páreo com a complexidade do pedido de licença para o reconhecimento. Ao invés de comparecerem apenas com a força das disposições partidárias ou dos atributos pessoais, entram no cenário político com o estatuto de gênero: uma candidata é alguém que deve ser submetido à prova da competência. (BARREIRA, 1998, p. 105).

Com isso, as candidaturas políticas femininas são simbolicamente representadas pelo pioneirismo, uma vez que seu discurso, fortemente ligado a questões de gênero, resultante de atribuições herdadas historicamente, padece da falta de herança. Assim, discursos, emblemas e símbolos passam a fazer parte da entrada desse sujeito no campo político, trazendo especificidades em relação às candidaturas masculinas, fazendo uso de atributos de gênero como forma de diferenciação política. Exemplo disso é o fato de o universo masculino, estereotipicamente, historicamente e socialmente, estar ligado a determinadas características físicas e morais, que ao longo de séculos de civilização impuseram a masculinidade ao homem, devido a sua capacidade de provedor enquanto caçador de mantimentos, e liderança, enquanto patriarca da família e mantenedor. O universo feminino, mesmo no século XXI, parece perpetuar, ao menos na política, o contra fluxo, ainda inspirando social e historicamente características de afabilidade, doçura e subserviência.

No entanto, uma característica que Barreira julga típica das candidaturas femininas refere-se à tentativa de acrescer aos seus próprios atributos pessoais as qualidades que, geralmente, compõem o universo masculino, como ser portadora de coragem, garra, força, ser uma mulher guerreira, destemida. Tais qualificações validariam o discurso de aptidão da candidata: ela está apta a chefiar o Estado, uma vez que não só possui suas qualidades próprias, mas também aquelas socialmente e historicamente associadas ao mundo “masculino”, indo na contramão da construção de “sexo frágil” que circula na sociedade.

A partir disso, tendo como *corpus* de análise os *posts* no Facebook de Dilma Rousseff, bem como enunciados retirados de sua campanha na televisão, no segundo turno das eleições presidenciais de 2014, buscamos compreender a constituição do *ethos* da candidata à reeleição.

Sobre a questão do *ethos*

O conceito de *ethos* discursivo, lido e relido por Dominique Maingueneau, foi largamente trabalhado por disciplinas e teóricos, desde Aristóteles a Ducrot, Charaudeau, entre outros. No entanto, a concepção pessoal de *ethos* de Maingueneau inscreve-se nos domínios da Análise do discurso de linha francesa. O autor teoriza, operacionaliza e relê o conceito de *ethos* em diversos trabalhos (1997, 2004, 2008a, 2008c, 2010, 2011, 2015a, 2016; entre outros). Atualmente, grande parte da literatura em termos de *ethos* na Análise do discurso, de alguma forma, utiliza seus escritos para fundamentar teoricamente o empreendimento analítico.

Ao postular sobre a semântica global que rege os discursos em *Gênese* (2008b [1984]), Maingueneau afirma que há certas restrições a que eles estão submetidos, sendo uma dessas restrições o modo de enunciação do sujeito. Embora não tenha explicitado

a questão do *ethos*, ali está retratado como “uma maneira de ser através de uma maneira de dizer” (2008b, p. 94). O autor, assim, dá início às reflexões sobre caráter e corporalidade nos quais se apoia o “tom” do enunciador: “esse ‘caráter’ é inseparável de uma ‘corporalidade’, isto é, de esquemas que definem uma maneira de ‘habitar’ seu corpo de enunciador e, indiretamente, de enunciatário” (2008b, p. 92).

Se, até então, a preocupação do teórico francês era postular os alicerces da noção e afastá-la dos preceitos retóricos – ligados, sobretudo, a uma persuasão que deveria despertar emoções no auditório por meio do caráter do orador, em *Análise de textos de comunicação* (2004 [1998]), Maingueneau define o conceito de cenas da enunciação para ligá-lo ao *ethos*. Tal definição, trabalhada e retrabalhada ao longo dos anos posteriores, veio mostrar-se indispensável para uma análise arqueológica de suas obras, que interliga, de maneira indissociável, diversas instâncias. Para o autor, “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada” (MAINGUENEAU, 2004, p. 85). “O quadro cênico” do texto, então, seria dividido em cena englobante, referente ao tipo de discurso; e cena genérica, no que diz respeito ao gênero; no entanto, não é diretamente a esse quadro cênico que se confronta o “leitor”, mas às cenografias, que são ao mesmo tempo “fonte de enunciação do discurso e aquilo que ele engendra” (MAINGUENEAU, 2004, p. 87), legitimando um enunciado que, por sua vez, legitima sua cenografia. Entretanto, para Maingueneau, não basta falar apenas em cena, já que todo discurso é produto de um enunciador encarnado sustentado por uma voz, é preciso dar conta das questões de *ethos*, uma vez que, por meio da enunciação, revela-se a *personalidade* do enunciador. Destaca, ainda, mais uma vez, que o *ethos* está ligado a determinações físicas e psíquicas, ambas ligadas a representações sociais valorizadas ou não e que, portanto, é necessário fazer com que o co-enunciador adira fisicamente a um determinado universo de sentido:

O poder de persuasão de um discurso consiste em parte em levar o leitor a se identificar com a movimentação de um corpo investido de valores socialmente especificados. A qualidade desse *ethos* remete, com efeito, à imagem desse “fiador” que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado. (MAINGUENEAU, 2004, p. 99).

Assim, Maingueneau oferece uma concepção mais encarnada de *ethos*, deixando de lado as relações específicas com formações discursivas, entendidas em *Análise do discurso* como o que “pode e deve ser dito” ou como um “sistema de restrições invisíveis” (MAINGUENEAU, 2015b, p. 81) – conceito que o autor, de certa forma, abandona para aderir à questão mais geral dos posicionamentos dos sujeitos. Desse modo, o *ethos* passa a ser teorizado a partir de seu engendramento na cena de enunciação, o que fez com que a construção das imagens de si, acreditamos, assumisse seu papel em uma teatralidade discursiva mais do que em formações discursivas historicamente determinadas que regulam os discursos.

É preciso ainda sublinhar que os trabalhos que mobilizam a noção de *ethos* pouco se importam com os *ethé* que “resultam da multimodalidade, em particular quando há combinação de textos e imagens” (MAINGUENEAU, 2016, p. 27). Assim, considerando as novas textualidades e regimes genéricos da Web, “em uma reflexão sobre o *ethos* não pode mais ser ignorada a existência de iconotextos que associam intimamente texto e imagem, com todos os problemas que levanta a hierarquização dos *ethé*” (MAINGUENEAU, 2016, p. 32). Desse modo, nesse último texto em que trata do *ethos*, o autor reflete a tendência mundial dos analistas do discurso em relação às novas textualidades impostas pelo advento da internet. Tal redimensionamento de olhar leva a uma questão fundamental que deverá ser explorada em suas obras vindouras: a questão do verbal e não verbal na produção das imagens de si.

Portanto, a noção de *ethos* compreende, no discurso, a constituição das imagens de si. Em se tratando de *ethos*, é preciso destacar seu caráter multimodal, já que sua constituição leva em conta elementos de diversas ordens, como tom, vocalidade e corporalidade. Mais do que isso, a construção do *ethos* leva em conta não só a dimensão verbal, mas também a não verbal. Esse caráter da categoria faz com que a constituição das imagens de si seja intrínseca ao discurso político, pois, dado que a cena de enunciação é integrante do discurso, os papéis nela empregados também são. Se de um lado se tem os atores políticos, submetidos aos efeitos de sentido de seus discursos e às imagens que carregam, de outro se tem o interlocutor, que adere a esses efeitos, a um regime de verdade e a um mundo ético ali estabelecido. Com isso, as imagens de si criam um espaço de adesão a esses discursos, por meio da *credibilidade* ou de um *poder fazer* legitimado no discurso – afinal, o sujeito, em seu discurso, deve não só se mostrar digno de crédito, mas também que tem condições de fazer aquilo que promete, resultando em um “poder fazer” inerente ao discurso político: deve-se, a todo momento, apresentar provas de que o que se promete, enquanto candidato, será feito enquanto ocupante do cargo. Por essas razões, o interlocutor adere àquilo que faz parte de seu regime de verdade – entendido aqui como aquilo que determinado grupo social considera como um discurso verdadeiro –, àquilo que se instaura como o *bom* ou o *certo* a se fazer.

Desse modo, por um lado, o *ethos* dito, enquanto possível estratégia discursiva, tenta fundar um espaço de adesão que adquira votos do eleitorado – que se submete, em dada cena de enunciação, a ser o interlocutor desse ator político –, por outro, o *ethos* mostrado, visto por meio de vários índices verbais e não verbais, é constituído à revelia de seu sujeito, sendo fiado no discurso, e conferindo características *morais* àquele sujeito que serão ou não validadas. Tem-se, desse modo, que as campanhas eleitorais, que são uma grande *venda de si*, independentemente de intencionalidade, tratam das grandes características *morais* às quais o eleitorado deve ou não aderir para que o candidato seja eleito. Dessa forma, não há um sujeito vencedor das eleições, mas um conjunto de características, socialmente e historicamente, aceitas e validadas.

Em síntese, considerando o *ethos* como uma categoria intimamente ligada ao discurso político – uma vez que o eleitor tende a votar mais na imagem do candidato do que no candidato em si –, acreditamos que qualquer análise que vise trabalhar com campanhas eleitorais deve levar em consideração, em maior ou menor escala – dependendo dos objetivos da investigação – uma análise das imagens de si. Pois uma análise séria que se pretenda fazer dos discursos, que leve em conta seu interdiscurso, os posicionamentos ideológicos circundantes e o gênero que lhe dá suporte, inevitavelmente recairá sobre as imagens de si que emergem desse discurso. Além disso, um olhar discursivo sobre as redes sociais, independentemente do tipo de discurso, irremediavelmente incidirá, também, sobre as questões de *ethos*, já que o discurso, de maneira geral, a partir do seu pertencimento a uma cena de enunciação², estará sempre ligado à construção de uma imagem de si.

O *ethos* de amável coragem

Em 2014, Dilma Rousseff, a primeira presidente mulher do país, disputou a reeleição ao cargo com Aécio Neves no segundo turno, corroborando a polaridade histórica entre PT e PSDB nas eleições presidenciais brasileiras. Durante os dois primeiros anos de governo, a presidente manteve altíssimos índices de aprovação, ultrapassando Lula e Fernando Henrique em comparação ao mesmo período de seus mandatos. Entretanto, em seu primeiro ano, Dilma viu sete de seus ministros deixarem o cargo por acusações de corrupção. Assim, ao lidar com a corrupção de forma enérgica, uma parcela da população acreditava em uma “faxina ética” por parte da presidente, que viu sua popularidade crescer.

Dilma, apesar de muitos feitos históricos – como a implantação da Operação Lava Jato, responsável pela prisão de inúmeros parlamentares e empresários; encontros com diversos chefes de Estado; e o fato de ser a primeira mulher a discursar na abertura da Assembleia Geral da ONU – não conseguiu repetir o mesmo crescimento econômico de seu antecessor – que chegou a elevar em 7,5% o PIB –, aumentando o índice de desemprego, além de que muitos nomes importantes do PT acabaram sendo acusados na Operação.

Com a credibilidade da presidente e de todo o partido em xeque, com cada vez mais políticos sendo denunciados na Lava Jato, a histórica onda de protestos populares iniciados em 2013, que exigiam melhorias no transporte, educação, saúde e o fim da corrupção, fizeram com que a popularidade da presidente caísse mais de 20%. Outro grande motivo de manifestação popular foi a realização da Copa no país; reclamavam os gastos públicos excessivos com construção de estádios e superfaturamento. Na abertura da Copa das Confederações FIFA 2013, Dilma foi vaiada pela plateia. Em julho

² “Cena de enunciação” é um conceito desenvolvido largamente por Maingueneau (2015b) para se referir ao quadro cênico da enunciação, no qual o discurso implicaria a encenação de sua enunciação, impondo, a partir de sua teatralidade, papéis a serem atribuídos aos sujeitos.

de 2014, a presidente volta a ser vaiada ao entregar a taça para a campeã do torneio, a Alemanha.

Considerando os acontecimentos e a conjuntura histórica que se formaram no entorno de erros e acertos, trabalhos sociais importantes e membros do partido sendo presos, ocorreram as eleições de 2014.



Figura 1. Post de Dilma Rousseff em 16 de outubro

Fonte: Perfil oficial no Facebook.

Para o esboço analítico que pretendemos traçar aqui, nosso primeiro *post* mobilizado faz parte do eixo temático da corrupção e apresenta um enunciado verbal atribuído à presidente candidata à reeleição, pois vem seguido por seu nome que, na campanha presidencial, funciona como assinatura oficial, uma espécie de insígnia garantidora de oficialidade, o que remete a processos de significação que falam sobre autenticidade, legitimidade e legalidade do que ali, no *post*, está asseverado e passa, então, a ser dito e expresso como um discurso sustentado pela candidata: “Aécio, eu sou responsável por investigar nesse país, por punir, essa é a minha responsabilidade”. E outro, acima: “Antes, impunidade. Hoje, investigação sem restrições. E o Aécio acha que todos eram inocentes...”. Ainda é preciso observar que a afirmação entre aspas, juntamente da fotografia, remete a um enunciado – e uma imagem – destacado de seu texto-fonte que, agora, passa a circular em outra materialidade. Ao produzir a mudança de suporte – de um momento específico de fala para o Facebook – o enunciado passa a ter maior

circulação, chegando a interlocutores que não o seriam no lugar inicial de fala. Assim, é preciso ter em conta que o destacamento do enunciado, quando imposto a circular em outros suportes, sobretudo aqueles, como o Facebook, que são *on-line* e de alcance irrestrito – já que qualquer um com acesso à internet pode ver esse *post* – faz com que toda a cena de enunciação seja ressignificada, uma vez que os papéis atribuídos à cena são redistribuídos no Facebook.

Sob o signo da responsabilidade, o locutor se coloca como juiz e carrasco de investigados na Operação Lava Jato – conjunto de investigações da Polícia Federal para, inicialmente, apurar esquemas de lavagem de dinheiro –, que levou à execução de inúmeros mandados de prisão contra pessoas de vários cargos públicos e políticos. Sob a cenografia do incorruptível, daquele que não se vende e daquele que não perdoa, o *ethos* de coragem passa a ser fiado, afinal, em tese, aquele que é responsável por julgar não é passível de julgamento. Além disso, o discurso de coragem e valentia perpassa a cena, uma vez que só sendo portador de tais características é que o ator político poderia assumir a responsabilidade por *punir* aqueles que merecem, independentemente de cargo ou partido político, em uma “investigação sem restrições”.

Assim é constituída a imagem do sujeito enquanto a do outro é atacada: o uso de “antes” remete a um tempo anterior indeterminado, mas que pode ser facilmente atribuído à antes do governo do PT, quando o PSDB era o responsável pela gestão, remontando a polaridade partidária de presidentes do Brasil desde 1994. Atribuindo, dessa forma, ao partido do qual faz parte seu adversário a impunidade, enquanto, por meio do dêitico “agora”, o locutor marca temporalmente sua gestão, que fez “investigação sem restrições”, a desqualificação do outro passa a ser constituída por meio do seu avesso: eu *sou* aquilo que você *não é*, afinal, enquanto um está caçando corruptos, o outro acreditava que estes eram inocentes. Atribuiu-se, assim, em um movimento de desqualificação do outro para adesão ao seu próprio *ethos*, imagens de si e do outro, uma vez que o fiador questiona o lugar que o outro ocupa em relação à corrupção, opondo sua imagem de incorruptível à passividade da ignorância. O *ethos* de coragem passa, então, a ser constituído, pois só por meio de fortes caracteres morais alguém pode promover tal empreendimento.

Na imagem, vê-se a candidata de frente para o povo e quase de costas para a câmera. Enquanto o enunciado está em um quadro vermelho, remetendo à cor do partido, ao lado se vê uma fotografia, possivelmente de comício. É possível visualizar muitas pessoas e Dilma, trajando verde – uma das cores da bandeira –, em um encontro de olhares, com o qual ela sorri. Tal composição imagética constitui efeitos de sentido da ordem da adesão popular: esse corpo, esse sujeito, possuem adesão, pois ali estão compondo o campo do visível. O *ethos* fabricado no plano imagético, como em grande parte de sua campanha, passa a ser constituído na ordem da legitimação pelo povo, que atesta e adere ao que é dito. Podemos afirmar, assim, que ao *ethos* dito e ao *ethos* mostrado de coragem, vem juntar-se este que constrói sentidos, por meio da visibilidade, do sujeito que possui apoio

do povo, que lhe confere, por meio do caráter de identificação, o estatuto de porta-voz dele. Com isso, acreditamos, o *ethos* discursivo de coragem vai sendo fiado em duas vias: por meio do verbal, que atesta a coragem, e por meio do não verbal, que atesta a adesão popular ao mundo ético daquele que, com coragem, combate a corrupção.

É nessa esteira de sentidos que temos o *post* de 23 de outubro:



Figura 2. Post de Dilma Rousseff em 23 de outubro

Fonte: Perfil oficial no Facebook.

Nele, em branco e amarelo, se lê: “Uma onda feita de força e amor, de esperança e coragem, tomou conta do Brasil”.

Na ordem do imagético, mais uma vez, temos a candidata de costas para a câmera e de frente para o público, recriando os sentidos do apoio popular que atestam o que é dito, além de um *não se importar* com o olhar exterior, o olhar além da câmera, como se só o que importasse fosse aquele único momento diante do povo. Bandeiras e camisetas vermelhas são vistas, corroborando a adesão do público e a imagem daquela que está ligada a ele.

O enunciado joga com palavras de campos semânticos distintos: força e amor, esperança e coragem, o que vai de encontro ao exposto anteriormente em relação à constituição do

ethos de Dilma: se por um lado há sentidos sendo constituídos na ordem da coragem e da valentia, por outro, o apoio popular depõe a favor da capacidade de mobilização do sujeito e seu forte apelo popular. É assim que força e amor podem ser complementares em um mesmo enunciado, pois, ao mesmo tempo, há força para vencer, para combater, para lutar; por outro, há amor em relação ao povo e ao país; além disso, junto da coragem, ainda vem a esperança de dias melhores.

Para Barreira (2008, p. 143), isso ocorre em uma espécie de lógica atenuadora, na qual imagens que poderiam ser estereotipicamente negativas são suavizadas por um discurso de ternura ou suavidade:

O jogo de atenuação de imagens consiste, assim, em “contrabalancear” versões ou classificações negativas, apontadas como intransigentes ou pouco flexíveis, imputadas geralmente à esquerda, com alusões à beleza, ao amor, enfim, a símbolos mais associados a papéis femininos.

Dessa forma, o sujeito que possui os caracteres da coragem poderia ser visto como duro ou irredutível, no entanto, na tessitura de sentidos, povo, amor e esperança são mobilizados para constituir um *ethos* amável de coragem, um *ethos* ao qual o povo quer aderir por amor. Se, por um lado, como afirmou Barreira (1998), características estereotipicamente atribuídas ao universo masculino – como a coragem – são mobilizadas para validar seu discurso de aptidão, por outro, características do universo feminino – como amor, acolhimento – também são trazidas à cena. O “sexo frágil”, então, passa a ser não tão frágil, pois por trás da valentia, há docilidade. Nas palavras da autora:

Outra característica, que integra uma simbologia das candidaturas de mulheres refere-se à tentativa de crescer, aos atributos pessoais da candidata, qualidades que são comumente designadas como sendo próprias do universo masculino. Substantivos como fortaleza, coragem, garra, força e adjetivos como guerreira, destemida, corajosa são comumente usados em *slogans* ou músicas de campanha. Isso revela que mulheres portadoras de atributos do mundo “masculino” estão aptas a ingressar na política, ou melhor, até mais preparadas em razão da incorporação de outras qualidades que vindas de um espaço “alheio” tornariam tais atributos mais autênticos. (BARREIRA, 2008, p. 155).

Vemos, portanto, em um jogo de imagens, coragem e amor sendo elementos constitutivos do processo de fabricação do *ethos* e, por isso, defendemos a constituição de uma *amável coragem*, integrando, em um sintagma, as duas dimensões que correspondem a um imaginário popular: a força masculina e a docilidade feminina em uma só forma de governar.

Da campanha no HGPE (Horário Gratuito de Propaganda Eleitoral), ainda podemos destacar os enunciados de 24 de outubro³:

(1) Lutei contra a ditadura. Venci a tortura, venci o câncer. O meu amor à vida, os meus ideais, as minhas paixões, a minha obsessão pelo sonho, o meu vício de esperança, me ajudaram a vencer todas as dificuldades. Agora, o que me leva adiante é minha **paixão** pelo Brasil, e pelo **povo** brasileiro.

Em (1), o locutor fia seu *ethos* por meio de experiências passadas que exigiram coragem: lutar contra a ditadura, vencer a tortura e o câncer. As palavras, da ordem da luta, reafirmam a constituição de sentidos em torno da coragem, pois lutou e venceu situações que poucas pessoas podem afirmar que enfrentaram. Passando a um encadeamento semântico positivo, destaca o amor à vida, a ideais, a paixões, além da obsessão pelo sonho e o vício de esperança – as palavras “obsessão” e “vício”, que socialmente constituem o eixo paradigmático de ações negativas, ligadas geralmente a alguém que perde a razão em função de algo ou ao consumo exagerado de bebida ou droga, passam a engendrar ações positivas ao se ter uma obsessão pelo “sonho” e o vício de “esperança”. O discurso da esperança que vence o medo e o ódio vence também todas as dificuldades e a paixão pelo Brasil e pelo povo é o que leva o locutor a continuar. Sendo assim, a coragem do sujeito que enfrentou sérias dificuldades é encadeada na mesma rede de sentidos daquele que ama o povo e ama sonhar junto dele. O *ethos* da amável coragem, portanto, é constituído em campos semânticos diversos.

O enunciado é proferido, nesse vídeo em específico, em uma situação de fala na qual o locutor serve como narrador, enquanto inúmeras cenas do e com o povo são mostradas:

³ As palavras em negrito indicam ênfase dada pelo locutor.



Figura 3. Montagem com imagens do HGPE de 24 de outubro

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=i0wP7f1pXKU>.

Na ordem do visual, tem-se muitas pessoas de vermelho, em clara adesão às cores do partido da candidata, que também usa vermelho. Além disso, outras imagens ainda são dadas a ver, nas quais a candidata efetivamente interage com as pessoas e até é beijada, mostrando não só a adesão e legitimidade junto ao povo, mas também o carinho dessa identificação, afinal, o toque de corpos representa intimidade, proximidade, horizontalizando as relações entre esses sujeitos e fazendo com que a presidente, ali, seja alguém *beijável*. Em relação ao *ethos* constituído na ordem do não verbal, a candidata reconstrói todo o imaginário do representante querido do povo, eleitoral e fisicamente.

(2) O povo brasileiro **sabe** que **não** compactuo nem **nunca** compactuei com a corrupção. A **minha** história é um testemunho disso e **sabe** que farei o que for **necessário**, doa a quem doer. **Toda vez** que houver necessidade de investigar e de punir os que **mexem** com o patrimônio do povo, sou uma defensora **intransigente** da liberdade de imprensa, mas a consciência livre da nação não pode aceitar que **mais uma vez** se divulgue **falsas** denúncias no meio de um processo eleitoral, em que o que está em jogo é o **futuro** do Brasil.

Em (2), também de 24 de outubro, retomando a cenografia do incorruptível, o locutor afirma, dando ênfase a isso, que nunca compactuou com a corrupção e que fará o que for necessário, *doa a quem doer*. Mais uma vez, tal cenografia – observada em “nunca compactuarei com a corrupção”, “farei o que for necessário”, “doa a quem doer” – legitima

o *ethos* de coragem, pois não importa a quem atinja, a candidata vai investigar e punir os que mexem com o patrimônio do povo. Assim, os efeitos de sentido são da ordem do castigo, pois haverá punições; ainda há o destaque para a palavra “intransigente” em relação à liberdade de imprensa, mesmo que esta seja usada para fazer falsas denúncias. Desse modo, o encadeamento de sentidos leva em direção à construção da imagem do candidato que não teme suas ações, pois elas estão corretas. Assim, ter coragem para punir aqueles que roubam do povo está entre os caracteres morais necessários ao bom político, o que gera adesão a esse mundo ético de destemor frente àqueles que não só compactuam com a corrupção, como fazem isso por meio de mentiras na imprensa.

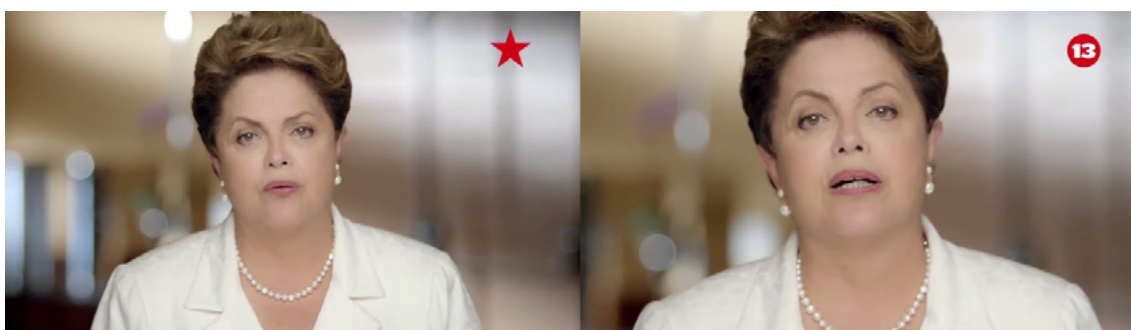


Figura 4. Montagem com imagens do HGPE de 24 de outubro

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=i0wP7f1pXKU>.

Na ordem do não verbal, na figura 4, vemos a candidata trajando branco – cor que remete à clareza – com delicados colar e brincos de pérola. Com fala e gestual forte, semblante fechado, a candidata enfatiza as palavras, ao mesmo tempo em que levanta as mãos para pontuá-las. A partir do momento em que enuncia “a minha história”, um *close* é dado em seu rosto, aproximando o telespectador, criando o efeito de realidade da conversa próxima, olhos nos olhos, como deve ser feita por alguém que enuncia que punirá os corruptos, doa a quem doer. Nesse sentido, a produção do *ethos* na ordem do visual, que é dinâmica na televisão e estática nos *posts* do Facebook, adquire outros contornos, pois apenas o corpo, agora, remete ao universo feminino, à docilidade da delicadeza de acessórios, enquanto todo o resto confere dureza aos efeitos de sentido em torno da coragem. Portanto, o *ethos*, ora de acolhimento do povo, ora de dureza, reafirma a dualidade da amável coragem sendo constituída, que, em alguns momentos, é tecida junto da figura do incorruptível e, em outros, junto de seu carisma com o povo.

Por fim, não é possível analisar a constituição do *ethos* de coragem sem mobilizar a questão do “Coração Valente”. Um dos motes de campanha da candidata nas eleições de 2014 era “Dilma Coração Valente”, lançado como *jingle*⁴ em um vídeo que circulou na

⁴ Publicado no YouTube em 20 de junho de 2014.

televisão e YouTube, além de compartilhado em redes sociais pelos perfis oficiais da candidata. O *jingle*⁵, composto em forma de xote, tem como letra:

Dilma, coração valente, força brasileira, garra desta gente.
Dilma, coração valente, nada nos segura pra seguir em frente
Você nunca desviou o olhar do sofrimento do povo
Por isso, eu te quero outra vez
Por isso, eu te quero de novo
Você nunca vacilou em lutar em favor da gente
Por isso eu tô juntinho, do seu lado
Com você e Lula pra seguir em frente
Mulher de mãos limpas (tô com você)
Mulher de mãos livres (tô com você)
Mulher de mãos firmes, vamos viver uma nova esperança
Com muito mais futuro e muito mais mudança
Dilma, coração valente, força brasileira, garra desta gente
Dilma, coração valente, nada nos segura pra seguir em frente
O que tá bom, vai continuar
O que não tá, a gente vai melhorar (2x)
Coração valente!

No *jingle*, é possível observar o uso de palavras que remetem ao universo semântico de guerra e luta: “valente”; “força brasileira”; “garra”; “lutar”. Não fortuitamente, tal trajetória semântica é trazida para o discurso da candidata de forma a remeter à luta da candidata na ditadura. Aos 15 anos, após ingressar no Colégio Estadual Central para cursar o ensino médio, Dilma teve contato com ideias contrárias à ditadura militar e integrou organizações, consideradas clandestinas, de esquerda. Sob o governo Médici, foi perseguida, presa e torturada no Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) e de Operação Bandeirantes (OBAN), no estado de São Paulo. No vídeo, são trazidas imagens

5 Não nos cabe, neste momento, analisar com exaustão o *jingle*, uma vez que nosso material de análise é outro.

de Dilma que corroboram a expressão “Coração Valente”, no qual há uma imagem específica que circulou extensamente na mídia e retrata a candidata no momento de sua entrevista no período da Ditadura Militar do Brasil.



Dilma Coração Valente

359.679 visualizações

3 MIL

1 MIL

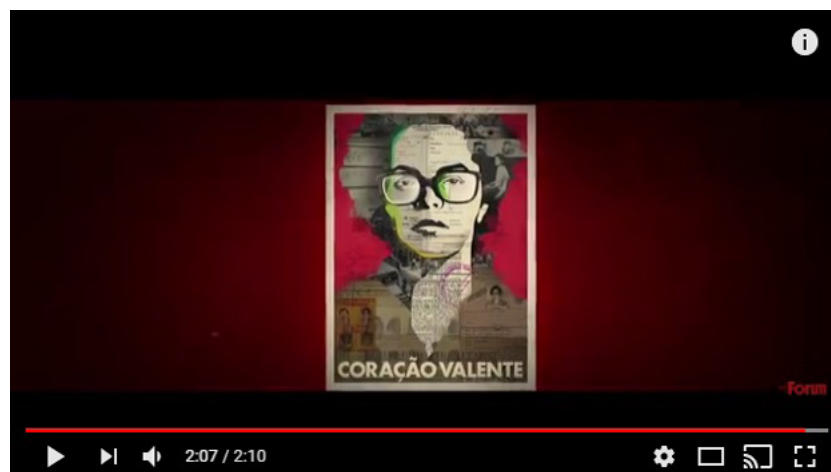
COMPARTILHAR

...

Figura 5. Dilma em entrevista na Ditadura Militar

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3k8YQCSs8es>.

O vídeo ainda apresenta a imagem que circulou por toda a campanha, emblema do *slogan* “coração valente”:



Dilma Coração Valente

359.679 visualizações

3 MIL

1 MIL

COMPARTILHAR

...

Figura 6. Dilma coração valente

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3k8YQCSs8es>.

A imagem, que retoma a foto de Dilma no momento da prisão, traz uma composição de outras fotos e documentos que remetem também ao seu período de três anos sob o poder ditatorial. Há um fundo vermelho, que simbolicamente podemos relacionar à: (i) cor socialmente acordada para “coração”; (ii) cor da Bandeira Vermelha, representativa da esquerda e do comunismo, combatida pela ditadura; (iii) cor do Partido dos Trabalhadores ao qual a candidata pertence. No entorno dos óculos e da face, as cores da bandeira brasileira verde e amarela. No entanto, nesse percurso de sentidos, traçado pelo interdiscurso, é preciso recuperar que tal imagem, usada em toda campanha, teve uma versão preliminar – apenas com a foto estilizada e o fundo vermelho – divulgada em 2010 pela revista *Época* e que acompanhava matéria intitulada “O passado de Dilma. Documentos inéditos revelam uma história que ela não gosta de lembrar: seu papel na luta armada contra o regime militar”. À época, os meios massivos brasileiros davam a circular discursos que ligavam Dilma a terrorismo e criminalidade. Sendo assim, a imagem, inicialmente divulgada em outro contexto, é ressignificada e atualizada, passando a construir sentidos em torno da luta e coragem da mulher que, com tristeza e passividade, fita o interlocutor.

Nesse jogo discursivo, a construção de imagens por meio da cenografia de mulher forte e lutadora engendra o *ethos* de coragem a ser constituído: a foto da mulher séria, no momento de sua prisão, passa a circular como símbolo de campanha. A desconstrução de “sexo frágil” dá lugar à figura da mulher que também luta, sofre e é agredida. Sob o signo de atributos femininos, surgem os convencionalmente atribuídos ao universo masculino, fazendo emergir um *ethos* no plano do não verbal, constituído a partir de signos e sentidos que compõem a imagem e recuperados por meio do interdiscurso imagético.

Passam, assim, a circular imagens durante a campanha que remetem e retomam o *slogan*:



Figura 7. Post de Dilma Rousseff em 25 de outubro

Fonte: Perfil oficial no Facebook.

Ou mesmo a imagem associada a ele:



Figura 8. Post de Dilma Rousseff em 10 de outubro

Fonte: Perfil oficial no Facebook.

Na figura 8, além da retomada imagética, temos o enunciado “quem criou as condições, como eu, para combater a corrupção, nunca será conivente com ela”, atribuído à candidata. Dilma implementou no país a Operação Lava Jato. Desse modo, o locutor traz para a cena a cenografia do incorruptível, afinal, alguém que elaborou uma operação anticorrupção não tem meios de participar dela. Tal cenografia legítima e é legitimada na cena, construindo as bases do *ethos* de coragem: só alguém que possui coragem combateria a corrupção até mesmo em seu próprio partido. Ao *ethos* da ordem visual “coração valente”, da mulher que não tem medo, da pessoa que tem coragem, soma-se o *ethos* mostrado, que irrompe do texto verbal. Dessa forma, força e coragem, em uma semiose de construção de *ethé*, delineiam um *ethos* discursivo de valentia.

Conclusão

Com a ressignificação de práticas ocorridas na era da hiper mobilidade, metamorfoses foram impostas ao discurso político, inerentemente multimodal. A partir de sua multimodalidade, estudar o discurso político passou a ser, muito frequentemente, estudar a questão do *ethos*, uma vez que todo discurso está ligado a uma cena de enunciação que engendra a construção de imagens de si. Interessou-nos, aqui, desse modo, verificar a produção das imagens de si no discurso da candidata Dilma Rousseff em sua campanha de segundo turno na televisão e no Facebook.

Defendemos, portanto, que a complexidade na constituição do *ethos* discursivo de Dilma, advinda da relação entre o verbal e não verbal, está ancorada no discurso no feminino que perpassa as cenas, fazendo com que ao discurso político o feminino esteja ligado de maneira imanente, seja verbal ou não verbalmente. Justamente por essa complexidade de um sujeito político feminino, que traz para a cena signos específicos, além de seu próprio corpo no feminino, o *ethos* no plano imagético operou a partir de categorias muito mais diversas e dispersivas. Mas a dispersão também é produção de sentidos e tentamos, por meio do sintagma “amável coragem”, constituir os efeitos de sentido que engendram toda a fabricação de imagens de si da candidata. A partir disso, podemos observar a fabricação de uma imagem que trouxe para a cena cenografias variadas, tanto na ordem da coragem, quando na ordem da amabilidade, confluindo, em estado de semiose, dois sintagmas que se encontram no corpo da mulher: é preciso coragem para assumir o posto, mas não sem a docilidade de quem tem o apoio do povo. Na figura do “coração valente”, a imagem da mulher que sofreu, mas ama; que foi torturada, mas sorri, encontra os alicerces do *ethos* de amável coragem.

Sendo assim, é preciso ainda destacar que não é possível mais estudar a questão do *ethos* como se este fosse uma *etiqueta* que se põe sobre o sujeito para adjetivá-lo: *ethos* amoroso, *ethos* de pai de família, *ethos* popular; antes disso, é preciso tomar a categoria em sua complexidade, levando em consideração a análise do plano verbal e não verbal, considerando sua multimodalidade intrínseca, dando atenção às novas

práticas discursivas geradas a partir dos novos meios. Isso quer dizer que é preciso dar espaço para que a categoria seja engendrada por sua cena e não a forçar a caber em um rótulo adjetivado para o sujeito. O pesquisador que se interessa pela questão das imagens de si deve, antes, compreender a teatralidade da cena muito antes de “encaixotar” características morais aos atores políticos, deixando que a questão do *ethos* atue também em dispersão.

REFERÊNCIAS

BARREIRA, L. *Imagens ritualizadas: apresentação de mulheres em cenários eleitorais*. Campinas: Pontes, 2008.

BARREIRA, L. *Chuva de Papéis: ritos e símbolos de campanhas eleitorais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.

MAINGUENEAU, D. Retorno crítico sobre o *ethos*. In: BARONAS, R. L.; CARREON, R. O.; MESTI, P. C. (org.). *Análise do Discurso: entorno da problemática do ethos, do político e de discursos constituintes*. Campinas: Pontes, 2016. p. 13-33.

MAINGUENEAU, D. *La philosophie comme institution discursive*. Limoges: Editora Lambert-Lucas, 2015a.

MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015b.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 16-28.

MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAINGUENEAU, D. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008a. p. 11-29.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da Enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008c.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

Interfaces no processo de mediação em teletandem português e espanhol: o papel dos mediadores

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2262>

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho¹

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos²

Resumo

A prática de teletandem em contexto de línguas próximas, como o português e o espanhol, traz algumas especificidades que são inerentes ao processo, tais como, a possibilidade de intercomunicação entre os interagentes. Nesse caso, é necessário observar mais atentamente o papel do mediador na supervisão e acompanhamento de tais interações, de maneira a considerar a relevância dos aspectos linguísticos e culturais. Essa observação pode ser feita por meio de monitoramento constante dos estudantes pelo mediador, como um modo de estimular a conscientização linguística e intercultural. Neste trabalho, temos como objetivo descrever as ações decorrentes desse processo de mediação compreendido de forma mais ampla – que inclui desde os primeiros contatos com as instituições estrangeiras à organização, acompanhamento, supervisão e avaliação –, bem como discutir alguns pressupostos teóricos que podem servir de subsídio ao aprimoramento dessa prática, a partir da perspectiva metodológica da teoria fundamentada (CHARMAZ, 2009). Apresentamos algumas estratégias para esse processo, a partir de nossa experiência na mediação em interações de teletandem português e espanhol, em uma parceria entre uma universidade brasileira e uma universidade mexicana. Nossas análises demonstram que os princípios de autonomia e de reciprocidade (TELLES; VASSALO, 2006) da aprendizagem em tandem estão diretamente relacionados com o processo de mediação e contribuem para a constituição de um contexto profícuo de ensino e aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Teletandem; línguas próximas; mediação.

1 Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, SP, Brasil; kelly.carvalho@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-6115-3367>

2 Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, SP, Brasil; karin.ramos@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-9850-1393>

Interfaces in the mediation process for Portuguese and Spanish Teletandem: the role of mediators

Abstract

The practice of Teletandem within contexts of close languages, such as Portuguese and Spanish, has peculiarities that are inherent to the process such as the possibility of intercommunication between the pairs. Even though this intercommunication can occur in other pairs, in close languages it becomes more evident. In this case, it is necessary to observe the process of mediation more closely and consider the relevance of cultural and linguistic aspects. Such observation can be done through constant monitoring of the students by the mediator as a way to stimulate language and intercultural awareness. In this paper, we aim to describe the actions that occur during the mediation process – that includes since the first contacts with the partner institutions to the organization, supervision and evaluation –, as well as to discuss some theoretical assumptions that can provide support and improve this practice from the methodological perspective of grounded theory (CHARMAZ, 2009). We also outline some strategies for this process, based on our experience as mediators in Portuguese and Spanish teletandem interactions between a Brazilian and a Mexican university. Our analyses suggest that the principles of autonomy and reciprocity (TELLES; VASSALO, 2006) of tandem learning are directly related to the mediation process and they contribute to an effective collaborative context of language teaching and learning.

Keywords: Teletandem; close languages; mediation.

Introdução

Em nossa trajetória acadêmica, já há algum tempo compartilhada por meio do grupo de pesquisa³, participamos ativamente das atividades no âmbito do projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*⁴, em nossa instituição. Nesse percurso, vimos acompanhando a forma como o projeto se redesenhou devido às novas demandas decorrentes de seu próprio desenvolvimento, conforme veremos adiante.

Neste trabalho, temos como objetivo, portanto, descrever as ações integrantes do processo de mediação nesse contexto, compreendido de forma mais ampla (que se

3 Teletandem: Transculturalidade das interações *on-line* via *webcam*. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/14830>

4 *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* é um projeto temático desenvolvido com o apoio da FAPESP – Processo 2006/03204-2, <http://www.teletandembrasil.org>. Em versão atual, o projeto é intitulado: *Teletandem: Transculturalidade na Comunicação On-line em Línguas Estrangeiras por Webcam*.

inicia desde os primeiros contatos com as instituições estrangeiras e se estende à organização, acompanhamento, supervisão e avaliação), bem como discutir sobre alguns pressupostos teóricos que podem servir de subsídio para o aprimoramento dessa prática e para a implementação do teletandem em outras instituições. Para tanto, partiremos da nossa experiência na mediação em interações de teletandem português e espanhol que desenvolvemos em parceria com uma universidade mexicana, já há alguns anos.

Em estudo anterior (RAMOS; CARVALHO; MESSIAS, 2013), já assinalamos que a prática do teletandem entre línguas próximas, tais como, o português e o espanhol, apresenta algumas especificidades que lhe são inerentes, relacionadas à possibilidade natural de haver certo grau de intercomunicação entre os pares de interagentes. Nesse caso, além dos aspectos gerais (também comuns em interações em outras línguas) a serem considerados no processo de mediação no teletandem, é necessário observar mais atentamente o papel do mediador na supervisão e acompanhamento em tais interações, de maneira a estimular a conscientização linguística e intercultural por parte dos participantes, conforme pontuamos:

[...] as práticas de Teletandem funcionam quando pensamos na relação ou contato entre línguas próximas, tais como o português e o espanhol, desde que exista comprometimento dos parceiros e das instituições envolvidas, domínio e conhecimento das línguas e um monitoramento por parte dos professores mediadores, de maneira a estimular a conscientização sobre as deficiências e debilidades com relação ao uso da língua entre os alunos envolvidos. Dessa forma, o contexto virtual do Teletandem pode ser um ambiente de práticas discursivas que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do compromisso dos aprendizes, levando-os a uma conscientização crítica sobre sua língua e sua cultura. (RAMOS, CARVALHO, MESSIAS, 2013, p. 19).

Para cumprir os objetivos propostos, apresentamos, metodologicamente, a partir da experiência aqui considerada, os movimentos acionados na constituição do processo de mediação no teletandem em suas diversas perspectivas, as quais mobilizam um percurso de ações que são realizadas antes, durante e após o seu desenvolvimento, conforme seguem: (1) a mediação e a interface entre mediadores e instituições; (2) a mediação e a interface entre mediadores; (3) a mediação e a interface entre mediadores e interagentes; e, finalmente, (4) a mediação de teletandem entre línguas próximas (português/espanhol).

Para tanto, valemo-nos de uma perspectiva metodológica ancorada na teoria fundamentada (CHARMAZ, 2009), cujos métodos estão baseados na coleta sistemática de dados os quais, após a análise, dão origem a conceitos. Essa perspectiva começa pelos dados, construídos por meio de observações, interações e materiais organizados

segundo os objetivos da pesquisa. A partir dessa sistematização, são estudadas as experiências e os eventos empíricos, conforme as possibilidades analíticas que se apresentam. De acordo com Charmaz (2009), a reflexão culmina em uma compreensão teórica da experiência estudada. Os dados que dão origem às teorizações aqui empreendidas são oriundos de memorandos produzidos a partir de nossa experiência de gerenciamento das sessões de interação de teletandem e condução das sessões de mediação.

É importante salientar que os pressupostos teóricos que norteiam a descrição e discussão aqui propostas estão alicerçados nos princípios socioconstrutivistas de que o aprendizado de línguas estrangeiras, no caso, se dá por meio da interação entre pessoas e com o ambiente, em uma relação de cooperação (VYGOTSKI, 2007). Esses princípios permitem compreender o desenvolvimento sociocognitivo do ser humano e também fundamentam as recentes tendências para o ensino de línguas estrangeiras, menos artificializadas e mais naturais e humanas, mais comunicativas e baseadas na experiência prática em ambientes transculturais de convívio, inclusive os contextos tecnológicos.

Teletandem: a instituição do processo de mediação

A proposta inicial do projeto surgiu como uma iniciativa para democratização do acesso a línguas estrangeiras, estabelecendo parcerias entre estudantes universitários brasileiros e de universidades estrangeiras, em um contexto virtual de aprendizagem autônoma e colaborativa em que cada um ensina sua língua de proficiência e, ao mesmo tempo, aprende a língua do outro, mediante o uso de ferramentas de conversa e/ou mensagem instantânea (TELLES, 2009; TELLES; VASSALO, 2006). Outros autores o definem como um “modelo de aprendizagem”, conforme observamos a seguir:

Trata-se do regime de tandem, um modelo de aprendizagem colaborativa de línguas surgido no final do século passado que, em sua versão mais atual, o *teletandem*, faz uso de aplicativos de mensagens instantâneas (*Instant Messaging*) para o contato virtual entre aprendizes de línguas estrangeiras (LE). (BENEDETTI, 2013, p. 66).

Mais recentemente, um dos aspectos que passa a ser considerado no escopo das pesquisas sobre o teletandem é o “contato transcultural” instaurado em tais interações. Dessa forma, em nova edição do projeto, o teletandem é redefinido como:

[...] uma forma de telecolaboração – um contexto virtual, colaborativo e autônomo para aprendizagem de línguas estrangeiras, no qual dois estudantes ajudam-se mutuamente para aprender a língua um do

outro (ou a língua de proficiência). Eles utilizam recursos tecnológicos de texto, voz e *webcam* (tais como *Skype*), adotando os três princípios de aprendizagem em tandem: autonomia, reciprocidade e separação entre as línguas. (TELLES, 2015, p. 652, tradução nossa⁵).

É importante explicitar que o processo de ensino e aprendizagem no teletandem, desde sempre, está baseado em princípios de autonomia e reciprocidade compartilhados pela parceria. Não se trata de uma simples conversa entre um par bilíngue; os participantes no teletandem são pessoas interessadas em aprender a língua do outro, a distância e de forma relativamente autônoma (TELLES, 2009).

Ao longo desses anos, muitas transformações ocorreram no que diz respeito também ao formato e efetivação das parcerias e à maneira como as sessões vêm sendo conduzidas. Inicialmente, as interações ocorriam de forma independente, em horários acordados entre os próprios interagentes, de forma mais autônoma. De acordo com Aranha e Cavalari (2014, p. 184), o teletandem surge facilitado pela tecnologia como uma “forma de promover o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de encontros regulares e virtuais entre pares de falantes de línguas diferentes que vivem em países diferentes”. Atualmente, as interações acontecem em grupos, nos laboratórios das universidades, em horários estabelecidos por professores e/ou alunos de pós-graduação, os quais passaram a atuar como mediadores do processo, coordenando, organizando e acompanhando as sessões.

Assim sendo, o diferencial das práticas de teletandem em grupos na universidade reside na forma de condução das atividades: se integram ou não o horário das aulas regulares, e se tais atividades estão vinculadas ou não às disciplinas de línguas estrangeiras. Segundo Telles (2009), tais experiências configuram-se no modelo *Institucional*, pois são acordadas entre duas universidades, com certo controle pedagógico e com diretrizes estabelecidas. Quando as interações são, ainda, concomitantes às aulas, configuradas como atividades obrigatórias de disciplinas curriculares, estabelece-se o modelo de *Teletandem Institucional Integrado* (ARANHA; CAVALARI, 2014). Em alguns casos, o teletandem pode ainda constituir atividade voluntária, em geral, certificada como horas de atividades complementares ou contabilizado como horas de prática de laboratório de línguas.

5 No original: “[...] a mode of telecollaboration – a virtual, collaborative and autonomous context for learning foreign languages in which two students help each other to learn their own languages (or language of proficiency). They do so by using the text, voice and webcam image resources of VOIP technology (such as *Skype*), and by adopting the three principles of tandem learning: autonomy, reciprocity, and separate use of both languages.”.

Esse modelo organizacional modificou-se à medida que novas parcerias entre nossa universidade e universidades estrangeiras foram concretizadas. Dessa forma, os objetivos desse novo formato também se expandiram em relação ao modelo anterior. Por um lado, a modalidade em grupos passa a existir para atender às demandas de universidades estrangeiras com interesse em incluir a prática do teletandem como parte das atividades dos alunos nas aulas regulares de português como língua estrangeira. Por outro lado, essa nova configuração também significa, em nossa instituição, constituir um novo espaço (além da sala de aula) que não apenas possibilita a inserção dos alunos em contextos autênticos de comunicação em língua estrangeira, mas também o compartilhamento de suas experiências para uma formação crítico-reflexiva.

Esse espaço é constituído, portanto, pelas sessões de interação e pelas sessões de mediação: após cada sessão de interação são organizadas as mediações, momento em que se abre espaço para que os participantes relatem e compartilhem suas experiências. Nesse contexto, cabe aos mediadores buscar formas de intervenção para auxiliar na potencialização do processo de ensino e aprendizagem proposto pelo teletandem. Conforme Telles (2015, p. 655, tradução nossa⁶),

Sessões de mediação são conduzidas pelos professores após cada sessão de teletandem. Eles enfocam aspectos das línguas-alvo, os processos de aprendizagem dos estudantes e os aspectos culturais que emergem (implícita ou explicitamente) durante as interações. Sessões de mediação podem ser conduzidas tanto na língua materna quanto na língua-alvo, conforme o nível dos estudantes. A prática de conduzir sessões de mediação em teletandem exige conhecimentos sobre contato intercultural, discurso e comunicação.

No acompanhamento das atividades de teletandem, temos observado, no entanto, que as atribuições dos mediadores não se restringem apenas ao acompanhamento das sessões; de certa forma, suas tarefas se ampliaram. Os mediadores passaram a desempenhar diferentes funções no gerenciamento e supervisão, e no desenvolvimento de pesquisa e ensino. São professores da graduação e/ou alunos da pós-graduação e da graduação que atuam desde o estabelecimento inicial das parcerias com universidades estrangeiras até a organização e supervisão das sessões de interação e mediação, em seus múltiplos aspectos, tais como orientações quanto ao uso das ferramentas tecnológicas, orientações de natureza linguístico-cultural, negociações entre pares de interagentes etc.

6 No original: "Mediation sessions are conducted by the teachers after each teletandem session. They focus on aspects of the target languages, the students' learning processes and the cultural aspects and themes that emerge (implicitly or explicitly) during the interactions. Mediation sessions can be conducted in either the native or target language, depending on the students' level in the latter. The practice of conducting teletandem mediation sessions requires knowledge about intercultural contact, discourse and communication".

A mediação, portanto, é compreendida aqui como um processo de caráter mais amplo que, embora inclua a sessão de mediação em seu sentido mais estrito, segundo descrito por Telles (2015), engloba outros procedimentos. Trata-se de todo um processo que se inicia nos primeiros contatos com as instituições estrangeiras e se estende à organização, acompanhamento, supervisão e avaliação.

Para Ramos (2013), esse controle instaurado por essa nova configuração, em certa medida, tem repercussão direta nos princípios de autonomia e de reciprocidade os quais definem o teletandem. Entretanto, sem a presença de um mediador (como ocorre no modelo independente), embora os parceiros tenham muito mais autonomia, os níveis de responsabilidade variam de acordo com as características dos interagentes, o que pode tornar o processo mais instável e menos duradouro.

Com o objetivo de descrever as ações integrantes desse processo de mediação, apresentamos a seguir alguns de seus aspectos, tomando como base as relações por ele instituídas, com o intuito não apenas de sistematizá-lo, mas especialmente de discutir sobre como o teletandem vem sendo desenvolvido em nossa instituição. Conforme já dissemos, para o desenvolvimento da discussão, nos respaldamos na experiência de parceria entre a nossa universidade (UNESP) e uma universidade mexicana (*Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM*).

Mediação: interface entre mediadores e instituições

As mudanças pelas quais o projeto tem passado nestes últimos anos, já discutidas anteriormente, neste artigo, conferem às instituições um papel de suma importância não apenas no suporte logístico para o desenvolvimento do projeto, como também no apoio e fomento aos estudos que discutam as especificidades desse contexto tecnológico de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para que as parcerias sejam mantidas e novas parcerias sejam firmadas, o primeiro passo é um trabalho de divulgação do projeto, enfatizando suas contribuições para as instituições envolvidas, bem como esclarecendo as contrapartidas de cada uma das partes desse processo. Essa divulgação tem sido empreendida por vários meios, tais como *site* oficial, participação dos pesquisadores/mediadores em eventos acadêmicos, publicações científicas, visitas técnicas, grupos de pesquisa, materiais explicativos disponibilizados para os interessados.

O estabelecimento das parcerias envolve um longo processo de negociação, que compreende desde a troca de *e-mails* entre os responsáveis para os primeiros contatos, sessões piloto de interação para demonstração, encontros presenciais e por videoconferência para esclarecimentos a respeito dos objetivos do projeto e das ações para sua execução.

A parceria entre nossa universidade e a universidade mexicana constitui-se um exemplo dessa *relação estabelecida entre as instituições*, por meio do contato e negociação entre os professores responsáveis (mediadores), numa trajetória que vem se consolidando desde o ano de 2013. Tanto de um lado como de outro, há o objetivo comum de criar espaços institucionais para promover o ensino e a aprendizagem de línguas, no caso, português e espanhol.

No contexto mexicano, as sessões de teletandem ocorrem na Mediateca⁷, instalada no Centro de Aprendizagem de Línguas da Universidade, que se configura como um espaço de aprendizagem autônoma direcionado a alunos de graduação, pós-graduação (em diversas áreas do conhecimento) e funcionários da universidade. Nesse caso, os alunos são orientados por assessores de línguas a desenvolver seu aprendizado autonomamente, respeitando sua forma de aprender e seus objetivos. Já no contexto brasileiro, as sessões ocorrem no Laboratório de Teletandem, com grupos de alunos, em sua maioria, oriundos do curso de Letras (Espanhol), como uma atividade extracurricular, a fim de complementar sua formação inicial como futuros professores de Espanhol.

Tal vínculo se enquadra, portanto, na modalidade de *Teletandem Institucional Não-Integrado* (ARANHA, CAVALARI, 2014), uma vez que as interações são acordadas entre as duas instituições, por meio dos mediadores, mas não estão necessariamente integradas ao currículo ou curso, em ambos os contextos.

Assim sendo, a organização das atividades do teletandem é definida entre os mediadores, nesse caso, uma professora de português como língua estrangeira da Mediateca e uma professora de espanhol como língua estrangeira do curso de Letras, de acordo com as disponibilidades dos grupos e das instituições.

Nessa relação institucional, os mediadores têm o papel de organizar, em seus respectivos contextos, toda a logística para as interações (GARCIA, 2015), que compreende: efetuar o agendamento dos laboratórios em suas instituições; verificar as condições dos equipamentos (computadores com aplicativos de videoconferência instalados, boa rede de conexão de internet); assim como estabelecer um calendário para as interações considerando: número de sessões, número de participantes, datas e horários, fuso horário, mudanças com o horário de verão.

É necessário também contar com o suporte técnico de funcionários da instituição, estagiários e monitores que auxiliam na manutenção dos equipamentos e nas questões relacionadas, por exemplo, com a instalação dos aplicativos e de *softwares* de gravação. Esse apoio é imprescindível, tendo em vista que muitos imprevistos podem acontecer durante as interações.

7 Disponível em: <http://cele.unam.mx/index.php?categoria=6>.

Como podemos observar, os mediadores devem construir essa relação não apenas entre as instituições, mas também no interior das próprias instituições, considerando-se que, muitas vezes, as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas nem sempre são prioridade. É preciso que haja investimentos financeiros, por meio de editais de incentivo ao projeto e também por meio de um reconhecimento de seu valor. O teletandem tem se mostrado um empreendimento que traz visibilidade institucional e permite a troca de experiências e construção de saberes compartilhados entre os pesquisadores. Nesse sentido, os mediadores precisam reivindicar o reconhecimento institucional do projeto, elencando as contribuições que sua execução pode trazer para as próprias instituições.

Mediação: interface entre mediadores

Parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem de línguas no contexto do teletandem é a *relação que se estabelece entre os mediadores*. No caso de instituições que mantêm diversas parcerias com universidades diferentes como é o nosso caso, há um corpo de mediadores os quais são designados para mediar os grupos, de acordo com as línguas envolvidas e com a disponibilidade de horários estabelecidos, geralmente, pelas instituições estrangeiras.

Nesse contexto, vimos acompanhando o processo de mediação na parceria aqui considerada, tendo em vista o nosso interesse pela aprendizagem de espanhol/LE e pelo ensino de português/LE em nossa instituição. Assim sendo, procuramos manter, desde as negociações iniciais (relacionadas à logística das interações), um diálogo constante com a mediadora mexicana, a fim de discutir as necessidades e as características dos grupos, considerando os objetivos de aprendizagem dos alunos interagentes bem como o nível de conhecimento da língua, além de questões de interculturalidade.

Nesse caso, os objetivos dos interagentes são bastante variados: por um lado, os alunos brasileiros buscam o teletandem para aprimorar a proficiência na língua estrangeira, e ampliar suas experiências interculturais, uma vez que estão inseridos num contexto de formação inicial de professores de espanhol; por outro lado, os alunos mexicanos desejam aprender português para executar estágios, intercâmbios, participar de cursos de pós-graduação no Brasil ou preparar-se para exames oficiais de proficiência e certificação.

Por tratar-se de uma parceria que se configura na modalidade de *Teletandem Institucional Não-Integrado*, conforme já apontamos, tanto para o contexto brasileiro como para o contexto mexicano, é preciso também considerar suas especificidades em relação a uma maior flexibilização e participação dos interagentes, os quais têm de adaptar-se aos horários e mudanças, ao longo do semestre. Assim sendo, a relação entre os mediadores é extremamente relevante, pois muitas vezes alguns ajustes e concessões são necessários.

Nesse sentido, outro aspecto a ser considerado é a necessidade de se estabelecer uma relação de cumplicidade entre os mediadores. Muitas vezes, no decorrer do processo, novas situações emergem demandando ajustes, que implicam tomadas de decisões. É importante enfatizar que essas decisões devem ser ponderadas em conjunto. Portanto, os mediadores devem manter um canal aberto de comunicação, para que os problemas sejam solucionados e possíveis ocorrências possam ser previstas.

Os mediadores também podem elencar temas para serem discutidos durante as interações. Esses temas têm como objetivo aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre questões de ordem linguística, discursiva e também intercultural, a fim de que as trocas entre os interagentes ultrapassem os limites de uma simples conversa sobre questões do cotidiano. Essas questões geralmente aparecem nas primeiras interações, em que os interagentes constroem um vínculo. Entretanto, a escolha de temas estimula os estudantes a pesquisar conteúdos a respeito dos assuntos propostos bem como preparar atividades que são trazidas para a sessão.

Uma questão a ser destacada, ainda, com relação ao teletandem é que esse contexto se configura como um campo de pesquisa e, nesse sentido, muitos mediadores também desenvolvem estudos a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, transformando as interações e a mediação em objeto de seus trabalhos acadêmicos. Percebe-se que, quando os mediadores desenvolvem esse tipo de pesquisa, as parcerias tendem a se manter por mais tempo e de forma mais intensiva. Isso se confirma também no caso da parceria UNESP – UNAM, uma vez que as mediadoras estão envolvidas em atividades de pesquisa, o que, inclusive, já redundou em publicação de artigo científico em coautoria (CARVALHO, MESSIAS, DÍAS, 2015).

Mediação: interface entre mediadores e interagentes

Como uma modalidade de *Teletandem Institucional Não-Integrado*, na parceria UNESP – UNAM, as interações constituem uma atividade opcional, tanto para o contexto brasileiro como para o mexicano. Assim sendo, podemos dizer que o vínculo aqui delineado está orientado por uma base que prima pela autonomia por parte dos interagentes, uma vez que são eles quem decidem participar ou não, segundo seus interesses.

Sendo assim, vários aspectos precisam ser pontuados na *relação entre mediadores e interagentes*, tendo em vista não apenas o funcionamento das interações, mas, sobretudo, a potencialização das ações. Nesse contexto, a responsabilidade do mediador abrange etapas que se estendem desde a divulgação da disponibilidade de vagas até a assessoria durante e após as sessões, especialmente no que se refere à definição de objetivos específicos de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia no processo por parte dos interagentes.

Para a composição do grupo, os mediadores, inicialmente, abrem inscrições em suas instituições, de acordo com as vagas, calendário, horário, número de sessões, previamente acordados e agendados em seus respectivos laboratórios das instituições envolvidas; providenciam a divulgação por meio de diferentes recursos, tais como redes sociais, listas de *e-mail*, cartazes, para que os interessados se inscrevam; e, por fim, elaboram as listas de interagentes e seu pareamento. Nesse percurso, é muito importante observar que, além do convite e divulgação, é o mediador quem intervêm no incentivo à participação, bem como na conscientização quanto ao comprometimento com as atividades do projeto, em relação à assiduidade, pontualidade, entre outros aspectos. No caso da parceria UNESP – UNAM, a cada semestre são definidos oito encontros. Essas sessões de interação ocorrem uma vez por semana, com duração de uma hora e são sucedidas por sessões de mediação de aproximadamente quarenta minutos de discussão.

Antes de dar início às interações, é necessário preparar os interagentes com informações prévias pertinentes. Trata-se da sessão de orientação, definida por Telles (2015) como o momento em que se discute o que é aprendizagem em tandem e quais são seus princípios, tais como, autonomia, reciprocidade e separação das línguas, bem como se definem as estratégias básicas de aprendizagem de língua e comportamentos para esse processo; tais informações são dadas pelo professor mediador.

Portanto, as orientações abrangem tanto as questões mais técnicas quanto as informações sobre a estrutura, funcionamento e objetivos das interações em teletandem. Nesse momento, também pode ser sugerida aos interagentes uma lista de temas, conforme acordados previamente entre os mediadores. É importante ressaltar, no entanto, que os temas são apenas sugeridos inicialmente e, ao longo das interações, o mediador pode intervir indicando aos participantes que definam suas escolhas com seus pares, segundo as especificidades e os interesses de cada um, o que favorece o desenvolvimento dos princípios da autonomia e reciprocidade em teletandem.

Durante as sessões de interação, os mediadores participam na condução do processo, pois são eles que auxiliam e controlam o pareamento; dão instruções quanto ao uso do aplicativo *Skype* (ou outros) e suas respectivas ferramentas, tais como, o compartilhamento de telas, dicionários virtuais, *chat* para registro e verificação ortográfica; verificam o funcionamento dos computadores e acessórios; indicam aos interagentes o momento em que devem fazer a troca do idioma, de forma a que ambos tenham um bom aproveitamento da sessão. Nesse último aspecto, é importante observar que a primeira parte da sessão, em geral, é mais produtiva; assim sendo, é conveniente indicar o revezamento quanto à língua em que se começa a interação e cabe ao mediador também atentar-se para isso em orientações com seu grupo. A conscientização quanto à importância dos estudantes estarem presentes em cada uma das sessões agendadas e no cumprimento dos horários também é de responsabilidade do mediador.

E, finalmente, após as sessões de interação, temos a sessão de mediação (TELLES, 2015) mais especificamente definida, conforme já destacamos anteriormente. Nesse caso, temos observado que a intervenção do mediador é extremamente necessária e, nesse momento, fica mais evidente a preferência por um profissional das línguas (o professor) para intermediar esse processo. Por constituir-se como um contexto autêntico de comunicação, o teletandem pode facilmente ser conduzido como um simples “momento de conversa” e os objetivos de aprendizagem acabam diluídos na interação. Entendemos que esse simples “momento de conversa” por si só pode favorecer a aprendizagem de línguas, tendo em vista uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, que prevê o entendimento da língua como prática social (VYGOTSKY, 1991). No entanto, se definimos objetivos de aprendizagem, conforme previstos no teletandem, esse contexto pode tornar-se muito mais profícuo.

E nisso consiste o papel desse mediador, que pode, nesse momento e lugar, intervir estimulando a reflexão e conscientização, por parte dos interagentes, quanto à necessidade de definir objetivos específicos de aprendizagem, quer sejam eles relacionados aos conteúdos linguísticos (gramática, léxico, expressões idiomáticas etc.) ou aos aspectos interculturais (práticas sociais, comportamentos etc), bem como vinculados às estratégias de ensino e aprendizagem em concordância com seus parceiros de interação e estratégias para superar eventuais dificuldades. Nesse aspecto, reiteramos a importância do teletandem como contexto de reflexão sobre o processo de aprender e de ensinar línguas e, portanto, uma experiência única na formação de professores:

[...] acreditamos que o teletandem institucional representa para os cursos de formação de professores de línguas um espaço em que o discente dialoga com os conhecimentos de seus interlocutores e também com seus próprios conhecimentos. Configura-se como um cenário deflagrador de reflexões que potencializam e auxiliam na construção de saberes empíricos, teóricos e metodológicos importantes para o fortalecimento de sua identidade como professor, aqui, mais especificamente de espanhol/LE. (CARVALHO; MESSIAS, 2017, p. 72).

Em relação às questões interculturais, ainda, dada a especificidade do teletandem, é também fundamental conduzir a reflexão de modo a que as diferenças e comparações socioculturais possam de fato favorecer a compreensão de outras culturas e não reforçar preconceitos com base em estereótipos. Sobre as questões culturais que emergem no teletandem há, inclusive, uma série de trabalhos recém-publicados, tais como: Zakir (2015); Costa (2015); Andreu-Funo (2015); Salomão (2012). O trecho a seguir, extraído de uma gravação da sessão de mediação, ilustra como as comparações ocorrem facilmente nesse contexto e o mediador (M) deve também atentar-se a isso, de modo a estimular as experiências e o aprendizado intercultural:

(01) B: Mas foi interessante também a conversa com ela, porque o primeiro parceiro que eu fiz estava me falando da comida mexicana, que tudo eles colocam pimenta.

M: Mas eu também ponho pimenta em tudo e sou brasileira, risos...

B: Aí eu perguntei pra ela se realmente é comum, ela disse que sim, eles colocam na melancia, na manga, na maçã.

A2: Mas eles têm uma pimenta específica pra colocar na fruta.

A3: É diferente.

B: Ela me explicou que chama *chile*, ahh... explicou tudo lá como que faz o processo, não lembro exatamente mas é essa específica que eles colocam.

Em todo esse processo até aqui descrito, o mediador pode ainda intervir criando e gerenciando atividades ou tarefas ao longo do desenvolvimento das sessões de interação, as quais contribuem ainda mais para potencializar a aprendizagem. Em outras parcerias, tem sido muito comum a produção dos diários de interação (*reflective journals*, THORPE, 2004 apud SALOMÃO; EVANGELISTA, 2017 no prelo ou *learning diaries*, ARANHA; CAVALARI, 2017, no prelo) os quais são compartilhados e podem constituir não apenas dados de pesquisa, mas instrumentos para que o mediador avalie melhor todo o processo, suas implicações no ensino e aprendizagem de línguas e as possíveis dificuldades. Além dos diários, tem sido uma prática também estimular a troca de textos escritos entre os interagentes, os quais são mutuamente corrigidos.

Mediação de teletandem entre línguas próximas (português/ espanhol): interface entre mediadores, interagentes e o processo de ensino e aprendizagem

Um dos princípios da aprendizagem em tandem é não misturar as línguas; por essa razão, numa sessão de interação o tempo para cada idioma deve ser dividido igualmente. Esse princípio prático tende a promover o compromisso do aprendiz com a tarefa e com seu aprendizado (TELLES, 2009).

No caso de interações português/espanhol, temos observado, no entanto, que é muito comum que as línguas se misturem em alguns momentos, devido à proximidade e relativa possibilidade de intercompreensão. Quando isso se dá de forma consciente, para fins de contraste, pode contribuir para o aprendizado, conforme observa Benedetti (2013, p. 80):

Embora a mistura das línguas fira um dos princípios da aprendizagem em regime de tandem, ou seja, o uso separado das línguas de aprendizagem, o confronto entre as línguas/culturas durante a

comunicação dialógica pode contribuir significativamente para o entendimento não só do funcionamento da língua como também dos valores que permeiam os significados dessa língua em contraste com a outra.

É o que observamos, por exemplo, no trecho a seguir, no qual o brasileiro narra que, após ser corrigido por seu parceiro, passa a entender o uso adequado das formas de tratamento em espanhol, em seu contraste tão marcado em relação ao uso na língua portuguesa.

(02) M: E você conseguiu falar mais em relação à semana passada?

SS: Sim, na semana passada, eu tava fazendo muita confusão porque eu comecei a misturar português, eu acho que estava meio nervosa e comecei a misturar português com espanhol, então eu tava... porque *usted* pra eles é como um tratamento formal, né? **Então a todo momento eu não conseguia falar o *tú*, eu falava o *usted* e daí ele me corrigiu, porque seria como se eu estivesse falando senhor né e tal. Daí hoje eu já falei o *tú***, daí ele até falou que eu falei melhor, consegui falar mais.

Quando, porém, isso não ocorre, é necessário que os mediadores interfiram no acompanhamento e supervisão das interações, com o fim de evitar fossilizações e a enganosa sensação de competência comunicativa plena tão comum na aprendizagem de espanhol/LE por lusofalantes ou de português/LE por hispanofalantes. Dessa forma, podemos destacar que a modalidade de *Teletandem Institucional* em grupos tem favorecido esse acompanhamento, conforme já vimos discutindo:

[...] no caso da interação português/espanhol, as fronteiras entre as línguas, como vimos, nem sempre são tão evidentes, em especial, se se trata de aprendizes iniciantes. Dessa forma, acreditamos, mais uma vez, que a presença e a supervisão de um professor mediador sejam importantes para que os participantes possam obter um melhor aproveitamento nesse processo. O professor mediador pode, em seu trabalho de monitoração, observar e avaliar as interações, e, dessa maneira, intervir ajudando seus alunos a observarem tais ocorrências, assim como as marcas de sua interlíngua, bem como a de seu parceiro. (RAMOS, CARVALHO e MESSIAS, 2013, p. 17).

Esse aspecto tem sido um grande diferencial nessa modalidade de teletandem, especialmente entre as interações português/espanhol que, por sua singularidade, permitem certo grau de intercompreensão entre os pares. O trecho a seguir exemplifica,

na mediação, a interferência da professora (mediadora - M) e de outros colegas em relação à delimitação de períodos para conversar em uma e outra língua.

(03) A2: Então hoje vocês tiraram vantagem...

A3: Porque semana passada foi em português.

M: Combina de sempre alterar pra vocês não fiquem em desvantagem, porque quando você fala primeiro sua língua alvo você tem uma vantagem de pique, de tempo, tema, de tópico de assunto.

J: É porque é sempre assim, você começa a falar do espanhol, eles respondem em português se você não cutucar a falar espanhol eles não mudam de língua.

M: tem que mudar.

Com a possibilidade de intercompreensão, os interagentes “acomodam-se” cada qual utilizando sua língua materna. A intervenção dos mediadores, aqui, se faz imprescindível para que os participantes se sintam desafiados a arriscarem-se na língua estrangeira, a comunicarem-se por meio dela, ainda que com as dificuldades inerentes a esse processo, segundo os objetivos e princípios delineados para a aprendizagem no contexto teletandem.

Como um território em que as diferenças nem sempre são perceptíveis, é o mediador, nesse caso, o professor de língua espanhola/LE e/ou professor de língua portuguesa/LE, quem pode indicar, a partir de sua observação no acompanhamento e supervisão das interações, as possíveis dificuldades e estratégias para superá-las.

Com relação a esse aspecto, evidentemente, entendemos que as interações em teletandem podem ser norteadas por objetivos diversos. Entretanto, considerando a especificidade da parceria aqui considerada, em que temos de um lado aprendizes de língua espanhola em contexto de formação de professores e, de outro, aprendizes de português para fins específicos de trabalho, se faz necessário atentar-se para esse fato com maior cuidado, com o objetivo claro de promover a proficiência e o conhecimento linguístico que aqui são requeridos. Conforme já pontuamos, anteriormente:

Embora, em princípio, possamos aceitar as manifestações dessa interlíngua (como resultado natural desse processo), é necessário saber que uma coisa é reconhecer sua existência; outra, muito diferente, é levar os alunos a assumirem o estudo do português/LE e do espanhol/LE de forma a superá-la e a não se contentarem com a mera possibilidade de atender às necessidades primárias de comunicação, por meio do “portunhol” que, em geral, está longe

de qualquer forma usual de expressão na língua-meta (CELADA; RODRIGUEZ, 2004 apud BRASIL, 2006). (RAMOS; CARVALHO; MESSIAS, 2013, p. 18).

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos explicitar o *processo de mediação* por meio da descrição do papel do mediador no teletandem, em suas diversas perspectivas, as quais mobilizam um percurso de ações que são realizadas antes, durante e após o seu desenvolvimento; não apenas como uma sessão que acontece depois das interações. Com tal objetivo, sistematizamos a análise com base nas relações estabelecidas nas ações constitutivas desse processo, quais sejam: a interface entre mediadores e instituições; a interface entre mediadores; a interface entre mediadores e interagentes; e, finalmente, a mediação de teletandem entre línguas próximas (português/espanhol).

Observamos, sobretudo, que tal construção está intrinsecamente relacionada ao envolvimento dos mediadores em diferentes procedimentos em cada uma das etapas, as quais se iniciam com as primeiras negociações, perpassam toda a organização, o acompanhamento e culminam com a avaliação, em movimentos cíclicos, constantes e, por vezes, simultâneos/concomitantes. Com base em nossa discussão, destacamos a importância da constituição de todo esse processo de mediação para que haja êxito nas interações de teletandem, na modalidade institucional, desenvolvida em grupos.

Dessa forma, verificamos que a implementação do teletandem tem que partir desse professor/mediador impulsionado pelo desejo de promover contextos interativos, interculturais e tecnológicos, os quais são coerentes com uma concepção sociointeracionista de ensino e aprendizagem de línguas. A partir desse entendimento, o mediador precisa necessariamente estar comprometido com as instituições envolvidas, com seu parceiro também mediador e com seu grupo de interagentes.

Em relação ao contexto de línguas próximas, é importante ressaltar a importância da mediação no que se refere à atenção para os fatores de ordem linguístico-discursiva que estão presentes nesse contexto específico, especialmente quando se almeja que os alunos sejam capazes de identificar as diferenças entre essas línguas tão próximas, a fim de adquirirem proficiência linguística em ambos os idiomas. Nesse sentido, a mediação das sessões de teletandem é fundamental para o acompanhamento da evolução dos interagentes, conduzindo um monitoramento com vistas à conscientização crítica, percepção e reflexão sobre a realidade não apenas linguística, mas também intercultural. Por isso, as parcerias interinstitucionais e as pesquisas se tornam tão necessárias nesse processo.

Vale salientar que nossa pretensão não foi estabelecer um guia ou receituário para a implementação do teletandem, mas apresentar uma discussão de caráter descritivo sobre os procedimentos necessários para o seu desenvolvimento de maneira a também contribuir para os estudos sobre o processo de mediação, neste contexto.

Sendo assim, embora nossa reflexão esteja circunscrita a um contexto específico, entendemos que este percurso delineado, em seus aspectos mais gerais, pode servir de aporte ou orientação para outras experiências, tanto no aprimoramento quanto na implementação da prática do teletandem em outros espaços educacionais, para instituição de novas parcerias e, conseqüentemente, para o fortalecimento do projeto.

REFERÊNCIAS

ANDREU-FUNO, L. *Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem*. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2015.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: Da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESPECIALIST*, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.

BENEDETTI, A. M. Teletandem. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (org.). *Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais*. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 65-92.

CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. O teletandem no ensino e aprendizagem de espanhol/LE em contexto de formação inicial. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, v. 21, p. 60-74, 2017.

CARVALHO, K. C. H. P. de; MESSIAS, R. A. L.; DÍAS, A. M. Teletandem within the Context of closely-related languages: A Portuguese-Spanish interinstitutional experience. *DELTA – Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. 3, p. 711-728, 2015.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Implications of teletandem integration into foreign language programs, 2017 [no prelo].

CHARMAZ, K. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COSTA, L. M. G. *Performatividade e gênero nas interações em teletandem*. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2015.

GARCIA, D. N. M. A logística das sessões de interação e mediação no teletandem com vistas ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Estudos Linguísticos*, v. 44, n.2, p. 725-738, 2015.

RAMOS, K. A. H. P. Implicações socioculturais do processo de ensino de português para falantes de outras línguas no contexto virtual do Teletandem. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 731-742, maio-ago. 2013.

RAMOS, K. A. H. P.; CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. O ensino de português para hispanofalantes no contexto virtual do Teletandem. *Portuguese Language Journal*. Center for Latin American Studies at the University of Florida and the Latin American and Iberian Institute at the University of New Mexico, Fall 2013, v. 7, p. 1-23, 2013.

SALOMÃO, A. C. B. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2012.


SALOMÃO, A. C. B.; EVANGELISTA, M. C. R. G. Mediation in teletandem: from face to face dialogue to dialogical reflective journals, 2017 [no prelo].

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *DELTA – Revista de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. 3, p. 651-680, 2015.

TELLES, J. A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.

TELLES, J. A.; VASSALO, M. L. Teletandem: uma proposta alternativa no ensino-aprendizagem assistidos por computadores. In: TELLES, J. A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.

TELLES, J. A.; VASSALO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. *The ESPecialist*, São Paulo (PUC), v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.



VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAKIR, M. A. *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional*. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2015.

O pré-teste ao EPPLÉ (Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras): validade e desafios tecnológicos

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2202>

Jéssica Nunes Caldeira Cunha¹

Resumo

O Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPLÉ) tem sido foco de muitas pesquisas no Brasil. Recentemente, desenvolveu-se o pré-teste ao EPPLÉ com o intuito de fornecer aos candidatos uma informação preliminar sobre sua proficiência, que pudesse prever os resultados do exame. Neste artigo, discutimos alguns aprimoramentos feitos no pré-teste em relação a uma versão anterior, as vantagens e limitações de sua aplicação através de dispositivos tecnológicos móveis, e indicações de sua validade paralela.

Palavras-chave: avaliação; línguas estrangeiras; tecnologia.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; jessicancc@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-6247-0214>

Pretest for the Proficiency Exam for Teachers of Foreign Languages (EPPL): Validity and Technological Challenges

Abstract

The Proficiency Exam for Teachers of Foreign Languages (EPPL) has been the object of many studies in Brazil. Recently, the pretest for this examination was developed, aiming to provide examinees with a preliminary proficiency that could predict their results in the exam. In this article, we discuss how the pretest has been improved in comparison to a previous version, the advantages and drawbacks of its application in mobile devices, and indications of its parallel validity.

Keywords: assessment; foreign languages; technology.

1. Introdução

No Brasil, a área de Linguística Aplicada tem apontado diversas questões sobre a qualidade da formação de professores de línguas estrangeiras. Tratando-se em especial de professores de inglês, sua formação é considerada deficiente em uma parcela significativa dos cursos de licenciatura, tanto em seu aspecto pedagógico quanto em seu aspecto linguístico (ALMEIDA FILHO, 1992; CELANI, 2010, 2008; CONSOLO *et al.*, 1999). A boa formação linguística destes professores é essencial para o sucesso do ensino, uma vez que a língua é o instrumento e o conteúdo das aulas de línguas. Para um bom desempenho de suas atividades, é imperativo que estes profissionais tenham nível de proficiência adequado da língua que ensinam(rão), necessária para que possam produzir insumo linguístico oral e escrito, atuando como modelo para seus alunos e promovendo o uso da língua estrangeira em sala de aula, o que contribui para o desenvolvimento desses alunos (CONSOLO, 2006).

Buscando avaliar essa proficiência linguística do professor de línguas estrangeiras, pesquisas no Brasil resultaram na produção do Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPL) (CONSOLO *et al.*, 2009), atualmente disponível em sua versão para professores de língua inglesa (doravante, LI). Neste exame, busca-se avaliar a proficiência do professor considerada tanto em seu aspecto global como em aspectos específicos da profissão de professor de línguas, tais como, dar instruções, esclarecer conteúdos, dentre outros. O conjunto destas proficiências é chamado de proficiência linguístico-comunicativo-pedagógica por Consolo e Silva (2014), e constitui o domínio do exame EPPL.

Pesquisas sobre o EPPL foram desenvolvidas através dos anos, especialmente no âmbito do projeto de pesquisa "Avaliação da proficiência linguístico-comunicativo-pedagógica do professor de línguas: operacionalização de construto no Exame de

Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLÉ)". O trabalho de iniciação científica de Agüena (2016), desenvolvido no escopo do referido projeto, introduziu a proposta de um pré-teste para o EPPLÉ oral, que indicaria um resultado preliminar ao candidato, permitindo que este tomasse uma decisão informada sobre sua participação no exame. Além disso, o desenho do pré-teste foi pensado para permitir acessibilidade e praticidade aos candidatos para obterem essa informação prévia sobre sua proficiência, o que leva à utilização de recursos tecnológicos, atualmente muito visados na área de avaliação e de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Neste artigo, discutimos brevemente um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem por objetivo desenvolver um novo pré-teste, analisar sua validade de critério (em relação ao EPPLÉ) e disponibilizá-lo em dispositivos tecnológicos móveis (celulares *smartphones*).

2. Justificativa e relevância do tema

Nossa pesquisa se posiciona, conforme mencionado anteriormente, num cenário de estudos sobre avaliação de proficiência linguística, tendo como público específico professores de LI em pré-serviço e em serviço no Brasil. É sabido que as avaliações têm poder de gerar o chamado "efeito retroativo", um conceito complexo, que diz respeito, basicamente, "ao impacto que uma avaliação tem no ensino e aprendizagem feitos em sua preparação" (GREEN, 2013, p. 40, tradução minha). O termo já foi bastante discutido e ampliado, e aqui consideramos efeito retroativo não só as consequências que uma avaliação tem nas práticas de instrução, mas também na administração de uma instituição de ensino, nas atitudes e hábitos de professores e alunos e, mais amplamente, na sociedade em geral.

O EPPLÉ foi elaborado tendo entre suas motivações a geração de um efeito retroativo positivo e redirecionador na formação de professores, oferecendo à classe parâmetros cientificamente embasados do que se espera de um bom professor de LI. Assim, as aplicações do exame se propõem a colaborar com o rompimento de um círculo vicioso de formação precária de professores nas universidades, e posterior ensino deficiente nas escolas, que traria para a universidade estudantes com baixa proficiência, completando-se o círculo (CONSOLO, 2017). Esse exame pode ser considerado de alta relevância no sentido de ter abrangência nacional e ser respeitado entre pesquisadores e professores. No entanto, ainda não foi possível divulgá-lo tão amplamente e levá-lo a todos os estados do país, ou, indo mais além, institucionalizá-lo como certificação da classe de professores de LI. Assim sendo, o efeito retroativo e o impacto do EPPLÉ podem ainda ser aumentados consideravelmente.

O pré-teste acrescenta ao EPPLÉ uma série de vantagens: oferecer um "pacote" que contém o exame principal (EPPLÉ), de alta relevância, e um teste de baixa relevância, fácil

acesso e pequena duração vinculado ao principal; proporcionar uma maior visibilidade ao EPPLE, devido à acessibilidade do pré-teste e facilidade de divulgação, tornando público um indicador do construto avaliado no EPPLE; fornecer dados para estudos mais aprofundados sobre a validade dos dois instrumentos (pré-teste e EPPLE), contribuindo para a melhoria de ambos e de suas faixas, dado que estes estudos pressupõem um detalhamento e definição cada vez mais precisos dos construtos dos testes.

Assim, este trabalho vem somar-se aos estudos do EPPLE, tornando-o mais completo, e, portanto, contribuindo para o desenvolvimento de avaliações que possam vir a gerar mudanças sociais nos cursos de formação de professores de LI no Brasil (modificações nos currículos, nas práticas de formadores, nos hábitos e atitudes dos professores em formação, dentre outras) e na sociedade (por exemplo, aumentar o respeito pela profissão através de certificação e de uma identificação com a excelência).

3. O pré-teste ao EPPLE

Conforme propõe Bachman (1990), o caminho para o desenvolvimento de um teste se inicia pela determinação de seu construto, seguida da operacionalização deste em um instrumento de avaliação, que, por fim, deve ser analisado para a definição de regras e procedimentos de mensuração das informações coletadas através dele.

Para o desenvolvimento do construto do pré-teste, nos voltamos para o construto do EPPLE, uma vez que desejamos alinhá-los. Publicado na tese de doutorado de Anchieta (2015), o construto do EPPLE, que não será aqui transcrito por questões de espaço, traz as seguintes características do exame: tem natureza comunicativa; prevê uso contextualizado da língua; analisa o desempenho global do candidato; expressa o resultado em faixas de proficiência; entende proficiência como um conceito amplo (envolvendo aspectos socioculturais); analisa a proficiência linguística geral e específica da profissão de professor de línguas. Além disso, lembramos que o resultado do EPPLE é expresso em duas faixas de proficiência: a oral e a escrita. O pré-teste inicialmente se propôs a prever a proficiência oral.

A primeira versão do pré-teste (AGUENA, 2016) pretendia oferecer um indicativo do resultado do EPPLE oral. Sua realocação na plataforma *Google Forms* decorreu do fato de que a plataforma utilizada anteriormente, *Lingt Classroom*, apresentava dois problemas. O primeiro, com base no estudo anterior de Consolo e Agüena (2017), foi que a plataforma requeria a instalação em navegadores de internet do Adobe Flash Player, um *software* já obsoleto e incompatível com a maioria dos DTMs atuais. Algumas alternativas foram estudadas e gestores de plataformas *web* de teste foram contatados, buscando suprir nossas necessidades e propósitos. Porém, foram descartadas a princípio por serem dispendiosas, com custos de produção e hospedagem do teste. O segundo motivo foi que a plataforma *Lingt* restringiu os serviços para usuários gratuitos, limitando o

número possível de usuários, as possibilidades de questões, dentre outros, que seriam disponibilizados apenas para usuários *premium*.

A seleção especificamente do *Google Forms* decorre de algumas de suas características, como ser gratuito, oferecer o teste a um número de usuários ilimitado, ser uma ferramenta bastante intuitiva a desenvolvedores e usuários, permitir a elaboração de itens variados, oferecer automaticamente uma tabela com as respostas dos candidatos e ser acessível de qualquer dispositivo conectado à internet. Várias plataformas foram pesquisadas, porém todas ofereciam limitações, sendo que, dentre as gratuitas, o *Google Forms* foi definitivamente o mais adequado aos nossos propósitos.

A maior modificação durante a migração do pré-teste para o *Forms* foi a exclusão mandatória da gravação de áudio por parte do aluno, devido à sua indisponibilidade na plataforma. O pré-teste propõe-se a avaliar a proficiência oral em LI e, por isso, foi pensado inicialmente como um teste em que as tarefas envolveriam compreensão e produção oral. No entanto, foi impossível prosseguir com esse projeto e tivemos que abrir mão da produção oral para garantir que o pré-teste fosse hospedado *on-line* e gratuitamente. Desse modo, o pré-teste manteve as questões em áudio (compreensão oral), mas o formato das respostas passou a ser escrito, no computador ou celular. Portanto, a utilização do *Forms*, com as adaptações decorrentes dessa utilização, acarretou mudanças no construto original e nas faixas de proficiência do pré-teste.

O segundo grupo de modificações foi no conteúdo das questões. Mantivemos um número semelhante de questões, diminuindo apenas duas, passando de dez para oito questões. Tal decisão foi tomada visando uma manutenção na duração da avaliação, que é de trinta minutos. As três primeiras questões do pré-teste avaliam proficiência geral em LI, com perguntas de cunho mais pessoal que permitem uma elaboração mais livre da parte do candidato. Das cinco questões restantes, três são de compreensão de um texto oral mais longo e duas são questões metalinguísticas, uma contextualizada como dúvida de um aluno e outra pedindo para explicar um uso linguístico no texto de compreensão oral. Uma vez que todas as questões foram gravadas em áudio e o candidato não as lê, apenas as escuta, todo o teste já avalia compreensão oral através da produção de respostas condizentes com as instruções ouvidas.

Assim, o pré-teste é um teste de compreensão oral, que visa avaliar a proficiência oral do candidato, sendo que a produção escrita nas respostas é analisada com ênfase nos aspectos linguísticos e de interpretação do texto que foi ouvido pelo candidato. O tratamento das respostas enfatiza aspectos como tópico (se o candidato respondeu à pergunta), escolha lexical e gramatical, e grafia e pontuação apenas quando impedem a compreensão.

4. Aspectos metodológicos

Nessa seção, trazemos alguns aspectos da metodologia utilizada para a coleta de dados realizada neste trabalho. Voltamos a mencionar que os dados são o recorte de uma coleta maior, parte de uma pesquisa de mestrado.

Primeiramente, os sujeitos que participaram das aplicações eram, à época da coleta, estudantes do último ano de Letras – Português/Inglês em uma universidade pública no sudeste do Brasil. No total dessa amostra, 19 estudantes realizaram o pré-teste (em seus celulares), dos quais 11 realizaram também o EPPLÉ num intervalo de dois a dez dias após o pré-teste.

Além dos resultados das próprias avaliações, também realizamos coleta de dados através de relatórios de observação durante as aplicações e de questionários aplicados aos participantes logo após a realização do pré-teste.

5. Desafios tecnológicos

A disponibilização do pré-teste em computadores e dispositivos tecnológicos móveis (DTMs) se alinha com uma tendência de trabalhos sobre usos de tecnologia na Educação, inclusive na área de avaliação (VIBERG, 2015; MARTINS; SILVA; SILVA, 2017). Podemos dizer que o uso de tecnologias afetou o ensino de línguas basicamente com a mesma força com que afetou a avaliação neste contexto (CHAPELLE; VOSS, 2016). Mais especificamente, a acessibilidade do pré-teste via DTMs, e não apenas computadores, vislumbra um cenário em que *smartphones* se tornaram bastante populares no Brasil (MANS, 2016), sendo que o maior número de acessos à internet já se dá por meio deles (GOMES, 2016).

Marques-Schäfer e Rozenfeld (2018) organizaram um livro em torno da utilização de DTMs na educação, com foco especial na aprendizagem de línguas. A obra, *Ensino de línguas e tecnologias móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco* (2018), é mais um indicativo da importância que os DTMs já têm na vida cotidiana e, crescentemente, na educação. A legislação brasileira ainda tenta barrar a integração de DTMs a práticas educativas, mas as pesquisas no Brasil e no exterior apontam para o caminho contrário, a associação de técnicas e atividades da vida exterior dos estudantes à vida escolar e à aprendizagem.

Conforme Pathan (2012), a tecnologia possibilita várias vantagens para a aplicação de testes, como a superação de obstáculos logísticos associados com transporte de testes e de resultados, a não necessidade de os candidatos estarem todos no mesmo horário e local para realizarem a prova, uma atitude mais positiva em relação ao teste,

dentre outros. Em nosso caso, com a disponibilização do pré-teste em DTMs, poderemos beneficiar professores com tais facilidades antes de se comprometerem com a inscrição para o exame EPPL, que, atualmente, requer a presença física do candidato em horário e local determinados.

O texto digitado na internet, especialmente através do celular, carrega algumas peculiaridades. Primeiramente, no caso do celular, o próprio dispositivo apresenta aspectos que o diferenciam da escrita em papel e no computador, como a velocidade de digitação, que pode variar com maior familiaridade do usuário com o aparelho e também de acordo com o teclado disponível (teclado numérico, QWERTY virtual ou analógico, dentre outros), as autocorreções habilitadas em vários modelos atuais de celulares, a interação com vários aplicativos ao mesmo tempo, sendo que o usuário pode receber notificações enquanto estiver digitando, dentre outros. Além disso, em diversas situações de escrita através do celular e do computador, podemos observar maior uso de abreviações e menor formalidade. Alguns autores chegam a defender que, no *continuum* entre fala e escrita, a comunicação que se faz através da internet se aproxima mais da fala do que da escrita (CRYSTAL, 2004; HALLIDAY, 1996 apud MARCUSCHI, 2010), uma vez que ambas têm se tornado cada vez mais próximas devido às novas possibilidades e aos novos discursos que surgiram com os avanços tecnológicos. Obviamente, em nosso caso, o contexto de avaliação requer um reajuste dos índices de formalidade e do próprio gênero, mas ainda são utilizados os mesmos canais de comunicação. No momento da correção, esses aspectos foram levados em conta ao se considerar o tamanho do texto, sua organização e algumas características consideradas desvios na escrita, especialmente relativas à ortografia.

5.1 Observações de campo

Durante a aplicação do pré-teste, a conexão com a internet fornecida pela universidade era instável, com variações de sinal dentro do ambiente de sala de aula. Alguns participantes optaram por utilizar o próprio programa de dados, porém este também sofria flutuações. A conexão falha resultava, algumas vezes, na atualização da página do pré-teste com perda do progresso do candidato até então, o que levou uma candidata a desistir de usar o próprio celular e esperar pelo de um colega, com menos flutuações de conexão. Além disso, uma candidata não possuía *smartphone*, pegando emprestado o celular da pesquisadora, e outra candidata tinha um modelo um pouco mais antigo de *smartphone*, cujo sistema operacional não processava html5, o código utilizado pelo YouTube (onde estão hospedadas as questões do pré-teste), impedindo o acesso aos áudios. Assim, esta participante foi forçada a esperar que um colega terminasse o teste para pegar seu celular emprestado.

5.2 Impressões dos participantes

As dificuldades relatadas pelos participantes à própria pesquisadora, durante ou logo após a aplicação, foram duas: o problema da autocorreção do celular e a falta de um local para anotações quando escutavam o texto oral. Uma das alunas não teve como utilizar o próprio celular e, ao pegar emprestado o da colega que havia terminado, relatou que o celular desta não possuía dicionário bilíngue, então autocorrigia todas as palavras para uma semelhante em língua portuguesa, o que tornava o exercício de responder as questões bem mais laborioso. Outros alunos relataram o problema do autocorretor também nos questionários. O segundo apontamento foi feito por uma aluna que pediu uma folha para fazer anotações do texto oral. Este texto tem duração de dois minutos e trinta e três segundos, descontando-se o tempo da introdução da questão, e também das questões subsequentes, que estão em áudios separados. Os itens subsequentes dizem respeito a aspectos gerais de interpretação e uso. Ao elaborarmos a prova, acreditamos que não seria necessário fazer anotações, e esta foi a única participante que sentiu necessidade da folha de papel. Ainda assim, seria interessante disponibilizar essa folha opcional aos candidatos que preferirem fazer anotações.

Ao serem questionados sobre as vantagens de realizar o pré-teste em dispositivo móvel, os participantes citaram frequentemente pontos como a liberdade (possibilidade de controlar o áudio – volume, quantas vezes ouvir, possibilidade de fazer as questões na ordem preferida), a facilidade, a rapidez e a interatividade. Já com relação às desvantagens, com exceção de um aluno, que não observou desvantagens, todos os restantes mencionaram dificuldades tecnológicas (flutuações na conexão com a internet, incompatibilidade do dispositivo com algum tipo de arquivo ou função, interrupção da atividade do teste por chegada de mensagens ou notificações de outros aplicativos), o que mostra a importância de se pesquisar como uma avaliação pode ser aplicada com mais eficiência através de DTMs.

Em questão posterior, os participantes opinam sobre sua preferência em realizar o pré-teste por meio do celular ou de um computador. Um participante preferiu o celular pela praticidade de realizar o teste em qualquer local com rede de internet. Dois participantes alegaram indiferença, desde que haja disponibilidade de boa conexão com a internet. Quatro participantes disseram preferir fazer pelo computador, por motivos diversos, como tamanho do teclado e da tela do DTM, presença de autocorretor, digitação mais lenta do que a do computador, maior chance de o computador abrir os arquivos, possibilidade de habilitá-lo para o teste com antecedência, dentre outros. O participante restante disse preferir o computador se pudesse fazer a prova em casa, mas alegou preferir o celular se tivesse que se deslocar para realizá-la.

A parte final do questionário abre espaço para críticas e sugestões dos candidatos, que são, em sua maioria, em relação à tecnologia utilizada. O quadro 1, a seguir, mostra as informações coletadas e um comentário da pesquisadora.

Quadro 1. Sugestões e críticas ao pré-teste no celular

SUGESTÃO/CRÍTICA	COMENTÁRIO
Disponibilização de rede sem fio estável para a realização do teste	Trabalhamos para aplicar o pré-teste em ambientes em que haja essa disponibilidade. No entanto, dependemos da conexão das universidades, que podem vir a sofrer falhas.
Inclusão de questões gramaticais e de múltipla escolha	Já há questões gramaticais no teste, talvez o candidato tenha se referido a questões de formato mais estrutural, como as mencionadas de múltipla escolha. Gostaríamos que o teste fosse mais comunicativo e, para isso, buscamos coletar a produção dos alunos, e criar contextos e situações de uso autênticas. No entanto, não descartamos a possibilidade de inclusão de questões de múltipla escolha devido à sua provável maior adaptabilidade a DTMs.
Inclusão de itens de produção oral	O único motivo pelo qual não incluímos itens de produção oral foi a indisponibilidade de plataformas <i>on-line</i> que oferecessem esse serviço.
Inclusão de itens de leitura	Por ser um teste de proficiência oral, não acreditamos que este seria uma das tarefas mais próximas das situações de uso que gostaríamos de avaliar.
Inclusão de itens com textos menos formais	Os primeiros três itens do teste são de situações informais, pois se tratam de questões pessoais. Os itens posteriores têm caráter mais específico da profissão de professor de LI e, por esse motivo, apresentam linguagem mais profissional e formal.
Resultados expressos em níveis (iniciante, intermediário, avançado), além das notas	Acredito que o participante em questão inferiu que seria avaliado em notas, pois é a maneira mais tradicional, embora isso não tenha sido dito em momento algum, uma vez que os resultados do pré-teste são expressos em faixas de proficiência.

(continua)

Instrução para escrever as respostas em LI	Essa sugestão foi de grande valia, uma vez que deixamos passar essa informação. No decorrer do teste, que é todo em áudio e em LI, não mencionamos que as respostas devem ser escritas também nessa língua. Já realizamos a correção.
Disponibilização do teste <i>off-line</i> (menos distrações e menos problemas com flutuações na conexão)	Seria bastante complicado disponibilizar o teste <i>off-line</i> , pois precisaríamos de um programa, ou, como sugeriu uma aluna, poderíamos enviar os arquivos aos candidatos.
Utilização de áudios apenas, e não vídeos (demora para carregamento)	A plataforma do Google <i>Forms</i> não permite inserção de áudios apenas, e nem o YouTube permite que carreguemos áudios sem imagens que os acompanham.
Inserção de imagens explicativas e/ou frases escritas nos vídeos, como complemento ao áudio	O propósito do teste de avaliar a proficiência oral seria comprometido, uma vez o candidato poderia responder às questões através de sua proficiência escrita, ou da assistência visual das imagens.
Melhor padronização do volume do áudio	Gostaríamos muito de disponibilizar um áudio mais padronizado, como discutimos na seção de metodologia, mas, para isso, precisamos de uma plataforma de voz com boa entonação, ou a disponibilidade de aparelhos (microfones) de boa qualidade, em estúdio, para a gravação.

Fonte: Elaboração própria.

Alguns participantes mencionaram que problemas com a conexão não são necessariamente do teste em si, mas externos a ele. No entanto, ao se aplicar uma avaliação, é preciso levar em conta questões externas a ela, que são essenciais para a sua boa realização. Não importa se o problema de conexão é externo, ainda assim ele deve ser levado em conta no desenvolvimento e aplicação do teste para que os resultados sejam confiáveis e válidos. Um problema mais sério do que esse é a utilização do celular do próprio participante, que pode não ser compatível com o formato da avaliação, ou não processar os vídeos, ou estar com quaisquer outros problemas. Em nosso caso, não temos como ter controle sobre os aparelhos pessoais dos alunos, e isso foi um problema no momento da aplicação dos testes. Uma solução seria a aplicação por meio de *tablets* pré-configurados, o que, no entanto, prejudicaria o propósito de o participante não precisar se locomover para realizar o pré-teste.

Não podemos deixar de mencionar que, nessa mesma seção dos questionários, alguns candidatos teceram elogios, dizendo que gostaram das questões que levam em conta a atuação do professor e que acharam o áudio e as instruções claras.

5.3 Principais dificuldades e atitudes preventivas

A partir da experiência das aplicações e do *feedback* dos participantes, elencamos alguns pontos importantes para futuras aplicações e pesquisas sobre o pré-teste.

Reiteramos, primeiramente, alguns pontos que são essenciais na aplicação de qualquer teste eletrônico. Primeiramente, deve haver, sempre que possível, o teste dos materiais a serem utilizados. No caso dos celulares e fones dos próprios alunos, não tivemos acesso anterior a eles, o que gerou alguns problemas durante a aplicação. Além disso, e como consequência de problemas potenciais, é preciso sempre ter materiais extras: trouxemos muitos fones extras para as aplicações e disponibilizamos nossos aparelhos celulares pessoais para os participantes que tiveram problemas com os seus próprios. Preparando-se com antecedência é muito mais fácil e rápido lidar com os obstáculos que se apresentam no momento da administração do teste.

Uma participante indicou a falta da instrução aos candidatos de desabilitarem outros aplicativos em seus aparelhos celulares. Tal candidata ficou incomodada, e com toda razão, com o fato de que, durante o teste, recebia mensagens instantâneas em sua tela que provinham de outros aplicativos. Porém, instruir os candidatos a desabilitar aplicativos pode ser desafiador, já que eles podem não saber como realizá-lo. Para isso, precisaríamos de examinadores treinados para ajudar os participantes a configurar modelos diferentes de aparelho, muitas vezes com sistemas operacionais distintos, ou mesmo outras versões do mesmo sistema. Não seria uma instrução simples, como desconectar o aparelho da internet, uma vez que isso desabilitaria o candidato de enviar suas respostas do teste, que está hospedado *on-line*, além de não ser garantia de que aplicativos ainda assim enviassem notificações ou lembretes *off-line*, ou mesmo despertadores previamente estabelecidos pelos candidatos.

Tratando agora de quesitos internos ao pré-teste, um ponto que havíamos considerado e que não conseguimos instrumentalizar foi a presença de um cronômetro no teste. Esse aspecto foi levantado também por um participante e nos fez determinar que, no aviso inicial do teste, devemos informar, além da duração e de que vamos avisar quando restarem 5 minutos, que todos os candidatos possuem relógio em seu celular e qual será o horário de término do teste, para que eles mesmos possam acompanhá-lo para além dos avisos dos examinadores. Para que isso seja bem sucedido, é preciso, antes do teste, confirmar se os relógios dos celulares dos alunos estão acertados.

Outro ponto importante foi a limitação de número de palavras. Nas instruções do teste, pedimos que os participantes escrevessem pelo menos 10 palavras. Observando os resultados, percebemos que foi um número que gerou respostas muito próximas de 10 palavras e também muito distantes, chegando a mais de 70 palavras, por exemplo, o que dificultou a correção pela heterogeneidade das respostas disponíveis. Exploramos novas opções no *Forms* e acreditamos que colocar um limite mínimo de caracteres no próprio teste é uma boa alternativa, e esse limite impediria o candidato de submeter uma resposta menor do que a requisitada. Podemos aplicar em cada questão um diferente número mínimo de palavras, sendo, por exemplo, de 200 caracteres em uma, e 400 em outra da qual se espera uma resposta mais longa. Gostaríamos de poder adicionar também um limite máximo, mas o *Forms* só permite incluir uma regra de número de caracteres, e acreditamos que a de número mínimo seria a mais útil, visto que a própria duração do teste impede o participante de escrever respostas muito longas.

6. Validade

Validade é um conceito central na área de avaliação, pois trata-se, *grosso modo*, da medida em que um teste avalia aquilo que se propôs a avaliar. Ademais, Henning (1987 apud ALDERSON; CLAPHAM; WALL, 1995) afirma que um teste é válido para um determinado propósito, o que significa que um teste deve ser julgado, com base em evidências, como mais ou menos válido, de acordo com sua finalidade. Assim, falamos de validade não como característica intrínseca ao teste, mas sim ao seu uso para tomar certas decisões, baseado em que construto decidiu-se que seria adequado medir, e no quanto o teste realmente avalia esse construto.

Portanto, tradicionalmente, validade refere-se “à adequação de um teste ou de algum de seus componentes como uma medida do que esse teste deve medir” (HENNING, 1987, p. 89 apud ALDERSON; CLAPHAM; WALL, 1995, p. 170). Esta visão tradicional passou por reelaborações através dos anos, e o conceito deixou de ser uma característica do próprio teste, para vir a se tornar um argumento relativo à sua interpretação e uso, e como estes podem ser justificados.

O percurso histórico do conceito de validade, de acordo com Kane (2001), parte de uma visão tipológica para uma unificada. Inicialmente, os tipos de validade (critério, conteúdo e construto) eram vistos como uma “*toolbox*” (caixa de ferramentas), na medida em que os pesquisadores lançavam mão dos vários tipos de validade de acordo com seus trabalhos e bom senso. Em tal abordagem, havia potencial para escolhas altamente oportunistas, ou, no mínimo, dúbias, de validades que, ao estudioso, se mostravam mais adequadas, simples ou promissoras para resultados positivos em seus trabalhos de validação.

Na visão atual, unificada, os tipos de validade passaram a funcionar como possíveis evidências para que se valide um teste para certo propósito. O processo de validação

passou a ser mais longo e complexo, e desenvolvimentos recentes no conceito trouxeram discussões sobre a inclusão ou não de consequências como parte da validade de um teste, além de exporem mais minuciosamente possíveis trajetos para o processo de validação (BACHMAN, 2005; XI, 2010).

Em nosso caso, não pretendemos realizar um processo completo de validação do pré-teste, e sim analisar somente sua validade de critério em relação ao EPPLÉ. A validade de critério diz respeito à utilização de uma medida como referência contra a qual se compara o teste que se pretende validar. Dessa maneira, o EPPLÉ é nossa medida de referência e analisamos a validade do pré-teste em relação a ele. Nesse artigo, especificamente, tratamos de um subtipo de validade de critério, a validade paralela, que acontece quando os resultados da medida de referência e do teste a ser validado são coletados simultaneamente (em nosso caso, com intervalo de poucos dias).

6.1 Validade paralela

Para a análise da validade paralela dos dados coletados, comparamos as faixas de proficiência alcançadas pelos participantes nas duas avaliações realizadas, o pré-teste e o EPPLÉ oral. O pré-teste, por ser um teste curto e simples, concede ao participante faixas que vão de A1 a B2, acompanhando as faixas do quadro comum europeu, mas com especificações relativas à proficiência linguística de professores de línguas. Assim, a faixa mais alta que o pré-teste certifica é a B2, uma vez que as tarefas apresentadas aos candidatos não avaliam aspectos distintivos entre candidatos B2 e C1 ou C2. Já para o EPPLÉ oral, haviam sido desenvolvidas faixas que vão de A a E, sendo A a faixa mais alta e E a mais baixa. Outra singularidade do EPPLÉ é que a faixa E abarca todos os resultados abaixo de 60%, considerados insuficientes para o bom desempenho da profissão de professor de línguas. As faixas A, B, C e D contabilizam, portanto, intervalos de apenas 10%.

Organizamos os quadros 2 e 3 com os resultados das avaliações, partindo de diferentes referências. No quadro 2, a seguir, agrupamos os participantes a partir de seus resultados no pré-teste, relacionando-os, então, com seus resultados no EPPLÉ oral. Dentro da coluna do EPPLÉ, a primeira subcoluna representa o número de alunos daquela faixa (dentro o total dos presentes na faixa de referência do pré-teste) e a segunda subcoluna contém a porcentagem que esse número representa dentro também do total de alunos que estavam na faixa de referência. Para as subdivisões de cada faixa do pré-teste, o resultado no EPPLÉ oral com a maioria dos participantes está em negrito e sublinhado. Nenhum participante teve a faixa A1 como resultado, por isso ela não consta no quadro.

Assim, da nossa amostra total de 11 participantes que realizaram o pré-teste e o EPPLÉ, percebemos que 4 ficaram na faixa B2 do pré-teste, 5 na faixa B1 e 2 na faixa A2. Tomando por base, por exemplo, a faixa B2, dos 4 participantes nessa faixa, 2 conseguiram a faixa

C do EPPLE e os outros 2 ficaram nas faixas A e C. Já partindo dos participantes B1 no pré-teste, de um total de 5, 3 ficaram na faixa B e 2 na C. Os dois participantes que ficaram na faixa A2 do pré-teste foram posicionados na faixa C do EPPLE oral.

É possível, a partir dessa correlação, visualizar uma gradação nos resultados. As faixas A2 e B1 estão hierarquizadas com clareza, sendo a faixa B2 a única que apresenta informação parcialmente contraditória, pois 50% dos participantes foram classificados na faixa C (a mesma que foi a totalidade da faixa A2), com o restante dos participantes divididos igualmente entre duas faixas acima (A) e uma abaixo (D). A explicação para isso pode advir do fato de que o pré-teste não avalia a produção oral, mas apenas a compreensão.

Quadro 2. Resultados – Validade paralela – Pré-teste como referência

REFERÊNCIA - PRÉ-TESTE	EPPLE ORAL	
B2	A	
	1	25%
	B	
	0	0%
	C	
	2	50%
	D	
	1	25%
4 PARTICIPANTES	E	
	0	0%

(continua)

B1	A	
	0	0%
	B	
	3	60%
	C	
	2	40%
	D	
	0	0%
5 PARTICIPANTES	E	
	0	0%
A2	A	
	0	0%
	B	
	0	0%
	C	
	2	100%
	D	
	0	0%
2 PARTICIPANTES	E	
	0	0%

Fonte: Elaboração própria.

Diante dessa inesperada relação, estudamos também os mesmos resultados, agora tomando como referência o EPPLE oral, assim como consta no quadro 3, organizado de maneira semelhante ao quadro anterior.

Todos os candidatos que ficaram na faixa B do EPPLE oral estão nas faixas B2 e B1 do pré-teste, sendo, respectivamente, 40% e 60% do EPPLE oral. Portanto, o pré-teste, da maneira que se encontra, garante aos alunos das faixas B1 e B2 grandes chances de conseguirem a faixa B no EPPLE oral.

Nossa amostra de resultados das faixas A do pré-teste ficou bastante diminuída, dado o público de nossa aplicação, que possui, em sua maioria, alta proficiência. Apenas dois candidatos (que realizaram pré-teste e EPPLE) se posicionaram na faixa A2, e ambos tiveram faixa C no EPPLE oral. Tomando como referência a faixa C do EPPLE oral, podemos ver que, na verdade, 60% deles ficaram na faixa B1 do pré-teste, 20% na faixa B2 e 20% na A2. Assim, embora a faixa A2 do pré-teste aparente indicar um resultado C no EPPLE oral, candidatos com notas B2 e, principalmente, B1 também conseguiram a mesma faixa C. Observando as relações feitas nos parágrafos anteriores, concluímos que a faixa B1 do pré-teste está abarcando, no momento, participantes de níveis variados no EPPLE oral, o que pode sugerir, mais uma vez, que é problemático não avaliar também a produção oral no pré-teste.

Quadro 3. Resultados – Validade Paralela – EPPLE₁ oral como referência.

REFERÊNCIA – EPPLE ORAL	PRÉ-TESTE	
B	B2	
	2	40%
	B1	
	3	60%
	A2	
	0	0%
5 PARTICIPANTES	A1	
	0	0%
C	B2	
	2	33%
	B1	
	2	33%
	A2	
	2	33%
6 PARTICIPANTES	A1	
	0	0%

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar, todos os alunos que fizeram o EPPL oral acabaram por se posicionar entre as faixas B e C. Este não é um resultado inesperado, pelo contrário, dado que lidamos com um público de alta proficiência. Com relação ao quadro, vemos que a maioria dos candidatos, que tirou B ou C no EPPL oral, obteve a faixa B1 ao fazer o pré-teste. No entanto, nenhum candidato que alcançou B no EPPL oral tirou menos do que B1 no pré-teste, enquanto os candidatos que obtiveram C no EPPL oral tiveram faixas variadas no pré-teste (B2, B1 e A2).

7. Considerações finais e encaminhamentos

Com base nos resultados parciais encontrados durante esta pesquisa, podemos propor alguns encaminhamentos e sugestões para pesquisas futuras. Primeiramente, pesquisas que se propusessem a realmente validar o pré-teste, passando por todas as etapas do processo de validação e coletando evidências que as apoiassem, consolidariam o pré-teste como instrumento válido para indicar ao candidato sua aptidão para prestar o EPPL.

Em segundo lugar, embora o pré-teste já tenha sido reformulado para uma segunda versão e esteja em processo de nova adaptação, acreditamos que ainda há arestas a polir e que outras versões do pré-teste seriam úteis, inclusive como versões paralelas para que não haja apenas uma disponível ao público. Seria interessante que essas versões incluíssem a produção oral, que parece estar gerando disparidades nos resultados.

Por fim, pesquisas com tecnologia e avaliação, em especial com a utilização de DTMs ainda são escassas, e percebemos que há vários desafios para os quais não há soluções simples. Essa área de pesquisa, inclusive, se beneficiaria enormemente de interação interdisciplinar com áreas como a programação e a ciência da computação, em geral.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, P. P. *Relações entre o construto e as características do teste escrito do EPPL eletrônico: um processo de validação*. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2015.

AGUENA, D. M. *Avaliação da proficiência linguístico-comunicativa-pedagógica do professor de línguas: operacionalização de construto no Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras – ETAPA II*. 2016. Relatório de Iniciação Científica (Licenciatura em Letras) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. Validation. In: ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. *Language Test Construction and Evaluation*. New York: Cambridge University Press, 1995. p. 170-196.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. *Contexturas*, São Paulo: APLIESP, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.

BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. F. Building and Supporting a Case for Test Use. *Language Assessment Quarterly*, v. 2, n. 1, p. 1-34, 2005.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2008.

CHAPELLE, C. A.; VOSS, E. 20 years of technology and language assessment in Language Learning & Technology. *Language Learning & Technology*, v. 20, n. 2, p. 116-128, 2016. Disponível em: <http://llt.msu.edu/issues/june2016/chapellevoss.pdf>. Acesso em: 17 maio 2017.

CONSOLO, D. A. Assessing EFL teachers' oral proficiency: On the development of teacher education programmes and testing policies in Brazil. In: CONSOLO, D. A.; GATTOLIN, S. R. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (org.). *Perspectivas em Avaliação no Ensino e na Aprendizagem de Línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 59-71.

CONSOLO, D. A. Classroom oral interaction in foreign language lessons and implications for teacher development. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 33-55, 2006.

CONSOLO, D. A.; AGUENA, D. M. Pré-testagem ao Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL): desenho e desafios tecnológicos para avaliação de proficiência oral em dispositivos tecnológicos móveis. *Revista Polifonia*, Cuiabá, v. 24, n. 35/2, p. 30-49, 2017.

CONSOLO, D. A.; ALVARENGA, M. B.; CONCÁRIO, M.; LANZONI, H. P.; MARTINS, T. H. B.; SILVA, V. L. T. An examination of foreign language proficiency for teachers (EPPL): The initial proposal and implications for the Brazilian context. *In: II Congresso Internacional da ABRAPUI*, 2009, São José do Rio Preto/SP. *The Teaching of English: Towards an Interdisciplinary Approach Between Language and Literature*. São José do Rio Preto/SP: ABRAPUI, 2009. p. 1-15.

CONSOLO, D. A.; BERTOLDO, E. S.; COX, M. I. P.; PETERSON, A. A. A.; VIANA, N.; FÉLIX, A. Desafios e perspectivas na formação de professores de línguas no Brasil. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 112-117, 1999.

CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPL. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 13, p. 63-87, 2014.

CRYSTAL, D. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

GOMES, H. S. Smartphone passa PC e vira aparelho nº 1 para acessar internet no Brasil. *Portal G1*. abr. 2016. Disponível em: <https://glo.bo/2G8YGGT>. Acesso em: 17 maio 2017.


GREEN, A. Washback in language assessment. *International Journal of English Studies*, v. 13, n. 2, p. 39-51, 2013.

KANE, M. T. Current Concerns in Validity Theory. *Journal of Educational Measurement*, v. 38, n. 4, p. 319-342, 2001.

MANS, M. Uso de smartphones já alcança 80% dos brasileiros, aponta estudo. *Estado de São Paulo*. out. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2NOb0Tv>. Acesso em: 17 maio 2017.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80.

MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. C. F. (org.). *Ensino de línguas e tecnologias móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco*. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.



MARTINS, T. H. B.; SILVA, V. L. T.; SILVA, W. E. Desafios para se aplicar um exame de proficiência em meio eletrônico. *In: CONSULO, D. A.; GATTOLIN, S. R. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. (org.). Perspectivas em Avaliação no Ensino e na Aprendizagem de Línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente.* Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 191-206.

PATHAN, M. M. Computer Assisted Language Testing (CALT): Advantages, Implications and Limitations. *Research Vistas*, v. 1, n. 4, p. 30-45, 2012.

VIBERG, O. *Design and Use of Mobile Technology in Distance Language Education: Matching Learning Practices with Technologies-in-Practice.* Örebro: Örebro University, 2015.

XI, X. Methods of test validation. *In: SHOHAMY, E.; HORNBERGER, N. H. (ed.). Encyclopedia of Language Education.* 2 ed. v. 7. Language Testing and Assessment. New York: Springer Science+Business Media LLC, 2010. p. 177-196.

Numerais na língua Mehináku (Arawak)

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2231>

Paulo Henrique Pereira Silva de Felipe¹

Resumo

Nosso objetivo, neste trabalho, é apresentar uma breve descrição linguística do sistema numeral, ou seja, dos termos numéricos, na língua Mehináku (Arawak). Evidenciaremos, em especial, o modo de funcionamento do sistema de contagem nessa língua. Pela análise da língua Mehináku que fizemos até o momento, percebemos que essa língua apresenta 20 números, que correspondem aos dedos das mãos e dos pés, respectivamente, sendo somente três números autônomos e com radicais completamente distintos. São eles: pawitsa (um), mipiama (dois) e kamayukula (três). Todos os demais números são derivados destes primeiros. Mostraremos, ainda, informações relativas ao plural e ao coletivo, bem como os recursos neológicos criados pelos falantes da língua Mehináku para tratar de valores em dinheiro.

Palavras-chave: língua Mehináku; sistema numeral; línguas indígenas; família Arawak.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil
paulohdefelipe@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6607-5417>

Numerals in Mehináku language (Arawak)

Abstract

Our goal, in this paper, is to present a brief description of the linguistic numeral system, i.e., the numerical terms in Mehináku (Arawak) language. In particular, we will show the operating mode of the counting system in that language. By the analysis of the Mehináku language that we have done so far, we notice that this language features 20 numbers, corresponding to the fingers and toes, respectively, being only three autonomous numbers and with completely distinct radicals: pawitsa (one), mipiama (two) and kamayukula (three). All other numbers are derived from these first numbers. We will also show information about the plural and the collective, as well as the neological resources created by the Mehináku natives to refer to cash values.

Keywords: Mehináku language; numeral system; indigenous language, Arawakan language family.

Considerações iniciais²

Os sistemas numerais das línguas do mundo podem variar muito. Há línguas nas quais os sistemas numerais são infinitos, enquanto há outras cujo limite de contagem pode variar entre um, dois, três, dez, e assim por diante. É por conta dessa variedade de possibilidades, aliás, que os numerais podem figurar de maneiras tão diversas nas estruturas das línguas. É possível encontrar, por exemplo, línguas em que cada termo numérico possui mais de cem formas, como no Palikúr (GREEN, 1997), até línguas em que não há termos numéricos específicos, como no Canela (POPJES; POPJES, 1986), em que a contagem é feita por meio de termos gerais como “um par”, “alguns”, “muitos”, e assim por diante.

Para além dessas características dos numerais, eles ainda podem concordar em gênero com o substantivo a que se referem e indicar a posição referencial ou direcional de certos nomes (vertical, horizontal, sentado, saindo, chegando), como no Kadiwéu. As línguas podem, além disso, apresentar uma diversidade de classificadores numéricos, como no Waurá, Kampa, Tariana, Werekena etc. (AIKHENVALD, 1994).

É importante destacar que o fato de um povo contar até 10, por exemplo, não quer dizer que este povo seja primitivo, em comparação a um outro que conte além dos trilhões. Pelo contrário, os sistemas numerais estão submetidos, simplesmente, às necessidades de cada povo/cultura.

2 Este trabalho tem apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo nº 2016/18391-4).

Neste trabalho iremos mostrar, mesmo que brevemente, dado o caráter inicial da pesquisa, como são os numerais em Mehináku, bem como iremos apresentar algumas formas gramaticais da língua, usadas para indicar plural e coletivo. Mostraremos, também, como se dá o processo de contagem de dinheiro em Mehináku, sobretudo porque queremos evidenciar o recurso neológico usado pelos falantes para denominar itens alóctones.

1. A língua e o povo Mehináku

Os índios Mehináku do Brasil central são, segundo Gregor (1982), um dos vários grupos de indígenas que vivem e compõem aldeias muito similares ao longo dos formadores do rio Xingu, um dos grandes tributários do Amazonas. De acordo com o Instituto Socioambiental (ISA, 2006), os Mehináku são habitantes da área cultural conhecida como Alto Xingu e fazem parte de um amplo complexo de povos que, embora compartilhem de muitas semelhanças, em especial em relação à língua e a cultura, são diferentes entre si.

Os Mehináku falam uma língua de mesmo nome,³ pertencente à família Arawak. Ainda de acordo com o ISA (2006), estima-se que a língua Mehináku seja falada por aproximadamente 250 pessoas que habitam a região do rio Kurisevo, no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, Brasil. Em pesquisas de campo recentes, entretanto, percebemos que esse número está desatualizado, uma vez que somente na aldeia Utawana há cerca de 180 indígenas. Acreditamos, portanto, que a língua Mehináku seja falada, atualmente, por mais de 400 indígenas no total.

A população distribui-se em quatro aldeias, são elas: (i) Uyaiyuku, que é a mais antiga e da qual derivaram as demais aldeias, e que é dirigida pelo cacique Yumui Mehináku; (ii) Utawana, que desde o início de 2016 tem sido dirigida pelo cacique (e também pajé) Tukuyari; (iii) Kaupüna, que foi criada por Makaulaka Mehináku, filho de Yahati Mehináku (antigo cacique da aldeia Utawana), após ter retornado da Universidade de Brasília, onde fez seu mestrado em Linguística e (iv) Aturua, atualmente dirigida pelo cacique Amunai, irmão do cacique da aldeia Uyaiyuku. A aldeia Utawana é a mais próxima da cidade, localizada a cerca de 35 quilômetros da cidade de Gaúcha do Norte (MT) e mantém certa proximidade com as aldeias Kaupüna e Aturua, de modo que é possível se locomover de uma a outra mais rapidamente, seja por meio de carro, na época da seca, ou por barco, na época da cheia do rio Kurisevo. A aldeia Uyaiyuku, por sua vez, é a mais distante das quatro mencionadas acima, e está situada a aproximadamente 4 horas de viagem de barco da aldeia de Utawana.

3 De acordo com os indígenas, Mehináku é o nome dado pelo “homem branco” à língua, em virtude de sua dificuldade em pronunciar adequadamente o nome da língua que, segundo eles, é Imiehünaku (como escrito ortograficamente na língua).

Nossa pesquisa de campo foi feita na aldeia Utawana, segunda maior entre as quatro aldeias habitadas por povos Mehináku. A aldeia tem 11 casas dispostas em formato de círculo, e outras duas casas que ficam próximas à base de enfermagem. As 11 casas que compõem o círculo que forma o coração da aldeia são construídas com madeira e forradas com uma espécie de palha, encontrada nas proximidades. As duas casas que estão fora do círculo são feitas de madeira. Além das casas habitadas pelas famílias Mehináku, há, ainda, uma casa mais afastada e a menor de todas, destinada ao uso escolar.

De acordo com Corbera Mori (2008), a diferença do que ocorre em alguns outros povos indígenas, no caso do Mehináku há uma correlação entre o número da população e o número de falantes. Todos os membros das quatro aldeias Mehináku falam a língua materna. Os homens de mais de 60 anos são monolíngues, falam apenas a língua indígena. Do mesmo modo, as mulheres mais adultas só falam em Mehináku. As mulheres mais jovens entendem o português, mas o falam muito pouco. Os jovens, ao contrário, falam o português com certa fluidez. Contudo, quando saem para vender artesanato em cidades como Campinas, São Paulo, Brasília, entre outras, gostam de falar em sua própria língua.

2. Sistemas numerais em Mehináku

2.1. Os numerais

O sistema de contagem na língua Mehináku é relativamente abrangente, uma vez que é possível contar, nesta língua, até o número 20 (vinte). Esse sistema de contagem reflete o número de dedos dos falantes, ou seja, os índios Mehináku dão nomes para os números até o limite de dedos que eles têm nas mãos e nos pés.

Além disso, dos 20 (vinte) números para os quais é possível encontrar referência em Mehináku, consideramos que somente 3 (três) deles, os primeiros três (1 a 3), são básicos ou autônomos, ou seja, não derivam de nenhum outro número. A partir do número 3, considerando de 4 a 20, portanto, todos os números são derivações ou combinações dos três primeiros números com outras formas da língua.

No que concerne aos primeiros 10 números, estes referem-se aos dedos das mãos dos falantes, e os Mehináku costumam sempre contar do polegar em direção ao dedo mínimo, primeiro na mão esquerda, e, depois, na direita, conforme mostramos na Figura 1, a seguir:

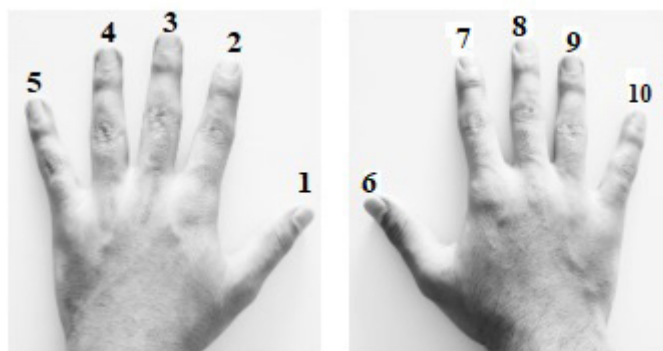


Figura 1. Esquema de contagem nas mãos (1 a 10) em Mehináku

Fonte: Sistema de contagem na língua Mehináku.

Como dissemos, somente os três primeiros números, aqueles correspondentes aos dedos polegar, indicador e médio da mão esquerda, são básicos em Mehináku. Vejamos, em (1), abaixo, como estes números são nomeados:

(1)

Número 1	Número 2	Número 3
a. pawitsa 'um/uma'	b. mipiama 'dois/duas'	c. kamayukula 'três'

Outra informação interessante em relação a esses números é que, quando em sintagmas nominais, eles não concordam em gênero com os nomes que os acompanham, como em português, por exemplo. É possível ver isso pelos exemplos em (2), em que os números não recebem nenhum tipo de marcação morfológica indicando o sexo do referente, seja no singular ou no plural:

(2)

a. pawitsa eniṣa um homem 'um homem'	b. pawitsa tineṣu uma mulher 'uma mulher'
c. mipiama eniṣa-naw dois homem-PL 'dois homens'	d. mipiama tineṣu-naw duas mulher-PL 'duas mulheres'
e. pawitsa jamukutipa-Ø um jovem-MASC 'um jovem'	f. pawitsa jamukutipa-lu um jovem-FEM 'uma jovem'
g. mipiama jamukutipa-Ø-naw dois jovem-MASC-PL 'dois jovens (rapazes)'	h. mipiama jamukutipa-lu-naw dois jovem-FEM-PL 'duas jovens (moças)'

Os demais números, como dissemos, são derivados desses três primeiros ou formados a partir da junção deles com outras formas da língua. Ainda no que se refere aos dedos das mãos, vejamos agora como são denominados, em Mehináku, os números de 4 a 10.

(3) **Número 4**

mipiama-wa-ka
dois-ADIT-CL.largo
'quatro' (Literalmente: dois alargado)

(4) **Número 5**

pawitsa wişikũ-i
um mão-N.POSS
'cinco' (Literalmente: uma mão)

(5) **Número 6**

pawitsa taputa wişikũ-i
um atravessar mão-N.POSS
'seis' (Literalmente: um que atravessa a mão)

(6) **Número 7**

mipiama taputa wişikũ-i
dois atravessar mão-N.POSS
'sete' (Literalmente: dois que atravessa a mão)

(7) **Número 8**

kamayukula taputa wişikũ-i
três atravessar mão-N.POSS
'oito' (Literalmente: três que atravessa a mão)

(8) **Número 9**

mipiama-wa-ka taputa wişikũ-i
dois-ADIT-CL.largo atravessar mão-N.POSS
'nove' (Literalmente: quatro que atravessa a mão)

(9) **Número 10**

mamala wişikũ-i
acabar/terminar mão-n.poss
'dez' (Literalmente: acabaram as mãos)

Os números de 11 a 20 seguem a mesma lógica dos números apresentados acima, mas, como mencionamos, fazem referência aos dedos dos pés dos falantes. Por esta razão, os Mehináku costumam contar, também, do polegar em direção ao dedo mínimo, primeiro no pé esquerdo e, depois, no direito, conforme mostramos na Figura 2:



Figura 2. Esquema de contagem nos pés (11 a 20) em Mehináku

Fonte: Sistema de contagem na língua Mehináku

Vimos, acima, que, na construção dos termos para os números de 1 a 10, os falantes somente utilizam a palavra *wiṣikū-i* “mão”, a partir do número 5. Na construção dos termos para contagem dos números de 11 a 20, por outro lado, os falantes lançam mão do termo *kitsapa-i*, que corresponde à palavra “pé-N.POSS”, desde a construção do número 11.

Acreditamos que este recurso é utilizado para evitar a homonímia e, conseqüentemente, a ambigüidade, uma vez que usar somente o termo *pawitsa* “um” para classificar o número 11, primeiro número a ser contado no pé esquerdo, poderia fazer com que este termo fosse confundido com o número “um”, primeiro número da mão esquerda. Vejamos, abaixo, como são construídos os números de 11 a 20 em Mehináku:

(10) **Número 11**

pawitsa kitsapa-i
 um pé-N.POSS
 ‘onze’ (Literalmente: um do pé)

(11) **Número 12**

mipiama kitsapa-i
 dois pé-N.POSS
 ‘doze’ (Literalmente: dois do pé)

(12) **Número 13**

kamayukula kitsapa-i
 três pé-N.POSS
 ‘treze’ (Literalmente: três do pé)

(13) **Número 14**

mipiama-wa-ka kitsapa-i
dois-ADIT-CL.LARGO pé-N.POSS
'quatorze' (Literalmente: quatro do pé)

(14) **Número 15**

mamala wişikũ-i pawitsa mamala kitsapa-i
acabar/terminar mão-n.poss um acabar/terminar pé-n.poss
'quinze' (Literalmente: acabou as mãos e um dos pés)

O número 15 é um caso interessante dentre os termos criados pelos Mehináku para a contagem. Ele, diferente dos demais números, é constituído tanto da palavra *wişikũ-i* 'mão-n.POSS', quanto da palavra *kitsapa-i* 'pé-n.POSS'. Os falantes utilizam uma construção como esta porque querem deixar claro que, literalmente, acabou a mão, e, também, um pé, ou seja, acabaram os 10 dedos das mãos e, também, os 5 primeiros dedos do pé esquerdo, totalizando 15 unidades.

Do número 16 até o 19, segue-se a mesma lógica do 6 ao 9, acrescentando o verbo *taputa* "atravessar" à construção numeral. O número 20, por seu turno, segue a lógica do número 10, sendo construído por meio do verbo *mamala* "acabar/terminar".

(15) **Número 16**

pawitsa taputa kitsapa-i
um atravessar pé-N.POSS
'dezesseis' (Literalmente: um que atravessa o pé)

(16) **Número 17**

mipiama taputa kitsapa-i
dois atravessar pé-N.POSS
'dezessete' (Literalmente: dois que atravessa o pé)

(17) **Número 18**

kamayukula taputa kitsapa-i
três atravessar pé-N.POSS
'dezoito' (Literalmente: três que atravessa o pé)

(18) **Número 19**

mipiama-wa-ka taputa kitsapa-i
dois-ADIT-CL.LARGO atravessar pé-N.POSS
'dezenove' (Literalmente: quatro que atravessa o pé)

(19) **Número 20**

mamala kitsapa-i
acabar/terminar pé-N.POSS
'vinte' (Literalmente: acabaram/terminaram os pés)

Para expressar quantidades acima de 20 unidades, os falantes utilizam, atualmente, quantificadores como *amunuia*, que significa “muitos”, “vários”. Em conversa pessoal com os indígenas, porém, alguns nos disseram que, antigamente, era possível contar até o número 40 na língua. De acordo com eles, o número 40 era representado da seguinte forma:

(20) **Número 40**

mamala ni-kitsapa mamala pi-kitsapa
acabar/terminar 1SG-pé acabar/terminar 2SG-pé
'quarenta' (Literalmente: acabaram/terminaram os meus pés e acabaram/terminaram os seus pés (os do interlocutor))

É oportuno observar este exemplo, porque ele nos revela uma questão interessante a respeito do sistema de contagem/numeral em Mehináku: o fato de que os falantes utilizam não somente seus próprios dedos das mãos e dos pés para contar, como também os dedos dos pés e das mãos do interlocutor, da pessoa com quem se conversava. Em outras palavras, era possível referir-se tanto aos dedos do locutor quanto do interlocutor, antigamente, em Mehináku, para se estabelecer relações matemáticas de contagem.

Hoje em dia, entretanto, embora tenhamos apresentado os 20 números presentes na língua Mehináku e ainda a possibilidade antiga de contar até 40, poucos falantes continuam utilizando todos esses números. Em geral, por conta da influência da língua portuguesa e da saída dos indígenas das aldeias para a venda de artesanato nas cidades, os falantes Mehináku tendem a contar, no máximo, até o 10 na sua língua, sendo as quantidades superiores a estas contadas em português.

2.2. Plural

Ainda no que se refere à categoria de número, há duas formas, em Mehináku, utilizadas pelos falantes para marcar o plural dos nomes, são elas: *-naw* ~ *-new*⁴ ~ *ɲaw*⁵ e *-tipe*. O singular não é marcado morfologicamente (CORBERA MORI, 2007). O sufixo *-naw* ~ *-new*

4 Há, aqui, um processo de harmonia vocálica, em que a vogal do sufixo de coletivo concorda em altura com a vogal da última sílaba do nome ao qual este sufixo está anexado.

5 Aqui ocorre a palatalização da nasal alveolar em contexto de vogal nasal.

é utilizado para marcar o plural de entidades com os traços [+humano] [+animado]⁶, ou seja, os seres humanos, conforme é possível ver abaixo:

(21). *-naw* ~ *-new* ~ *-ɲaw*: traços [+humano] [+animado]: seres humanos.

nutãĩ	‘meu filho’	nutãĩ-ɲaw	‘meus filhos’
nitsapalu	‘minha filha’	nitsapalu-naw	‘minhas filhas’
nupawa	‘meu irmão’	nupawa-naw	‘meus irmãos’
nupene	‘meu parente’	nupene-naw	‘meus parentes’
tĩneşu	‘mulher’	tĩneşu-naw	‘mulheres’
enişã	‘homem’	enişã-naw	‘homens’

O sufixo *-tipe*, por seu turno, é utilizado para marcar o plural de entidades com os traços [-humano] [+/-animado], ou seja, os animais em geral e alguns objetos que, embora [-animado], são muito próximos de seres humanos, que são [+animado] por natureza, motivo pelo qual acreditamos que eles recebam esse sufixo. Vejamos, a seguir, alguns dados de Corbera Mori (2007):

(22). *-tipe*: traços [-humano] [+/-animado]: animais em geral e alguns objetos muito próximos de seres animados.

itsa	‘canoa’	itsa-tipe	‘canoas’
watana	‘flauta’	watana-tipe	‘flautas’
araukumã	‘galinha’	araukumã-tipe	‘galinhas’
kupati	‘peixe’	kupati-tipe	‘peixes’

2.3. Coletivos

Há também, em Mehináku, morfemas gramaticais utilizados para marcar coletivos, cuja função é assinalar que determinadas entidades do mundo podem ser reunidas em conjuntos maiores de entidades com as mesmas características. Estes morfemas, que aparecem sob a forma de sufixos anexados aos nomes, são: *-pihi* e *-taku*.

⁶ Estamos entendendo o traço [+/-animado] como aquele que se refere ao ser dotado/não dotado de movimento, ou seja, que pode ou não se movimentar de forma dinâmica. As plantas, embora sejam seres vivos (o que poderia levar-nos a classificá-las como [+animado]), não se movimentam de forma dinâmica como o fazem os animais e seres humanos, motivo pelo qual elas são classificadas como [-animado].

O primeiro recai sobre o grupo com traços [-humano] [+animado], ou seja, os animais em geral. Vejamos:

(23). *-pihi*: traços [-humano] [+animado]: animais em geral.

a.	autu	'porco do mato'	autu-pihi	'vara de porcos'
b.	aijãma	'veado grande'	aijãma-pihi	'conjunto de veados'
c.	awaiulukuma	'cachorro'	awaiulukuma-pihi	'matilha'
b.	ʃakalu	'papagaio'	ʃakalu-pihi	'conjunto de papagaios'
b.	ʃukuti	'periquito'	ʃukuti-pihi	'conjunto de periquitos'
b.	kuri	'tipo de pássaro'	kuri-pihi	'conjunto de pássaros'

O segundo recai sobre aquelas entidades do mundo com os traços [-animado] [-humano], ou seja, as plantas. Poderíamos pensar que, classificando as plantas com os traços [-animado] [-humano], não as estaríamos distinguindo dos objetos, por exemplo. De fato, esta seria uma verdade se os objetos recebessem sufixos de coletivo. Como não há coletivo de objetos em Mehináku, optamos por manter esses traços para os coletivos de plantas. O sufixo *-taku* é um morfema classificador locativo, usado para, nesse sentido, assinalar o local onde está reunido o conjunto das unidades, conforme é possível ver a seguir:

(24). *-taku*: [-humano] [-animado]: plantas.

a.	akãĩ	'pequi'	akãĩ-taku	'pequizal'
b.	heʃɛti	'amendoim'	heʃɛti-taku	'amendoinal'
c.	wapalakuma	'abacaxi'	wapalakuma-taku	'abacaxizal'

O Quadro 1, abaixo, resume tanto as informações a respeito do plural quanto as informações referentes ao coletivo em Mehináku:

Quadro 1. Morfemas de plural e coletivo em Mehináku

Morfema	Traços	Grupo a que se referem
<i>-naw</i>	[+humano] [+animado]	Seres humanos.
<i>-tipe</i>	[-humano] [+/-animado]	Animais em geral e alguns objetos muito próximos de seres animados.
<i>-pihi</i>	[-humano] [+animado]	Animais em geral.
<i>-taku</i>	[-humano] [-animado]	Plantas.

Fonte: Língua Mehináku.

2.4. Criações neológicas para contagem de dinheiro

Por conta da frequente saída dos Mehináku para a cidade, em virtude da venda de seus artesanatos, os indígenas criaram neologismos para tratar dos valores em reais. Assim, cada cédula de real, ao ser inserida na cultura Mehináku, foi ressignificada, e recebeu um nome. Esse nome condiz com o tipo, a espécie do animal que está estampado em cada nota. Em outras palavras, o que os indígenas fizeram foi dar nomes às notas aproximando os animais estampados nas cédulas aos animais da fauna onde vivem ou com os quais têm contato mais frequente. Vejamos como se dá esse processo interessante:

(25) Cédula de 2 reais

trakaja-taku
tartaruga-CL.LOC
'dois reais (cédula)'

(26) Cédula de 5 reais

waiakapa-taku
garça-CL.LOC
'cinco reais (cédula)'

(27) Cédula de 10 reais

arara-taku
arara-CL.LOC
'dez reais (cédula)'

(28) Cédula de 20 reais

kapulukumã-taku
espécie de macaco preto (bugio)-cl.loc
'vinte reais (cédula)'

(29) Cédula de 50 reais

janumaka-taku
onça-CL.LOC
'cinquenta reais (cédula)'

(30) Cédula de 100 reais

hiaisapa-taku
espécie de peixe (tucunaré)-CL.LOC
'cem reais (cédula)'

É interessante observar como foram criados dois dos exemplos apresentados acima: aquele usado para a nota de dois reais e aquele usado para a nota de dez reais. Nesses casos, veremos que os Mehináku não utilizam de nomes da sua língua para criar novos

conceitos, mas emprestam nomes do Tupi, que estão incorporados, por sua vez, ao léxico do Português. Como *tracajá* e *arara* são palavras comuns na língua portuguesa, acreditamos que os falantes as utilizem como se as tivessem emprestado do português e não do Tupi. Durante uma das entrevistas para a coleta de dados, perguntamos a um dos falantes se ele sabia de onde vinham essas palavras e ele nos informou que vinham do português. Não estamos afirmando, obviamente, que os indígenas não saibam que essas palavras são de origem Tupi, uma vez que é muito provável que, sobretudo os mais velhos, saibam da origem de tais palavras. Como, todavia, essas palavras estão fortemente incorporadas ao léxico do português, é comum que os falantes mais jovens do Mehináku acreditem que elas venham diretamente do português.

O que queremos apontar, diante disso, é que o processo neológico utilizado pelos Mehináku para a caracterização do dinheiro lança mão não somente de recursos de sua própria língua, a exemplo da criação neológica, como também de empréstimos de outras línguas.

Para as moedas, os Mehináku criaram o termo *taw-kaiaka* ferro-redondo 'ferro redondo', e não há distinção entre os vários tipos de moedas. Eles atribuem o mesmo termo tanto para a moeda de um real, quanto para as menos valiosas, como a de dez e cinco centavos.

Considerações finais

Esperamos que este trabalho possa ter fornecido uma visão geral a respeito do sistema numeral em Mehináku, sobretudo no que se refere ao modo como os integrantes desse povo contam e, também, sobre os recursos que eles utilizam para codificar plural e coletivo na língua. Em trabalhos futuros, pretendemos explorar também a existência de numerais ordinais, que temos percebido na língua, bem como verificar como esses números ordinais, os números cardinais e os morfemas de plural e coletivo funcionam sintaticamente, observando, dentre outros aspectos, a ordem em que figuram na sentença.

REFERÊNCIAS

AIKHENVALD, A. Y. Classe nominal e gênero em línguas aruák, *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi-CNPq*, Belém, v. 10, n. 2, p. 137-259, 1994.

CORBERA MORI, A. H. Aspectos da estrutura Nominal em Mehináku (Arawak). *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. XXXVI, n. 1, p. 253-257, jan.-abr. 2007.

CORBERA MORI, A. H. Aspectos da Morfofonologia e Morfologia nominal da língua Mehináku (Arawak). In: FRANCHETTO, B. *Alto Xingu: uma sociedade multilíngue*. Rio de Janeiro: Museu do Índio- FUNAI, 2011. p. 193-216.

CORBERA MORI, A. H. Waurá e Mehináku: um breve estudo comparativo. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 196-205, jan.-abr. 2012.

FARGETTI, C. M.; SUMAIO, P. A. Numerais in Juruna. *Revista LIAMES*, v. 15, p. 375-392, 2015.

GREEN, D. O sistema numérico da língua Palikúr. In: FERREIRA, M. K. L. (org.). *Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos*. São Paulo: Global, 1994.

GREEN, D. Diferenças entre termos numéricos em algumas línguas indígenas do Brasil. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Série Antropologia*, Belém, MPEG, v. 13, 1997.

GREEN, D. Os diferentes termos numéricos das línguas indígenas do Brasil. In: FERREIRA, M. K. L. (org.). *Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos*. São Paulo: Global, 2002.

GREGOR, T. *Mehináku: o drama da vida diária em uma aldeia do Alto Xingu*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). *Povos indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

POZZOBON, J. O sistema numérico dos índios Maku. In: FERREIRA, M. K. L. (org.). *Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos*. São Paulo: Global, 2002.

OLIVEIRA, A. *Etnomatemática dos Taliáseri: medidores de tempo e sistema de numeração*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

POPJES, J.; POPJES, J. Canela-Krahó grammar. In: DERBYSHIRE, D.; PULLUM, G. K. *Handbook of Amazonian Languages*. v. 1. Berlin: Mouton de Gruyter, 1986. p. 127-199.

Alçamento vocálico das vogais médias pretônicas iniciais na variedade do noroeste paulista

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2355>

Márcia Cristina do Carmo¹

Resumo

Este trabalho analisa o alçamento das vogais médias pretônicas na variedade do noroeste do estado de São Paulo. Avança em relação aos estudos de Silveira (2008), Carmo (2009, 2013, 2014) e Carmo e Tenani (2013), por discorrer especificamente sobre o comportamento dessas vogais em contexto de *início de vocábulo* (cf. BISOL, 1981), como em *[e]mergência ~ [i]mergência* e *[o]portunidade ~ [u]portunidade*. Como arcabouço teórico, segue-se a Teoria da Variação e Mudança Linguística (LABOV, 2008 [1972]). O cópuz desta pesquisa engloba 38 inquiridos do banco de dados IBORUNA (Projeto ALIP – IBILCE/UNESP – FAPESP 03/08058-6). Com a utilização do pacote estatístico Goldvarb X, observam-se comportamentos diferenciados das pretônicas /e/ e /o/ iniciais em relação ao alçamento, com taxas de 76,8% e 1,7%, respectivamente. Ademais, evidenciam-se resultados distintos aos de vogais médias pretônicas em contexto medial na mesma variedade (CARMO, 2013, 2014; CARMO; TENANI, 2013).

Palavras-chave: variação fonológica; alçamento vocálico; vogais médias pretônicas iniciais.

¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil; mccarmo@uepg.br; <https://orcid.org/0000-0003-0546-7622>

Vowel raising of initial pretonic mid-vowels in the variety of paulista Northwest

Abstract

This work analyses the vowel raising of pretonic mid-vowels in the Northwest of São Paulo State variety. It advances in relation to the works of Silveira (2008), Carmo (2009, 2013, 2014) and Carmo and Tenani (2013) since it describes specifically the behaviour of these vowels in word-initial context (BISOL, 1981), e.g. [e]mergência ~ [i]mergência ('emergency') and [o]portunidade ~ [u]portunidade ('opportunity'). This work follows the theoretical background of the Theory of Linguistic Variation and Change (LABOV, 2008 [1972]). The corpus of this research is formed of 38 interviews taken from IBORUNA database (ALIP project – IBILCE/UNESP – FAPESP 03/08058-6). With the utilisation of Goldvarb X statistical package, different behaviours of initial pretonic /e/ and /o/ concerning vowel raising are observed, with rates of 76.8% and 1.7%, respectively. Furthermore, this work evinces different results from the ones with respect to word-medial pretonic mid-vowels in the same variety (CARMO, 2013, 2014; CARMO; TENANI, 2013).

Keywords: phonological variation; vowel raising; word-initial pretonic mid-vowels.

Introdução

O presente trabalho² analisa o comportamento fonético-fonológico das vogais médias pretônicas em início absoluto de vocábulo na variedade do noroeste paulista, região em que está situado o município de São José do Rio Preto (SP). Essas vogais estão sujeitas ao fenômeno variável denominado *alçamento vocálico*, por meio do qual as vogais médias /e/ e /o/ passam a ser realizadas, respectivamente, como [i] e [u], como em [i]nfermeira e [u]bedecia.

Há mais de três décadas, muitos trabalhos vêm sendo realizados acerca das vogais médias pretônicas em diferentes variedades do Português Brasileiro (doravante, PB). Isso se justifica pela importância desses segmentos para a caracterização fonológica da Língua Portuguesa, já que a variação entre diferentes segmentos vocálicos – como [e ~ i] e [o ~ u] – em contexto de sílaba pretônica revela variação dialetal.

No que diz respeito ao estado de São Paulo, entretanto, os estudos que abordam essa temática são poucos. Para a variedade do noroeste paulista, Silveira (2008) discorre sobre o alçamento das vogais médias pretônicas em *nomes*, enquanto Carmo (2009) trata desse mesmo fenômeno em *verbos*. Carmo (2013, 2014) e Carmo e Tenani (2013), por

2 Este artigo apresenta resultados de um estágio pós-doutoral realizado na University College London (UCL/Reino Unido) e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES – Proc. 10895-13-2).

sua vez, avançam em relação aos trabalhos anteriores analisando, concomitantemente, vogais médias pretônicas em *nomes* e em *verbos* e refinam a investigação do fenômeno, por meio: (i) da utilização de um mesmo *corpus* e (ii) da seleção de variáveis que não foram consideradas anteriormente, como *classe gramatical*, *escolaridade* e *faixa etária*.

Deve-se destacar, todavia, que esses quatro trabalhos consideram somente as vogais médias pretônicas *internas*, como em *pr[i]cisa* e *b[u]né*, ou seja, excluem de suas análises as vogais em *início de vocábulo*. As autoras justificam essa escolha com base no trabalho de Bisol (1981), que, ao tratar das vogais médias pretônicas em diferentes variedades gaúchas, afirma que os princípios que regem o alçamento das pretônicas em início de vocábulo são diferentes daqueles que atuam em prol do alçamento das pretônicas internas. Desse modo, a autora defende que, dada sua complexidade, as vogais iniciais devam ser estudadas à parte. Portanto, para o preenchimento dessa lacuna, o presente trabalho analisa as vogais médias pretônicas em *início de vocábulo*.

Destaca-se, por fim, o vínculo desta pesquisa ao projeto *PROBRAVO – Descrição Sócio-Histórica das Vogais do Português (do Brasil)* –, coordenado pelos professores doutores Seung-Hwa Lee (FALE/UFMG) e Marco Antônio de Oliveira (PUC/MG), que realiza investigações sócio-históricas e linguísticas sobre as realizações fonéticas das vogais em diversas variedades do PB.

O presente artigo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, apresenta-se o arcabouço teórico que embasa esta pesquisa, tanto no que se refere a estudos sobre vogais médias pretônicas, quanto à Teoria da Variação e Mudança Linguística (LABOV, 2008 [1972]). Em seguida, faz-se a descrição do *córpus* e da metodologia empregados nesta pesquisa. Posteriormente, é realizada a análise dos dados acerca das vogais médias pretônicas iniciais na variedade do noroeste paulista. Por fim, são apresentadas as considerações finais, seguidas pelas referências bibliográficas.

Arcabouço teórico

A complexidade das vogais do Português é destacada por Câmara Jr. (2007 [1970], p. 39), o qual afirma que “a realidade da língua oral é muito mais complexa do que dá a entender o uso aparentemente simples e regular das cinco letras latinas vogais na escrita. O que há são 7 fonemas vocálicos multiplicados em muitos alofones”. A partir de suas constatações sobre a variedade do Rio de Janeiro, o autor afirma haver sete vogais orais em posição tônica no PB, sendo elas: /u/, /o/, /ɔ/, /a/, /ɛ/, /e/ e /i/. Em posições átonas, no entanto, ocorre uma redução do número de fonemas, por meio do processo de *neutralização*. Na posição pretônica, conforme observa o autor, há uma redução de sete para cinco fonemas vocálicos: /u/, /o/, /a/, /e/ e /i/.

Na variedade do noroeste paulista, as vogais médias pretônicas em início de vocábulo, assim como as médias pretônicas em meio de palavra, estão sujeitas ao *alçamento vocálico*, por meio do qual as vogais /e/ e /o/ são pronunciadas [i] e [u], respectivamente, como em [i]scola e [u]spital. Dois processos podem acarretar a aplicação do alçamento: (i) *harmonização vocálica* (CÂMARA JR., 2007 [1970]; BISOL, 1981), em que a presença de uma vogal alta na sílaba seguinte à da pretônica-alvo funciona como gatilho à aplicação do alçamento, como em [i]xiste e [u]rgulhoso; e/ou (ii) *redução vocálica* (ABAURRE-GNERRE, 1981), em que, geralmente, verifica-se a influência do ponto de articulação da(s) consoante(s) adjacente(s) à pretônica-alvo para a realização do fenômeno, como em [ik]onomia e [uk]asião.

Corroborando a afirmação de Bisol (1981), algumas pesquisas sobre vogais pretônicas que consideram o contexto de início de vocábulo têm constatado um comportamento diferenciado por parte dessas vogais, quando comparadas às pretônicas internas. Battisti (1993), por exemplo, retoma o trabalho de Bisol (1981) ao tratar do comportamento das vogais médias pretônicas nos contextos excluídos por esta autora, dentre eles, as vogais médias pretônicas em início de vocábulo.³ Battisti (1993, p. 95) observa que “a vogal e, em sílaba sem ataque, seguida de /S/ ou nasalizada (seguida de /N/), eleva-se quase que categoricamente”. Conforme atesta a autora, na fala gaúcha, o alçamento da vogal pretônica /e/ nesse contexto está em vias de se tornar categórico. Em relação à pretônica /o/ em início de vocábulo, a autora constata uma maior resistência à aplicação do fenômeno, afirmando que “a vogal o em sílaba sem ataque tende a ser preservada” (BATTISTI, 1993, p. 95).

Poucos estudos se dedicam exclusivamente à análise das vogais médias pretônicas em início de vocábulo. Um exemplo desses estudos é o recente trabalho de Brandão, Rocha e Santos (2012) acerca das vogais médias pretônicas iniciais na variedade de Nova Iguaçu (RJ). Para a pretônica /e/, as autoras observam índice de alçamento de 73% e constataam, a partir da consideração de variáveis extralinguísticas, que o fenômeno se encontra em fase final de mudança. Em relação à vogal pretônica /o/ em início de vocábulo, as autoras encontram taxa de alçamento de apenas 1%, correspondente a duas ocorrências de alçamento ([u]spitais e [u]bjetivo). Por fim, destacam a “necessidade de focalizar as pretônicas de forma atomística, isto é, em contextos específicos no âmbito do vocábulo” (BRANDÃO; ROCHA; SANTOS, 2012, p. 286).

Como pode ser observado, as investigações acerca de vogais médias pretônicas iniciais em diferentes variedades do PB, de modo geral, parecem compartilhar de dois resultados. O primeiro diz respeito à alta frequência de alçamento em vogais médias

3 Além das vogais médias pretônicas em início de vocábulo, Battisti (1993) investiga essas vogais nos seguintes contextos: (i) *hiato* (t[e]atro ~ t[i]atro); (ii) *prefixo* (d[e]sconfiado ~ d[i]sconfiado); e (iii) *início de palavra* ([e]letricista ~ [i]letricista).

pretônicas /e/ iniciais seguidas por /S/ ou /N/ em coda silábica, como em [i]special e [i]mprego. Sobre esse contexto, Battisti (1993) destaca uma menor distância da pretônica-alvo em relação à sílaba tônica como possível fator favorecedor do alçamento. Além disso, justifica o resultado com base na qualidade da consoante seguinte à pretônica-alvo, que pode promover o alçamento por *redução vocálica*. Do mesmo modo, Brandão, Rocha e Santos (2012) justificam resultado semelhante com base nos fatos de: (i) na variedade carioca de Nova Iguaçu, o /S/ em coda silábica ser produzido principalmente como [S], que, segundo as autoras, apresenta traço vocálico; e (ii) a vogal pretônica /e/, quando em sílaba travada por /N/, aproximar-se da área da vogal alta [i], por aumento das frequências dos formantes altos, como atesta Bisol (1981).

O segundo resultado que os estudos sobre vogais médias pretônicas em início de vocábulo em determinadas variedades do PB apontam é a manutenção da vogal média /o/ inicial, como em [o]lhou e [o]portunidade. Brandão, Rocha e Santos (2012) explicam esse resultado com base na estrutura da sílaba, pois, em seus dados, a maioria dessas ocorrências corresponde à estrutura sem elemento em coda, fator que apresenta baixa frequência de alçamento.

Notam-se, portanto, resultados distintos para as pretônicas /e/ e /o/ em *início de vocábulo*. Esses resultados diferem, também, dos índices percentuais geralmente obtidos quando consideradas as vogais médias pretônicas *internas*, os quais se encontram aproximadamente entre 10% e 35%, para ambas as vogais.⁴

Os estudos que consideram as vogais médias pretônicas em início de vocábulo não costumam explorar o contexto precedente a essa vogal.⁵ Uma das hipóteses da presente pesquisa é a de que o alçamento da vogal média pretônica inicial também pode ser influenciado pelo último segmento do vocábulo anterior à pretônica em início de palavra. Na ausência de pausa antes da realização da vogal média pretônica inicial, o vocábulo anterior terminado em *consoante* pode influenciar o alçamento da pretônica inicial por meio de redução vocálica. No caso de o vocábulo precedente terminar em *vogal*, podem ocorrer processos de *sândi externo*,⁶ processo de ressilabificação motivada por choque dos núcleos de sílabas de vocábulos diferentes (BISOL, 2002; TENANI, 2002). Com a variável linguística *contexto precedente à pretônica-alvo* (cf. seção seguinte deste artigo),

4 Em contexto de vogal em posição interna da palavra, Bisol (1981), por exemplo, obteve índices de alçamento de 22% para /e/ e 32% para /o/ na fala popular do Rio Grande do Sul e de 21% para /e/ e 22% para /o/ na fala culta gaúcha. Em relação à variedade do noroeste paulista, Carmo (2013, 2014) e Carmo e Tenani (2013) constataram a realização do fenômeno em 16,1% das ocorrências de pretônica /e/ e em 16,6% das ocorrências de /o/.

5 Bisol (1981) limita-se a afirmar que o silêncio à esquerda da pretônica /e/ seguida por /N/ ou /S/ é um ambiente favorecedor do alçamento dessa vogal.

6 A saber: degeminação, elisão e ditongação (TENANI, 2002).

testa-se a hipótese de que essas informações são relevantes no que diz respeito ao alçamento vocálico.

A análise do alçamento vocálico das vogais médias pretônicas em início de vocábulo na variedade do noroeste paulista fundamenta-se na *Teoria da Variação e Mudança Linguística* (LABOV, 2008 [1972]), também denominada *Sociolinguística Quantitativa*. Labov (2008 [1972]) propõe uma teoria linguística que abarque a língua em uso dentro da comunidade de fala, com a variação linguística regular e inerente ao sistema, condicionada por fatores linguísticos e sociais. Nesse sentido, esse modelo teórico distancia-se da tradição estruturalista proposta por Saussure no início do século XX, apontando o paradoxo saussuriano de o aspecto social da língua ser estudado ao se analisar qualquer indivíduo, enquanto o aspecto individual, apenas pela observação da língua em contexto social.

De forma geral, Labov (2008 [1972]) critica a tradição linguística estruturalista e gerativista de analisar uma suposta homogeneidade linguística, desconsiderando o estudo do comportamento social da língua em uso. Nesse âmbito, propõe, como objeto de estudos, a heterogeneidade da língua, concebida como instrumento de comunicação utilizado pela comunidade de fala.

A *mudança linguística*, segundo essa teoria, relaciona-se diretamente ao processo de *variação linguística*, pois a pressupõe. Na variação, tem-se que o repertório linguístico do(a) falante engloba determinadas variantes de uma mesma variável. No entanto, pode haver um desfavorecimento gradual de determinada variante em prol de outra, de modo que a primeira se torna obsoleta, deixando de ser usada, implementando-se, dessa forma, a mudança linguística (COELHO *et al.*, 2015).

Para Labov (2008 [1972]), a mudança tende a se implementar, com as regras variáveis tornando-se invariantes. Porém, nem todos os processos variáveis sofrem mudança. Coelho *et al.* (2015) exemplificam o rotacismo, como em *p[R]anta* ~ *p[l]anta*, como um fenômeno variável sem indicativo de mudança em progresso no PB.

A mudança linguística pode ser explicada segundo dois modelos divergentes: o modelo da *difusão lexical* e o *neogramático*. De acordo com o modelo difusionista, cada vocábulo apresenta sua história e as mudanças, implementadas a partir do léxico, são foneticamente abruptas e lexicalmente graduais. O modelo neogramático, por sua vez, propõe que todas as palavras sejam atingidas indistintamente pela mudança linguística (mudanças lexicalmente abruptas e foneticamente graduais) e que as eventuais exceções à regra possam ser explicadas por analogia. Por apresentarem condicionadores fonéticos, Bisol (2009) classifica como *neogramáticos* o *alçamento da pretônica /e/ inicial seguida por /N/ ou /S/* e a *harmonização vocálica* da vogal média pretônica. Já a *redução vocálica*, segundo a autora, consiste em um processo *difusionista*, "cuja expansão deve ser o produto da ação analógica do falante" (BISOL, 2009, p. 76).

Com base no arcabouço teórico brevemente descrito, é realizada a presente investigação, que emprega a metodologia explicitada na próxima seção.

Material e métodos

O cópuz utilizado nesta pesquisa é formado por 38 entrevistas⁷ do banco de dados IBORUNA, resultado do projeto ALIP – *Amostra Linguística do Interior Paulista*⁸ – FAPESP 03/08058-6, IBILCE/UNESP (GONÇALVES, 2013). O banco de dados IBORUNA é constituído por amostras de fala espontânea de informantes oriundos do noroeste paulista, mais precisamente do município de São José do Rio Preto e de seis cidades circunvizinhas: Bady Bassit, Cedral, Guapiaçu, Ipiguá, Mirassol e Onda Verde.

O banco de dados é composto de dois tipos de amostras: *amostra censo linguístico* e *amostra de interação dialógica*. Nesta pesquisa, é considerada apenas a primeira, por ser aquela que controla os perfis sociais dos informantes. A *amostra censo linguístico* é constituída por gravações de 152 informantes, cujos perfis sociais resultaram das diferentes combinações entre as variáveis sociais *sexo/gênero* (masculino e feminino), *escolaridade* (1º ciclo do Ensino Fundamental, 2º ciclo do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior), *faixa etária* (de 7 a 15 anos, de 16 a 25 anos, de 26 a 35 anos, de 36 a 55 anos e acima de 55 anos) e *renda familiar* (até 5 salários-mínimos, de 6 a 10 salários-mínimos, de 11 a 24 salários-mínimos e superior a 24 salários-mínimos).

O presente estudo considera, como *variável dependente*, a ocorrência e a não-ocorrência do *alçamento* das vogais médias pretônicas iniciais na variedade do noroeste paulista. No que diz respeito às *variáveis independentes*, analisam-se dez, a saber:

- (i) *Sexo/gênero* – Em geral, as pesquisas sociolinguísticas têm constatado que as mulheres usam variantes estigmatizadas e não-padrão com menos frequência do que os homens do mesmo grupo social a que pertencem (LABOV, 2008 [1972]; CHAMBERS, 2009 [1995]). A variável *sexo/gênero* é considerada na presente pesquisa, portanto, a fim de se verificar se há diferentes manifestações de vogais médias pretônicas iniciais na fala de homens e de mulheres e eventual indício de estigma a itens lexicais que apresentam o alçamento;

7 No banco de dados IBORUNA, cada perfil é representado por um informante apenas. Logo, dos 40 inquéritos possíveis inicialmente (2 gêneros x 4 graus de escolaridade x 5 faixas etárias), não é possível ter informantes – tanto do sexo/gênero masculino quanto do feminino – de faixa etária de 7 a 15 anos que apresentem Ensino Superior.

8 A autora participou desse projeto como integrante da equipe técnica responsável pela gravação dos inquéritos e pela transcrição ortográfica dos dados, possuindo bolsa de Capacitação Técnica da FAPESP (Proc. 04/02962-5), no período de julho/2004 a fevereiro/2006.

- (ii) *Escolaridade* – Busca-se averiguar se, na fala de informantes com menos anos de escolaridade, pode haver um conjunto de dados diferente daquele de informantes com maior escolaridade: por exemplo, algum dado em variação que não é encontrado na fala de informantes que apresentam Ensino Superior;
- (iii) *Faixa etária* – A consideração de diferentes faixas etárias permite a realização de um estudo em *tempo aparente*, averiguando o *status* do fenômeno variável como *variação estável* ou como *mudança em progresso*. Se, quanto mais jovem a faixa etária, maior a aplicação do fenômeno, tem-se um indício de que o fenômeno esteja em vias de mudança. Por outro lado, se houver diferentes faixas etárias com usos relativamente similares de determinada variante, há um indício de variação estável;
- (iv) *Altura da vogal presente na sílaba subsequente à da pretônica-alvo* – Com essa variável, pode-se verificar uma possível influência da presença de uma vogal alta na sílaba seguinte, a qual funciona como gatilho à *harmonização vocálica*, como em [i]xiste, [i]scuro, [u]spital e [u]rgulhoso;
- (v) *Distância entre a sílaba inicial e a sílaba tônica* – Por meio dessa variável, testa-se a hipótese de que a adjacência da sílaba inicial em relação à tônica, como em [i]scola e [u]rário, favorece a aplicação do alçamento (BATTISTI, 1993);
- (vi) *Contexto precedente à pretônica-alvo* – Para ser testada a hipótese de que o alçamento sofre influência do contexto precedente à pretônica inicial, investiga-se a atuação de elementos como a pausa e o último segmento do vocábulo precedente;
- (vii) *Contexto subsequente à pretônica-alvo* – Objetiva-se verificar uma possível influência do ponto de articulação da consoante seguinte em prol do alçamento vocálico, por meio de *redução vocálica*. Na literatura sobre o tema, é consenso que, em posição adjacente à pretônica-alvo, consoantes com ponto de articulação alto – como as velares, como em [ik]onomia –, tendem a favorecer o alçamento dessa vogal, ao passo que consoantes com ponto de articulação baixo – como as alveolares, como em o[re]lhão –, tendem a inibi-lo;
- (viii) *Estrutura da sílaba* – Com a consideração dessa variável, em que se utiliza a noção de sílaba proposta por Collischonn (1999), com base em Selkirk (1982), para o Português, busca-se analisar a estrutura da sílaba em que a pretônica-alvo está inserida, com o intuito de verificar se a vogal anterior inicial com elemento /S/ ou /N/ em coda, como em [i]stagários e [i]mprego, é a que apresenta o alçamento com maior frequência, como constatado para outras variedades do PB (BISOL, 1981; BATTISTI, 1993; BRANDÃO; ROCHA; SANTOS, 2012);

(ix) *Localização da vogal pretônica-alvo* – Bisol (1981) e Collischonn (2006) afirmam que, entre o prefixo que mantém as características semânticas do vocábulo original e o restante do vocábulo, há uma fronteira de palavras a qual a harmonização vocálica não atravessa. Seria de se esperar, então, que pretônicas em prefixos tivessem baixas porcentagens de alçamento. No entanto, Battisti (1993) observa que pretônicas em prefixo *em-/en-*, como em **[i]nfaixou**, ou *ex-/es-*, como em **[i]sclareci**, têm altas porcentagens de alçamento na fala gaúcha. Para uma investigação mais detalhada desse contexto, considera-se a *localização da vogal pretônica-alvo*; e

(x) *Grau de atonicidade da pretônica-alvo* – Variável considerada com base na afirmação de Bisol (1981) de que a atonicidade permanente da vogal, como, por exemplo, em **[i]xpliquei** – **[i]xplico** e **[u]rganizada** – **[u]rganização**, tende a ser favorecedora do alçamento. Já o fato de as vogais se apresentarem como tônicas em outras formas do mesmo paradigma, como em **[e]ntrei** – **[e]ntro** e **[o]lhada** – **[o]lho**, desfavorece a realização do fenômeno.

Após a seleção do *corpus* e extração de cada ocorrência de vogal média pretônica inicial juntamente com o contexto em que estava inserida, identificou-se o comportamento dessas vogais. Procedeu-se à análise de oitiva⁹ desses dados e, posteriormente, à análise quantitativa, com o auxílio do pacote estatístico *Goldvarb X*.

Análise dos dados

Os resultados gerais do alçamento das vogais médias pretônicas em início de vocábulo no noroeste paulista são apresentados na tabela 1.

Tabela 1. Aplicação geral do alçamento¹⁰

Pretônica /e/		Pretônica /o/	
Frequência	Peso relativo	Frequência	Peso relativo
76,8% (2329/3033)	0.715	1,7% (9/518)	0.005

Fonte: Elaboração própria.

9 Cabe destacar que a utilização do banco de dados IBORUNA possibilita a condução de análise de oitiva, somente. Isso se deve à pouca qualidade acústica das gravações provenientes desse banco de dados por, nelas, serem encontrados muitos ruídos, decorrentes do fato de as entrevistas não terem sido realizadas em cabines com isolamento acústico. Desse modo, torna-se inexequível a realização de análise acústica das ocorrências provenientes desse banco de dados.

10 Os valores de *input* e *significância*, para a tabela 1, são 0.726 e 0.011, respectivamente. Para as demais tabelas, são 0.950 e 0.012, respectivamente, para /e/, e 0.000 e 0.039, respectivamente, para /o/.

Em uma primeira rodada, foram analisadas, concomitantemente, todas as ocorrências de vogais médias pretônicas, a fim de se observar o comportamento da variável *vogal pretônica-alvo*. Como esperado, essa variável foi selecionada relevante para a aplicação do alçamento das vogais médias pretônicas iniciais na variedade estudada, com frequência e peso relativo (doravante, PR) altos (76,8% e 0.715, respectivamente) para a pretônica anterior, como em *[i]stágio* e *[i]xemplo*, e baixos (1,7% e 0.005, respectivamente) para a posterior, como em *[o]bjetivo* e *[o]pinião*.

Esses resultados gerais sobre o alçamento das vogais médias pretônicas em início de vocábulo no noroeste paulista vão ao encontro dos resultados verificados por estudos sobre pretônicas iniciais em outras variedades do PB já citados neste trabalho: alta frequência de alçamento da vogal pretônica anterior e manutenção da posterior (BISOL, 1981; BATTISTI, 1993; BRANDÃO; ROCHA; SANTOS, 2012). No que tange à variedade de Nova Iguaçu (RJ), por exemplo, Brandão, Rocha e Santos (2012) constataram índices de alçamento bastante próximos aos encontrados na presente pesquisa: 73% para /e/ e 1% para /o/.

Evidenciam-se, portanto, comportamentos divergentes em relação ao alçamento quando comparados os sistemas linguísticos de /e/ e /o/ iniciais, o que justifica as rodadas posteriores efetuadas na pesquisa, com análises independentes para cada vogal média pretônica em início de vocábulo.

Antes da apresentação dos resultados dessas rodadas, cabe a comparação do alçamento das vogais médias pretônicas iniciais e mediais (CARMO, 2013, 2014; CARMO; TENANI, 2013) na variedade do noroeste paulista. Nas vogais médias pretônicas internas, como em *pr[i]cisa* e *imp[u]ssível*, as autoras apontam taxas de alçamento bastante próximas entre si, mas divergentes das apresentadas nesta investigação: 16,1% para /e/ e 16,6% para /o/. Esses resultados iniciais já demonstram os comportamentos diferenciados de vogais médias pretônicas em contextos inicial e medial de vocábulo, corroborando a afirmação de Bisol (1981) de que essas vogais devam ser investigadas separadamente.

No que concerne à seleção de variáveis pelo programa estatístico, tem-se o quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 1. Seleção de variáveis pelo programa estatístico¹¹

Variável	/e/	/o/
Sexo/gênero	∅ (1 ^a)	∅ (3 ^a)
Escolaridade	5 ^a	1 ^a
Faixa etária	∅ (3 ^a)	∅ (1 ^a)
Altura da vogal presente na sílaba subsequente à da pretônica-alvo	4 ^a	2 ^a
Distância entre a sílaba inicial e a sílaba tônica	∅ (2 ^a)	3 ^a
Contexto precedente à pretônica-alvo	3 ^a	4 ^a
Contexto subsequente à pretônica-alvo	7 ^a	∅ (2 ^a)
Estrutura da sílaba	1 ^a	5 ^a
Localização da vogal pretônica-alvo	6 ^a	Eliminada ¹²
Grau de atonicidade da pretônica-alvo	2 ^a	Eliminada ¹³

Fonte: Elaboração própria.

Para /e/, as variáveis selecionadas como mais relevantes foram, em ordem decrescente: (i) *estrutura da sílaba*; (ii) *grau de atonicidade da pretônica-alvo*; (iii) *contexto precedente à pretônica-alvo*; (iv) *altura da vogal presente na sílaba subsequente à da pretônica-alvo*; (v) *escolaridade*; (vi) *localização da vogal pretônica-alvo*; e (vii) *contexto subsequente à pretônica-alvo*. Por sua vez, para /o/, foram selecionadas, também em ordem decrescente: (i) *escolaridade*; (ii) *altura da vogal presente na sílaba subsequente à da pretônica-alvo*; (iii) *distância entre a sílaba inicial e a sílaba tônica*; (iv) *contexto precedente à pretônica-alvo*; e (v) *estrutura da sílaba*.

De modo geral, destaca-se a não-seleção das variáveis extralinguísticas *sexo/gênero* e *faixa etária*, tanto para /e/ quanto para /o/. A exclusão do *sexo/gênero* poderia indicar, a princípio, que o fenômeno variável não é estigmatizado socialmente, tendo em vista (i) o

11 No quadro 1, o símbolo "∅" indica que a variável *não* foi selecionada pelo programa estatístico. Entre parênteses, tem-se a ordem de descarte da variável pelo programa.

12 Devido à existência de ocorrências em apenas um fator.

13 Devido a nocaute (0, de 123 ocorrências) em um fator (de um total de dois fatores).

fato de não haver diferença significativa em relação à aplicação do fenômeno na fala de homens e de mulheres na variedade do noroeste paulista; e (ii) como apresentado neste trabalho, estudos sociolinguísticos apontam que as mulheres costumam utilizar variantes estigmatizadas com menor frequência do que os homens de seu grupo social (LABOV, 2008 [1972]; CHAMBERS, 2009 [1995]). Entretanto, para se confirmar tal afirmação, seria necessária a realização de teste de avaliação das formas variantes, o que é deixado para futuras pesquisas. Por sua vez, a não-seleção da *faixa etária* indica que o fenômeno variável se encontra em variação estável, o que pode ser afirmado especificamente para /e/, dada a taxa de aplicação não-categórica de 76,8%.

Passa-se, agora, à análise de cada uma das variáveis selecionadas como relevantes ao alçamento de /e/ e /o/ pretônicas em início de vocábulo no noroeste paulista.

Tabela 2. Aplicação do alçamento em relação à estrutura da *sílaba*

	Pretônica /e/		Pretônica /o/	
	Frequência	Peso relativo	Frequência	Peso relativo
V + V/R/ ¹⁴	17,8% (107/600)	0.007	1,8% (8/449)	0.306
V/N/	79,2% (773/976)	0.518	-----	----- ¹⁵
V/S/	99,5% (1449/1457)	0.881	1,4% (1/69)	0.995

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à *estrutura da sílaba*, o quadro 1 assinala que essa variável foi selecionada como a mais relevante para o alçamento de /e/ e a quinta para a aplicação do fenômeno em /o/. Para /e/, verifica-se que o contexto de pretônica seguida por consoante sibilante em coda, como em [i]s.co.la e [i]s.fa.re.la, favorece a aplicação do processo, com PR 0.881. Já o contexto silábico de pretônica /e/ seguida por consoante nasal, como em [e]n.trar e [i]n.tu.piu, mostra-se relativamente neutro em relação à aplicação do alçamento, com PR 0.518. Cabe destacar, contudo, a frequência relativamente alta de aplicação do fenômeno nesse contexto: 79,2%. Esse resultado pode ser explicado pelo aumento das frequências dos formantes 2 e 3 quando a vogal pretônica /e/ apresenta-se em sílaba travada por /N/, aproximando-se, portanto, da área da vogal alta [i] (BISOL, 1981). Por fim, verifica-se

¹⁴ Ressalta-se que, especificamente para /e/, ocorreu o amálgama também do fator correspondente à vogal pretônica seguida por /l/ (com vocalização em sua realização fonética), devido a uma ocorrência do vocábulo [e]lmaz, nome próprio de um bairro do município de São José do Rio Preto (SP).

¹⁵ Não houve ocorrências de vogal pretônica /o/ inicial seguida por consoante nasal em coda silábica.

o bloqueio da aplicação da regra nos demais contextos silábicos, como em [e].le.trô.ni.co e [e]r.guer, com PR 0.007.

Esses resultados referentes à variedade do noroeste paulista se aproximam daqueles obtidos para o falar gaúcho (BATTISTI, 1993) e de Nova Iguaçu (BRANDÃO; ROCHA; SANTOS, 2012). Todavia, para a variedade carioca, como anteriormente apresentado neste artigo, as autoras associam a alta frequência de alçamento da pretônica /e/ inicial seguida por /S/ ao traço vocálico da realização fonética [S]. Vale destacar que, nesse contexto, essa pronúncia não é frequente na variedade do noroeste paulista, estando limitada ao contexto em que precede uma consoante oclusiva alveolar palatalizada, como em [iS].ti.lo e [iS].ti.ma.ção.

Para /o/, atesta-se o favorecimento da aplicação do fenômeno (PR 0.995) para a estrutura silábica com /S/ em coda, como em [u]s.pi.tal, e o desfavorecimento (PR 0.306) para o contexto de vogal /o/ em sílaba aberta ou seguida por /R/ em coda, como em [o].fen.sas e [o]r.ga.nis.mo, respectivamente. No entanto, esse resultado deve ser relativizado pela escassez de dados referentes à vogal média pretônica posterior em início de vocábulo (518 ocorrências, com apenas nove casos de alçamento), o que pode enviesar os resultados estatísticos concernentes a essa vogal.

A variável *grau de atonicidade da pretônica-alvo* não foi selecionada para o alçamento da pretônica /o/ inicial na variedade do noroeste paulista. Já para /e/, foi apontada como a segunda mais relevante, e os resultados de seus fatores são apresentados na tabela 3.

Tabela 3. Aplicação do alçamento em relação ao *grau de atonicidade da pretônica-alvo*

Pretônica /e/		
	Frequência	Peso relativo
Atonicidade permanente	82,7% (2324/2810)	0.636
Atonicidade variável	2,2% (5/223)	0.001

Fonte: Elaboração própria.

A atonicidade permanente da vogal, como em [i]mpresa e [i]xame, favorece o alçamento da pretônica inicial (PR 0.636). Por outro lado, a natureza variável da atonicidade da vogal, como em [e]r.guer e [e]ntrava, bloqueia a aplicação do fenômeno (PR 0.001). Esse resultado corrobora, para a pretônica /e/ na variedade do noroeste paulista, a afirmação de Bisol (1981) de que o caráter permanentemente átono da vogal é um fator favorecedor do alçamento.

Em relação ao *contexto precedente à pretônica-alvo*, selecionado como terceira e quarta variável mais relevante para o alçamento de /e/ e /o/, respectivamente, deve-se salientar que os fatores expostos na tabela 4 apresentam as formas de superfície efetivamente obtidas a partir do levantamento dos dados.

Tabela 4. Aplicação do alçamento em relação ao *contexto precedente à pretônica-alvo*

	Pretônica /e/		Pretônica /o/	
	Frequência	Peso relativo	Frequência	Peso relativo
Tônica [i]	86,5% (32/37)	0.834	4,5% (5/110)	0.813
Átona [i]	77,6% (389/501)	0.628		
Glide [I]	74,1% (100/135)	0.469		
Tônica [u]	81,9% (95/116)	0.861	1,1% (2/179)	0.703
Átona [u]	79,5% (310/390)	0.459		
Glide [U]	81,5% (172/211)	0.434		
Tônica [e]	87,6% (85/97)	0.687	0,9% (2/229)	0.201
Tônica [o]	83,3% (40/48)	0.825		
Tônica [E]	75% (51/68)	0.594		
Tônica [a]	79,6% (320/402)	0.263		
Átona [a]	76,3% (357/468)	0.410		
Consoante coronal	57,6% (179/311)	0.509		
Pausa	79,9% (199/249)	0.500		

Fonte: Elaboração própria.

Para /e/, a presença de uma vogal tônica, como em *aí [i]ncaminhava*, favorece o alçamento (especialmente a presença de vogais altas [i] e [u] – PRs 0.834 e 0.861, respectivamente). Uma exceção é a vogal tônica [a], que desfavorece a aplicação do fenômeno (PR 0.263), como em *tá [e]sperando*. Em relação às vogais átonas, [i], como em *me [i]nsinou*, favorece (PR 0.628), [u], como em *filho escolheu*, é neutra (PR 0.459) e [a], como em *bicicleta [e]rgométrica*, desfavorece a aplicação do fenômeno (PR 0.410). Pausa, como em *... [i]ntregar*, e consoante coronal, como em *mais [e]conômica*, são neutras em relação ao alçamento da vogal média pretônica [e] (PRs 0.500 e 0.509, respectivamente).

Por sua vez, para /o/, o amálgama de fatores foi necessário devido ao número significativo de nocautes. Os resultados demonstram que as realizações de vogais altas anteriores, como em *gente* [u]bedecia, e posteriores, como em *no* [u]spital, em contexto precedente favorecem o alçamento de /o/ (PRs 0.813 e 0.703, respectivamente), enquanto os outros contextos, como a pausa, como em ... [o]bcecada, desfavorecem a aplicação do fenômeno (PR 0.201).

No que tange aos processos de *sândi externo* (BISOL, 2002; TENANI, 2002), pode-se destacar a degeminação, como em *pod[i]ntregar* e *amig[u]fereceu*, cujos contextos favorecem o alçamento tanto de /e/ quanto de /o/.

Na tabela 5, são apresentados os resultados relativos à *altura da vogal presente na sílaba subsequente à da pretônica-alvo*, selecionada como quarta e segunda variável mais relevante para o alçamento, respectivamente, de /e/ e /o/.

Tabela 5. Aplicação do alçamento em relação à *altura da vogal presente na sílaba subsequente à da pretônica-alvo*

	Pretônica /e/		Pretônica /o/	
	Frequência	Peso relativo	Frequência	Peso relativo
Altas	78,4% (554/707)	0.473	0,4% (1/226)	0.112
Médias-altas	75,7% (930/1228)	0.428	5,6% (7/126)	0.983
Médias-baixas	77% (845/1098)	0.597	0,6% (1/166)	0.436
Baixas				

Fonte: Elaboração própria.

Tanto para a vogal pretônica /e/, quanto para /o/, devido a nocautes, foram necessários os amálgamas entre (i) vogais altas anterior e posterior; e (ii) vogais médias-baixas e baixa. Para a vogal pretônica /e/, a princípio, a vogal baixa na sílaba seguinte à da pretônica-alvo, como em [i]ngraçado, apresenta-se como favorecedora da aplicação do alçamento (PR 0.597). Todavia, apesar de a variável ter sido selecionada pelo programa estatístico, atestam-se PRs relativamente próximos ao ponto neutro (0.428 e 0.473, para vogais médias-altas e altas, respectivamente). Esses resultados indiciam que o alçamento das vogais médias pretônicas em início de vocábulo na variedade do noroeste paulista é resultado, sobretudo, do processo de *redução vocálica* (ABAURRE-GNERRE, 1981), sendo a *harmonização vocálica* (CÂMARA JR., 2007 [1970]; BISOL, 1981) um processo secundário na aplicação do fenômeno.

No que se refere à pretônica /o/, vogais altas na sílaba seguinte, como em [o]rrível, desfavorecem o alçamento (PR 0.112) e vogais médias-altas, como em [o]perar, apesar do PR alto (0.983), não engatilham o alçamento via harmonização vocálica. Conseqüentemente, verifica-se, também para a pretônica posterior, a influência do processo de *redução vocálica*. Tendo em vista a possibilidade de os resultados estatísticos estarem enviesados pelo baixo número de dados, analisam-se as nove ocorrências de alçamento da vogal pretônica /o/ inicial. Como será mostrado mais adiante, apenas uma ([u]spital) pode ser explicada pela influência de uma vogal alta na sílaba subsequente, que engatilha o processo de harmonização vocálica.

Essa atuação da redução vocálica em prol do alçamento das vogais médias pretônicas *iniciais* no noroeste paulista contrasta com os resultados obtidos por Carmo (2013, 2014) e Carmo e Tenani (2013) acerca das pretônicas *internas* na mesma variedade. As autoras destacam a relevância da *harmonização* para o alçamento das pretônicas mediais, como em d[i]stino e g[u]rdura. Novamente, atestam-se comportamentos divergentes do alçamento em vogais médias pretônicas em início e em meio de vocábulo.

Na presente investigação, quanto às variáveis extralinguísticas, a *escolaridade* foi a única variável selecionada para o alçamento de /e/ (quinta posição) e de /o/ (primeira posição) (cf. quadro 1). Os resultados para cada nível de escolaridade são identificados na tabela que segue.

Tabela 6. Aplicação do alçamento em relação à *escolaridade*

	Pretônica /e/		Pretônica /o/	
	Frequência	Peso relativo	Frequência	Peso relativo
1º ciclo do Ensino Fundamental	78% (294/377)	0.518	10% (5/50)	0.996
2º ciclo do Ensino Fundamental	80,5% (839/1042)	0.568	0,4% (1/270)	0.249
Ensino Médio	73,9% (515/697)	0.526		
Ensino Superior	74,3% (681/917)	0.396	1,5% (3/198)	0.536

Fonte: Elaboração própria.

Para a pretônica /e/, constatam-se PRs próximos ao ponto neutro para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental e Ensino Médio (0.518, 0.568 e 0.526, respectivamente). Não obstante, a maior escolaridade do falante (Ensino Superior) desfavorece a aplicação do alçamento da vogal pretônica inicial (PR 0.396).

Para /o/, foi necessário o amálgama das escolaridades intermediárias (2º ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio), devido a nocaute (0% de alçamento) no fator correspondente ao Ensino Médio. As escolaridades intermediárias desfavorecem o alçamento (PR 0.249), enquanto o 1º ciclo do Ensino Fundamental o favorece altamente (PR 0.996). Finalmente, o Ensino Superior mostra comportamento relativamente neutro (PR 0.536).

Os resultados apresentados, especialmente o desfavorecimento do alçamento de /e/ pelo Ensino Superior e o favorecimento do alçamento de /o/ pelo 1º ciclo do Ensino Fundamental, parecem indicar que esses fenômenos são estigmatizados socialmente. Para uma análise mais sistemática, que confirme ou refute esse resultado preliminar, faz-se necessária a aplicação de testes de avaliação social das variantes, o que, por fugir ao escopo do presente trabalho, é deixado para futuras pesquisas.

A tabela 7 expõe os resultados quantitativos relativos à variável *localização da vogal pretônica-alvo*, selecionada como a sexta mais relevante para o alçamento da vogal pretônica /e/ inicial na variedade do noroeste paulista.

Tabela 7. Aplicação do alçamento em relação à *localização da vogal pretônica-alvo*

Pretônica /e/		
	Frequência	Peso relativo
Raiz	74,7% (2074/2776)	0.462
Prefixo	99,2% (255/257)	0.839

Fonte: Elaboração própria.

Como descrito na seção anterior, apesar da afirmação de Bisol (1981) e Collischonn (2006) de que a harmonização vocálica não atravessa a fronteira entre determinados prefixos e o restante do vocábulo, eram esperadas taxas altas de alçamento devido à presença dos prefixos *em-/en-* e *ex-/es-*, como apontado por Battisti (1993) para a variedade gaúcha. No que concerne à variedade do noroeste paulista, essa hipótese foi confirmada, dada a alta probabilidade (PR 0.839) de alçamento da vogal pretônica /e/ inicial em prefixo, como em *[i]ntortou* e *[i]spalma*. Por outro lado, o fato de a vogal pretônica /e/ inicial pertencer à raiz do vocábulo, como em *[e]ntrar* e *[e]stadual*, desfavorece levemente a aplicação do fenômeno (PR 0.462).

Tabela 8. Aplicação do alçamento em relação ao *contexto subsequente à pretônica-alvo*

Pretônica /e/		
	Frequência	Peso relativo
Coronal	77,4% (1882/2432)	0.518
Dorsal	70,1% (183/261)	0.262
Labial	77,6% (264/340)	0.572

Fonte: Elaboração própria.

A variável *contexto subsequente à pretônica-alvo* foi selecionada apenas para a pretônica inicial /e/, ocupando a sétima – e última – posição. Como ilustra a tabela 8, a consoante labial em posição subsequente à pretônica-alvo, como em [i]mergência, e a consoante coronal, como em [e]xame, mostram-se relativamente neutras em relação ao alçamento (PRs 0.572 e 0.518, respectivamente). Por outro lado, ao contrário do esperado, a consoante dorsal, com em [e]rrou – em que estão englobadas as consoantes velares, que apresentam um ponto de articulação alto –, desfavorece a aplicação do processo (PR 0.262). Apesar disso, deve ser destacada a frequência alta de alçamento de vogal /e/ inicial seguida por consoante dorsal: 70,1%, o que parece relativizar o resultado referente ao PR.

Por fim, apresentam-se os resultados da *distância entre a sílaba inicial e a sílaba tônica*, selecionada como a terceira variável mais relevante para o alçamento de /o/.

Tabela 9. Aplicação do alçamento em relação à *distância entre a sílaba inicial e a sílaba tônica*

Pretônica /o/		
	Frequência	Peso relativo
Sílaba adjacente	1,4% (3/215)	0.766
Uma sílaba	0,6% (1/156)	0.024
Duas sílabas	2,6% (3/114)	0.853
Três sílabas	6,1% (2/33)	0.976

Fonte: Elaboração própria.

A princípio, esperava-se que a menor distância da pretônica-alvo em relação à sílaba tônica favorecesse o alçamento. No entanto, os resultados quantitativos não corroboram

essa hipótese. A presença de três sílabas entre a pretônica-alvo e a sílaba tônica, como em [u].por.tu.ni.da.de, mostra-se altamente favorecedora do alçamento (PR 0.976). Em seguida, tem-se a presença de duas sílabas entre as sílabas da pretônica-alvo e a tônica, como em [u].be.de.ci.a, como favorecedora do alçamento (PR 0.853). Enquanto a adjacência da sílaba tônica em relação à pretônica-alvo, como em [u].tel, também favorece o alçamento (PR 0.766), a presença de uma sílaba, como em [o].pe.ra.do, desfavorece fortemente a aplicação da regra (PR 0.024).

Novamente, deve-se ressaltar que os resultados quantitativos relativos à pretônica /o/ inicial parecem estar enviesados pela escassez de dados referentes a esse contexto. Enquanto, em um mesmo cópuz, foram identificadas 3033 vogais médias pretônicas /e/ em início de vocábulo, levantaram-se 518 ocorrências de vogal média pretônica /o/ inicial. Além da baixa produtividade, houve apenas nove ocorrências de alçamento, correspondentes a 1,7% do total. Para uma análise mais apurada do alçamento da vogal média pretônica /o/ em início de vocábulo na variedade do noroeste paulista, listam-se as nove ocorrências de aplicação do fenômeno, distribuídas em seis itens lexicais: [u]bedecia (2 ocorrências), [u]fereceu (1 ocorrência), [u]portunidade (2 ocorrências), [u]relha (2 ocorrências), [u]spital (1 ocorrência) e [u]tel (1 ocorrência).

Como já exposto, apesar de a *altura da vogal presente na sílaba subsequente à da pretônica-alvo* ter sido selecionada como a segunda variável mais relevante para o alçamento de /o/, nota-se que apenas uma ocorrência pode ser explicada pela presença de uma vogal alta na sílaba seguinte à da pretônica-alvo: [u]s.pi.tal. Da mesma forma, apesar de o fato de /o/ inicial seguido por sibilante em coda silábica mostrar-se altamente favorecedor do alçamento (PR 0.995), verifica-se, dentre as nove ocorrências, apenas esse mesmo vocábulo com estrutura silábica /oS/.

Por conseguinte, pode-se afirmar que os resultados apontam, para /o/, a preservação da vogal média-alta pretônica em contexto inicial. Os casos de alçamento variável podem ser explicados por fatores extralinguísticos e pelo modelo da difusão lexical, dada a ausência de um condicionamento fonético específico que engatilha o fenômeno. Por sua vez, a pretônica /e/ inicial apresenta um comportamento bastante divergente de /o/ em início de vocábulo no que se refere ao alçamento, sendo observados condicionadores fonéticos relacionados principalmente à presença de /N/ e /S/ em coda silábica. Destarte, configura um fenômeno neogramático (BISOL, 2009). Realizada a análise dos dados, passa-se, na seção seguinte, às considerações finais.

Considerações finais

A partir deste trabalho sobre vogais médias pretônicas iniciais na variedade do noroeste paulista, verificam-se comportamentos bastante diferenciados para /e/ e /o/ em relação ao alçamento. Para a vogal anterior, observam-se altos índices de aplicação do fenômeno,

especialmente quando essa vogal é seguida por /S/ ou /N/ em coda silábica. Para a vogal posterior, atesta-se a manutenção da vogal média-alta, e as poucas ocorrências de alçamento parecem indicar a influência de fatores extralinguísticos, com destaque à escolaridade do informante.

De modo geral, esta pesquisa alcança resultados similares aos estudos de Battisti (1993) e de Brandão, Rocha e Santos (2012) para as variedades gaúcha e de Nova Iguaçu (RJ), respectivamente. Por outro lado, expõe as singularidades desse contexto, quando comparado ao alçamento das vogais médias pretônicas *internas* na mesma variedade (CARMO, 2013, 2014; CARMO; TENANI, 2013). Essas singularidades relacionam-se não somente às diferentes taxas de alçamento, como também ao principal processo envolvido na aplicação do fenômeno. No caso das vogais médias pretônicas mediais, as autoras destacam a *harmonização vocálica*. Já para as vogais médias pretônicas iniciais, constata-se, por meio deste trabalho, uma maior atuação da *redução vocálica*.

Finalmente, o presente artigo contribui para a caracterização das vogais no noroeste paulista, preenchendo a lacuna previamente existente de investigações acerca do alçamento de vogais médias pretônicas em início absoluto de vocábulo nessa variedade. De modo mais abrangente, contribui para o mapeamento vocálico do PB, dado o vínculo desta pesquisa ao projeto nacional PROBRAVO.

REFERÊNCIAS

ABAURRE-GNERRE, M. B. M. Processos fonológicos segmentais como índices de padrões prosódicos diversos nos estilos formal e casual do português do Brasil. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 2, p. 23-44, 1981.

BATTISTI, E. *Elevação das vogais médias pretônicas em sílaba inicial de vocábulo na fala gaúcha*. 1993. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

BISOL, L. *Harmonia vocálica: uma regra variável*. 1981. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

BISOL, L. A degeminação e a elisão no VARSUL. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (org.). *Fonologia e variação: recortes do Português Brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 231-250.

BISOL, L. O alçamento da pretônica sem motivação aparente. In: BISOL, L.; COLLISCHONN, G. (org.). *Português do Sul do Brasil – variação fonológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 73-92.

BRANDÃO, S. F.; ROCHA, F. M. V.; SANTOS, E. R. Vogais médias pretônicas em início de vocábulo na fala do Rio de Janeiro. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 28, n. 1, p. 273-288, jan.-jun. 2012.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2007 [1970].

CARMO, M. C. *As vogais médias pretônicas dos verbos na fala culta do interior paulista*. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

CARMO, M. C. *As vogais médias pretônicas na variedade do interior paulista*. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2013.

CARMO, M. C. As vogais médias pretônicas no noroeste paulista: comparação com outras variedades do Português Brasileiro. *Estudos Linguísticos*, v. 43, n. 1, p. 33-47, 2014.

CARMO, M. C.; TENANI, L. E. As vogais médias pretônicas na variedade do noroeste paulista. *Alfa: Revista de Linguística*. v. 57, n. 2, p. 607-637, 2013.

CHAMBERS, J. K. *Sociolinguistic Theory*. Singapore: Wiley-Blackwell, 2009 [1995].

COELHO, I. L. et al. *Para conhecer Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.


COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, L. (org.). *Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p. 91-119.

COLLISCHONN, G. *Fonologia do português brasileiro, da sílaba à frase*. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2006.

GONÇALVES, S. C. L. *Banco de dados Iboruna: amostras eletrônicas do português falado no interior paulista*. Disponível em: <http://www.iboruna.ibilce.unesp.br/>. Acesso em: 9 mai. 2013.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

SELKIRK, E. The Syllable. In: HULST, H.; SMITH, N. (ed.). *The Structure of Phonological Representations (Part II)*. Dordrecht: Foris, 1982. p. 337-383.



SILVEIRA, A. A. M. *As vogais pretônicas na fala culta do noroeste paulista*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

TENANI, L. E. *Domínios prosódicos no Português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

Diário escrito para a posteridade: os diários de Getúlio Vargas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2274>

Nathalia Reis Fernandes¹

Resumo

Ainda que tenha inicialmente mantido seu material em segredo, o autor de um diário pode deixar marcas sutis de seu intuito, que permitem descortinar um desejo velado de exposição. Isso pode se manifestar na atenção ao suporte material em que escreve, no traçado dos caracteres ou outros elementos de fundo codicológico que compõem o material. Nesse sentido, com base em tese de doutorado que abordou, entre outras questões, a caracterização do gênero discursivo “diário”, e com inspiração no documentário *Imagens do Estado Novo 1937-45*, de Eduardo Scorel (2016), procuraremos analisar se tais características estariam presentes no diário de Getúlio Vargas, escrito entre 1930 e 1942, material em que se pode notar uma variação nos elementos codicológicos ao longo do tempo. Compararemos essas escolhas do autor com os padrões de outros diários, a fim de sustentar nossas conclusões.

Palavras-chave: diário, gênero discursivo, codicologia, edição de manuscritos.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; nathlet@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-1862-7835>

A diary for posterity: Getúlio Vargas' diaries

Abstract

The author of a diary may leave marks of some desire of exposition, even when keeping his/her material secret. These marks can be seen on care for the material support in which he/she writes, calligraphy or other codicological elements. Based on a PhD thesis, which aimed to characterize the discursive genre called "diary", and inspired by Eduardo Escorel's movie *Imagens do Estado Novo 1937-45* (2016), we will check if these marks are present at Getúlio Vargas' diaries, written between 1930 and 1942, in which there is a visible change in codicological elements through time. We will compare these choices with patterns seen in other diaries.

Keywords: diary, discursive genre, codicology, manuscript edition.

1. Introdução

A produção do material escrito envolve uma série de eventos e apresenta outros indicativos e características, tão afeitos à análise do discurso, à filologia e à crítica genética. Análises desse tipo são instigantes e dão pistas sobre a riqueza literária e psicológica do autor e suas criações.

Os diários, que têm sido tema de nosso estudo desde o doutorado, permitem análises bastante particularizadas a esse respeito. E, ao descobrirmos os diários de Getúlio Vargas, por meio do documentário *Imagens do Estado Novo 1937-45*, de Eduardo Escorel (2016), que esteve em cartaz no início de 2018, em primeiro momento nos chamou a atenção a caligrafia cuidadosa e o bom aproveitamento da mancha. Tudo muito "apresentável", como convém a um chefe de Estado. Logo imaginamos o quanto disso teria sido calculado estrategicamente, como se a intenção do escriba fosse transmitir uma imagem específica de si quando o material viesse a público.

Neste caso em especial, inicialmente isso não soa estranho – afinal, estamos tratando de uma personagem histórica que, quando de seu suicídio, pode ter deixado uma mensagem muito específica a respeito do que motivava aquele ato, talvez contida na famosa frase "Saio da vida para entrar na História": a preservação da autoimagem.

A consulta aos volumes que compõem o diário, por meio do *website* do Centro de Documentação da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC-FGV-RJ), nos mostrou um cenário um pouco mais diversificado, com os diários iniciais, da época em que Getúlio foi instalado no poder pela Junta Provisória que destituiu Washington Luiz, mais impulsivos (considerando, nesse sentido, apenas os aspectos codicológicos) e escritos sobre suporte que passa a impressão de improvisado.

O aumento do cuidado com o suporte físico e com a disposição do texto aumenta conforme o tempo passa – e o autor começa a se firmar no poder.

Imediatamente, passamos a considerar o quanto esse material não teria progredido, codicologicamente, em paralelo com seu autor, conectado a essa imagem que ele pretendia construir. E, em continuidade aos estudos desenvolvidos em nossa tese, iniciamos uma nova pesquisa, abrangendo a edição do material e análise que visa confirmar aquela possibilidade.

Apresentamos, aqui, um recorte da pesquisa restrito à exposição de sua linha condutora, com as percepções e resultados obtidos até o momento.

2. O gênero diário. Classificação dos diários em estudo

Antes de mais nada, vale a pena ressaltar que muitos textos de fundo memorialista são genericamente denominados “diários”, sem que necessariamente se apresente o gênero discursivo diário.²

Em tese de doutorado (FERNANDES, 2017), desenvolveu-se, com base no ideário bakhtiniano sobre os gêneros do discurso, um rol de características que permite afirmar que determinada produção escrita, com foco na preservação da memória, assume o gênero discursivo diário:

- a) os fatos convergem para a pessoa do autor;
- b) a visão do escriba sobre tais fatos é unilateral;
- c) os fatos fazem parte da rotina do autor e estão ligados ao projeto discursivo, o elemento subjetivo presente no discurso;
- d) há indicação da data dos fatos e da sequência cronológica em que se desenvolvem.

No material ora em estudo, não há dúvida de que estamos diante do gênero discursivo diário. As características acima descritas se encaixam nele com clareza:

- a) os fatos descritos têm por foco a pessoa de Getúlio Vargas e sua atuação política. A exceção fica por conta de um trecho que se encontra no primeiro caderno, que parece um

² A partir deste ponto, o termo “diário”, entre aspas, será usado para esse sentido mais coloquial da palavra; sem aspas, pressupõe-se que a referência é feita ao gênero discursivo diário.

rascunho de análise a respeito de um contrato. Porém, essa análise tem relação direta com a atividade do autor;

b) a visão de Getúlio sobre os fatos é unilateral, com trechos de análises sobre o comportamento de determinados atores políticos e situações;

c) os fatos descritos estão diretamente relacionados à rotina de Getúlio como presidente e figura política, o que pode indicar um projeto discursivo ligado ao desempenho dessas funções. Há poucas referências à vida estritamente pessoal, fora do papel público que desempenhava, mas a rotina “principal”, ligada ao projeto discursivo, está presente nos cadernos;

d) os fatos estão datados e claramente dispostos em sequência cronológica; em alguns casos, o autor opta por descrever fatos ligados a um bloco de dias.

Não há dúvida, portanto, de que estamos diante de um diário.

3. Filologia como suporte discursivo

Antes de passarmos à análise dos diários, faz-se necessário expor a relação interessante que a filologia e a análise do discurso podem estabelecer.

A filologia, no estado atual da arte, tem sido definida como a ciência que designa o estudo global de um texto, a exploração exaustiva e conjunta dos mais variados aspectos de um texto – linguístico, literário, crítico-textual, sócio-histórico (CAMBRAIA, 2005). Nesse contexto, a codicologia, o estudo da técnica do livro manuscrito, funciona como saber adjunto, que permite a compreensão do processo de elaboração e transmissão dos textos (CAMBRAIA, 2005), a partir da análise de questões materiais como as dimensões do livro, tipos de suporte material, particularidades do suporte e encadernação.

Não obstante, a filologia e, mais especificamente, a codicologia são, no mais das vezes, vistas como apoio ao estudo fonético, morfológico etc., num papel mais coadjuvante do que de protagonismo – uma vez que o suporte não se apresenta da forma a que estamos acostumados nos dias de hoje, ou contém determinadas particularidades que demandam estudo, o estudioso se socorre dos elementos filológicos e codicológicos para “decifrar” o material à sua frente.

Porém, essas duas áreas do conhecimento podem ser de fundamental força para a análise do discurso, uma vez que esta, para melhor compreender o texto, pode (e precisa) se utilizar de questões históricas e sociais.

Já existem trabalhos buscando a aproximação entre filologia e discurso (v. p. ex., MUNHOZ, 2015), mas, em nosso caso, pretendemos analisar os significados contidos no ponto mais físico, mais concreto do texto, exposto no suporte material, na grafia etc. e deixá-los expostos – os quais, por sua vez, também são indicadores de como o mesmo discurso está organizado, para além das palavras e de seu encadeamento em texto.

3.1 Codicologia e enunciado

Para fazer essa ponte, vamos nos utilizar da teoria bakhtiniana, mais precisamente do conceito de *enunciado*: a unidade real da comunicação discursiva, caracterizada pela alternância de sujeitos falantes, conclusibilidade e escolha de um gênero discursivo (cf. GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, resumindo o quanto consta em BAKHTIN, 2008).

O enunciado pressupõe três fatores: o horizonte espacial comum dos interlocutores, isto é, aquilo que é visível; o conhecimento e a compreensão comum da situação pelos mesmos interlocutores; e sua avaliação comum da situação (BRAIT; MELO, 2008).

Desses dados se depreende que o enunciado exige, necessariamente, interatividade entre um autor e um destinatário; este último não precisa estar concretizado e pode mesmo ser um *sobredestinatário*, sem limitação de fronteiras de espaço e tempo (BRAIT; MELO, 2008). Além disso, sendo necessária para a sua composição aquilo que é visível e está ao alcance dos interlocutores, tudo o que está associado ao enunciado acaba por se tornar relevante.

Até porque, segundo Bakhtin (2017, p. 49), o ato não pode ser avaliado sem que haja consideração simultânea do pensamento abstrato e o que existe de concreto e disponível:

E, assim, enquanto separamos um juízo da unidade da ação-ato historicamente real de sua atuação e o relacionamos a uma unidade teórica qualquer, do interior de seu conteúdo-sentido, não há saída que conduza ao dever no evento real singular do existir. Qualquer que seja a tentativa de superar o dualismo entre consciência e vida, entre o pensamento e a realidade concreta singular é, do interior do conhecimento teórico, absolutamente sem esperança .

Tomando essas ideias para fortalecermos a vinculação entre codicologia e discurso, podemos, portanto, afirmar que os elementos codicológicos, sendo parte integrante do suporte material em que se insere determinada produção textual, fazem parte da “ambiência”, do horizonte espacial que é compartilhado pelo autor e pelo leitor, e, portanto, também fazem parte do enunciado.

Eles estão repletos de símbolos, de significância, que podem permitir uma visão muito mais ampla do enunciado;³ tais símbolos permitem que não só o filólogo e o analista do discurso, mas também o leitor leigo, possam situar o enunciado representado pela obra dentro de um contexto muito mais amplo do que aquele indicado apenas pela produção verbal ali contida.

3.2 Gênero diário e exposição pessoal

Os elementos codicológicos, somados à escolha do gênero do discurso, podem trazer à tona mais informações sobre o enunciado.

Um gênero do discurso é um “tipo relativamente estável de enunciado”, o qual serve a um campo da utilização da língua (BAKHTIN, 2003, p. 262); não é uma espécie ou modalidade de composição, mas um dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, criação de mensagens (MACHADO, 2008), estabelecendo uma interconexão da linguagem com a vida social (FIORIN, 2008). A diversidade dos gêneros é determinada por situação, posição social e relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação (BAKHTIN, 2003).

A escolha de um desses dispositivos também diz sobre as intenções do falante:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, em toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Ora, quando da exposição da caracterização do gênero diário, vimos que este se volta a questões cotidianas, ligadas à pessoa do autor e expressando visão unilateral dos fatos. É fácil concluir que, neste gênero, há um alto nível de pessoalidade. É um tipo de registro que dá conta de dados que, possivelmente, apenas o autor tenha conhecimento, ou de

3 “O enunciado é da ordem do sentido; o texto, do domínio da manifestação. O enunciado não é manifestado apenas verbalmente, o que significa que, para Bakhtin, o texto não é exclusivamente verbal, pois é qualquer conjunto coerente de signos, seja qual for sua forma de expressão (pictórica, gestual etc.)” (FIORIN, 2008, p. 52).

opiniões que ele não tem a intenção de expressar fora daquele âmbito. Há um desejo de exposição, que tende a permanecer velado, restrito ao conhecimento do autor, a menos que haja posterior publicação do material.⁴

Note-se que a não divulgação de um diário por ato deliberado do seu autor não significa que não haja interação autor-destinatário que sustente o enunciado. A relação pode se estabelecer com um destinatário incerto, como inclusive já expusemos em outro item. No caso do diário, pode-se imaginar como possibilidades a posteridade, a história, ainda mais em se tratando de personalidades públicas.

Optar pelo gênero discursivo diário é, pois, expor a si mesmo de forma bastante intimista, a partir do momento em que opiniões e fatos descritos por uma visão unilateral são registrados. E, se considerarmos o caso singular de Getúlio Vargas, é possível que estejamos diante de um *projeto de imagem* que ele, enquanto pessoa pública, pretendia deixar, e que, como mencionado anteriormente, pode ter sido imortalizado na famosa carta em que justificava seu suicídio, bem como em outras situações de indução ao culto de sua personalidade pelo seu departamento de propaganda, na época do Estado Novo (o “pai dos pobres”, referência das medidas trabalhistas etc.) (cf., a respeito, VARGAS, 2001, verbete em versão HTML do *Dicionário histórico-biográfico brasileiro*, de onde foram retiradas as referências históricas para a composição deste artigo, salvo indicação em contrário).

4. Avaliação da “evolução” codicológica dos “diários”

Feitas essas considerações, passamos a avaliar os aspectos codicológicos do material em questão.

Até o momento, não tivemos oportunidade de consultar a versão original dos treze cadernos que abrigam os “diários”, arquivados no Rio de Janeiro, e a descrição física do material não consta do *site* do CPDOC, que os disponibiliza em formato digital. Portanto, algumas questões codicológicas muito específicas, como as dimensões dos cadernos, gramatura e tipo de papel, ainda não podem ser esclarecidas. Nossa argumentação toma por base o formato e a quantidade das páginas, o espaço ocupado pela mancha (a parte da página preenchida pelo texto) e o material usado para a escrita (lápiz e caneta), além de outras particularidades físicas que porventura se apresentem.

4 Já existe uma transcrição do manuscrito, publicada pela FGV/Siciliano em 1995. Em nosso estudo, levaremos a efeito uma edição nossa, até para que haja maior envolvimento com o material e verificação de eventuais outras questões codicológicas que possam ser interessantes para nossos objetivos.

A análise que já fizemos do material em questão apurou que ocorre uma interessante “evolução” dos aspectos codicológicos ao longo da carreira política de Getúlio – como se ele reproduzisse seu crescimento pessoal no cuidado que tem com o aspecto material envolvido no texto.

Em vista do espaço disponível, e considerando o fato de que nosso estudo a respeito ainda está em andamento, é impossível fazer uma análise pormenorizada de todo o material, o que nos obriga a selecionar trechos em que as variações codicológicas são mais visíveis.

4.1 Volume 1929 (?) – 10.10.1930

Este volume é composto por um caderno que parece ser pequeno, tem pouco espaço disponível – cerca de trinta páginas – e não é pautado. A mancha ocupa todo o espaço de cada página.

Não há certeza da data de início dos escritos, que principiam com a análise de uma situação ligada a um contrato de dragagem.

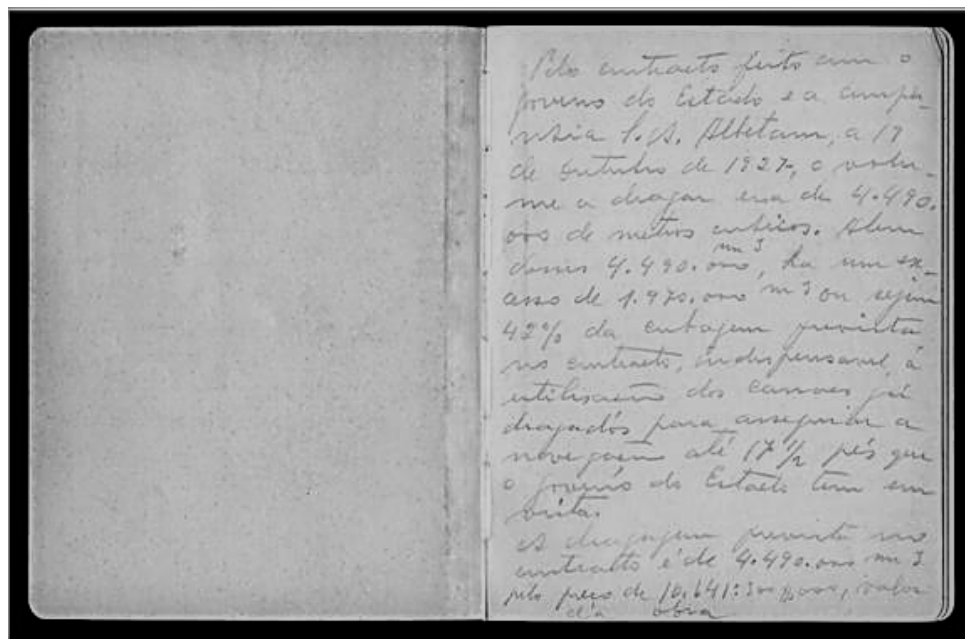


Figura 1. Páginas iniciais do volume 1929 (?) – 10.10.1930

Fonte: <https://cpdoc.fgv.br>.

O “diário” propriamente dito se inicia após esse texto, no qual Getúlio explica as razões pelas quais iniciou o trabalho – seria uma forma de aprender com os acontecimentos que se sucederiam:

(01) Se todas as pessoas anotassem diariamente num caderno seus juízos, pensamentos, motivos de acção e as principais ocorrências em que foi parte, muitos a quem um destino singular impellio, poderiam igualar ás maravilhosas fantasias descritas nos livros de aventuras dos escriptores de mais rica fantasia imaginativa [...]. Lembrei-me que se anotasse diariamente, com lealdade e sinceridade os factos de minha vida, como quem escreve apenas para si mesmo, e não para o publico, teria ali um largo repositório de factos a examinar e uma lição continua da experiencia a consultar.

E o teor da produção textual contida ali, que parece se repetir nos demais cadernos, é majoritariamente no sentido de registrar fatos de governo, ainda que sob o olhar do escriba e tendo a ele como referência.

Nota-se a presença de mão hábil, que escreve a lápis, com algumas rasuras ao longo do texto. A caligrafia tem certa estabilidade e padrão, mas não parece haver rigor ou cuidado com a escrita.⁵

A escolha do suporte material parece indicar uma certa pressa ou despreocupação – já havia um texto ali escrito, então pode-se argumentar no sentido de que se estaria diante de um caderno próprio para rascunho ou anotações, sem intenção inicial de redigir um diário.

Note-se que, no período especulado para o início do diário, Getúlio candidatou-se à presidência fazendo oposição ao governo de Washington Luís; perdeu a eleição para Júlio Prestes, mas depois assumiu o poder quando este último foi impedido de tomar posse, um pouco depois do final deste volume, em novembro de 1930 – encerrando a República Velha e dando início ao chamado *Estado Novo*.

A possibilidade de se tornar presidente da República teria despertado em Getúlio o interesse no registro dos fatos ao seu redor? É leviano afirmar com certeza, especialmente porque o ponto de vista bakhtiniano é avesso à subjetividade sem concretude, mas a proximidade dos dois fatos pode não ser mera coincidência.

5 O caderno sem pauta, a exemplo do modelo clássico da marca *Moleskine* (que associa essa ideia a seus produtos, como se pode ver em seu *website* - <http://www.moleskine.com/br/moleskine-world>, acesso em 29.8.2018), parece favorecer a liberdade de escrita e o fluxo livre das ideias – porém, não há provas de uma escolha deliberada a esse respeito.

Aliás, o trecho transcrito acima, em especial, quando ele diz que o diário é interessante àqueles “a quem um destino singular impellio”, parece reforçar essa possibilidade, que também é sustentada por tudo quanto foi exposto no item 3.2.

O enunciado que parece transparecer do conjunto formado pelo texto e pelo suporte material parece, portanto, trazer um olhar mais voltado para o *eu*, ainda que trate de temas públicos – tais temas estão relacionados com a atuação pessoal do próprio Getúlio, que se intensifica à medida em que ele vai se aproximando do maior cargo público do País. Vejamos se os outros volumes consultados confirmam essa impressão.

4.2 Volume 11.11.1930 a 3.2.1931

Este volume é um pouco mais grosso, com cerca de 200 páginas, mas Getúlio optou por um modelo com pauta quadriculada, o que sugere maior ordenação do texto escrito (que efetivamente existe).

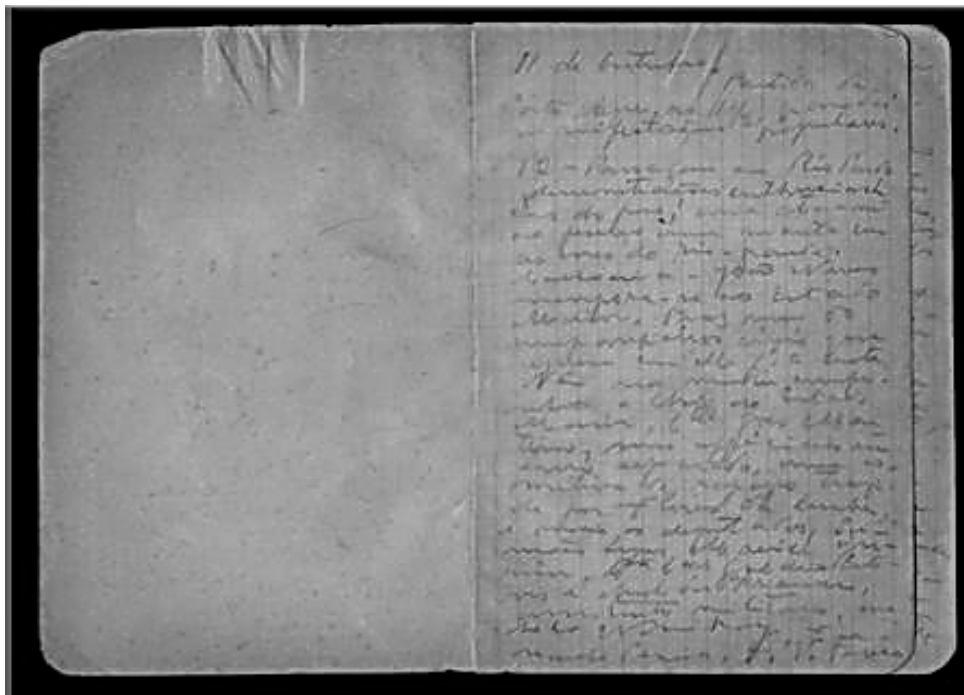


Figura 2. Primeira página do Volume 11.11.1930 a 3.2.1931

Fonte: <https://cpdoc.fgv.br>.

O texto continua escrito a lápis; a caligrafia mantém o padrão do volume anterior. Embora o texto esteja, de fato, mais ordenado, há inserções e correções fora do espaço que serviria

para a linha. A mancha é variável; por vezes, a página à esquerda não é preenchida. O caderno ainda parece ser simples, apesar de ter sido adotado o padrão pautado.

Getúlio, nesta época, tomara posse como presidente. A ligeira maior ordenação do texto e o uso exclusivo do caderno para os fins do diário parece indicar que o interesse despertado no ano anterior se manteve.

4.3 Volume janeiro-julho 1933

Este volume é composto por caderno pautado e de capa que parece ser dura e resistente, com 162 páginas escritas. Como se pode ver na imagem, a página parece ser “emoldurada”, o que nos permite a conclusão no sentido da existência da capa.

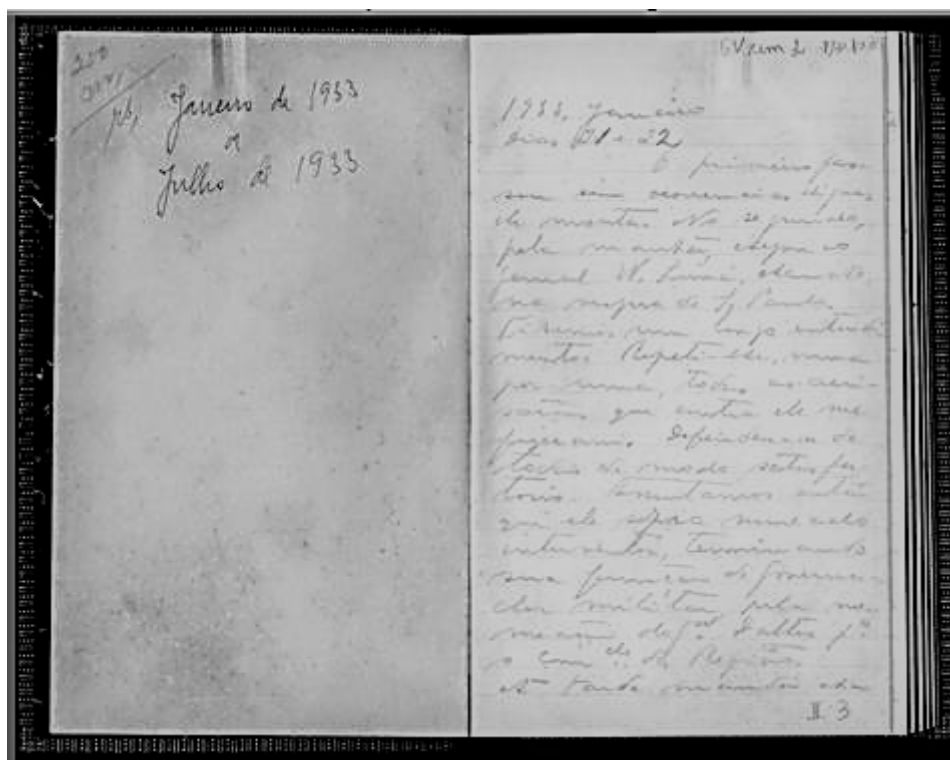


Figura 3. Primeiras páginas do volume janeiro-julho 1933

Fonte: <https://cpdoc.fgv.br>.

O texto, com melhor distribuição na mancha em função da pauta, vem novamente escrito a lápis, mas a caligrafia é mais regular e cuidada em comparação com os cadernos anteriores. As anotações marginais no cabeçalho e rodapé parecem ter caligrafia distinta da habitualmente atribuída a Getúlio e podem ser de autoria do próprio CPDOC-FGV.

Há rasuras ao longo do texto que dão a impressão de serem releituras,⁶ bem como a inserção de uma entrada de parágrafo no início do texto de cada dia.

Historicamente, estamos em período pouco posterior à Revolução Constitucionalista de 1932. A democratização estava no ar, sinalizada pelos votos feminino e secreto, bem como pela criação da Justiça Eleitoral, visando o combate à fraude eleitoral. A Assembleia Nacional Constituinte fora eleita (mas só seria instalada mais tarde, depois do final deste volume).

Os sinais codicológicos que exurgem são no sentido de um maior cuidado com a escolha do suporte e com a disposição do texto; é como se o próprio suporte material destacasse a figura do escriba, que é por si mesma pública e de grande destaque.

4.3 Volume março 1934-outubro 1935

Este volume é nitidamente diferente dos anteriores, não apenas na quantidade de páginas (400), mas também em suas dimensões, as quais visualmente aparentam ser maiores do que as dos demais cadernos.

6 O CPDOC-FGV informa que alguns trechos dos cadernos possuem inserções de autoria da filha de Vargas, Alzira (cf. <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/GV/textual/diario-pessoal-de-getulio-vargas>. Acesso em: 30 maio 2019).

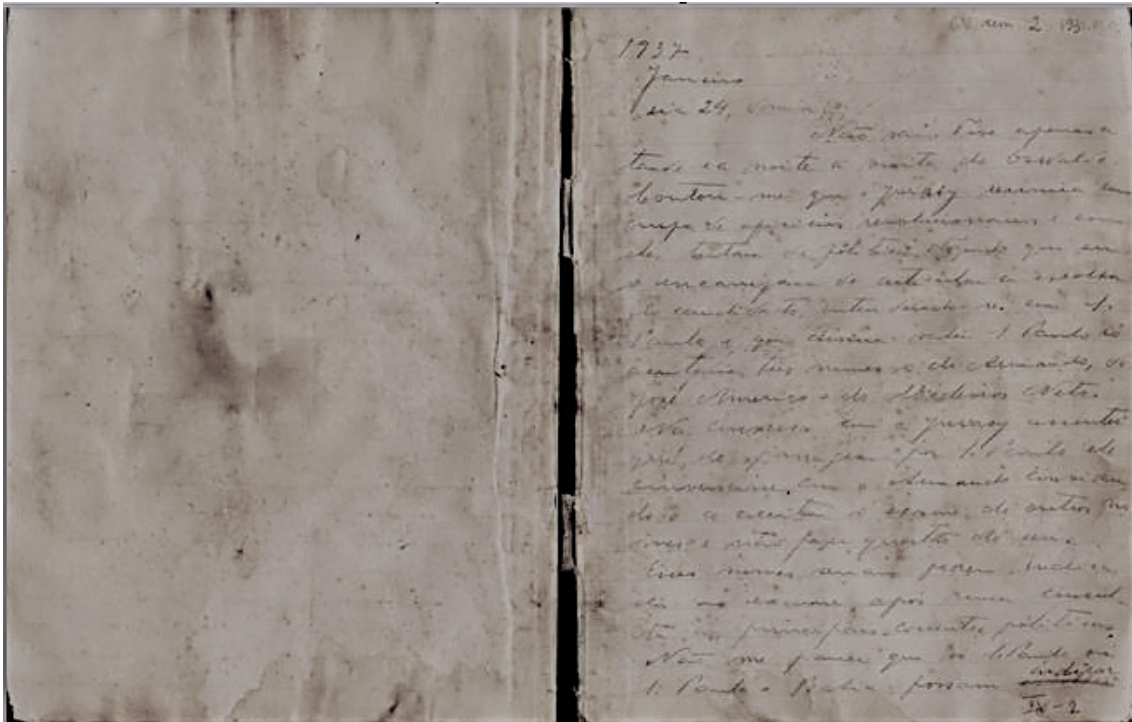


Figura 4. Primeira página do volume março 1934-outubro 1935

Fonte: <https://cpdoc.fgv.br>.

A caligrafia segue o padrão regular e cuidado do caderno que analisamos anteriormente, e a mancha ocupa todo o espaço disponível. Nota-se que o texto é organizado e dividido em parágrafos, sem, contudo, haver indicação de espaçamento que indique essa divisão, que é inferida a partir do espaço deixado ao final de algumas frases.

Ao invés de inserir entradas por dia, o escriba torna mais frequente o hábito de escrever por blocos de dias. Isso, contudo, não descaracteriza o gênero diário, uma vez que há obediência à ordem cronológica.

O período abrangido por este volume tem como característica marcante o primeiro mandato de Getúlio como presidente eleito, no qual se ampliou a repressão à “ameaça comunista”, representada pela ANL, compulsoriamente fechada (fato que, posteriormente, levaria a movimentos que culminariam na Intentona Comunista). Há um aumento visível da legislação “antissubversiva”. O terror comunista seria utilizado como desculpa em 1937, por meio do suposto Plano Cohen, para que Getúlio dissolvesse o Congresso e outorgasse uma nova Constituição.

Codicologicamente, com um caderno volumoso, o sinal que fica é de que Getúlio é “grande”. Há sintonia entre esse sinal e os fatos históricos que vão se desenrolando, registrados sob o olhar do presidente.

4.5 Volume janeiro 1937-janeiro 1939

Mais um caderno volumoso se apresenta, com suas 400 páginas escritas. O período abrangido é maior, em comparação com o material anteriormente analisado, também de 400 páginas; a diferença está em que a maior parte das entradas diárias é mais curta.

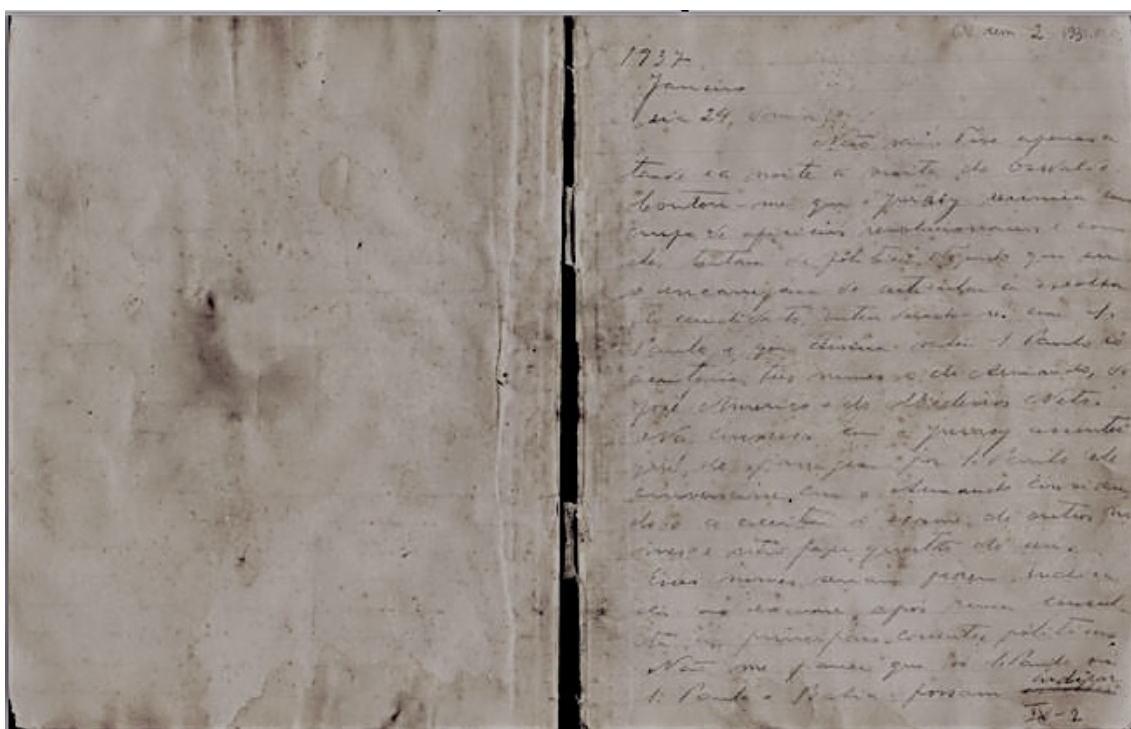


Figura 5. Primeira página do volume janeiro 1937-janeiro 1939

Fonte: <https://cpdoc.fgv.br>.

Uma característica marcante deste volume em comparação com os acima apresentados está no fato de que ele é escrito a caneta de tinta azul.⁷ A letra é delicada e cuidadosa. Essas características levam à conclusão de que o autor tinha interesse na perenidade de sua memória – já que a tinta é mais resistente ao tempo do que o lápis – e pode ter, inclusive, passado o material a limpo.

⁷ Embora a imagem esteja em preto e branco, por exigência da publicação, temos a versão a cores da página (também disponível no CPDOC-FGV, *on-line*), que comprova esse fato.

O período abrangido por este volume coincide com a instauração do Estado Novo, justificado pela “ameaça comunista”, como visto acima. Getúlio determina o fechamento do Congresso Nacional e promulga a Constituição de 1937, que lhe confere pleno controle do Poder Executivo. Os governadores estaduais são substituídos por interventores. Com aparente inspiração no departamento de propaganda do regime nazista (essa sugestão é apresentada no filme de Escorel), é instaurado o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), que intensifica a censura.

A história e a codicologia parecem andar lado a lado ao nos mostrarem uma centralização imensa da figura de Getúlio, pelos fatos e pelas características físicas do material – tudo isso compõe o enunciado expresso pelo volume.

4.6 Volume maio 1941-maio 1942

Este volume dá a impressão de ser ligeiramente menor do que o anteriormente analisado. Tem 162 páginas escritas, mas ao que parece não foi totalmente preenchido, o que pode indicar um desinteresse na continuação do trabalho de registro.

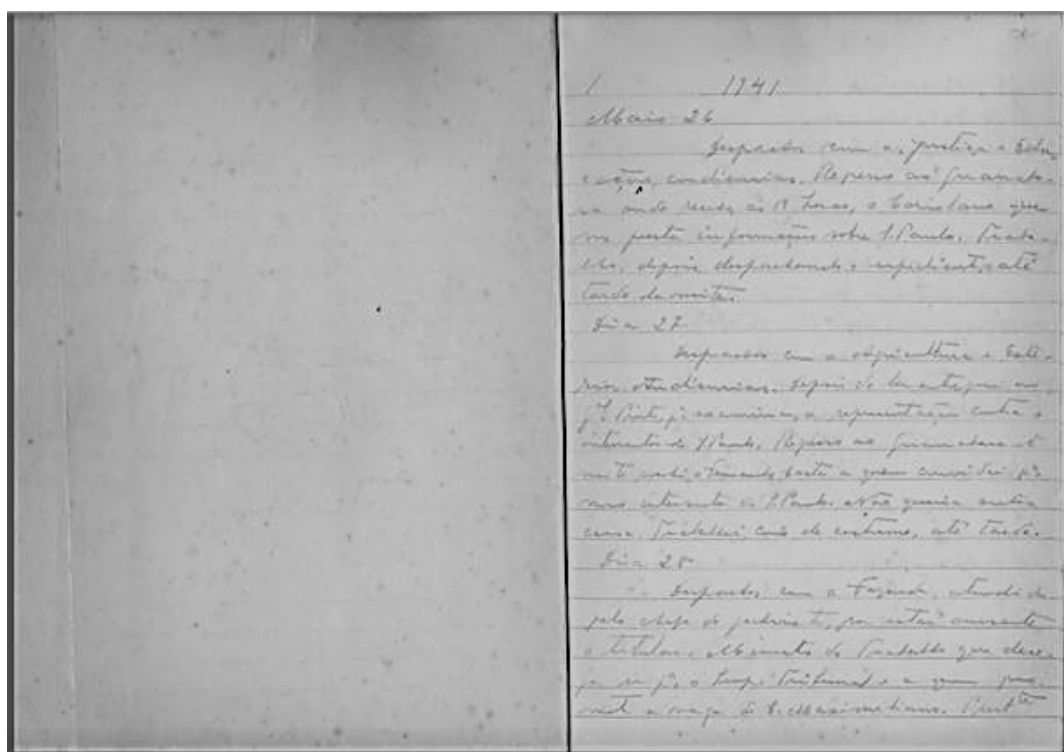


Figura 6. Primeira página do volume maio 1941-maio 1942

Fonte: <https://cpdoc.fgv.br>.

O texto também é escrito a caneta, e o cuidado e a organização são visíveis. Porém, o escriba passa grandes períodos sem anotações. E, na última página, depois de meses sem escrever, desiste de manter o diário:

(02) [...] tracei rapidamente estas linhas dando por encerradas as anotações. Para que continual-as após tão longa interrupção A revolta o sofrimento tambem mudou muita coisa em mim!

Este é o período em que finda a ambiguidade do Brasil em suas relações internacionais: Getúlio cortejava Hitler, se inspirou na propaganda nazista, ao mesmo tempo em que era cortejado pelos EUA com promessas de vantagens comerciais em troca de bases aeronáuticas no Nordeste.

Em 1942, o apoio se consolida em favor dos EUA e, depois do final do último volume, o Brasil entra na Segunda Guerra Mundial declarando guerra ao Eixo, após ter navios atacados por submarinos alemães.

Codicologicamente, o material passa a impressão de que tudo é muito limpo, até mesmo asséptico. Tudo transpira correção e, por que não dizer, rigidez. O desinteresse final em continuar os escritos, somado a essa correção excessiva, pode agregar ao enunciado elementos como tédio, obrigação ou cansaço.

Getúlio somente deixaria o poder em 1945, deposto por um golpe militar, que, a julgar pelas imagens recuperadas por Eduardo Escorel, parece ter sido aceito com tranquilidade pelo agora ex-presidente. Ele voltaria ao cargo em 1951.

5. Outros diários

Comparando estes trechos com outros “diários” que analisamos, salta aos olhos o costume de passar o texto a limpo, que fica mais evidenciado nos dois volumes escritos a caneta.

Ao que parece, esta era prática relativamente comum para esse gênero discursivo. O efeito do ato de “passar a limpo” é um material bem cuidado, legível, compreensível.

Encontramos referência expressa a esse ato em dois “diários” que foram posteriormente publicados: *Diário de uma viagem ao Brasil*, de Maria Graham (1990), e *O turista aprendiz*, de Mário de Andrade (2015). Porém, nestes dois casos, fica a dúvida sobre se a intenção de passar a limpo já não estaria diretamente conectada à intenção de publicação.

Porém, o “diário” que foi objeto da tese de doutorado que fundamenta a argumentação sobre o gênero diário, pertencente a Benedicto de Souza Pinto – o Juca Teles, personagem folclórica de São Luiz do Paraitinga –,⁸ continha trechos escritos a caneta que, em alguns momentos, apresentavam espaços em branco a serem preenchidos, ao que parece, com nomes de pessoas e lugares, que não estavam frescos na memória do escriba. Não há comprovação de que o texto foi passado a limpo, mas a falta quase absoluta de rasuras para um texto escrito a tinta faz supor isso.

De qualquer forma, os dois fatos – a falta de rasuras e os espaços estratégicos em branco – são sinais de um cuidado com o registro que reforça tudo quanto foi dito anteriormente a respeito do que se espera de alguém que se utiliza do gênero discursivo diário: a exposição de si mesmo de forma bastante pessoal. O cuidado com a escrita é uma forma de fazer com que essa exposição se dê de modo favorável do ponto de vista estético e garanta a preservação dos escritos; assim, aquele destinatário indefinido poderá, eventualmente, estabelecer seu contato com eles.

6. Um projeto de imagem

No caso de Getúlio, além de tudo quanto vimos a respeito do gênero discursivo diário em si, vale retomar o que foi dito a respeito da imagem do então presidente, que, ao longo da escrita dos “diários”, estava em ascensão, o que os aspectos codicológicos ajudam a reforçar.

Mas o conteúdo, até o ponto em que o lemos, não parece ser uma obra de propaganda nos moldes do que o DIP preparava. São dados, fatos nos quais o então presidente estava envolvido. Isso não faz com que se descaracterize o gênero diário (até porque tais fatos são sempre ligados à atuação de Getúlio) e não desmerece a tentativa da construção de uma imagem – muito ao contrário, dá a entender que se está diante de alguém que atua, que está trabalhando em prol da solução de questões de governo.

Em análise datada da época em que a transcrição dos volumes foi publicada, Coelho (1995) chega a argumentar que a elaboração do “diário” foi uma “satisfação para o superego” de Getúlio, como se estivesse prestando contas a si mesmo. Para nós, considerando tudo que está relacionado ao enunciado em questão, agregando a essa análise os dados codicológicos, acreditamos que Getúlio o tivesse feito em vista daquele “destino singular” que menciona no primeiro volume.

8 O “diário” não foi dado à publicação em vida do autor e não há indícios de que ele tivesse essa intenção.

Em outras palavras, ele talvez acreditasse que realmente precisava prestar contas do que fazia, mas isso não o diminuía, como a codicologia e os demais fatos históricos envolvendo sua pessoa dão a entender. Na verdade, tal prestação de contas pode ter sido uma forma de expor o quanto seu papel na condução dos destinos do Brasil lhe parecia relevante e fazer parte do projeto que tinha para manter viva sua imagem quando “entrasse para a História”.

7. Conclusão

O olhar que dedicamos ao material ora estudado ainda é superficial, visto que, conforme informado, ainda estamos trabalhando na sua edição e aprofundando nossa percepção em relação a ele. Mas essa breve consideração sobre a evolução dos aspectos codicológicos, em sintonia com aspectos da própria vida do escriba, indica o valor discursivo desses aspectos, que podem trazer grande riqueza de leitura para o intérprete.

Some-se a tudo isso o quanto vimos em nossa exposição a respeito do gênero diário: por mais que o autor não tenha tido a intenção de publicar o texto, ele não deixa de ser uma grande “vitrine” de si mesmo.

A reflexão sobre a posteridade e a memória – “que imagem terão de mim no futuro?” – pode ter ocupado a mente de Getúlio, e nós, do futuro, estamos hoje ocupando nosso lugar na relação estabelecida pelo autor ao recebermos e processarmos essa mensagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. de. *O turista aprendiz*. Edição anotada e documentada por T. A. Lopez e T. L. Figueiredo. Brasília: IPHAN, 2015.

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

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução V. Miotello e C. A. Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João, 2017.

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 61-78.

CAMBRAIA, C. N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DA FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (CPDOC-FGV). Diário pessoal de Getúlio Vargas. Disponível em: <http://bit.ly/2XM82ye>. Acesso em: 15 maio 2018.

COELHO, M. "Diário" expõe o Getúlio Vargas inapetente. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 29 dez. 1995. Ilustrada. Disponível em: <http://bit.ly/2NT1cYb>. Acesso em: 11 set. 2018.

FERNANDES, N. R. *Expressão coletiva e gênero textual nos cadernos de Juca Teles do Sertão das Cotias*: por um estatuto do gênero diário. 2017. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

GRAHAM, M. *Diário de uma viagem ao Brasil*. Tradução A. J. L. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

GRUPO DE ESTUDOS DE GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e contrapalavras*: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João, 2009.

IMAGENS do Estado Novo 1937-45. Direção: E. Escorel. Brasil: Brasil 1500, 2016. 227 min, digital, p&b/color.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 151-166.

MUNHOZ, R. F. *Filologia e discurso na correspondência oficial do Morgado de Mateus*: edição de documentos administrativos e estudo das marcas de avaliatividade. 2015. 2 v. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VARGAS, G. In: DICIONÁRIO histórico-biográfico brasileiro: pós-1930. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV-CPDOC, 2001. Versão *on-line*, em formato HTML. Disponível em: <http://bit.ly/2G5o2Wj>. Acesso em: 11 set. 2018.

A forma perifrástica *ainda mais*: uma descrição discursivo-funcional

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2377>

Michel Gustavo Fontes¹

Resumo

Com base no modelo teórico-metodológico da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), este artigo descreve a estrutura composicional e o funcionamento discursivo da forma perifrástica *ainda mais*. A partir de ocorrências reais de uso do português contemporâneo, extraídas do *Cópus do Português* (DAVIES; FERREIRA, 2006), o objetivo é mapear propriedades funcionais e formais que subjazem ao uso de *ainda mais*. Os resultados revelam que *ainda mais*, enquanto forma fixa do português, constitui uma partícula escalar absoluta (SCHWENTER, 2000); no âmbito da GDF, *ainda mais* corresponde a um primitivo gramatical do Nível Interpessoal, especificamente função (pragmática) Contraste Seletivo (cf. DIK, 1997a; PEZATTI, 2014), com escopo sobre o Subato ou sobre o Conteúdo Comunicado.

Palavras-chave: Gramática Discursivo-Funcional; forma fixa; focalização; escalaridade.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil; michelgfontes@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2376-8648>

The periphrastic form *ainda mais*: a functional discourse description

Abstract

This paper proposes a Functional Discourse Grammar analysis of the periphrasis *ainda mais* that reflects its communicative functions, its internal constituent structure and its lexical-grammatical status. Based on real occurrences of contemporary Portuguese taken from *Cópus do Português* (Davies; Ferreira, 2006), the aim here is to describe functional and formal properties underlying the use of *ainda mais*. The results show that *ainda mais*, as a fixed form, can be taken as an absolute scalar particle (Schwenter, 2000) and, in FDG terms, corresponds to a single grammatical primitive in the Interpersonal Level, specifically a Selecting Contrast pragmatic function that applies, in terms of scope relations, to Subacts and to Communicated Contents.

Keywords: Functional Discourse Grammar; fixed form; focus particle; scalarity.

Considerações iniciais

Este artigo busca construir uma descrição, amparada no modelo teórico-metodológico da Gramática Discursivo-Funcional (doravante GDF), de Hengeveld e Mackenzie (2008), da forma perifrástica *ainda mais* (cf. (1)). A análise aqui apresentada deseja, especificamente, precisar seu funcionamento discursivo, sua constituição estrutural interna e seu estatuto léxico-gramatical no português contemporâneo.

(1) Ele sabe como proceder, Dindinha. Como a senhora disse, isto aqui não é Olinda. ***Ainda mais pra ele que é de pouco falar.***
(19:Fic:Br:Louzeiro:Devotos)

É, portanto, objetivo central deste trabalho mapear as propriedades funcionais e formais subjacentes ao uso de *ainda mais* de modo a oferecer uma representação, no interior da GDF, dessa forma.

O modelo da GDF organiza-se a partir do reconhecimento de duas operações interatuantes na produção de uma expressão linguística (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008): *formulação* (responsável por converter representações conceituais em representações pragmáticas e semânticas) e *codificação* (responsável por dar forma a representações pragmáticas e semânticas por meio de estruturas morfossintáticas e fonológicas). Partindo desse *modus operandi* do modelo, este trabalho define sua metodologia de análise da seguinte maneira:

- (i) por *propriedades funcionais*, são compreendidos os aspectos semântico-pragmáticos que motivam o uso de *ainda mais* na formulação de uma expressão linguística; nesse sentido, a análise se centra na determinação (a) dos significados discursivos veiculados pelo uso de *ainda mais* e (b) das relações de escopo contraídas por tal forma, em termos de níveis (Interpessoal ou Representacional) e camadas da GDF;
- (ii) *propriedades formais*, por sua vez, fazem referência aos traços morfossintáticos associados à codificação de *ainda mais* no interior de um enunciado linguístico; assim, busca-se: (a) caracterizar a constituição estrutural interna da forma *ainda mais*, apurando, para tanto, seu grau de *composicionalidade* (cf. BYBEE, 2010); (b) precisar seu estatuto léxico-gramatical; e, por fim, (c) representar tal forma no interior do Nível Morfossintático, examinando seu domínio morfossintático de codificação (se Sintagma, Oração ou Expressão Linguística) e sua ordenação.

Para tanto, tomam-se, como universo de investigação, ocorrências da forma *ainda mais* retiradas a partir do *Corpus* do Português, organizado por Mark Davies e Michael J. Ferreira, e disponível em <http://www.corpusdoportugues.org/>. Duas opções metodológicas precisam, aqui, ser esclarecidas: (i) recorta-se a análise às cem primeiras ocorrências de *ainda mais* do século XX geradas pelo sistema do *Corpus* do Português; (ii) a análise segue uma perspectiva qualitativa, preocupando-se, essencialmente, com o mapeamento de propriedades funcionais (em termos de unidades pragmáticas e semânticas) e formais (em termos de unidades morfossintáticas) subjacentes ao uso de *ainda mais*. Tais recortes se justificam pela própria concepção de gramática da GDF: a GDF preocupa-se com fenômenos linguísticos formalmente codificados nas línguas, independente de sua produtividade no sistema linguístico, ou seja, para a GDF, se um determinado fato ou fenômeno linguístico ocorre numa língua, ele, independente de sua frequência de ocorrência, integra o inventário dessa língua.

Este artigo se estrutura em quatro seções. A primeira, de caráter mais teórico, apresenta, sucintamente, o modelo da GDF. As duas seguintes trazem a descrição do objeto de análise: uma apresenta os aspectos discursivos subjacentes ao uso da forma perifrástica *ainda mais*, e a outra caracteriza sua estrutura interna (precisando seu grau de fixação) e seu estatuto categorial (léxico-gramatical). A última seção abriga o resultado central do artigo: a partir do mapeamento de propriedades funcionais e formais, oferece-se uma representação de *ainda mais* no interior da GDF, tendo em vista seus níveis e camadas. As considerações finais encerram o trabalho.

A Gramática Discursivo-Funcional

Hengeveld e Mackenzie (2012) definem a GDF como uma teoria estrutural-funcional de gramática: enquanto “modelo de intenções e conceitualizações codificadas” (HENGEVELD, 2004, p. 366). A GDF lida somente com fenômenos formalmente codificados (morfofossintática e/ou fonologicamente) nas línguas, sejam eles determinados por questões pragmáticas e/ou semânticas, sejam eles arbitrários, portando propriedades inerentemente formais (cf. HENGEVELD; MACKENZIE, 2012). Sua postura funcionalmente motivada faz com que se prime pela busca de correspondências sistemáticas entre significado/função e forma; somente quando não se pode sistematizar ou regularizar tais correlações é que se toma a arbitrariedade para a descrição.

A GDF corresponde ao Componente Gramatical de uma teoria mais geral da interação verbal e, assim, articula-se a três componentes não verbais: o Componente Conceitual (onde se desenvolvem a intenção comunicativa do Falante e as conceitualizações relativas ao evento comunicativo), o Componente Contextual (que abriga informações a respeito do contexto comunicativo em que é produzida uma expressão linguística) e o Componente de Saída (responsável por gerar expressões acústicas, simbólicas ou ortográficas com base nas informações provenientes do Componente Gramatical).

A partir das operações de formulação e de codificação, modela-se o Componente Gramatical (a GDF propriamente dita) em quatro níveis: enquanto a formulação dá sustentação aos níveis Interpessoal e Representacional, a codificação ampara os níveis Morfofossintático e Fonológico. Esses níveis se organizam, no interior da GDF, numa direção *descendente* (ou *top-down*): concebe-se a produção de uma expressão linguística como uma operação de cima para baixo, de modo que as intenções comunicativas de um falante são processadas em direção descendente até chegar à articulação da expressão linguística.

Cada um dos níveis que organizam a GDF é concebido como um módulo separado e internamente estruturado em camadas hierarquicamente organizadas. O esquema em (2) traz uma representação mais geral e abstrata dos níveis: a variável v_1 corresponde à camada relevante restringida por um núcleo que a toma como seu argumento; cada nível pode ainda fazer uso de um conjunto de primitivos (blocos construtores combinados conforme as regras de formulação e de codificação da gramática de uma língua). Dessa forma, os níveis da GDF podem ser restringidos por um *núcleo* ou por um *modificador* (σ), podem ser especificados por um *operador* (π) ou por um *operador lexical* (cf. KEIZER, 2007) e podem também conter uma *função* (Φ).

$$(2) (\pi v_1: [\text{núcleo } (v_1)_{\Phi}]: [\sigma (v_1)_{\Phi}])$$

O Nível Interpessoal distingue estratégias linguísticas que gerenciam o modo como falante e ouvinte interagem entre si, isto é, aborda aspectos formalmente codificados que, de alguma maneira, refletem o papel de uma unidade linguística dentro da interação, seja em termos retóricos (o modo como os componentes de um discurso são estruturados para atingir a estratégia comunicativa do falante e, assim, influenciar, de alguma maneira, o ouvinte), seja em termos pragmáticos (o modo pelo qual o falante sinaliza as suas expectativas em relação ao estado mental do ouvinte). A formalização em (3) revela a organização interna do Nível Interpessoal: o *Movimento* (M), camada mais alta dentro desse nível, contém um (ou mais) *Ato Discursivo* (A); o *Ato Discursivo*, por sua vez, contém *Ilocução* (F), *Participantes* (P) – *Falante* ((P₁)_S) e *Ouvinte* ((P₂)_A) – e *Conteúdo Comunicado* (C), que pode conter *Subatos de Referência* (R) ou de *Atribuição* (T).

$$(3) (M_1: [(A_1: [(F_1) (P_1)_S (P_2)_A (C_1: [(T_1)_{(F)} \dots (T_{1+N})_{(F)} (R_1)_{(F)}] (C_1)_{(F)})] (A_1) \dots (A_{1+N})_{(F)}] (M_1))$$

O Nível Representacional descreve unidades linguísticas em termos de categoria semântica, trabalhando, portanto, com os aspectos denotativos das expressões linguísticas. Conforme representação em (4), esse nível distingue camadas em termos de entidade (ou categorias) semânticas que elas designam: Conteúdos Proposicionais (p) são construtos mentais, que podem conter um ou mais Episódios (ep), que são conjuntos de estados-de-coisas tematicamente coerentes, no sentido de que apresentam unidade ou continuidade de Tempo (t), Localização (l) e Indivíduos (x); já Estados-de-coisas (e) incluem eventos e estados que são caracterizados pela possibilidade de serem localizados no tempo e avaliados em termos de seu estatuto factual. Um Estado-de-coisas se caracteriza por uma Propriedade Configuracional (f), que tem natureza composicional e contém uma combinação de unidades semânticas que não estão em relação hierárquica entre si, como Indivíduo (x), Localização (l), Tempo (t), Modo (m), Razão (r) e Qualidade (q).

$$(4) (p_1: [(ep_1: [(e_1: [(f_1: [(f_2)^n(x_1)_{(f)} \dots (x_{1+n})_{(f)}] (f_1)) \dots (f_{1+n})_{(f)}] (e_1)_{(f)}) \dots (e_{1+n})_{(f)}] (ep_1)) \dots (ep_{1+n})_{(f)}] (p_1))$$

O Nível Morfossintático, por sua vez, compreende a codificação morfossintática, e sua tarefa é, portanto, amalgamar o duplo *input* vindo dos níveis da formulação (Interpessoal e Representacional) numa representação estrutural que, no Nível Fonológico, será convertida num construto fonológico. O esquema em (5) revela que a estruturação interna desse nível reconhece uma camada hierarquicamente superior, a Expressão Linguística (Le), que abriga qualquer conjunto de pelo menos uma unidade morfossintática; se houver mais de uma unidade dentro da Le, elas terão as mesmas propriedades morfossintáticas. As unidades que se combinam para formar a Le são: Orações (Cl), Sintagmas (Xp) ou Palavras (Xw).

$$(5) (Le_1: [Cl_1: [(Xw) (Xp_1: [(Xw) (Xp_2) (Cl_2)] (Xp_1)) (Cl_3)] (Cl_1)] (Le_1))$$

Propriedades funcionais de *ainda mais*

O ponto de partida deste trabalho é considerar, com base em Schwenter (2000), que a forma perifrástica *ainda mais* corresponde a uma *partícula escalar absoluta*. Tomar a *escalaridade* como propriedade pragmático-discursiva básica do uso de *ainda mais* implica conceber tal forma como mecanismo associado à estrutura informacional de um enunciado, mais especificamente à operação de *focalização* (cf. KÖNIG, 1991; DIK, 1997a; ILARI, 2002). Nesse sentido, esta seção procura desenvolver tal defesa a partir da descrição (i) do modo como *ainda mais* opera *focalização* no interior do enunciado em que ocorre (cf. KÖNIG, 1991; DIK, 1997a) e (ii) do modo como a focalização operada por *ainda mais* implica um significado *escalar absoluto* (cf. SCHWENTER, 2000).

Um primeiro aspecto a se considerar é que *ainda mais* constitui um expediente formal que reflete o papel de uma unidade linguística no interior da interação verbal, isto é, *ainda mais* constitui, conforme se observa com as ocorrências em (6) e (7), um mecanismo linguístico usado pelo falante para modelar e organizar sua mensagem tendo em vista suas expectativas em relação ao estado mental do ouvinte e também em relação ao modo como a mensagem influenciará a informação pragmática do ouvinte.

(6) Ter pobres na África, na América Latina, na Ásia - ***ainda mais pobres analfabetos*** - infelizmente, é uma forma de reforçar a dominação do atual modelo econômico-político. (190r:Br:Intrv:Web)

(7) Aquela segunda visão me fez lembrar da carta que o psiquiatra me entregara. Eu já tinha adiado ao máximo. Não podia estender mais aquela espera, ***ainda mais se o tumor estivesse se manifestando***. (19:Fic:Br:Carvalho:Bebados)

Em (6) e (7), *ainda mais* materializa a seleção, operada pelo falante, de uma porção correta de informação, a partir de uma gama de possibilidades, para preencher a informação pragmática do ouvinte: em (6), *ainda mais* recorta, a partir do conjunto de *pobres na África, na América, na Ásia*, a parte específica de *pobres analfabetos*, reduzindo, assim, a abrangência referencial do sintagma *pobres na África, na América Latina, na Ásia*; já em (7), do conjunto de condições que poderiam levar o falante a *não poder estender mais a espera*, *ainda mais* assinala a seleção estratégica da condição de *o tumor estar se manifestando*. Nesse último caso, fica implicado um conjunto de possíveis condições que poderiam afetar a realização do evento anterior; desse conjunto implicado, o falante, por meio do uso de *ainda mais*, seleciona uma condição específica para a consideração do ouvinte.

Articulando essas considerações às propostas de Ilari (2002) e de König (1991), é possível precisar melhor o modo como *ainda mais* opera *focalização*. Segundo Ilari (2002), uma descrição de advérbios focalizadores deve levar em conta três aspectos: (i) sua aplicabilidade a um segmento da oração; (ii) a explicitação de que esse segmento proporciona informação mais exata que a média do texto, em decorrência de uma operação prévia de verificação; (iii) o estabelecimento de uma comparação implícita com algum modelo ou parâmetro recuperável no co(n)texto. Ao compatibilizar tais questões ao uso da forma perifrástica *ainda mais* em (6) e (7), observa-se que:

- (a) em relação a (i), *ainda mais*, por não ser um advérbio, mas sim uma partícula (cf. BAAR, 1996), não só se aplica a segmentos ou constituintes da oração (cf. (6)), mas também à oração/sentença como um todo (cf. (7)), isto é, *ainda mais* não só opera casos de Foco estreito, mas também casos de Foco amplo, cujo escopo está sobre mais de um constituinte ou sobre a sentença como um todo;
- (b) em relação a (ii), *ainda mais* formaliza a seleção, operada pelo falante, de informações mais corretas e exatas para preencher a informação pragmática de seu ouvinte;
- (c) em relação a (iii), *ainda mais* instaura uma comparação ou um contraste implícito com um modelo recuperável no co(n)texto. Em (6), por exemplo, *pobres analfabetos* contrasta com o conjunto de *pobres na África, na América Latina, na Ásia*, informação disponível anteriormente no texto, isto é, no próprio cotexto. Em (7), por outro lado, a condição de *o tumor estar se manifestando* contrasta com um conjunto de outras condições possíveis que ficam implícitas no contexto.

Para König (1991), partículas ou expressões focalizadoras delimitam o foco de uma sentença e, além disso, quantificam sobre um conjunto de alternativas (agregadas ao valor do foco sentencial). Na ocorrência em (8), por exemplo, *ainda mais* assinala a seleção da circunstância de *estar desfigurado* para justificar a dificuldade em *ver suas feições*; essa seleção é feita a partir de um conjunto de circunstâncias que, naquele contexto, ficam implicadas, sendo uma delas o fato de *ele estar numa sala fria e escura*. Dessa forma, podemos dizer que, em (8), *ainda mais* identifica, como foco da sentença, a proposição causal *estar desfigurado* e, ao mesmo tempo, a interação entre a partícula focal e seu escopo não só assevera (9), mas também implica (10), permitindo a substituição da informação focal por um quantificador como *alguma outra circunstância além de β* .

(8) Quando o encontrei pela primeira vez, ele estava numa sala fria e escura, o que dificultava ver suas feições, ***ainda mais por estar desfigurado***. Não sei se teria ido em frente se tivesse visto seu rosto da primeira vez. (19:Fic:Br:Carvalho:Bebados)

(9) *Estar desfigurado* dificultava ver suas feições.

(10) *Alguma outra circunstância além de estar desfigurado* dificultava ver suas feições.

De acordo com König (1991, p. 33, tradução nossa), partículas focais “podem incluir ou excluir as alternativas como valores possíveis para a sentença aberta sob seu escopo.” No caso de *ainda mais*, pode-se dizer que essa forma opera uma inclusão de alternativa(s) como valor(es) possível(is) para a variável focalizada, o que permite categorizar *ainda mais* como uma *partícula aditiva*: ela faz pressupor que “há um valor alternativo em consideração que satisfaz a sentença aberta sob escopo da partícula” (KÖNIG, 1991, p. 53, tradução nossa).

Nesse sentido, e ainda seguindo König (1991), *ainda mais* seleciona alternativas que são ordenadas, de alguma maneira, em relação ao valor do elemento focal, isto é, instaura uma escala pragmática a partir da qual se seleciona a peça de informação de maior relevo, destaque ou importância em comparação a alternativas ali implicadas. As ocorrências em (11) e (12) permitem visualizar essa segunda propriedade pragmática associada ao uso de *ainda mais*: a *escalaridade*.

(11) precisa praticar esporte precisa - precisa é necessário é - é fundamental o esporte né? ***ainda mais nessa fase de adolescência*** - mas - ele - eu tenho - - certeza de que ele - ao entrar no colegial - e pensando num colegial - profissionalizante que tenha aquilo que o atraia que são as máquinas ele vai se esquecer da outra profissão que ele pretende ter sabe? (19:Or:Br:LF:SP)

(12) Não ia querer que alguém testemunhasse aquela impostura de clara aparência criminosa, ***ainda mais se tratando a vítima de uma milionária***. Foi o que primeiro eu pensei, antes de fazer o raciocínio inverso, e igualmente verossímil. (19:Fic:Br:Carvalho:Iniciais)

Em (11), por exemplo, fica implicado o conjunto de fases por que passa um ser humano (*infância, fase adulta*, por exemplo), e *ainda mais* seleciona a fase de maior relevância (*a adolescência*) em que é fundamental a prática de um esporte. Já em (12), entre as tantas circunstâncias que justificam a declaração de *não querer que alguém testemunhasse aquela impostura de clara aparência criminosa*, a de *a vítima se tratar de uma milionária* é a que figura com especial importância e maior proeminência naquele cenário comunicativo.

O tratamento dispensado por Schwenter (2000) em relação às partículas do espanhol *incluso* (cf. (13)) e *hasta* (cf. (14)) ajudam a precisar melhor o significado escalar

subjacente ao uso de *ainda mais*. Segundo o autor, dois significados se associam ao uso de *incluso* e *hasta*: (i) *aditivo* – as duas partículas implicam que outros estudantes, além de Sara, também *foram à aula*; (ii) *escalar* – ambas partículas situam Sara em uma posição superior no interior de uma escala que ordena os alunos de acordo com a (im) probabilidade de *irem à aula*. Trata-se, conforme denomina o autor, de partículas aditivas escalares.

(13) *Incluso* Sara vino a classe hoy. (SCHWENTER, 2000, p. 170)

(14) *Hasta* Sara vino a classe hoy. (SCHWENTER, 2000, p. 170)

A distinção entre *incluso* e *hasta* recai sobre os diferentes graus de força escalar que elas expressam: enquanto *incluso* não assinala um ponto fixo na escala pragmática, isto é, não situa Sara no ponto final da escala que ordena os alunos conforme probabilidade de *irem à aula*, *hasta*, ao contrário, marca, necessariamente, um ponto final na escala pragmática, isto é, localiza Sara no ponto final e extremo da escala que ordena os alunos conforme probabilidade de *irem à aula*. Schwenter (2000) classifica, então, *incluso* como uma *partícula escalar relativa*, e *hasta* como uma *partícula escalar absoluta*.

Partindo dessa proposta de Schwenter (2000), pode-se analisar *ainda mais* como *partícula escalar absoluta*. Para melhor visualizar essa proposta de análise, analisa-se a ocorrência disposta em (15).

(15) Parece que discutiam a possibilidade de vender o próprio corpo. As duas defendiam, rindo, a idéia de que tudo na vida depende da oferta, "**ainda mais quando a coisa aperta**". O armador aposentado garantia que não hesitaria nem um minuto em vender o seu, no caso de necessidade e, é lógico, se alguém ainda se dispusesse a comprá-lo. (19:Fic:Br:Carvalho:Iniciais)

A ocorrência de *ainda mais* em (15) pode ser descrita da seguinte maneira:

- (i) em relação ao valor aditivo, o uso de *ainda mais* implica que outras circunstâncias temporais, além da de *a coisa apertar*, podem afetar a ocorrência do fato de *a vida depender da oferta*, isto é, ao delimitar o foco da expressão linguística (no caso a circunstância temporal de *a coisa apertar*), *ainda mais* implica uma escala pragmática que ordena possíveis circunstâncias que afetariam a ocorrência do fato de *a vida depender da oferta*;

(ii) já em relação a sua natureza escalar, *ainda mais* situa a circunstância temporal de *a coisa apertar* em um ponto mais elevado dessa escala pragmática. De fato, *ainda mais* localiza a circunstância temporal de *a coisa apertar* em um ponto final (extremo e mais superior) dentro da escala que ordena possíveis circunstâncias que afetariam a ocorrência do fato de *a vida depender da oferta*. Assim, nos termos de Schwenter (2000), *ainda mais* pode ser tomada como uma *partícula escalar absoluta*.

Em suma, em relação às propriedades funcionais de *ainda mais*, é importante destacar: (i) sua propriedade focalizadora, que, salientando partes de informação da mensagem, opera, por parte do falante, a seleção de informações mais exatas para integrar a informação pragmática do ouvinte e também implica um contraste com um modelo recuperável no co(n)texto; (ii) seu significado escalar absoluto, que seleciona uma variável focal como elemento de maior peso comunicativo dentro de uma escala pragmática que fica implicada no contexto de interação.

Propriedades formais de *ainda mais*

Esta seção procura caracterizar a forma *ainda mais* em termos de grau de fixação em sua constituição estrutural interna e de estatuto léxico-gramatical.

Carballo (1998) afirma que a fixação de certas combinações de palavras pode ser compreendida como algo estabelecido que o falante armazena e tende a reproduzir sem o decompor em seus elementos constituintes. Tal consideração leva a considerar a *composicionalidade* como parâmetro central para se aferir o grau de fixação da forma perifrástica *ainda mais*.

Esse posicionamento encontra respaldo em Brinton e Traugott (2005), para quem a fusão de uma estrutura complexa (uma combinação de palavras) em uma unidade simples envolve reanálise de fronteiras morfossintáticas e idiomatização semântico-pragmática, isto é, perda de composicionalidade. Este trabalho, então, compreende *composicionalidade* de acordo com Bybee (2010, p. 45, tradução nossa): “refere-se ao grau de previsibilidade do significado do todo a partir do significado das partes componentes” (BYBEE, 2010, p. 45). De modo a mensurar o grau de composicionalidade da forma *ainda mais*, contrapõem-se as ocorrências (16) e (17).

(16) Tenho pretensão de entrar mais sério em áreas que Roberto deu destaque total, inclusive **investir *ainda mais***, como em educação de trânsito e na área da informática. Sem elas funcionando a pleno vapor, não se tem um resultado positivo. (19Or:Br:Intrv:Com)

(17) Querida, o homem disse, como se não se importasse com aquilo, é o rapaz da revista, mas ela não respondia, você precisa cuidar da sua carreira, ele disse **ainda mais agora que eu tenho que ir**, mas ela não se movia, diga onde está que eu entrego a ele, mas ela continuava sem responder, imóvel na poltrona verde. (19:Fic:Br:Abreu:Onde)

Em (16), ocorrência em que *ainda* é usado no contexto de uma construção comparativa, nota-se uma combinação altamente composicional entre *ainda* e *mais*: *ainda* enfatiza a graduação expressa por *mais*, de modo que as fronteiras morfossintáticas desses dois constituintes estão preservadas e o significado da construção como um todo se sustenta a partir da contribuição dos significados individuais dos dois constituintes. Em (17), por outro lado, a combinação entre *ainda* e *mais* é não-composicional: *ainda mais*, no sentido de *principalmente*, opera a seleção de uma informação mais precisa que outras (implícitas naquele contexto); nota-se, assim, que *ainda* e *mais* não mais preservam suas fronteiras morfossintáticas individuais (o que aponta para a reanálise morfossintática da estrutura) e o significado da construção como um todo não mais prediz os significados básicos dos itens individuais que a compõem, isto é, não mais se preservam os significados originais dos itens que estão em sua base, convencionalizando-se um novo significado à construção (o que aponta para a idiomatização semântico-pragmática dessa forma).

Há outros aspectos formais que ajudam a precisar a fixação da forma perifrástica *ainda mais*. Primeiro, as alterações em (18) mostram que, ao retirar ou elidir algum constituinte da forma *ainda mais*, não mais se sustentam os significados aditivo e escalar, não gerando, além disso, enunciados bem formados.

(18) Ele não teria por que se envergonhar se estivesse louco de amor pelo dançarino de butô, **ainda mais num momento em que tinha se desprendido de tudo para passar seus últimos dias do jeito que bem entendesse**. (19:Fic:Br:Carvalho:Iniciais)

*Ele não teria por que se envergonhar se estivesse louco de amor pelo dançarino de butô, **mais num momento em que tinha se desprendido de tudo para passar seus últimos dias do jeito que bem entendesse**.

*Ele não teria por que se envergonhar se estivesse louco de amor pelo dançarino de butô, **ainda num momento em que tinha se desprendido de tudo para passar seus últimos dias do jeito que bem entendesse**.

Em segundo lugar, as alterações em (19) mostram que a ordenação dos constituintes da forma *ainda mais* não pode ser modificada e que seus componentes não podem também ser substituídos por qualquer elemento de valor semelhante.

(19) Ele não teria por que se envergonhar se estivesse louco de amor pelo dançarino de butô, ***ainda mais num momento em que tinha se desprendido de tudo para passar seus últimos dias do jeito que bem entendesse.*** (19:Fic:Br:Carvalho:Iniciais)

*Ele não teria por que se envergonhar se estivesse louco de amor pelo dançarino de butô, ***mais ainda num momento em que tinha se desprendido de tudo para passar seus últimos dias do jeito que bem entendesse.***

*Ele não teria por que se envergonhar se estivesse louco de amor pelo dançarino de butô, ***ainda muito num momento em que tinha se desprendido de tudo para passar seus últimos dias do jeito que bem entendesse.***

*Ele não teria por que se envergonhar se estivesse louco de amor pelo dançarino de butô, ***ainda menos num momento em que tinha se desprendido de tudo para passar seus últimos dias do jeito que bem entendesse.***

Por fim, as paráfrases em (20) revelam que modificadores ou operadores, como *bem* e *muito*, não podem intervir no interior da forma *ainda mais*, escopando algum de seus constituintes (*ainda* ou *mais*).

(20) Ele não teria por que se envergonhar se estivesse louco de amor pelo dançarino de butô, ***ainda mais num momento em que tinha se desprendido de tudo para passar seus últimos dias do jeito que bem entendesse.*** (19:Fic:Br:Carvalho:Iniciais)

*Ele não teria por que se envergonhar se estivesse louco de amor pelo dançarino de butô, ***ainda bem mais num momento em que tinha se desprendido de tudo para passar seus últimos dias do jeito que bem entendesse.***

*Ele não teria por que se envergonhar se estivesse louco de amor pelo dançarino de butô, ***ainda muito mais num momento em que***

tinha se desprendido de tudo para passar seus últimos dias do jeito que bem entendesse.

Tanto a composicionalidade, enquanto medida semântica, como a impossibilidade de alteração da forma *ainda mais*, enquanto medida mais formal, apontam para (i) a idiomatização semântico-pragmática dessa forma e (ii) a reanálise das fronteiras morfossintáticas de seus constituintes. Trata-se, portanto, de uma *expressão fixa* do português (KEIZER, 2013).

Em relação a seu estatuto categorial, dois traços precisam ser mencionados:

- (i) o baixo grau de autonomia da forma *ainda mais*: entende-se, aqui, como *autonomia* a possibilidade de um item ou forma ocorrer de modo isolado e autônomo de um enunciado (cf. BAAR, 1996). Em (21), por exemplo, a perífrase *ainda bem*, forma que, assim como *ainda mais*, também emerge a partir do esquema *ainda + advérbio*, pode constituir por si só um enunciado, o que revela a possibilidade de tal forma ocorrer isolada de um enunciado e, assim, confere a ela um alto grau de autonomia.

(21) INF1 E tudo correu bem.

INF2 *Ainda bem*. (190r:Pt:Cordial)

(22), por outro lado, mostra que a forma *ainda mais* não pode, por si só, constituir um enunciado ou ocorrer de modo isolado de um enunciado, revelando, assim, que *ainda mais* é uma forma presa e/ou não autônoma.

(22) INF1 E tudo correu bem.

INF2 **Ainda mais*.

Por fim, em (23), é trazido um contexto em que a combinação entre *ainda* e *mais* ocorre em isolamento: trata-se, na verdade, do uso mais composicional de tal combinação, uma vez que se percebe a atribuição de ênfase por *ainda* à palavra de grau *mais*.

(23) A: O João vai investir em propaganda para a empresa.

B: *Ainda mais?*

- (ii) a fixação da posição da forma *ainda mais*: *ainda mais* necessariamente se aloca à esquerda de seu escopo, encabeçando a expressão linguística e fixando sua ordenação na posição inicial, conforme demonstram as ocorrências (24) e (25).

(24) O que você achou de a letra de Homem na Estrada ser lida no Congresso? Será que afetou os deputados? Difícil falar da cabeça dos outros, ***ainda mais esses caras aí***. Não sei o que abala esses caras (19Or:Br:Intrv:Web)

(25) Este, um temperamental, um belo dia cansou de tantos estudos, cálculos, tabelas, orçamentos, índices contraditórios, estatísticas expurgadas e planos mirabolantes, ***ainda mais quando se aproximavam eleições para o Congresso e o seu serviço de informações o advertira da crescente impopularidade do governo***: convocou uma reunião ministerial, exigindo a presença de todos os titulares. (19:Fic:Br:Beltrao:Greve)

Em síntese, defende-se, em relação a suas propriedades formais, que *ainda mais* é uma expressão fixa e altamente gramatical do português.

Uma representação de *ainda mais* conforme a GDF

A partir do mapeamento das propriedades funcionais e formais subjacentes ao uso de *ainda mais*, pode-se, então, pensar uma representação dessa forma no interior do modelo da GDF.

Deve-se, primeiramente, levar em conta três aspectos acima levantados relativos à forma *ainda mais*: (i) o alto grau de fixação de sua constituição estrutural interna, o que permite caracterizá-la como expressão fixa do português, (ii) seu estatuto altamente gramatical, e (iii) sua natureza interpessoal, captando distinções pragmáticas envolvidas na interação entre falante e ouvinte de duas maneiras: (a) ao assinalar estatuto comunicativo especial a unidades linguísticas em termos de saliência no discurso em curso (cf. KEIZER, 2015), e (b) ao ser usada pelo falante para atingir seus objetivos comunicativos, levando em consideração suas expectativas em relação ao estado mental do ouvinte (cf. HANNAY; HENGEVELD, 2009). Essas três propriedades revelam que *ainda mais*, na GDF, corresponde a um *primitivo* simples, de natureza gramatical, do *Nível Interpessoal*.

Um segundo aspecto a se considerar, nesta seção, é sua natureza relacional: ao operar focalização no interior do enunciado em que ocorre, conforme descrito anteriormente, *ainda mais* figura enquanto estratégia de vinculação pragmática entre unidades de um mesmo domínio interpessoal, podendo articular um Subato a outro disponível no contexto (cf. (26)) ou dois Conteúdos Comunicados (cf. (27)).

(26) - Sinceramente, não posso acreditar que o Aristides fosse maluco e tenha morrido assim, tão de repente. - Todo mundo morre - afirmou a mulher com autoridade. – ***Ainda mais um maluco como ele***. Sabe a última mania dele? Ensinar um porco a ler! (19:Fic:Br:Cony:Piano)

NI: (-id, +s R₁; maluco como ele (R₁)_{ConSel})

(27) Continuem procurando. Se esse cara sumir, vamos ser ridicularizados, ele esteve em nossas mãos. Desaparecer em seguida ao assassinato da mãe de Rose era muita coincidência, ***ainda mais quando a seu favor havia apenas “uma cara que não era de assassino.”*** (19:Fic:Br:Novaes:Mao)

NI: (C₁; quando a seu favor havia apenas “uma cara que não era de assassino” (C₁)_{ConSel})

Em (26), o escopo de *ainda mais* recai sobre o Subato Referencial *um maluco como ele*, restringindo, de certa forma, a abrangência referencial do Subato Referencial *todo mundo*, que compõe o Conteúdo Comunicado do Ato anteriormente expresso. Já em (27), *ainda mais* escopa a oração temporal *quando a seu favor havia apenas “uma cara que não era de assassino”*, que corresponde a um Conteúdo Comunicado no Nível Interpessoal e que, de certa maneira, precisa informações próprias do Conteúdo Comunicativo anteriormente expresso, no caso de *desaparecer em seguida ao assassinato da mãe de Rose era muita coincidência*. Observa-se, desse modo, como *ainda mais* vincula, pragmaticamente, unidades próprias do Nível Interpessoal; trata-se, portanto, de um marcador de *função pragmática*.

No âmbito da focalização, *ainda mais* imprime, ao enunciado em que ocorre, um significado escalar absoluto, materializando uma operação de seleção de informação mais precisa a ser adicionada à informação pragmática do ouvinte. Hengeveld e Mackenzie (2008) distinguem três tipos de funções pragmáticas no Nível Interpessoal: (i) Tópico (atribuída ao Subato que assinala o modo como o Conteúdo Comunicado se relaciona ao registro construído gradualmente no Componente Contextual), (ii) Foco (que assinala a seleção estratégica operada pelo falante de informação nova para preencher uma lacuna na informação pragmática do ouvinte ou para corrigir uma informação do ouvinte) e (iii) Contraste (que assinala o desejo do falante em contrastar as diferenças entre Conteúdos Comunicados ou entre um Conteúdo Comunicado e informações disponíveis contextualmente).

Ao vincular unidades interpessoais e operar uma seleção de informação, restringindo ou precisando informações disponíveis no co(n)texto, entende-se que *ainda mais* assinala certa diferença entre as unidades interpessoais por ele articuladas, o que permite caracterizar tal forma como marcador de função pragmática Contraste. Pezatti

(2014), retomando Dik (1997a), propõe que, no âmbito da GDF, distingam-se três tipos de Contraste: Contraste Expansivo (sinalizado, por exemplo, por *também*), Contraste Restritivo (assinalado por itens como *apenas* e *só*) e Contraste Seletivo (geralmente marcado por elementos como *principalmente* e *sobretudo*). O terceiro ponto aqui defendido é, portanto, que *ainda mais* constitui um mecanismo especializado de atribuição da função pragmática *Contraste Seletivo* (SelCont).

Em termos de relações de escopo, *ainda mais*, enquanto marcador da função pragmática *Contraste Seletivo*, restringe sua aplicabilidade ao domínio do Conteúdo Comunicado. Isso quer dizer que tal forma pode escopar um dos núcleos do Conteúdo Comunicado – o Subato Referencial (cf. (28) e (29)) ou o Subato Atributivo (cf. (30)) – ou o Conteúdo Comunicado como um todo (cf. (31)).

(28) É perigoso e arriscado para qualquer ser humano depender de uma única pessoa. De um único confidente. ***Ainda mais um poderoso como o papa.*** (19:Fic:Br:Comparato:Guerra)

NI: (+id,-s R₁; poderoso como o papa (R₁)_{ContSel})
 P^I P^M

NM: (Np: [(Gw: ***ainda_mais***_{Part} (Gw))] (Np: um poderoso como o papa (Np)))] (Np))

(29) Talvez fosse melhor viajar sozinho, não teria dificuldades para arranjar mulher nesses lugares, ***ainda mais com dinheiro no bolso.*** (19:Fic:Br:Garcia:Silencio)

NI: (R₁; dinheiro no bolso (R₁)_{SelCont})
 P^I P^M

NM: (Advp: [(Gw: ***ainda_mais***_{Part} (Gw))] (Prepp: com dinheiro no bolso (Prepp))] (Advp))

(30) esses problema de saúde de criança ***ainda mais abandonada*** eu acho que é o problema mais sério que a gente tem né? no Brasil (19Or:Br:LF:Recf)

NI: (T₁; abandonada (T₁)_{ContSel})

NM: (Adj_p: [(Gw: ***ainda_mais***_{Part} (Gw))] (Adj_w: abandonada (Adj_w))] (Adj_p))
 P^I P^M

(31) Para espanto da família o emissário jamais tocou no assunto dote, comércio fundamental para a concretização de qualquer casamento, ***ainda mais sendo o consorte um banqueiro endinheirado e afobado***. O homem parecia também não entender do que tradicionalmente se supunha ser o enxoval de uma donzela. (19:Fic:Br:Comparato:Guerra)

NI: (C₁: sendo o consorte um banqueiro endinheirado e afobado (C₁)
SelCont)

NM: (El: [(Gw: ^{Ppré}ainda_mais_{Part} (Gw)) (Cl: sendo o consorte um banqueiro endinheirado e afobado (Cl))] (El))^{Pcentre}

Nas ocorrências em (28), (29) e (30), *ainda mais* atribui a função pragmática Contraste Seletivo (SelCont) a núcleos do Conteúdo Comunicado, isto é, a Subatos: em (28), *ainda mais* escopa o Subato Referencial (R) *um poderoso como o papa*, assinalando a seleção desse referente específico frente ao conjunto de referentes possíveis evocado pelo Subato *confidente*, anteriormente expresso; em (29), o escopo de *ainda mais* também recai sobre um Subato Referencial (R), no caso *dinheiro no bolso*, que especifica a circunstância que mais afeta o fato de *não ter dificuldades para arranjar mulher nesses lugares*; em (30), por fim, ao escopar o Subato Atributivo (T) *abandonada*, *ainda mais* restringe a abrangência referencial de um Subato anteriormente expresso, no caso *criança*.

Em (31), por outro lado, o escopo de *ainda mais* recai sobre todo o Conteúdo Comunicado (C) que, naquele ato, deseja-se evocar: o fato de *o consorte ser um banqueiro endinheirado e afobado* é apresentado, pelo falante, como circunstância que mais pode justificar o espanto da família por o emissário jamais tocar no assunto dote. Assim, diferente de (28), (29) e (30), casos em que *ainda mais* se aplica a elementos acionais específicos e singulares dentro do que o falante comunica ao ouvinte (Subatos), em (31), o Contraste Seletivo veiculado por *ainda mais* toma a totalidade do que o falante deseja evocar em sua interação com o ouvinte (Conteúdo Comunicado).

No Nível Morfossintático, *ainda mais* é codificado, por seu alto grau de fixação, como uma única Palavra, no caso uma Palavra Gramatical (Gw), especificamente como Partícula (Part). A depender de seu escopo no Nível Interpessoal, seu domínio de codificação pode ser o Sintagma (cf. (28), (29) e (30)) ou a Expressão Linguística (cf. (31)): (i) quando seu escopo é o Subato Referencial, *ainda mais* antecede um Sintagma Nominal (Np; cf. (28)) ou um Sintagma Adverbial (Advp; cf. (29)); (ii) já quando seu escopo é o Subato Atributivo, *ainda mais* antecede o Sintagma Adjetival (Adjp; cf. (30)); (iii) por fim, quando seu escopo é o Conteúdo Comunicado, *ainda mais* antecede uma Oração (Cl; cf. (31)).

Em termos de ordenação, *ainda mais*, enquanto função (pragmática) no Nível Interpessoal e, portanto, um constituinte hierarquicamente superior, ocupa uma posição fixa, especificamente a posição inicial (P^I) do Sintagma que integra (cf. (28), (29), (30)) ou a posição anterior à Oração (cf. (31)), no caso P^{Pré}.

Considerações finais

Frente ao objetivo mais central deste artigo, o de oferecer uma análise, pautada nos princípios da GDF, de propriedades funcionais e formais subjacentes ao uso de *ainda mais*, é importante destacar:

- (i) *ainda mais* constitui uma partícula escalar absoluta, conforme propõe Schwenter (2000);
- (ii) *ainda mais* é uma forma fixa do português (com alto grau de idiomatização semântico-pragmático e reanálise de fronteiras morfossintáticas), com estatuto gramatical (marcado pela fixação de sua ordem e pelo baixo grau de autonomia);
- (iii) no âmbito do modelo da GDF, trata-se, a partir dessas propriedades mapeadas, de um primitivo gramatical do Nível Interpessoal – função pragmática Contraste Seletivo – com escopo sobre Subatos ou sobre o Conteúdo Comunicado, codificado, no Nível Morfossintático, como Partícula Gramatical nos domínios do Sintagma, ocupando sua posição inicial (P^I), ou da Expressão Linguística, ocupando a posição anterior à Oração (P^{Pré}).

REFERÊNCIAS

- BAAR, T. van. Particles. In: DEVRIENDT, B.; GOOSSENS, L.; AUWERA, J. *Complex Structures: A Functionalist Perspective*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1996. p. 259-300.
- BRINTON, L.; TRAUGOTT, E. *Lexicalization and language change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CARBALLO, M. A. C. El concepto de unidad fraseológica. *Revista de lexicografía*, n. 4, p. 67-80, 1998.
- DAVIES, M.; FERREIRA, M. *Corpus do Português: 45 millionwords, 1300s-1900s*. 2006. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>. Acesso em: 10 jan. 2019.

DIK, S. C. *The theory of functional grammar*. Part I: The structure of the clause. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997a.

DIK, S. C. *The theory of functional grammar*. Part II: Complex and derived constructions. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997b.

FONTES, M. G. *A distinção léxico-gramática na Gramática Discursivo-Funcional: uma proposta de implementação*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

HANNAY, M.; HENGEVELD, K. Functional Discourse Grammar: Pragmatic aspects. In: BRISARD, F.; ÖSTMAN, J.-O.; VERSCHUEREN, J. (ed.). *Grammar, meaning and pragmatics*. Amsterdam: Benjamins, 2009. p. 91-116.

HENGEVELD, K. Epilogue. In: MACKENZIE, J. L.; GÓMEZ-GONZÁLEZ, N. de los A. (ed.). *A new architecture for Functional Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2004. p. 365-378.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. Gramática Discursivo-Funcional. In: SOUZA, E. R. (org.). *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*. Tradução Marize Mattos Dall’Aglio-Hattner. São Paulo: Contexto, 2012. p. 43-82.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. *Functional Discourse Grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

ILARI, R. Sobre os advérbios focalizadores. In: ILARI, R. (org.). *Gramática do português falado: níveis de análise linguística*. v. 2. 4. ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. p. 181-198.

KEIZER, E. *A Functional Discourse Grammar for English*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

KEIZER, E. The *X is (is)* construction: an FDG account. In: MACKENZIE, J. L.; OLBERTZ, H. *Casebook in Functional Discourse Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 2013. p. 213-248.

KÖNIG, E. *The Meaning of Focus Particles*. Routledge: London, 1991.

PEZATTI, E. G. *A ordem das palavras no português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SCHWENTER, S. A. Lo relativo y lo absoluto de las partículas escalares *incluso* y *hasta*. *Oralia*, n. 3, p. 169-197, 2000.

As ficções de fã e o Ensino de Línguas por Tarefas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2173>

William Danilo Garcia¹

Resumo

Este artigo objetiva discutir os benefícios de se usar a literatura em aulas de inglês e fornecer um plano de aula com foco na produção escrita como forma de evidenciar essa discussão. Assim, as ficções de fã e o Ensino de Línguas por Tarefas foram utilizados como elementos chave no desenvolvimento dessa aula. Sobre a metodologia, este artigo descreve o Ensino de Línguas por Tarefas, o universo literário das ficções de fã e, finalmente, esse plano de aula cujo objetivo é a produção escrita de uma ficção de fã. Referente à abordagem metodológica que embasa essa aula, destacam-se Prabhu (1987), Skehan (1996), Willis, (1996), Nunan (2004) e Ellis (2006), a respeito do Ensino de Línguas por Tarefas; Jenkins (2012) e Neves (2014), que discorrem sobre as ficções de fã, e Dalvi (2012) sobre os usos e benefícios da literatura em uma aula de línguas. Em relação aos resultados, uma atividade respaldada pelos padrões do Ensino de Línguas por Tarefa foi estabelecida de acordo com os seguintes estágios: alunos foram expostos à literatura dos fãs durante a Pré-Tarefa e, então, dada a oportunidade de redigirem suas próprias ficções de fã, que constituiu a fase da Tarefa. Por fim, por meio dessa atividade, foi possível evidenciar que os alunos puderam usar a língua de forma mais autêntica e significativa.

Palavras-chave: tarefa; literatura; ficção de fã.

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; wil.danilo@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6898-1931>

Fan fictions and Task-Based Language Teaching

Abstract

The purpose of this article is to discuss the benefits of using literature in English classes and to provide a class plan that focuses the writing skill to support this discussion. Fan fictions and Task-Based Language Teaching, then, were used as key factors in the development of this class. About the methodology, this article describes the Task-Based Language Teaching, the universe of fan fictions and, finally, this class in which the objective is the written production of a fan fiction. Therefore, in relation to the methodological approach that guides this class, it is important to highlight Prabhu (1987), Skehan (1996), Willis (1996), Nunan (2004) and Ellis (2006), for the Task-Based Language Teaching. Jenkins (2012) and Neves (2014), regarding fan fictions, and Dalvi (2012) concerning the uses and benefits of literature in a language class. In regard to the findings, an activity based on the standards of Task-Based Language Teaching was developed under the following class procedures: students were firstly exposed to the fan literature during the Pre-Task phase and then given the opportunity to write their own fan fiction, which constitutes the Task phase. Lastly, through this activity, it was possible to evidence that students were able to use the language in a more meaningful way.

Keywords: task; literature; fan fiction.

1. Introdução

As ficções de fã, como aponta Neves (2014, p. 100), são “histórias alternativas em prosa [...] escritas por fãs de determinada série ou fandom.”. Nessas narrativas, observa-se uma escrita criativa em que os fãs fazem uso dos mais diversos universos, tais como, séries de televisão, filmes, *games* e outros que possam lhes interessar, como apresenta Jenkins (2012).

Desse modo, visando essa liberdade de criação proporcionada pelas ficções de fã sobre diferentes temas e até mesmo outras obras literárias (como a saga *Harry Potter*, por exemplo), este artigo visa, por meio da elaboração de um plano de aula nos parâmetros do Ensino de Línguas por Tarefas, utilizar das contribuições da área da literatura como forma de dar embasamento às considerações concernentes a essa metodologia de ensino que enfatiza o uso autêntico da língua.

Essa utilização de materiais autênticos (no caso, as ficções de fãs) em salas de aula presenciais com o intuito de elaborar aulas de língua inglesa pode ser vista de forma positiva, pois como aponta Silva (2001, p. 171, tradução minha),

[...] o uso da literatura é uma forma eficaz de prender a atenção do aluno. Além de alcançar os objetivos de aprendizagem, os textos literários fazem com que o processo de ensino/aprendizagem seja uma experiência divertida e cativante para ambos os professores e alunos².

Como se observa, a literatura contribui positivamente para a realização de uma aula de língua no sentido de promover um ambiente mais engajador. Assim, somando esse fator àquilo que o Ensino por Tarefas propõe – uma comunicação significativa –, entende-se que essa aula disponibilizará mais abertura a discussões e aos processos que permeiam a aprendizagem. Vê-se, portanto, nas ficções de fã uma forma de não apenas trazer a literatura para o ambiente de aprendizagem de inglês, mas também tornar possível a produção escrita de um texto de fã como uma tarefa a ser desenvolvida durante uma aula. Sem mais, o que se desenvolverá, portanto, neste artigo é a proposta de como tornar essa utilização da literatura possível em sala de aula.

2. O Ensino de Línguas por Tarefas

Antes de aprofundar nos conceitos do Ensino de Línguas por Tarefas – também conhecido pelo acrônimo TBLT, do inglês *Task-Based Language Teaching* –, julga-se necessário compreender como seu surgimento ocorreu. Nesse sentido, quanto aos trabalhos pioneiros em Tarefa, tem-se o projeto de Prabhu (1987).

O Ensino por Tarefas teve sua origem na Índia com o trabalho inaugural de Prabhu (1987). Em seu projeto, o foco era propor uma abordagem que rompesse com a pedagogia vigente até então. Nessa ruptura, o que se buscava era “a preocupação com os alunos e com o sentido e o esforço que se resultava ao entender e dizer as coisas.” (PRABHU, 1987, p. 22). Rejeitou-se, assim, o foco na forma ou na pré-seleção do conteúdo linguístico a ser ensinado. Ainda nesse sentido, Skehan (1996) ressalta que o surgimento do Ensino por Tarefas se deu em detrimento ao PPP (no inglês *Presentation, Practice e Production*), cuja ênfase recai sobre a automatização da forma e sua sistematização feita de forma segregada.

Com esse cenário da criação e os primeiros trabalhos acerca de tarefa em mente, é relevante perpassar algumas das definições que foram elaboradas sobre o Ensino por Tarefas. Destaca-se, inicialmente, a definição de Tarefa como “uma atividade que requer dos alunos chegar a um resultado a partir de uma dada informação e a partir do processo

2 No original: “Using literature is an effective way of apprehending the learner’s attention. Besides achieving the learning objectives, literary texts make the teaching/learning process a fun and attractive experience for both teachers and students.”.

do pensamento, permitindo ao professor controlar e regular esse processo.”³ (PRABHU, 1987, p. 24, tradução minha). Nota-se que, em uma definição precursora, Prabhu já enfatizava o fato de a Tarefa demandar do aluno um esforço cognitivo para que se alcance um resultado.

Essa noção de resultado é retomada em outras definições, como na de Skehan (1996, p. 20, tradução minha): “atividades que trazem o sentido como foco principal. O sucesso em uma tarefa é avaliado em termos do resultado alcançado e as tarefas geralmente apresentam certa semelhança com o uso da língua na vida real.”⁴. Percebe-se que o autor reforça a importância da mensagem ao invés da forma e afirma que a realização da Tarefa se assemelha à utilização da língua feita em alguma situação da vida real.

Outra definição relevante é a de Willis (1996, p. 23, tradução minha) em que tarefas são “atividades em que a língua alvo é usada pelo aprendiz com um propósito comunicativo no intuito de se alcançar um resultado.”⁵. Entende-se esse resultado como aquilo que se alcançaria a partir do uso autêntico da língua em uma situação real de comunicação, por exemplo, a realização de um pedido em um restaurante. Nunan (2004) parece concordar com essa percepção, pois apontaria que esse pedido em um restaurante é uma tarefa que os falantes realizam no mundo real. Nesse sentido, o que se observa em uma Tarefa realizada em sala de aula é uma simulação dessa situação comunicativa real, denominada *real-world task* pelo autor. Sendo assim, Nunan (2004) recomenda que as atividades feitas no ambiente de ensino devem se espelhar no uso real da língua.

Em seguida, ainda nessa perspectiva das definições de tarefa, tem-se a colocação de Nunan (2004, p. 4, tradução minha) que diz que tarefa é

[...] um pedaço de trabalho de sala de aula que envolve o aluno em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua alvo enquanto a atenção é voltada em mobilizar o conhecimento gramatical no objetivo de expressar sentido. Sendo assim, a intenção é transmitir sentido ao invés de manipular a forma. Além disso, a tarefa deve

3 No original: “An activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process, was regarded as a ‘task’.”

4 No original: “Tasks, in this viewpoint, are activities which have meaning as their primary focus. Success in the task is evaluated in terms of achievement of an outcome, and tasks generally bear some resemblance to real-life language use.”

5 No original: “[...] tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.”

haver um senso de completude e ser capaz de se sustentar como um ato comunicativo com um começo, meio e fim⁶.

Nota-se que o teórico também enfatiza o fato de a Tarefa não trazer foco à manipulação de itens linguísticos, mas ao processo de mobilização daquilo que o aluno já saiba na construção e transmissão de sentido em um ato comunicativo que tenha um propósito, tal como o de fazer um pedido em um restaurante.

Vale ainda a ressalva sobre as características dessa metodologia, que parecem concluir bem esse panorama a respeito das definições dessa atividade. Esses aspectos consideram o fato de a tarefa: "(i) ter o significado como primordial, (ii) não dar ao aluno o significado de outra pessoa para que ele o reproduza, (iii) haver certa relação com o mundo real, (iv) ter algumas prioridades com relação a sua realização e (v) relacionar o resultado à avaliação resultado"⁷. (SKEHAN, 1998 *apud* NUNAN, 2006, p. 16, tradução minha).

Por fim, em uma proposta de classificar os tipos de tarefas, Willis (1996) as categoriza em: Tarefas de listar, de ordenar ou de separar, de comparar, de resolver problemas, de compartilhar experiência pessoal e tarefas criativas. A autora acrescenta ainda que as tarefas podem ser de cunho mais fechado ou aberto, a depender do objetivo da tarefa que pode ser mais ou menos específico.

Em uma breve conclusão, foi visto que a Tarefa pode acontecer na sala de aula de diferentes formas – conforme a categorização proposta por Willis (1996) – e que embora possuam um cunho pedagógico, essas atividades se espelham nas Tarefas que são feitas no mundo real. Sendo assim, o objetivo dessa atividade recai sobre o sentido que se constrói a partir do uso autêntico da língua ao invés de um uso cujo objetivo seja praticar determinado item gramatical ou lexical.

6 No original: "[...] task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in their target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end."

7 No original: "Meaning is primary; learners are not given other people's meaning to regurgitate; there is some sort of relationship to comparable real-world activities; task completion has some priority; the assessment of the task is in terms of outcome."

2.1 As etapas de uma Tarefa

Visto o que pode ser considerado e/ou definido como uma Tarefa e as características necessárias a essa atividade, é preciso entender como estruturá-la para que seja aplicada em sala de aula sem desconsiderar seu caráter comunicativo e de uso autêntico e/ou significativo de língua.

Percebe-se, na literatura de Ensino por Tarefas, que há certo consenso em relação aos estágios que perpassam essa atividade. Desde o projeto inicial encabeçado por Prabhu (1987) já se pode observar essa preocupação com a aplicação dessas atividades ao se deparar com os estágios propostos pelo autor: a Pré-Tarefa e a Tarefa. Em seguida, tanto em Skehan (1996) quanto em Willis (1996), encontra-se a divisão das etapas em Pré-Tarefa, Tarefa em si e a Pós-Tarefa.

Willis (1996) foi responsável por uma proposta mais detalhada em que a fase da Pós-Tarefa leva em consideração atividades com um foco mais linguístico. Assim, o intuito é o de se alcançar uma estruturação mais abrangente dos estágios envolvidos nessa metodologia. Nota-se também que alguns autores mais contemporâneos, como Nunan (2004) e Ellis (2006), parecem concordar com essa organização das etapas de uma tarefa. Será justamente com base na proposta de Ellis (2006) destacada na seção a seguir, que este artigo se propõe a elaborar uma Tarefa que aproxime a literatura ao Ensino de Línguas por Tarefas.

2.1.1 A etapa da Pré-Tarefa

A primeira das três fases de uma Tarefa é intitulada Pré-Tarefa, cujo objetivo é o de “preparar os estudantes para realizar a tarefa de modo a promover aquisição”⁸. (ELLIS, 2006, p. 21, tradução minha). Desse modo, a grande importância desse momento é a preparação e a motivação, que trará mais êxito para a fase em que a tarefa será desenvolvida. Como pontuam Richards e Rodgers (2001, p. 223, tradução minha), “engajar os estudantes em uma tarefa fornece um contexto melhor para a ativação do processo de aprendizagem.”⁹.

Para que esse engajamento aconteça, Ellis (2006) sugere algumas opções de se ter uma Pré-Tarefa, que podem ser a realização de uma atividade parecida à Tarefa que será realizada na fase da tarefa em si. Desse modo, a vantagem descrita por Ellis (2006) está na eliminação de explicações longas do que será feito, além de facilitar o entendimento da tarefa em si.

8 No original: “[...] prepare students to perform the task in ways that will promote acquisition.”

9 No original: “Engaging learners in task work provides a better context for the activation of learning process.”

Outra forma apresentada é o fornecimento de um modelo, o que implica “pedir que os alunos observem um modelo de como a tarefa deve ser cumprida sem exigir dos mesmos que façam uma realização prévia da tarefa.”¹⁰ (ELLIS, 2006, p. 22, tradução minha). O pesquisador acrescenta ainda que essa medida envolve a introdução de um texto oral ou escrito para que se exemplifique o que se objetiva com a tarefa.

Em terceiro lugar, é possível que a Pré-Tarefa envolva uma atividade que não seja, necessariamente, uma Tarefa, mas que forneça aos alunos a demanda linguística necessária para que essa seja desenvolvida. Comumente, essa preparação inclui os itens lexicais que subsidiarão a performance da Tarefa. Contudo, deve-se atentar ao fato de que “há sempre o risco de que o pré-ensino de vocabulário fará como que os aprendizes tratem a tarefa como uma oportunidade de se praticar as palavras pré-selecionadas.”¹¹ (ELLIS, 2006, p. 23, tradução minha). Portanto, é de extrema relevância que o professor seja cauteloso ao fornecer fontes de pesquisa ou lidar com o pré-ensino de vocabulário ou de qualquer outro item linguístico, afinal a Tarefa não objetiva manipular a língua, mas sim produzir significado.

Por fim, o planejamento estratégico é a quarta sugestão da Pré-Tarefa e significa dar a oportunidade aos alunos de planejar a quantidade de tempo que precisarão para o desenvolvimento da Tarefa. Além do quesito tempo, esse momento também poderá envolver o planejamento da forma e da estrutura a qual eles precisarão recorrer para que a Tarefa seja executada.

2.1.2 A etapa durante a Tarefa

Considerada a Pré-Tarefa, o foco recai sobre a fase da Tarefa em si. Conforme Ellis (2006), essa etapa oferece três condições que podem ser disponibilizadas aos alunos e que influenciarão diretamente a forma como os aprendizes conduzirão e realizarão a tarefa. A primeira condição é a de a Tarefa envolver ou não a determinação de um limite de tempo para que se chegue a um resultado. A segunda envolve a decisão de permitir ou não que os alunos acessem o material de insumo utilizado na fase da Pré-Tarefa. Já a terceira condição consiste na decisão de apresentar ou não algum elemento surpresa durante a realização da Tarefa pelos alunos.

Quanto à primeira opção de realização da Tarefa, essa se refere à execução da atividade sob pressão de tempo ou não. Assim, o professor pode disponibilizar tempo suficiente para que se faça a Tarefa ou sugerir um limite de tempo. De acordo com Ellis (2006),

10 No original: “An alternative is to ask the students to observe a model of how the task can be performed without requiring them to undertake a trial performance of the task.”.

11 No original: “However, there is always the danger that pre-teaching vocabulary will result in learners treating the task as an opportunity to practice pre-selected words.”.

há estudos que apontam que se o foco for acuidade, trabalhar sem a estipulação de um tempo limite pode ser a melhor escolha; enquanto se o que se visa for fluência, o limite de tempo fará com que os alunos pensem menos nas formas que serão utilizadas. Isso ocorre porque quando há tempo de sobra para se completar a Tarefa, haverá a possibilidade de os alunos manterem uma atenção maior na forma. Por outro lado, quando o tempo é escasso, a pressão no objetivo de se concluir a atividade aumenta e o monitoramento com a forma perde espaço.

A segunda opção, como descreve Ellis (2006), relaciona-se com o fato de permitir que os estudantes tenham ou não acesso ao material de insumo da Tarefa. Essa é uma questão relevante, pois se há contato com o material, os alunos podem recorrer a ele para pegar alguma informação emprestada. Contudo, é importante que esteja claro aos alunos que o ideal é pegar informação emprestada com o intuito de se expressar e produzir (um dos principais objetivos da tarefa) e não com o foco de reproduzir o que o material já aponta.

Por fim, a terceira alternativa para as opções de realização da Tarefa é a de introduzir algum elemento surpresa a essa atividade. Segundo Ellis (2006), apresentar informação nova faz com que a produção e a interação entre os estudantes aumentem.

Além dessas três opções, Ellis (2006) sugere que pode ser dada a oportunidade de ambos, professor e aluno, decidirem a respeito de como a Tarefa deve ser realizada. Nesse sentido, o autor afirma que “o modo como professores e alunos conduzirão a tarefa será influenciado, de maneira geral, pelas experiências anteriores de ensino e aprendizagem e pelas próprias definições pessoais da situação de ensino-aprendizagem em particular.”¹² (ELLIS, 2006, p. 29, tradução minha).

Esse apontamento se mostra bastante relevante, pois ressalta a importância do papel do professor e do aluno na realização de uma Tarefa, evidenciando, portanto, o quanto o conhecimento prévio de ambos corrobora para o êxito da Tarefa.

2.1.3 A etapa da Pós-Tarefa

Como aborda Ellis (2006, p. 36, tradução minha), o propósito dessa fase é “dar a oportunidade para que o aluno repita o desempenho tido na tarefa, encorajar reflexão em como a tarefa foi executada e chamar atenção para a forma e estrutura [...]”¹³.

12 No original: “How teachers and learners conduct a task will be influenced, to a large extent, by their prior experiences of teaching and learning and their personal definitions of the particular teaching-learning situation.”

13 No original: “[...] to provide an opportunity for a repeat performance of the task, to encourage reflection on how the task was performed, and to encourage attention to form [...]”.

Sendo assim, os benefícios de se repetir a Tarefa incluem a melhora na produção, o aumento na complexidade e na forma de expressão, o que resulta em uma maior fluência. Acrescenta-se ainda, segundo Ellis (2006), que essa repetição pode ser pública, envolvendo, de um lado, o aumento do estresse pelos alunos e a possível diminuição da fluência por conta disso; mas, por outro lado, dando aos alunos a chance de realizarem apresentações mais formais.

Ellis (2006) também diz que escrever *feedbacks* ou o fazer de forma oral pode ser uma forma de se concluir uma Tarefa. Contudo, o autor destaca a importância desse comentário conter considerações no conteúdo, no resultado, e no desempenho do aluno. Além disso, Ellis (2006) indica que esses apontamentos devem permitir que os alunos reflitam sobre seu desempenho no intuito de pensarem como eles podem melhorar, possibilitando a reflexão acerca das estratégias metacognitivas. Uma última recomendação do autor é a de que os estudantes avaliem a Tarefa para que o professor saiba quando usá-la novamente.

Por fim, a terceira proposta para a Pós-Tarefa é a de enfatizar a forma e a estrutura. Ellis (2006) expõe que isso pode ser feito após o término da Tarefa sem comprometer seus princípios. Contudo, o autor indica que, apesar de os pesquisadores proporem que os *feedbacks* de teor linguístico ocorram de forma posterior à tarefa, “o foco na estrutura e na forma constitui uma valiosa opção para a fase de desenvolvimento da tarefa e isso é bastante compatível com o objetivo primeiro dessa atividade, que é o conteúdo da mensagem [...]”¹⁴ (ELLIS, 2006, p. 38, tradução minha).

Assim, para que se pratique a estrutura, Ellis (2006) apresenta algumas opções de atividades, como (i) rever, na Pós-Tarefa, os principais erros cometidos durante a Tarefa; (ii) apresentar aos alunos os erros mais recorrentes e pedir que eles os reconheçam e busquem saná-los; (iii) propor exercícios de produção, tais como repetição, substituição e etc. e (iv) propor atividades, como de transcrição, para que os alunos se ouçam e percebam os desvios feitos durante a realização da Tarefa.

3. Literatura e o ensino de línguas

Ao se pensar no uso de literatura no contexto de ensino de línguas, logo se conclui que ela é uma maneira de proporcionar aos estudantes o contato com materiais autênticos da língua-alvo, como sugerem Silva (2001) e Llach (2007). Cabe dizer que materiais autênticos são aqueles que não são produzidos para aprendizes de uma segunda língua, ou seja, textos que não têm uma finalidade pedagógica (PEACOCK, 1997).

¹⁴ No original: “I have emphasized that a focus on form constitutes a valuable during-task option and that it is quite compatible with a primary focus on message content, which is the hallmark of a task.”

Contudo, é relevante acrescentar, como demonstra Silva (2001), que a literatura também beneficia o enriquecimento cultural e linguístico, sem mencionar o envolvimento pessoal mais aprofundado por parte dos professores e dos alunos nas discussões que a literatura pode promover nas aulas – fator considerado relevante por Richards e Rodgers (2001) com relação ao contexto de aprendizagem de língua. Nos dizeres de Silva (2001, p. 173, tradução minha), quando os estudantes estão engajados, “[...] eles prestam menos atenção ou até mesmo se esquecem das dificuldades que possam ter com relação a vocabulário ou a qualquer outro aspecto da língua-alvo.”¹⁵. Um bom engajamento dos alunos pode ocorrer via literatura.

Outra questão relevante é a de a leitura deixar “vir à tona quem somos, o que pensamos, o que sabemos, o que ignoramos [...]” (DALVI, 2012, p. 21), justamente pelo fato de o ato de ler ser único, já que “um mesmo texto é recebido de diferentes maneiras por diferentes pessoas, e em diferentes épocas ou sociedades.” (DALVI, 2012, p. 23).

Por esse viés, torna-se tangível compreender que “um texto literário possui múltiplas interpretações, que geram opiniões diferentes entre os leitores e isso leva à interação real e motivada com o texto, com os outros alunos e com o professor.”¹⁶ (WIDDOWSON, 1983 apud LLACH, 2007, p. 9, tradução minha). Essa interação real e motivada não só com o texto, mas também entre os alunos e professores, pode ser compreendida como uma oportunidade de se estabelecer alguns dos princípios de uma Tarefa, como a criação e a negociação de significado por meio do uso e não da manipulação da língua.

Desse modo, vê-se que a literatura pode desenvolver não somente a competência linguística ao oferecer material autêntico, mas também a competência comunicativa – uma vez que oferece oportunidades de se comparar e discutir possíveis interpretações de uma mesma obra. Por fim, Llach (2007, p. 10, tradução minha) ainda recorre a Ramsaram (1983) para salientar que “[...] o uso de literatura para o ensino de língua não contribui só para um melhor entendimento linguístico, o desenvolvimento de habilidades criativas ou um maior nível de proficiência. Ela também estabelece uma contribuição para a apreciação literária.”¹⁷.

15 No original: “In short, the students are engaged in the plot that they pay little attention to or even forget about the difficulties they might have regarding vocabulary or any other aspects of the target language.”

16 No original: “[...] a literary text has multiple interpretations, these generate different opinions among the learners and this leads to real, motivated interaction with the text, with the fellow students and with the teacher.”

17 No original: “Using literature to teach language not only contributes to a better linguistic understanding, a development of creative skills, and a higher language proficiency, it also makes an important contribution to literary appreciation.”

Assim, para que se tenha uma junção entre a apreciação literária (também relacionada com a motivação e o engajamento dos alunos) e os benefícios que ela agrega ao ensino de língua concebido via tarefa (proporcionando discussões e produção de significado), este artigo utilizará das produções textuais feitas pelos fãs – as chamadas ficções de fã – para que se possa estabelecer uma atividade de tarefa que compile muitas das considerações discutidas até então.

4. As ficções de fã

Antes de se aprofundar nas ficções de fã, que serão utilizadas no intuito de se aproximar a literatura a uma aula nos padrões do Ensino por Tarefas, é essencial considerar que o fato de recriar histórias não é exatamente uma prática apenas da contemporaneidade.

Como descreve Neves (2014, p. 93),

[...] recontar uma história com base em personagens criados por terceiros era uma prática comum nos tempos passados, principalmente nas comunidades orais, cuja extensão da memória não dava conta de se prender aos fatos “originais” por muito tempo, por essa razão era necessário alterar os fatos e, conseqüentemente, novos discursos podem surgir ou serem integrados no primeiro discurso [...].

As ficções de fã, apesar de não serem necessariamente resultantes das comunidades orais, apresentam características semelhantes a esse ato de recontar ou inserir novos elementos a um discurso já existente. Afinal de contas, essas histórias fictícias são, de certo modo, formas alternativas que os fãs criam a partir de algum universo que lhes seja interessante. Nos dizeres de Neves (2014, p. 100), lê-se

[...] as *fanfictions* ou simplesmente *fanfics* são histórias alternativas em prosa [...] escritas por fãs de determinada série ou *fandom*. Nelas, o autor (ou autores) pode colocar os conhecidos personagens das mais variadas séries [...] e livros em novas situações. As situações podem variar de pequenos contos a sagas, dependendo da escolha do autor. Pode-se também criar finais alternativos para os personagens, explorar melhor personagens secundários e colocar os personagens em situações novas que não existiam na obra original.

Como se observa na citação, essas histórias criadas por fãs apresentam como principal característica a liberdade de criação do fã, independente do universo do qual ele decida escrever. Sendo assim, é muito comum encontrar histórias acerca de cantores ou

bandas, livros, filmes, séries, *animes* e muitos outros universos dos quais o fã julgue interessante redigir uma história. Além disso, vale apontar que essa característica mais livre, por assim dizer, também se aplica ao modo como o fã decide recriar uma história. Desse modo, é possível adicionar ou subtrair personagens, assim como inseri-los em um contexto diferente da obra ou do universo em que o personagem estaria envolvido. Há a possibilidade de recriar contextos, por exemplo, inserir o universo de magia e bruxaria da saga *Harry Potter* à vida “real”. Enfim, infinitas são as possibilidades disponíveis aos fãs em suas histórias.

Percebe-se, portanto, o quanto esse tipo de literatura democratiza e dissemina o que Neves (2014) descreve como cultura de fã. Para o autor, essa cultura de fã é o que instiga os fãs a consumirem produtos derivados da cultura de massa. No entanto, é o que incentiva que aqueles que muito apreciam determinado universo criem novos produtos culturais. Para Neves (2014), é exatamente esse perfil de produtor instigado no fã que o leva a redigir e ser participante do ciberespaço ou espaço virtual.

Sendo assim, no que diz respeito a como essas produções literárias são veiculadas, há de se dizer que essas histórias são hospedadas e amplamente acessadas em *sites* como o fanfiction.net, por exemplo. Para se ler, portanto, uma ficção de fã, é preciso escolher a categoria que se deseja (como livros, séries de TV e etc.). Feito isso, o leitor é direcionado aos títulos dos filmes, livros ou seriados em que já foram usados como temática para a elaboração de ficções de fã. Selecionado o que se quer ler, o *site* o conduz a uma página em que se observa não só o título, como também uma breve descrição de cada produção textual. É possível também nessa busca por acessar tais obras, deparar-se com a classificação etária, que pode ser G ou K quando disponibilizadas a todas as idades; K+ quando não recomendada a menores de nove anos; PG-13, NC-13 ou T quando indicadas a maiores de 13 anos; PG-15, NC-15 ou M para maiores de 15 anos e PG-17, NC-17, NC-18 ou MA quando não recomendadas para menores de idade por conta do conteúdo.

Ainda com relação à cultura de fã, Neves (2014) traz uma consideração muito relevante no sentido de as *fanzines* (revistas de fã surgidas em meados da década de 80) serem um dos primeiros exemplos dessa cultura. Neves (2014) aponta também em sua obra que são exatamente as *fanzines* que impulsionaram o surgimento das ficções de fã, uma vez que essas revistas tinham os fãs como público-alvo e eram também redigidas por eles.

Outras contribuições importantes no que diz respeito às ficções de fã são os apontamentos de Jenkins (2012). Para o autor, é interessante ressaltar os motivos pelos quais os fãs criam e escrevem histórias pautadas em uma obra já existente. Como ele mesmo alega, “podemos reescrever um texto por fascinação ou frustração ou muitas vezes uma fusão complexa de ambos.” (JENKINS, 2012, p. 13). A tais frustrações e fascinações, Jenkins (2012) estipula os conceitos de sementes, buracos, contradições, silêncios e potenciais.

De acordo com Jenkins (2012, p. 16), *sementes* são “pedaços de informação introduzidos na narrativa para indicar um mundo maior que não é completamente desenvolvido na própria história.” Já sobre os *buracos*, aponta-se que são “elementos narrativos dos quais os leitores sentem falta e que são centrais à sua compreensão dos personagens.” (Ibidem, p. 17). Com relação às *contradições*, é dito que são “dois ou mais elementos na narrativa (intencionais ou não) sugerindo possibilidades alternativas para os personagens.” (Ibidem, p. 17). No que tange aos *silêncios*, são “elementos que foram sistematicamente excluídos da narrativa com consequências ideológicas.” (Ibidem, p. 18). Por fim, os *potenciais* são as “projeções sobre o que poderia ter acontecido além dos limites da narrativa.” (Ibidem, p. 18).

5. Literatura e Ensino por Tarefas: um plano de aula envolvendo ficções de fã

Haja vista que a definição de Tarefa já foi apresentada, assim como os benefícios e as vantagens do uso da literatura no ambiente de ensino de uma segunda língua já foram discutidos, o que se propõe a seguir é a criação de uma aula que utilize o universo da escrita dos fãs para a elaboração de uma aula nos padrões do Ensino de Línguas por Tarefas.

5.1.1 Objetivos

O objetivo principal da tarefa a ser proposta é o de criar uma história alternativa ao enredo da obra *Romeu e Julieta* de William Shakespeare por meio de produção escrita pautada na observação e na análise de ficções de fã. Com relação aos objetivos subsidiários, eles envolvem o contato e a leitura com discussão e compartilhamento de opiniões referentes aos textos da manifestação literária dos fãs; o questionamento dos motivos pelos quais os fãs reescrevem histórias, e o fato de se despertar o interesse pelo envolvimento com a literatura.

5.1.2 Material necessário

O material utilizado para a realização da atividade serão duas ficções de fã, sendo uma delas o texto *How Romeo and Juliet should have ended* publicada no site fanfiction.net no dia 4 de janeiro de 2013¹⁸ e *Romeo and Juliet: happily ever after*¹⁹ com data de publicação no dia 5 de outubro de 2012.

18 Disponível em: <https://www.fanfiction.net/s/9358676/1/How-Romeo-and-Juliet-should-have-ended>. Acesso em: 15 ago. 2018.

19 Disponível em: <https://www.fanfiction.net/s/8612846/1/Romeo-and-Juliet-Happily-Ever-After>. Acesso em: 15 ago. 2018.

5.1.3 Nível/tempo estimado

Quanto ao nível, a atividade proposta neste artigo se mostra relevante aos níveis de proficiência B1 e B2, que são considerados os estágios de independência segundo o Quadro Europeu Comum de Referência. Destaca-se que esta atividade foi pensada em um cenário de sala de aula de aproximadamente 15 alunos. No que tange ao tempo estimado para a realização da tarefa, considera-se que 2 horas seja o tempo apropriado para a realização da atividade a ser proposta. Dessas 2 horas, 40 minutos serão destinados à Pré-Tarefa, 50 minutos à Tarefa e 30 minutos à Pós-Tarefa.

5.2 As etapas da aula

5.2.1 A Pré-Tarefa

A Pré-Tarefa, como aponta Ellis (2006), envolve o engajamento e a motivação para a realização da atividade em si. Assim, o que se propõe, inicialmente, é uma discussão acerca da obra *Romeu e Julieta*. O professor deve incentivar e ativar o conhecimento prévio dos alunos referente à obra shakespeariana com perguntas sobre o enredo da história. Pedir que o grupo resuma a história juntos é uma opção relevante, pois assim é garantido que todos relembrem a narração. Isso também favorece àqueles que, possivelmente, não estejam muito familiarizados com a obra em questão. Entretanto, é pertinente ressaltar que essa discussão inicial não deve ultrapassar o tempo de 10 minutos.

Feito isso, o professor conduz o questionamento e a discussão em torno do fim de *Romeu e Julieta* de modo a descobrir se os alunos concordam ou não com o fim da peça. Isso deve acontecer para que o docente possa pontuar que esse sentimento de descontentamento que muitas pessoas têm com relação a diferentes obras pode levar os fãs a reescrevê-las e as hospedarem em *sites* nos quais se veiculam tais produções livres. Assim, o professor apresenta, brevemente, a concepção de ficção de fã.

Ainda como parte da Pré-Tarefa, proporciona-se um texto de ficção de fã que exemplifique esse universo literário. Além disso, o contato com a escrita do fã é uma forma de prover um exemplo do que será esperado durante a tarefa. Isso se mostra relevante, pois Ellis (2006) considera que uma das opções para se estabelecer uma Pré-Tarefa decorre justamente da introdução de um modelo do que se espera ser produzido pelos alunos na Tarefa.

Para tanto, os alunos são divididos em dois grupos para que cada um leia uma ficção de fã. Terminada a leitura, cada grupo terá a oportunidade de discutir entre si o que foi lido. Eles podem opinar se preferem o final do fã ao original, ou se concordam ou não com o final alternativo. Essa discussão se mostra bastante tangível, uma vez que cada integrante do grupo faz uma leitura única, pois, como apresenta Dalvi (2012), a leitura

deixa vir à tona quem somos. Por fim, os alunos são encorajados a resumir o que leram para o outro grupo. Assim todos têm acesso às duas produções de fãs levadas à aula. Uma breve discussão sobre qual das duas histórias alternativas à original lhes pareceu mais interessante é outra forma de se buscar estabelecer não só comunicação, mas também apreciação literária.

5.2.2 A Tarefa

Concluída a leitura e discussão em torno das ficções de fã, propõe-se que seja feita uma discussão em grupos de 3 ou 4 alunos a respeito de como cada aluno acredita que a obra deveria terminar. Isso deverá ser feito para que eles criem o final alternativo para a obra *Romeu e Julieta* que julgarem mais adequado; lembrando que o leque de possibilidades dessa reescrita é consideravelmente amplo. Em seguida, cada um desses pequenos grupos redige sua própria ficção de fã. O professor deve ressaltar que só haverá uma história para cada grupo, portanto, todos devem participar ativamente tanto das discussões quanto da redação para que juntos cocriem uma ficção de fã.

Outro fator pertinente é o de que durante a realização da Tarefa, os alunos não podem ter acesso ao texto modelo que leram anteriormente. Isso se dá pelo fato de a atividade visar a criação de significado e não a manipulação da língua, além de promover o desenvolvimento da capacidade criativa da escrita decorrente da apreciação literária estabelecida na Pré-Tarefa.

5.2.3 A Pós-Tarefa

Na pós-tarefa, é dada aos grupos a oportunidade de compartilhar seus textos e ler o que o outro redigiu como proposta mais interessante para o fim da peça de Shakespeare. O intuito dessa leitura é a de que os alunos possam dar *feedback* ao que o outro grupo redigiu. No entanto, esses apontamentos devem ocorrer de modo a levar em consideração tanto a forma quanto o conteúdo em termos da mensagem, apontamento trazido por Ellis (2006) como maneira de se estabelecer a Pós-Tarefa.

Para que existam, portanto, esses *feedbacks*, os alunos devem ler o texto do outro grupo e fazer uma correção com foco na forma daquilo que fora escrito. Terminada a correção, os textos retornam aos devidos donos para que eles tenham acesso aos apontamentos feitos pelos integrantes do outro grupo.

Feito isso, é dada a oportunidade de que seja discutido, de forma aberta à classe, os pontos fortes e fracos que cada aluno identificou ao ler o texto do colega de sala. O intuito é que agora os envolvidos na atividade se posicionem como *beta readers* (que são os revisores das ficções de fã). Assim, o que deve ser instigado é o compartilhamento do que cada um achou criativo no texto do outro; explorando, portanto, aquilo que mais

gostou ou aquilo que discordou e/ou mudaria no texto alheio. Acredita-se, assim, que apesar dessa discussão não evidenciar uma apreciação e/ou análise literária muito aprofundada, desperta certa criticidade e olhar mais atencioso ao enredo redigido pelo colega de sala, o que oferece mais uma chance de dividir opiniões e ideias diferentes em um uso autêntico da língua ao invés de repetição de estruturas gramaticais, por exemplo.

Em conclusão, o professor lança a oportunidade de os alunos avaliarem a atividade. Desse modo, levantam-se questões referentes à motivação dos alunos, no sentido de descobrir o quanto eles gostaram ou não de realizar a atividade. Esse é o momento para discutir quais os motivos que levam vários fãs a redigirem histórias tão diversas e variadas sobre universos dos quais gostam. Além disso, outra questão importante é a de o professor buscar saber dos alunos o que eles conseguiram perceber com relação ao processo de aprendizagem estabelecido na aula. Assim, o professor pode levantar questões relacionadas à habilidade de produção e compreensão oral trabalhadas especialmente nos momentos de discussão, e de compreensão e produção escrita desenvolvidas nos estágios de exposição e elaboração das ficções de fã.

Por fim, como forma de encerrar essa atividade e de aproximar ainda mais os alunos desse universo dos fãs, eles devem publicar o texto que redigiram durante a aula no *site* fanfiction.net. Uma sugestão é que isso seja feito como uma tarefa de casa. O professor pode instruí-los a ler e explorar mais ficções de fã durante a navegação no *site* para que os alunos compartilhem o que viram e leram no início da aula seguinte.

6. Conclusão

Com base na proposta de atividade pautada nos padrões do Ensino de Línguas por Tarefas apresentada previamente, nota-se a tangibilidade de se utilizar da literatura a fim de trazer contribuições relacionadas ao ensino de língua inglesa, especialmente no que diz respeito ao uso autêntico de língua.

Essa afirmação se justifica pelo fato de a atividade ter proporcionado, por meio da literatura das ficções de fã, a cocriação de significado e não a manipulação da língua tanto nos momentos de reflexão e discussão sobre a obra original, quanto no compartilhamento de ideias para que se redija um texto nos padrões de uma ficção de fã.

Além disso, outro fator que torna viável o apontamento da atividade trazida neste artigo ser condizente com os princípios do Ensino por Tarefas é o fato de a realização da Tarefa proporcionar um resultado, no caso, a elaboração de uma ficção de fãs pelos alunos. Ressalta-se ainda o fato de, além de a ficção de fã ter sido o resultado da Tarefa, ela foi o modelo oferecido na Pré-Tarefa que instigou a ideia de se fazer alterações na obra clássica e, portanto, chegar a esse resultado, que foi a ficção de fã.

Outra observação pertinente se relaciona ao fato de esta atividade buscar espelhar uma prática que acontece no mundo real: a escrita. Obviamente que nem todos os alunos são de fato fãs da obra *Romeu e Julieta*. No entanto, ao simularem a posição de fã durante a aula, esses alunos assumem um papel que espelha o mundo real de um fã que escreveria uma história alternativa ao enredo original da literatura de Shakespeare. Assim, ao se colocar nessa posição, o aluno visa a alcançar um resultado a partir da sua produção escrita, que no caso se trata de uma ficção de fã publicada no universo *on-line*. Dessa forma, o direcionamento da atividade recai sobre o uso comunicativo e o resultado a ser alcançado em detrimento da manipulação da forma.

Por fim, observa-se que, por meio de um ensino inovador à tendência de se esquematizar e fragmentar o ensino de língua inglesa, como no caso do PPP, o Ensino de Línguas por Tarefas somado ao universo literário dos fãs possibilita o uso autêntico de língua ao invés de uma mera manipulação de conteúdos gramaticais.

REFERÊNCIAS

- DALVI, M. A. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: PUZZO, M. B. et al (org.). *Linguística Aplicada, Linguística e Literatura: intersecções profícuas*. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- ELLIS, R. The Methodology of Task-Based Teaching. *The Asian EFL Journal Quarterly*, Road Town, v. 8, p. 19-45, set. 2006.
- JENKINS, H. Lendo criticamente e lendo criativamente. *Matrizes*, São Paulo, n. 1, p. 11-24, 2012.
- LLACH, P. A. Teaching language through literature: the waste land in the ESL classroom. *La Rioja*, n. 8, p. 7-17, 2007
- NEVES, A. J. *Cibercultura e Literatura Identidade e Autoria em Produções Culturais Participatórias e na Literatura de Fã (fanfiction)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- NUNAN, D. *Task-based Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2004.
- NUNAN, D. Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining 'Task'. *The Asian EFL Journal Quarterly*, Road Town, v. 8, p. 12-18, set. 2006.
- PEACOCK, M. The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, Oxford University Press, v. 51, n. 2, p. 144-156, 1997.

PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Task-Based Language Teaching. *In*: RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. (org.). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 223-243.

SILVA, R. B. da. Using literary texts in the ESL classroom. *R. Ci. Humanas*, v. 1, n. 2, p. 171-178, jul. 2001.

SKEHAN, P. Second language acquisition research and task-based instruction. *In*: WILLIS, D.; WILLIS, J. *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford, 1996.

WILLIS, J. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman, 1996.

A função de marcador aspectual de sintagmas adverbiais nas construções participiais absolutas licenciadas em textos de autores portugueses dos séculos XV, XVI e XVII

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2177>

Alba Verôna Brito Gibrail¹

Resumo

As construções participiais absolutas formadas em textos de autores portugueses nascidos nos séculos XV, XVI e XVII apresentam sintagmas adverbiais definidos na literatura como advérbios de VP em posição mais alta na estrutura dessas orações. A interpretação de tópico do argumento verbal é o fator empírico que define a adjunção desses advérbios a categorias funcionais projetadas acima de VP, funcionando nessas construções como um marcador aspectual.

Palavras-chave: construção participial absoluta; aspecto verbal; marcador aspectual; tópico familiar; contraste.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; avb@gibrail.com.br; <https://orcid.org/0000-0003-4919-0709>

The aspectual marker function of adverbs in absolute participle constructions formed in texts of Portuguese authors from the 15th, 16th and 17th centuries

Abstract

The absolute participle sentences formed in texts of Portuguese authors born in 15th, 16th and 17th centuries present adverbial phrases defined in the literature as adverbs of VP in higher positions in the structure of these sentences. The interpretation of topic of the verbal argument is the empirical factor that defines the higher position occupied by the adverbial phrase. In these sentences, the adverbial phrases are performed in position of adjunction to the functional categories AspP and/or Comp, having in these positions the function of aspectual marker.

Keywords: Absolute participle construction; verbal aspect; aspectual marker; familiar topic; contrast.

Introdução

O objetivo principal deste trabalho é mostrar que as construções participiais absolutas geradas em textos de autores portugueses nascidos nos séculos XV, XVI e XVII licenciam advérbios descritos na literatura como advérbios de VP em posições mais altas na estrutura dessas orações. A codificação de tópico do argumento verbal das construções participiais absolutas formadas com advérbios nesses textos é o fator empírico que define a posição mais alta de adjunção desses elementos adverbiais na estrutura oracional.

Este fato é atestado junto ao Corpus Tycho Brahe² (CTB) no texto “Crônica del-Rei D. Afonso Henriques”, de Duarte Galvão, autor nascido em 1435, obra que se caracteriza como uma narrativa correspondente ao gênero crônica. Duarte Galvão é o único autor nascido no século XV investigado na pesquisa. Esse tipo de construção é atestado também em textos de autores nascidos entre os séculos XVI e XVII, cujos nomes e respectivas obras são indicados no Anexo “Autores e obras analisados”, no final do artigo.

Os dados foram levantados por meio da ferramenta computacional c-search dos textos já sintaticamente analisados e disponibilizados na página do projeto “O Português no tempo e espaço: contato linguístico, gramáticas em competição e mudança paramétrica”, dirigido pela Profa. Dra. Charlotte Galves e financiado pela FAPESP.

2 O Corpus Tycho Brahe é um *corpus* eletrônico de textos escritos em português por autores nascidos entre 1380 e 1881, postado na página do projeto temático “O Português no tempo e no espaço: contato linguístico, gramáticas em competição e mudança paramétrica”, financiado pela FAPESP e dirigido pela Profa. Dr. Charlotte Marie C. Galves. O acesso ao Corpus Tycho Brahe pode ser feito através da URL: www.tycho.iel.unicamp.br/hotsite/index.html.

Os textos que dispõem apenas etiquetas morfológicas foram levantados por meio da "Query Pos Files with Corpus Search", conforme indicado no Anexo "Autores e obras analisados".

Seguindo essa metodologia, levantamos 26 ocorrências de oração participial absoluta do texto de Duarte Galvão e 103 ocorrências dos textos dos autores nascidos nos séculos XVI e XVII. Ainda que a obra *Crônica del-Rei D. Afonso Henriques*, de Duarte Galvão, tenha sido compilada no século XVI, conforme é registrado na nota de rodapé³, no *Corpus Tycho Brahe*, os textos são catalogados e estudados de acordo com o século de nascimento dos autores, como propõe Galves, Britto e Paixão de Sousa (1995) e Paixão de Sousa (1994). As autoras apresentam duas razões para essa escolha. Primeiro, porque a escolha da data de nascimento corresponde à visão gerativa de que as gramáticas emergem no processo de aquisição da língua natural. Em segundo lugar, de acordo com as autoras, no que diz respeito aos textos do acervo do CTB, em muitos casos, essa é a única localização temporal em que se pode confiar. Por outro lado, Duarte Galvão, que foi compilador de escritos históricos, caracteriza o cronista da época, como propõe Michelan (2009, p. 277-278):

O cronista daquele tempo é tanto escritor como receptor da matéria escrita, ele recebe um texto e o reaproveita, é assim um leitor diferente daquele que apenas lê, pois lê para reescrever o texto, ou seja, escolhe passagens e reutiliza textos. [...] O leitor das crônicas mais facilmente reconhecível é, nesse sentido, o próprio cronista, a quem cabia compilar as crônicas passadas: lê-las e retomá-las em uma nova forma escrita, mesmo que esta nova forma compilada estivesse recheada de passagens na íntegra de textos anteriores.

As siglas mencionadas no desenvolvimento do artigo são siglas adotadas nos estudos linguísticos referentes a categorias funcionais e/ou lexicais de uma estrutura sintática, que explicitamos no quadro a seguir.

3 *Chronica do muito alto, e muito esclarecido Principe D. Affonso Henriques Primeiro Rey de Portugal composta por Duarte Galvão, Fidalgo da Casa Real, e Chronista Mor do Reyno, Fielmente Copiada do seu Original, Que Se Conserva no Archivo Real da Torre do Tombo; offerecida a magestade sempre augusta delrey D. João V. nosso senhor por Miguel Lopes Ferreyra. Lisboa Occidental: na Officina Ferreyriana, 1726. - [23], 95 [1] p., 27 cm <http://purl.pt/308>*

Quadro 1. Siglas

VP	Sintagma verbal
DP	Sintagma nominal;
V	Verbo no modo infinitivo
S	Sujeito (argumento verbal)
AspP	Categoria funcional Aspecto
Spec	Especificador
C	Núcleo do complementizador (Comp)
kP	Projeção do núcleo k (contraste)
Oração V2	Verbo em segunda posição na oração

Fonte: Elaboração própria.

Os dados aqui analisados são de orações participiais que se conformam com as construções participiais absolutas do Português Europeu Contemporâneo (PEC) descritas por Santos (1999, p. 32-33) como: “orações que têm como núcleo uma forma participial e um argumento interno lexicalmente realizado e apresentam uma interpretação perfectiva, mantendo com a oração subordinante uma relação de modificador adverbial”.

O artigo compõe-se de três seções. Na primeira seção, intitulada “As construções participiais absolutas licenciadas no texto ‘Crônica del-Rei D. Afonso Henriques’, de Duarte Galvão”, são analisados dados de construções participiais absolutas licenciadas nesse texto, observando as propriedades sintático-discursivas que nos permitem definir a adjunção em posições mais altas nessas construções de advérbios que, em contextos de orações finitas, ocorrem em adjunção ao VP. Na segunda seção, nomeada “O licenciamento das construções participiais absolutas nos textos dos séculos XVI e XVII”, é apresentado o resultado da investigação feita nos textos dos autores nascidos entre os séculos XVI e XVII, ressaltando o fato de haver uso dessa construção com alternância da ordem de realização do argumento verbal apenas no texto “História da Província de Santa Cruz”, de Pero Magalhães de Gandavo, autor nascido em 1502. Nos textos dos outros autores nascidos nesse período e investigados nessa pesquisa, o argumento das construções participiais absolutas é realizado exclusivamente em posição pós-verbal. Na terceira e última seção, apresentamos as considerações finais, retomando as análises propostas na descrição dos dados disponibilizados nas seções precedentes. Destaca-se, nessa seção, os fatores sintático-discursivos que motivam a alternância da ordem do

argumento verbal no uso dessas construções no texto de Duarte Galvão e no texto de Pero Magalhães de Gandavo, e restringe sua realização em posição pós-verbal nos textos dos outros autores nascidos nesse período.

As construções participiais absolutas licenciadas no texto “Crônica del-Rei D. Afonso Henriques”

O texto “Crônica del-Rei D. Afonso Henriques”, de Duarte Galvão, apresenta uso de construção participial absoluta com alternância da ordem de realização do argumento verbal em contextos formados com verbos transitivos e/ou inacusativos. Assumindo o argumento verbal dessas construções como sujeito, conforme propõe Ambar (1992) para as construções participiais absolutas do PEC e Hernanz (1991) para o Espanhol, a alternância atestada no texto de Duarte Galvão pode ser descrita como alternância das ordens SV/VS.

Em se tratando do uso de verbos transitivos, a frequência maior é atestada com o verbo “fazer”. Nessas produções, o argumento (sujeito) de uso mais frequente são sintagmas nominais e/ou o pronome “isto”.

Ordem SV

- (1) e efto feito, entregou elRey fua filha aho conde,
- (2) Ellas feytas, ElRey D. Affonfo partio de Coimbra para aquelle lugar,
- (3) El-Rei sabido de sua vida, e propósito folgou muito, e mandou por ele dizendo-lhe
como edificara aquele Mosteiro de São Vicente,

Ordem VS

- (4) Feyto efto ElRey cavalguou loguo em hum cavallo grande e fermofo,
- (5) E dito efto defapareceo,
- (6) Ditas eftas palavras dezapareceu, e eu cheyo de confiança, e fuavidade me torney para
o Real.
- (7) E vifta ha Procuraçam_El-Rey tomou fua filha, e trouxe a ante ho Arcebiſpo de
Bragua,

Em contextos com verbos inacusativos, há formação dessas construções com os verbos acabar, chegar, partir, finir e desaparecer com taxa de frequência semelhante.

Ordem SV

(8) Ifto acabado, avendo-fe ho Conde de hir colher ha fuas pouzadas fe quizera ally delpedir delRey,

(9) e elle partido, ElRey fe tornou para Coimbra com toda fua gente, e Corte.

(10) Elles cheguados *aho porto da Cidade de Lisboa*, nom quizeram loguo *tirar* fóra

ho Corpo do gloriofo Martir,

Ordem VS

(11) Finado Dom Eguas, e mandado assi enterrar como dito é, o Príncipe Dom Affonso Anriques como quer que lhe muito pezasse do falecimento de tão honrado Cavaleiro, em quem tinha grande confiança;

(12) Desaparecida esta visão ficou muito consolado Dom Eguas Moniz, e alegre, com o vassalo

que com são, e verdadeiro amor amava seu Senhor, e suas coisas,

(13) Saído ele meteu-se em cima da Serra, que chamam Amendigua,

Santos (1999), ao descrever a alternância da ordem no uso dessa construção no PEC, propõe que o argumento em posição pré-verbal codifica informação discursiva, não sendo sua realização nessa posição uma opção de uso. Em sua argumentação, as construções participiais de ordem [DP V], como sintagma nominal antecedendo o verbo no particípio são mais aceitáveis quando o contexto obriga a interpretar o DP como tópico; quando a ordem é [V DP], com o sintagma nominal em posição pós-verbal, o DP é o constituinte focalizado na oração.

Importa destacar que, nas ocorrências de ordem [DP V] e/ou [V DP] no texto de Duarte Galvão, o argumento verbal pode ser interpretado como tópico familiar/tópico contínuo. Nos conceitos de Galves e Gibrail (2018), a interpretação de tópico familiar/tópico contínuo é atribuída a termos que se repetem e/ou a termos que se caracterizam como resumos de trechos do discurso prévio. Para essas autoras, a noção de “familiar” aproxima-se da noção de anáfora.

O trecho a seguir do texto de Duarte Galvão confirma a codificação de tópico familiar/tópico contínuo do argumento verbal na ocorrência (1), de ordem [DP V] e na ocorrência (7), de ordem [V DP]. Assumindo o DP como sujeito dessas orações, proposto acima, a codificação de tópico familiar é dada ao sujeito dessas construções nas ordens SV em (1) e/ou VS em (7).

(14) “[...] e des aquelle dia diante, começaram ha no trato do cazamento da Ifante, e do filho do Conde, eftiveram em ho concertar àtéé dous dias por andar de Janeyro em que fe fez ho cazamento; no quoa dia fendo hy juntos muitos Senhores, e Prelados, e Cavalleyros de huma parte, e da outra, foy lida á Rainha, e Ifantes huma_Procuraçam de D. Reymondo filho do dito Conde porque dava poder ha feu Pay ,que em feu nome podeffe receber com elle ha Ifante D. Mofalda filha delRey D. Affonfo . E viſta ha Procuraçam El-Rey tomou ſua filha, e trouxe a ante ho Arcebiſpo de Bragua, ho qual tomou ho Conde pela mam, e affi ha Ifante , e entaõ hos recebeu, elle como Procurador de feu filho, e ella por fy, como manda a Santa Madre Egreja de Roma, e efto feito, entregou elRey ſua filha aho conde,”

O argumento verbal (sujeito) “Procuraçam”, na ordem VS da construção participial é um elemento já mencionado no discurso prévio, que vai se repetir ao longo da narrativa. Dentro dos conceitos apresentados na literatura para as categorias tópico e foco (REINHART, 1981; ZUBIZARRETA, 1994; KISS, 1998), o sintagma “Procuraçam” é um elemento “dado”; ocupando na estrutura da informação a posição de tópico. Por outro lado, o sujeito “efto”, na ordem SV, é um pronome demonstrativo que expressa, resume e retoma trechos do discurso que o antecede, o que permite que ele seja também interpretado como tópico, seguindo a proposta de Galves e Gibrail no trabalho citado acima. Em ambas as ocorrências, o sujeito, em posição pós-verbal “Procuraçam” e/ou em posição pré-verbal “efto”, pode ser interpretado como tópico familiar/tópico contínuo.

Outros dados levantados do texto de Duarte Galvão apresentam construções participiais absolutas nas ordens VXS/SXV/XSV com advérbio “assim” ocupando a posição X.

Ordem VXS

(15) Paſſado affi efto, fez El-Rey juntar toda ſua gente que com elle era, e dice-lhe:

(16) Entrada e tomada affi ha Villa de Santarem, Auzary Alcaide mor della, eſcapou fugindo, com tres de cavallo conſiguo caminho de Sevilha, quãto mais pode.

(17) Feyta affi eſta deſtruição , nos Mouros,e avidas eſtas vitorias nas terras Dalentejo ,

leixou ElRey Bejae todolos outros Luguares , muy baſtecidos , e providos de

Cavalleyros , e gente que hos muy bem podeſſem defender, e guardar , e tornou-fe

para Coimbra com muita honra, e grande prazer ,

Ordem SXV

(18) Efto affi paffado , quantos ahy eftavaõ foraõ beyjar ha maõ ha ElRey , e fe delpediraõ delle .

(19) Efto affi detreminado , dice ho Ifante ha D. Pero Paes Alferes, que tomaffe carreguo , dos que aviam de fiquar , e elle lhe refpondeo :

(20) Efto affi paffado , ho Ifante fe apartou loguo com hos principais para ho averem de fazer,

Ordem XSV

(21) e affi efta Villa tomada ho Princepe ha deu aho Prior de Santa Cruz de Coimbra,

Nas ocorrências de ordem VXS, o argumento (sujeito) em posição pós-verbal com a interpretação de tópico familiar/tópico contínuo é evidência empírica de sua realização em posição mais alta na estrutura dessas orações. Nos exemplos (15), (18), (19) e (20), o pronome “isto” retoma e resume um trecho do discurso anterior. Em (21), o argumento verbal “esta vila” é um nome já mencionado no discurso, como é atestado no excerto do texto onde esta construção é formada.

(22) “ E dahi veyofe ha Coimbra onde lhe pareceo que eftava muy de vaguo , e fem proveyto , pois fe nom occupava em mais, que no que tinha mandado ahos feus que fizeffem pelo qual ajuntou algũa gente , e fez entrada na terra dos Mouros , e no primeyro lugar em que deu foy Leyria ha qual combateo rijamente, e pofto que ho Caftello foffe muito forte, e hos Mouros ho muy bem defendeffem tomou-ho por força e hos mais dos Mouros que ahi achou andãram à efpada , e affi efta Villa tomada ho Princepe ha deu aho Prior de Santa Cruz de Coimbra, por fer homem em que elle tinha grande devaçam,”

É importante salientar que o argumento verbal “esta Villa” tem sua referência no nome “Leyria”, mencionado no discurso anterior, o que define sua interpretação como tópico familiar/tópico contínuo. Por outro lado, nessa posição, o argumento verbal expressa contraste/ênfase. O contraste expresso pelo sintagma “esta Villa”, a primeira vila que os portugueses chegaram e tomaram nas terras dos mouros é estabelecido com as outras vilas existentes nessas terras ainda não entradas e tomadas pelos portugueses.

Segundo Galves (no prelo), sintagmas com funções gramaticais e informacionais diferentes em posição pré-verbal expressando contraste são licenciados nas orações raízes finitas de ordem V2 formadas nos textos dos autores nascidos nos séculos XVI e XVII. De acordo com essa autora, a oração (23), a seguir, levantada do texto de Francisco

Lobo, autor nascido no séc. XVI, apresenta a posição pré-verbal ocupada por um objeto direto com a interpretação de tópico familiar/tópico contínuo expressando contraste/ênfase; na ocorrência (24), levantada dos *Sermões*, de Antonio Vieira, autor nascido no séc. XVII, o elemento em posição pré-verbal é um foco de informação expressando contraste/ênfase.

(23) Esta história contou a peregrina com os olhos cheios de água,

(24) Mas povoado sei eu d'onde elles não haviam de levar a embaixada de balde.

Galves (no prelo) defende que esses elementos em posição pré-verbal ocupam o especificador de kP (contraste), projetado em posição baixa em Comp. Na formulação dessa autora, o núcleo k (contraste) compartilha a propriedade de não ser obrigatoriamente projetado nessas sentenças.

Conforme mostram os exemplos (15), (16), (17), (18), (19), (20) e (21), acima, levantados do texto de Duarte Galvão, o advérbio “assim” apresenta flexibilidade na posição de sua realização na estrutura dessas construções participiais.

Consoante Costa (2008), alguns advérbios do PEC podem funcionar nos contextos de orações finitas como marcadores conectivos, estabelecendo relações de significado com base em fragmentos ou unidades discursivas precedentes que geralmente ultrapassam a frase.

(25) A Maria está grávida. Consequentemente, tem enjoos matinais.
(COSTAS, 2008, p. 15, ex. 11)

(26) Assim, chegamos ao fim desta viagem. (COSTA, 2008, p. 15, ex. 12)

Na análise de Costa (2008), a maioria dos advérbios com essa função discursiva pode ser também realizado como modificador de um predicado, tendo uma leitura de tempo, localização ou modo.

(27) Assim, conseguimos abrir a porta. (COSTA, 2008, p. 17, ex. 18)

(28) Conseguimos abrir a porta assim. (COSTA, 2008, p. 17, ex. 18)

(29) Ter enxaquecas é aborrecido. Agora, ficar em casa é bom.
(COSTA, 2008, p. 17, ex. 19)

(30) Fico em casa agora. (COSTA, 2008, p. 17, ex. 19)

De acordo com esse autor (COSTA, 2008), os advérbios, em posição pré-verbal nas sentenças (27) e (29) funcionam como advérbio conectivo; nas sentenças (28) e (30), esses elementos têm, respectivamente, uma leitura de modo e tempo.

Diferente, contudo, do que é evidenciado nas sentenças finitas do PEC em (27) e (29), nas quais os advérbios “assim” e “agora” funcionam como um marcador conectivo, estabelecendo relações de significado com base em unidades discursivas precedentes, como propõe Costa, o advérbio “assim”, nas ocorrências de construções participiais absolutas em uso no texto de Duarte Galvão, não pode ser assumido como marcador conectivo, haja vista que, nessas construções, este elemento não estabelece relações de significado com unidades do discurso precedente. Nessas orações participiais, o argumento verbal codificado como tópico familiar/tópico contínuo é o elemento que mantém uma conexão com o discurso anterior.

Santos (1999), ao formular sua proposta, compara a distribuição de advérbios ditos de VP nessas construções: os advérbios “completamente” e “bem”.

(31) Uma vez lido bem o livro, o Mário conseguiu fazer o resumo.
(SANTOS, 1999, p. 63, ex. 14)

(32) ?? Uma vez bem lido o livro, o Mário conseguiu fazer o resumo.
(SANTOS, 1999, p. 63, ex. 13)

(33) Uma vez completamente lido o livro, o Mário conseguiu fazer o resumo. (SANTOS, 1999, p. 63, ex. 15)

A autora defende que o movimento do verbo não é opcional no participio absoluto. Em sua análise, o verbo nas ocorrências (31) e (33) terá saído da posição em que é gerado, no interior do sintagma verbal (VP), sendo estas duas possibilidades de ordem [ADV V DP] e [V ADV DP] geradas por diferentes posições de adjunção dos advérbios. De acordo com sua proposta, a posição de realização desses advérbios indica que o DP (sintagma nominal) quando precede o verbo se encontra na projeção funcional mais alta que a projeção da categoria funcional que contém o verbo; se o DP se encontrasse na posição de especificador da projeção cujo núcleo é o alvo do movimento do verbo, a ordem [ADV DP V] deveria ser gramatical, já que a ordem [ADV V DP] também é gramatical. Em sua argumentação, a agramaticalidade da ocorrência em (32), por contraste com a gramaticalidade de (31), só pode ser explicada se admitir que o advérbio “bem” define um domínio de adjunção mais baixo do que “completamente”, sendo o VP esse domínio mais baixo. Dentro de sua análise, o advérbio “completamente” é mais flexível na definição do seu domínio de adjunção, podendo ser realizado em adjunção ao VP ou a um nó mais alto, ao qual “bem” não se adjunge.

De acordo com Santos (1999), o argumento verbal das construções participiais na ordem [DP V] licenciadas no PEC se encontra fora do VP, no especificador de uma projeção funcional mais alta, que a autora propõe ser Asp (Aspecto), assumindo que os participios absolutos são projeções de Asp. De acordo com Santos (1999, p. 70), “o participio passado conteria informação aspectual suficiente (a informação perfectiva intrínseca contida no morfema -d-) para projetar um nó Asp, na ausência de outro segmento de IP”. Sua proposta é que, nessas construções, “Asp com o traço [+ perf] seja um núcleo que seleciona como complemento um predicado que pode ser transformado em estado resultante”. A autora assume duas projeções funcionais acima do VP: a projeção de um núcleo que é alvo do movimento do verbo e a projeção de Asp.

Ao tratar desse tipo de construção do espanhol, de Miguel (1990 apud HERNANZ, 1991) também assume as orações aspectuais absolutas como projeções de um núcleo Asp com o traço [+ perfectivo].

Santos (1999), que defende ser [Spec, Asp] a posição de sujeito no participio absoluto, propõe que a subida do argumento verbal para esta posição codifica a interpretação desse elemento como tópico, o que a leva a formular que “o traço relevante presente em Asp no Português não é um traço D-forte como o que distingue as línguas não pro-drop das línguas pro-drop, mas um traço de codificação de informação discursiva” (SANTOS, 1999, p. 74).

O licenciamento das construções participiais absolutas nos textos dos séculos XVI-XVII

Em se tratando do uso deste tipo de oração participial nos textos dos autores nascidos nos séculos XVI e XVII, a alternância da ordem é atestada apenas no texto “História da Província de Santa Cruz”, de Pero Magalhães de Gandavo, que licencia uma ocorrência dessa construção na ordem SXV, com o argumento verbal expresso pelo pronome “isto” precedendo o advérbio “assim” e o verbo.

(34) Isto **aþ dito**, Apol que da flama Celeste guia os carros, da outra parte Se lhe apreſenta, & por **feu** nome o chama.

Os dados levantados dos outros autores nascidos nesse período, que formam os *corpora* dessa pesquisa, não apresentam uso dessas construções com alternância da ordem. Em seus textos, essas construções são formadas de maneira categórica na ordem VS, em contextos com verbos transitivos e/ou verbos inacusativos.

(35) *Despedido o Alvarado*, e vinda a monção de se irem pera a India, embarcou Dom

Jorge na náó da carreira Belchior Fernandes Correia com todos estes protestos por

muitas vias, (D. Couto, séc. XVI).

(36) Partido (como já dissemos) o valeroso capitão Hercules pera Italia, começou Hispalo seu filho a governar o Reyno de toda Espanha, (Bernardo de Brito, séc. XVI)

(37) Destinado este socorro ao Pará, reservou o Padre VIEIRA para a Cidade aos Padres Thomé Ribeiro, e Manoel de Lima, que na nossa Igreja haviam de pregar aquela Quaresma, e acudir com seu zelo àquele povo. (A. de Barros, séc. XVII)

(38) *Acabada a pratica*, o Vereador mais velho offereceo a elRey as Chaues e hum prato de prata; (A. de Sousa Macedo, séc. XVII)

(39) *Acabada ela se rezou Ladainha*, (A. de Sousa Macedo, séc. XVII)

Ainda que esses autores façam uso dessa construção exclusivamente na ordem VS, o sujeito em posição pós-verbal pode também ser interpretado como tópico familiar/tópico contínuo, dentro dos conceitos de Frascarelli e Hinterhölzl (1997) e Galves e Gibrail (2018), citados acima. No exemplo (35), extraído do trecho do texto “Décadas”, de Diogo Couto, autor nascido no séc. XVI, apresentado de forma resumida em (40), o argumento (Alvarado) é um nome já mencionado no discurso anterior e que se repete ao longo da narrativa.

(40) E depois de se fortificar, despedio Mathias de Alvarado com um requerimento a D. Jorge, que êle recebeo muito bem, e êle lhe mostrou o requerimento que levava, em que o Villa-Lobos lhe dizia: [...] Despedido o Alvarado, e vinda a monção de se irem pera a India, embarcou D. Jorge na náó da carreira Belchior Fernandes Correia com todos estes protestos por muitas vias, umas pera dar ao Governador,

Na oração participial em (36), levantada do texto “Da Monarquia Lusitana”, de Bernardo de Brito, nascido no séc. XVI, o argumento (o valeroso capitão Hercules) também é nome de uma personagem mencionada muitas vezes no texto.

(41) “Partio-se Hercules pera Italia a tomar vingança dos Lestrigones, que entrarão na conjuração do Pay, levando comsigo grande copia de gados fermosissima, que o tres Geriões trazião em Lusytania: que nunca ha vencedor tão desinteressado, que engeite despojos dovencido. [...] Partido (como já dissemos) o valeroso capitão Hercules pera Italia, começou Hispalo seu filho a governar Reyno de de toda Espanha,”

Na ocorrência (39), de A. de Sousa Macedo, nascido no séc. XVII, o argumento pronominal “ella” tem sua referência no nome “Miffa de Pontifical”.

(42) “No outro dia pella manhã, que era leftafeira 25 do mez, forão Sua Magestade & Sua Alteza a cauallo â Ermida de Nossa Senhora da Piedade, diffe Miffa de Pontifical o Bispo de Targa, cãtada pellos muícos da Capella Real. Acabada ella fe rezou Ladainha,”

O texto de André de Barros, nascido no séc. XVII, apresenta ocorrências dessa construção na ordem VXS, com o advérbio “assim” ocupando a posição X.

(43) Evitado assim o primeiro trabalho, entrou o segundo.

(44) Socorridos assim os companheiros de sua fortuna, restava resgatar as preciosas jóias de seus papéis, e livros, que levavam tomados na presa os inimigos;

Por questão de espaço e seguindo a mesma metodologia, acrescentamos a seguir apenas o excerto do texto de André de Barros no qual a ocorrência (44) é licenciada.

(45) Neste desamparo acudiu a ardente caridade do Padre António Vieira, varão, a quem esta História se não cansa de chamar heróico; coração verdadeiramente maior, que o Mundo, a quem nenhum perigo acovardava, nem adversidade oprimia. Sendo tanto o número da gente, com o grande crédito, que em toda a parte tinha a fama de seu nome, a todos acudiu. Aos quatro Religiosos deu hábito, e toda a roupa interior: a todos os mais camisas, sapatos, meias, e outras peças de vestidos, de que necessitavam. Escolheu dois homens de respeito; um entre os mariantes, outro entre os passageiros, aos quais entregava dinheiro sem limite, para que nada faltasse a toda aquela esquadra; durando este dispêndio na Ilha Graciosa por espaço de dois meses, e depois na Ilha Terceira, à qual passaram todos: e continuando a liberalidade, e grandeza de seu ânimo, aos mesmos deu embarcação, matalotagem de biscoito, carne, pescado, até tomarem porto em Lisboa. Socorridos assim os companheiros de sua fortuna, restava resgatar as preciosas jóias de seus papéis, e livros, que levavam tomados na presa os inimigos.

Considerando que o advérbio “assim” nas construções participiais absolutas licenciadas no texto de Duarte Galvão e nos textos dos autores dos séculos XVI e XVII pode ser analisado como a realização lexical da interpretação perfectiva desse tipo de construção,

defendemos, como propusemos acima, que esse elemento funciona, nessas produções, como marcador aspectual.

A função de marcador aspectual é atribuída à expressão adverbial “uma vez” licenciada nas construções participiais absolutas do PEC.

(46) Uma vez paga a conta, o Pedro ficou arruinado. (AMBAR, 1992, p. 112, ex, 248c).

(47) Uma vez destruída a ponte, o comboio deixou de circular. (SANTOS, 1998, p. 11, ex. 43).

Conforme Santos (1999) indica, o marcador aspectual “uma vez” pode ser omitido nas construções participiais do PEC sem que haja alteração do significado semântico perfectivo emergido nesse tipo de oração.

Os dados de André de Barros, autor nascido no séc. XVII, apresentam ocorrências que dispõem de outras expressões adverbiais na ordem VXS, indicando o mesmo comportamento do advérbio “assim”, adjungindo-se a projeções mais altas que VP, definidas pela posição ocupada pelo argumento verbal codificado como tópico.

(48) Concluído tão felizmente este negócio com os de fora, tratou logo de assentar sistema de governo interior com os companheiros em casa.

(49) Alcançada esta vitória, e cortado tão felizmente o partido do Inferno, tomaram alentos novos os Missionários.

Confirmando a proposta de Frascarelli e Hinterhölzl (2007) e Galves e Gibrail (2018), o argumento verbal dessas produções pode ser interpretado como tópico familiar/tópico contínuo por ser um elemento já referido no discurso prévio, um nome mencionado no início do texto que se repete ao longo da narrativa e/ou um elemento que resume um trecho do discurso anterior. O argumento verbal “o partido do Inferno” da ocorrência (49) é um elemento já referido no discurso prévio, como é evidenciado no trecho do texto de André de Barros em que esta construção é formada.

(50) Escondeu-nos o tempo os casos particulares, com que nesta campanha derrotou o partido do Inferno o nosso Guerreiro forte. [...] Alcançada esta vitória, e cortado tão felizmente o partido do Inferno, tomaram alentos novos os Missionários.

Por outro lado, a pesquisa revela que nem todas as ocorrências de ordem VS dispõem do argumento verbal com a interpretação de tópico familiar/tópico contínuo.

(51) & feita oração tornou do mesmo modo, & com o mesmo acompanhamento até o Paço em q̃⁴ auia de poufar, (A. de Sousa Macedo, séc. XVII)

É importante salientar que, nesta produção, o argumento em posição pós-verbal não é um elemento retomado do discurso prévio. Trata-se de uma informação nova, de um foco de informação. De acordo com Kiss (1998, p. 248), “o foco de informação marca a natureza não pressuposta da informação que ele carrega”. Para Santos (1999), como já mencionamos, o argumento em posição pós-verbal nas construções participiais do PEC ocupa sua posição de base no VP, isto é, está dentro da projeção do verbo, recebendo nessa posição o acento de foco da oração.

A definição de elemento novo no discurso do argumento verbal do exemplo (51) é assegurada no trecho do texto em que esta oração participial é licenciada.

(52) Na porta da Igreja eftaua D. Frãcifco Souto Maior Bifpo de Targa, eleito de Lamego, que ferue de Capellão Mòr, reueftido debaixo de Paleo, com a reliquia do Santo Lenho; alli recebeo a Sua Magestade que foi até a Capella Mór, & feita oração tornou do mesmo modo, & com o mesmo acompanhamento até o Paço em q̃³ Efto allí pallado , quantos ahy eftavaõ foraõ beyjar ha maõ ha ElRey , e fe despediraõ delle . auia de poufar,

Os dados de André de Barros apresentam duas ocorrências de construção participial absoluta de ordem VS formadas em contexto de coordenação.

(53) Levantadas as âncoras do Tejo, e dadas as velas ao vento, saiu, e deixou a pátria com universal edificação, e se engolfou no Oceano o Padre António Vieira, meado Abril.

Nestas duas produções, o argumento verbal não pode ser interpretado como tópico familiar/tópico contínuo. O argumento verbal da primeira oração participial, “as âncoras”, e o da segunda oração, “as velas”, são elementos novos, não referidos no discurso anterior, o que os exclui de serem interpretados como tópico. Sendo um elemento novo no discurso, o argumento verbal dessas duas ocorrências ocupa a posição de foco no VP.

4 O pronome relativo q é grafado com redução vocálica.

Ainda que os dados levantados dos textos dos autores dos séculos XVI e XVII apresentem construções participiais absolutas na ordem V(X)S com o argumento verbal interpretado como foco de informação, a frequência maior de ocorrências, como já mencionado acima, é verificada com este constituinte em posição pós-verbal com a interpretação de tópico familiar/tópico contínuo. Um dos fatos mais relevantes emergidos na descrição desses dados é a relação estabelecida entre o uso do argumento verbal com a interpretação de tópico familiar/tópico contínuo e o uso de expressões adverbiais com a função de marcador aspectual.

Propostas da análise

Em consonância com a proposta de Santos (1999), referida na introdução deste artigo, a alternância da ordem [DP V] no uso de construções participiais absolutas no PEC é desencadeada por questões discursivas. O uso da ordem [DP V], segundo essa autora, ocorre quando o DP é um elemento “dado” no discurso, um tópico. Nas ocorrências de ordem [V DP], o DP é o constituinte focalizado da oração. Em se tratando da alternância da ordem de realização do argumento verbal nas construções participiais absolutas em uso no texto de Duarte Galvão e no texto de Pero Magalhães de Gandavo, defendemos que ela é motivada por fatores discursivos, como propõe Santos para as construções do PEC. Diferente, entretanto, da alternância dessas construções no PEC que, de acordo com Santos, o uso da ordem [DP V] corresponde à interpretação do argumento verbal como tópico e o uso da ordem [V DP] corresponde à interpretação desse elemento como foco, nos dados de Duarte Galvão e Pero Magalhães de Gandavo, o argumento em posição pré e/ou pós-verbal pode ser codificado como tópico familiar/tópico contínuo.

Divergindo, entretanto, da proposta de análise de Santos (1999), que assume realização do verbo em um núcleo de uma categoria funcional projetada acima de VP, porém em posição mais baixa que AspP, nas construções participiais absolutas do PEC de ordem [V DP] e/ou de ordem [DP V], nas construções participiais absolutas licenciadas nos textos dos séculos XV, XVI e XVII, o verbo é realizado em um núcleo de uma categoria funcional projetada em Comp nas ordens [DP V] e [V DP].

Ao propormos que o verbo é realizado no núcleo de uma categoria funcional projetada em posição mais alta que AspP, assumimos, neste trabalho, que as construções participiais absolutas licenciadas nos textos dos séculos XV, XVI e XVII, ainda que defectivas por não projetarem T, projetam o núcleo C.

A projeção de Comp nas construções participiais absolutas do PEC é defendida por Ambar (1992). Por outro lado, Santos (1999) se contrapondo à proposta de Ambar, argumenta não haver evidência empírica independente nas construções do PEC da projeção de Comp.

A projeção de C também é assumida por Hernanz (1991) ao analisar o uso desse tipo de construção no Espanhol. Segundo essa autora, a ausência de qualquer tipo de conjunção subordinativa nessas orações se deve ao fato de a posição estrutural em Comp não estar mais disponível para sua realização por ter já sido preenchida pelo verbo.

Conforme a resenha apresentada no desenvolvimento do artigo revela, Santos (1999) compara a posição dos advérbios “bem” e “completamente”, licenciados nas construções participiais absolutas do PEC, como evidência da realização do verbo em uma posição projetada acima de VP. Para essa autora, a realização do advérbio “completamente” em posição mais alta que o advérbio “bem” nos exemplos por ela fornecidos, que retomamos em (31), (32) e (33), se deve ao fato de o advérbio “completamente” ser mais flexível na definição do seu domínio de adjunção, podendo se realizar em adjunção ao VP ou a um nó mais alto, ao qual “bem” não se adjunge. Diferente da análise de Santos, apoiamos na posição do argumento verbal com interpretação de tópico para definir a posição do advérbio “assim” nas construções participiais absolutas de ordem VXS/SXV/XSV, formadas no texto de Duarte Galvão. A interpretação de tópico do argumento verbal pode ser tomada como fator empírico que define a realização do elemento adverbial em posição mais alta que VP na estrutura dessas orações. A flexibilidade do advérbio “assim” de adjungir-se a projeções mais altas que VP indica que esse elemento não funciona como advérbio de modo nessas produções. Dentro da hipótese que levantamos neste trabalho, o advérbio “assim” carrega a função de marcador aspectual. O argumento verbal codificado como tópico familiar/tópico contínuo ocupa o [Spec, AspP] nas ocorrências de ordem V(X)S, ocupando, por sua vez, o especificador de um núcleo em Comp, que assumimos ser o Spec de kP (contraste) quando a ordem é S(X)V. Nessas produções, o verbo é realizado em um núcleo em Comp. O advérbio “assim” com a função de marcador aspectual pode ser realizado em posição de adjunção à categoria funcional AspP (Aspecto) e/ou em posição de adjunção a outras categorias funcionais projetadas em posições mais altas em Comp.

Esta mesma proposta de análise pode ser usada para a expressão adverbial “tão felizmente” dos exemplos (48) e (49). Este elemento adverbial é realizado em adjunção à categoria funcional AspP.

É a estrutura da informação das ocorrências de ordem VS, como os exemplos (4) e (35), retomados aqui, respectivamente, em (54) e (55), com o argumento verbal interpretado como tópico familiar/tópico contínuo, que se permite propor que este elemento em posição pós-verbal ocupa nessas produções o especificador de AspP.

(54) Feyto efto ElRey cavalguou loguo em hum cavallo grande e fermofo , (Duarte Galvão, séc. XV)

(55) Despedido o Alvarado, e vinda a monção de se irem pera a India, embarcou Dom Jorge na não da carreira Belchior Fernandes Correia com todos estes protestos por muitas vias, (D. Couto, séc. XVI).

Antonelli (2008) sustenta que o verbo finito nas sentenças raízes de ordem V2, orações que apresentam o verbo em segunda posição na estrutura da frase, geradas no Português dos séculos XVI e XVII é realizado no núcleo Fin (Finitude) em Comp, seguindo a proposta de Roberts (2004) de que nas línguas de ordem V2, isto é, línguas que apresentam o verbo em segunda posição nas orações matrizes, o núcleo Fin deve apresentar necessariamente uma realização lexical, sendo este requerimento satisfeito nas orações matrizes via movimento do verbo para este núcleo.

Conquanto os dados analisados neste trabalho sejam de orações com verbos no participípio, defendemos que nessas construções o verbo é realizado no núcleo Fin, tendo em conta que este complementizador expressa as propriedades finitas e também as propriedades não finitas de uma oração (RIZZI; BOCCI, 2014).

De modo geral, o fato ressaltado na pesquisa é a diferença das propriedades sintático-discursivas emergidas no licenciamento das construções participiais absolutas nos textos dos autores portugueses nascidos nos séculos XV, XVI e XVII e o seu licenciamento no PEC. Conforme a proposta de análise de Santos (1999), o argumento ocorre em posição pré-verbal nas construções do PEC quando carrega a interpretação de tópico; sendo este, segundo Santos, o fator discursivo que motiva a alternância da ordem no uso dessas construções. Nos textos dos séculos XV, XVI e XVII, o argumento codificado como tópico familiar/tópico contínuo ocorre em posição pós-verbal, ocupando a posição pré-verbal quando é um sintagma que expressa contraste/ênfase. Por conseguinte, as construções participiais absolutas formadas nos textos dos autores portugueses dos séculos XV, XVI e XVII apresentam propriedades sintático-discursivas diferentes das propriedades do PEC no uso dessas construções.

Considerações finais

Buscamos, neste artigo, mostrar que as construções participiais absolutas formadas em textos de autores portugueses nascidos nos séculos XV, XVI e XVII fazem uso de advérbios definidos na literatura como advérbios de VP em posições mais altas na estrutura dessas orações. O respaldo empírico de realização desses advérbios em posição mais alta é assegurado pela posição ocupada pelo argumento verbal com interpretação de tópico familiar/tópico contínuo. Assim considerando, argumentamos que esse tipo de construção nos textos históricos apresenta propriedades sintático-discursivas diferentes das propriedades do PEC. Nessa gramática, a alternância da ordem do argumento verbal ocorre quando este elemento é um tópico. Nos textos históricos investigados nessa pesquisa, o argumento verbal pode ser um tópico mesmo em posição pós-verbal. No

PEC, de acordo com a análise de Santos (1999), o argumento em posição pós-verbal é sempre o elemento que recebe o acento de foco da oração.

Destacamos o fato de que o texto de Duarte Galvão é o que apresenta regularmente as construções participiais com a alternância da ordem do argumento verbal. Defendemos que o argumento com a interpretação de tópico familiar/tópico contínuo expressa contraste/ênfase, ocupando o Spec de kP (contraste) em Comp.

Mostramos a restrição atestada nos textos dos autores nascidos nos séculos XVI e XVII de uso dessa construção com alternância da ordem do argumento verbal. Sendo este tipo de ocorrência encontrada apenas no texto de Pero Magalhães de Gandavo, autor nascido em 1502; nos textos dos outros autores nascidos nesse período, as orações participiais absolutas dispõem do argumento exclusivamente em posição pós-verbal. Propusemos ser esta restrição motivada por razões discursivas de não licenciamento nesses textos de construção participial absoluta com o argumento verbal expressando contraste/ênfase.

Assim considerando, defendemos neste trabalho que as construções participiais absolutas, ainda que defectivas por não projetarem T, projetam o núcleo C. Como hipótese de trabalho, assumimos que, nas ocorrências de ordem superficial VS com o argumento codificado como tópico familiar/tópico contínuo, este elemento é realizado no Spec, AspP e o verbo ocupa uma posição mais alta, o núcleo Fin em Comp. O advérbio “assim” com a função de marcador aspectual pode ser realizado em posição de adjunção à categoria funcional AspP e/ou em posição de adjunção a outras categorias funcionais projetadas em posições mais altas em Comp.

Nessa linha argumentativa, defendemos que, nas ocorrências licenciadas na ordem VS com o argumento sem a interpretação de tópico familiar/tópico contínuo, este constituinte é foco informacional, sendo realizado na posição interna de sujeito, no especificador de VP.

REFERÊNCIAS

AMBAR, M. *Para uma sintaxe da inversão sujeito-verbo em português*. Lisboa: Edições Colibri, 1992. p. 110-118.

ANTONELLI, A. *Sintaxe da posição do verbo e mudança gramatical na História do Português Europeu*. 2011. Tese (Dourado em Linguística Histórica) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

COSTA, J. Adverbs and the syntax-semantics interplay. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, v. 2, p. 13-25, 2008.

FRACARELLI, M.; HINTERHÖLZL, R. Types of topics in German and Italian. *In*: WINKLER, S.; SCHWABE, K. (ed.). *On information structure, meaning and form*. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 87-116.

GALVES, C. Partial V2 in Classical Portuguese. *In*: BIBERAUER, T.; WOLFE, S.; WOODS, B. (ed.). *Rethinking Verb Second*. Oxford: Oxford University Press. (no prelo)

GALVES, C.; GIBRAIL, A. Subject Inversion from Classical to Modern European Portuguese: a Corpus-Based study. *In*: CARDOSO, A.; MARTINS, A. M. (ed.). *Word Order Change*. Oxford: Oxford University Press, 2018. p. 163-178.

HERNANZ, M. L. Spanish absolute constructions and aspect. *Catalan Working Papers in Linguistics (CWPL)*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1991. p. 1-28. Disponível em: <http://bit.ly/2GaReLw>. Acesso em: 10 jun. 2017.

KISS, E. Identificational focus versus informative focus. *Language*, v. 74, n. 2, p. 245-272, 1998.

MICHELAN, K. B. Cronistas medievais: ajuntadores de histórias. *História Social*, n. 17, p. 265-286, 2009. Disponível em: <http://bit.ly/2xI9048>. Acesso em: 16 ago. 2018.

REINHART, T. Pragmatics and Linguistics: an Analysis of Sentence Topics. *Philosophica*, Lisbon: Lisbon University, p. 53-94, 1981.

RIZZI, L.; BOSSI, G. The left periphery of the clause. *Blackwell Comparison to Syntax*. Blackwell Publishers, p. 1-23, 2014. Disponível em: <http://unige.ch/lettres/linguistique/forthcomingtheleftperipheryoftheclause.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

ROBERTS, I. The C-System in Brythonic Celtic Languages, V2 and the EPP. *In*: RIZZI, L. (org.). *The Structure of CP and IP. The Cartography of Syntactic Structures*. v. 2. New York: Oxford University Press, 2004. p. 297-328.

SANTOS, A. L. *O particípio absoluto em português e em outras línguas românicas*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica) – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1999.

ZUBIZARRETA, M. L. The grammatical representation of topic and focus: Implication for the structure of the clause. *Working Papers in Linguistics*, University of Venice, v. 4, n. 1, p. 97-126, 1994.

ANEXO

Autores e obras pesquisados

Séc. de nascimento	Obra	Autor	Busca com o c-search	Ocorrências
Séc. XV	Crônica del-Rei D. Afonso Henriques	Duarte Galvão	Etiquetas morfológicas	26
Séc. XVI	História da Província de Santa Cruz	Pero Magalhães de Gandavo	Análise sintática	6
	Perigração	Fernão Mendes Pinto	Análise sintática	19
	Décadas	Diogo Couto	Análise sintática	29
	Monarchia Lusitana	António Brandão	Etiquetas morfológicas	2
	Da Monarquia Lusitana	Bernardo de Brito	Etiquetas morfológicas	3
	A vida de Frei Bertolameu dos Mártires	Luis de Sousa	Análise sintática	4
Séc. XVII	Vida do apostólico padre Antonio Vieira	André de Barros	Análise sintática	19
	A arte de furtar	Manuel da Costa	Análise sintática	3
	Vida e Morte de Madre Helena da Cruz	Maria do Céu	Análise sintática	2
	Mercúrio Português	António de Sousa de Macedo	Etiquetas morfológicas	12
	Tácito Português	Francisco Manuel de Melo	Etiquetas morfológicas	1
	História do Futuro	Antonio Vieira	Etiquetas morfológicas	3

A crença nas palavras: (des)construções lexicais em antropônimos de líderes religiosos

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2446>

Carlos Alexandre Gonçalves¹

Resumo

Neste artigo, tomamos por base formações expressivas oriundas de prenomes ou sobrenomes de personagens polêmicos na esfera religiosa, a exemplo de “Pedir Mais Cedo” e “Silas Mala Cheia”, desconstruções lexicais advindas de antropônimos de dois conhecidos pastores neopentecostais: Edir Macedo e Silas Malafaia. Nossa principal meta é mapear os processos morfossemânticos envolvidos nessas cunhagens e observar a gama de estratégias de que se vale o falante na expressão de pontos de vista através de (re)análises morfológicas.

Palavras-chave: morfologia; cruzamento vocabular; analogia; criatividade.

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil;
carlexandre@bol.com.br; <https://orcid.org/0000-0003-3672-3852>

The faith in words: lexical (de)constructions in names of religious leaders

Abstract

In this paper, we analyze new expressive formations of names of controversial leaders in the religious sphere, such as “PedirMaisCedo” (“ask for it sooner”) and “Silas Mala Cheia” (Silas “crowded suitcase”), lexical deconstructions from two well-known Brazilian ministers: Edir Macedo and Silas Malafaia. Our main goal is to map the morpho-semantic processes involved in these coinages and to observe the range of strategies that the speaker uses to express points of view through morphological (re)analysis.

Keywords: morphology; lexical blend; analogy; creativity.

1. Palavras iniciais

Neste trabalho, utilizamos um conjunto de (des)construções lexicais que, em comum, partem de nomes de personalidades polêmicas na esfera religiosa, como o Bispo Marcelo Crivella, atual prefeito da cidade do Rio de Janeiro. O principal objetivo do artigo é verificar que processos morfofonológicos são utilizados e com que funções essas formações são cunhadas. Para tanto, o texto se estrutura da seguinte maneira: primeiro, apresentamos as principais motivações da criação lexical e, logo após, o *corpus* utilizado na análise. Por fim, discutimos a variedade de estratégias morfossemânticas de cunho humorístico, jocoso e crítico de que o falante se vale para externar sua opinião a respeito dos líderes das principais igrejas evangélicas brasileiras. Também pretendemos destacar as fronteiras entre processos não concatenativos de formação de palavras, como o cruzamento vocabular (‘crentino’ << ‘crente + ‘cretino’), e mecanismos de natureza analógica, como decomposições estruturais (‘deter gente’ << ‘detergente’) e substituições sublexicais (‘boadrinha’ << ‘madrinha’).

2. Motivações da criação lexical

Quando o falante cria ou emprega uma palavra morfologicamente complexa, há, subjacente ao ato, motivação de diversas ordens. Basílio (1987) sustenta que a utilização e a criação de construções morfológicas estão relacionadas aos seguintes fatores:

- (i) necessidade de nomeação;
- (ii) adequação ao contexto sintático;
- (iii) intenções do usuário da língua.

A necessidade de cunhar novas experiências no mundo corresponde à função de denominação ou rotulação (relacionada com o aspecto semântico). Por sua vez, a adequação ao contexto sintático diz respeito à função de mudança categorial, que ocorre por questões mais tipicamente gramaticais. Por fim, propósitos, desejos e crenças do falante equivalem à função expressiva de avaliação ou discursiva.

Falamos em função de rotulação quando novas palavras aparecem para nomear invenções e fenômenos até então desconhecidos, conceitos diferentes ou, ainda, para cunhar tendências do mundo contemporâneo. Assim, temos a necessidade de nomeá-los para nos referirmos a eles, a exemplo da recente sufixação “blogueiro”, criada para rotular quem faz ou aprecia *blogs*. A função de mudança categorial está relacionada à necessidade de se empregar palavra de determinada classe em ambiente sintático que requer classe diferente. Por exemplo, a forma “sextar”, recém-cunhada por jovens, vale-se do acréscimo da terminação verbal *-ar* à forma inglesa “sexta”, de “sexta-feira”, levando, assim, a uma mudança categorial, ou seja, a partir de um nome formou-se um verbo que designa algo como “finalmente chegou a sexta-feira” (“sextou”; “amanhã vai sextar” etc.).

A função discursiva caracteriza-se pela necessidade de o falante expressar carga emocional variada a partir do uso de processos morfofonológicos diversos, ou seja, de acrescentar conteúdos subjetivos a uma forma lexical neutra, como em “juizeco”. Exemplo típico de morfologia avaliativa é a gradação afixal, com a qual se expressa a atitude do falante (daí o nome alternativo de função atitudinal).

Como observa Gonçalves (2016), afixos de grau podem envolver a manifestação de carinho, ternura, amor, simpatia/empatia, não somente para com pessoas, como é o caso da modificação de antropônimos (“Carlitcho”, “Carmita”, “Soninha”) e hipocorísticos (“Leca”, para “Lê” de “Alessandra”; “Betinha”, para “Bete” de “Elisabete”), mas também em relação a outros seres animados (“leãozinho”, para “leão”). De acordo com Gonçalves (2016, p. 42), o diminutivo “pode ser a expressão de compaixão (tadinho) ou atenuar condições miseráveis, deficiências e males (aleijadinho)”. Por outro lado, “pode envolver a manifestação de desprezo (livreco, velhote)”, ou, ainda, “a designação de coisas de pouco valor ou de pouca importância (namorico) ou formas de tratamento depreciativo (gentalha, povinho)”. Esses exemplos demonstram as possibilidades de carga emocional variada nos afixos de grau, que podem ser usados com características afetivas, mas também podem ser pejorativos, como se vê nos exemplos a seguir, extraídos de Gonçalves *et al.* (2010, p. 151):

(01) Abelardo é **resmungão, reclamão** e, ainda por cima, bocão...

O Rogerinho é **pidão** demais... Mó **filão**... Vive me pedindo cigarro!

Não gosto desse tipo muito **entrão**.

Em todos os exemplos de (01), há função de alteração categorial, pois se parte de um verbo para formar um substantivo. Associada a essa função está a expressão do ponto de vista do falante, que considera excessiva, pelo praticante, a ação especificada na base. O teor negativo é da construção como um todo, pois a base nem sempre é depreciativa (p. ex., não há nada de mal em “entrar” e “pedir”; a negatividade vem da habitualidade dessas práticas). Dados como “babão”, “olhão” e “reclamão” estão relacionados à estereotipia, ou seja,

[...] ao caráter social da deturpação, uma vez que o exagero é avaliado negativamente pelo falante, que manifesta um posicionamento crítico em relação à entidade referida. Tais usos estão diretamente ligados à intensidade, atualizada na construção pelo aspecto iterativo, que imprime às formas X_v -ão caráter nitidamente depreciativo. (SOUZA; GONÇALVES, 2018, p. 157).

Exemplo recente de construção morfológica avaliativa é *X-iane*, encontrada predominantemente em ambiente virtual. A partir dos dados relacionados em (02), todos extraídos de Andrade e Rondinini (2016), constata-se que a partícula *-iane* se agrega prioritariamente a bases adjetivas para formar um adjetivo avaliativo, ao atribuir propriedade ou qualidade à entidade referida, denotando, sobretudo, desprezo ou qualquer outra avaliação negativa.

(02)	escrotine	falsiane	sonsiane	gordiane
	baleiane	cretiniane	putiane	cadeliiane

Em resumo, a função expressiva de avaliação revela tudo o que passa pelo julgamento do falante-emissor, daí Gonçalves (2016) utilizar o termo atitudinal para denominar essa faceta das construções morfológicas complexas. Praticamente todos os exemplos de nosso *corpus* envolvem avaliação negativa (crítica, ironia, deboche, desapareço) de líderes religiosos. Os dados que embasam a análise foram retirados de fontes informais, a exemplo do *site* Desciclopédia², e de redes sociais, como o *Twitter*, o *Facebook*, o *Instagram* e o *WhatsApp*. Muitos foram rastreados com o auxílio da ferramenta eletrônica *Google*³. Com essa ferramenta, chegamos a vários *blogs* criados com a intenção de demonstrar despreço pelos seguintes líderes religiosos, alguns também políticos: (a) Silas Malafaia (Líder e fundador da Assembleia de Deus Vitória em Cristo), (b) Edir Macedo (Fundador da Igreja Universal do Reino de Deus – IURD),

2 Escrita com a colaboração de seus leitores, a Desciclopédia é “um site de humor debochado e seu conteúdo não deve ser levado a sério. Todas as nossas regras e políticas convergem para um só princípio: ser engraçado e não apenas idiota” (<http://bit.ly/2RV4nNq>). Acesso em: 15 abr. 2018.

3 Agradeço à aluna Gizelli da Silva C. Maturgo por disponibilizar um pequeno conjunto de formações envolvendo as personalidades aqui em foco.

(c)Valdemiro Santiago (Líder da Igreja Mundial do Poder de Deus), (d) Marco Feliciano (Líder da Catedral do Avivamento e também deputado federal), (e) Cabo Daciolo (candidato à presidência da república em 2018) e (f) Marcelo Crivella (Bispo da IURD e atual prefeito do Rio de Janeiro).

3. (Des)construções lexicais envolvendo nomes de líderes religiosos

Na manipulação formal envolvendo nomes de líderes religiosos, podemos observar, nos valendo das palavras de Sandman (1989, p. 59), “uma especificidade semântica carregada, em sua maioria, de emocionalidade depreciativa e com pitadas de ironia”. Desse modo, criações jocosas nascem do sentimento de repulsa e reprovação a esses líderes, muitas vezes envolvendo crítica explícita em relação à sua conduta cristã e/ou moral. Associadas ao humor, tais inovações culminam em construções carregadas de tom exclusivamente depreciativo, funcionando como impressões negativas sobre esses religiosos, todos evangélicos de orientação neopentecostal⁴. Começemos com o conjunto de referências ao Pastor Silas Malafaia, psicólogo e pastor-presidente da Assembleia de Deus Vitória em Cristo (ADVC)⁵.

De acordo com o *Wikipédia*, Malafaia é bastante conhecido por sua atuação política e pelo discurso agressivo sobre temas como direitos dos homossexuais e aborto, bem como por defender a chamada teologia da prosperidade⁶. Talvez em função dessa defesa, muitas reanálises envolvendo parte de seu sobrenome exploram a relação metonímica entre dinheiro e mala, uma vez que, recentemente, muitos eventos envolvendo dinheiro ilícito foram associados a malas. Nas reanálises a seguir, *mala-* é interpretada como substantivo, fazendo com que a sequência não morfêmica *faia* seja substituída por um adjetivo e o todo interpretado como um SN do tipo S+Adj. Para facilitar a formatação dos exemplos em bloco, fornecemos apenas os endereços, considerando que a data de acesso foi sempre a mesma: 15/04/2019.

40 neopentecostalismo – ou terceira onda do pentecostalismo – é um movimento sectário dissidente do evangelismo que congrega denominações oriundas das igrejas cristãs tradicionais (batistas, metodistas, adventistas etc.).

5 Em sua página oficial, a Assembleia de Deus Vitória em Cristo é descrita como um ministério da Assembleia de Deus, fundada em 1959, no Rio de Janeiro. Possui atualmente mais de 100 congregações em todo o Brasil e é uma das organizadoras da Marcha para Jesus e do programa televisivo Vitória em Cristo. <https://www.advec.org/>. Acesso em: 15 abr. 2018.

6 Também conhecida como Evangelho da prosperidade, a chamada teoria da prosperidade “é uma doutrina religiosa cristã que defende que a bênção financeira é o desejo de Deus para os cristãos e que a fé, o discurso positivo e as doações para os ministérios cristãos irão sempre aumentar a riqueza material do fiel” (https://pt.wikipedia.org/wiki/Teologia_da_prosperidade). Acesso em: 15 abr. 2018.

- (03) Silas Malafarta (<https://bovideo.net/tags/e-Par-Farta>)
Silas Malacheia (https://desciclopedia.org/wiki/Pastor_Silas)
Silas Malagorda (<https://it-it.facebook.com/npcinfor/videos/1966560146923702/>)

Apesar de termos, em (03), casos clássicos de analogia, mantém-se a estrutura métrico-prosódica da palavra-base: um quadrissílabo paroxítono. No entanto, por envolver a estruturação interna de palavras, pode ser chamada de decomposição sublexical (GONÇALVES, 2016), na qual, por questões expressivas e com base na forma, reconhece-se uma unidade lexical em itens não necessariamente complexos. Henriques (2007) se refere a esse expediente usando a expressão “falso cruzamento vocabular”, uma vez que há uma reestruturação interna na forma de base, de tal modo que o produto se assemelha a um cruzamento. Na imagem abaixo, além da decomposição sublexical, explora-se um recurso gráfico (o \$) para assegurar o conteúdo da “mala”:



Figura 1. Silas Malacheia

Fonte: <http://juinavermelha.blogspot.com/2010/09/nao-voto-mais-em-marina-e-digo-por-que.html>. Acesso em: 02 maio 2019.

Levando em conta a polissemia da palavra, “mala” também é usada em referência a alguém chato, inconveniente, sem graça. A expressão “mala sem alça” pode justificar essa extensão semântica, pois uma mala que não possui alça é, sem dúvida, algo difícil de carregar, inconveniente, e, por tabela, acaba designando, de acordo com o Dicionário Informal, “*indivíduo chato, desagradável, aporrinhativo, desinteressante, cuja presença incomoda aos outros, pela obviedade e previsibilidade de seus conceitos e opiniões, nada*

tendo de relevante a acrescentar”⁷. O referido Pastor é visto pelos seus desafetos como alguém que reúne esses atributos e, por isso mesmo, são comuns reanálises como as feitas em (04):

- (04) Silas Malafalsa (https://twitter.com/DCM_online/status/1053812269614817283)
- Silas Malaalfafa (<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/vitoria-em-cristo>)
- Silas Mala Vaia (<https://www.facebook.com/...Silas-Malavaia/140916732600581>)
- Silas Malafanha (<http://wp.clicrbs.com.br/espiadinha/2010/03/17>)

Outra reinterpretção do sobrenome do Pastor se utiliza do hífen para separar a sequência *mal-*, relacionada ao oposto de “bem”, pondo em xeque, com isso, a bondade que seria própria de cristãos, sobretudo líderes evangélicos:

- (05) Mal-afaia (<https://www.youtube.com/watch?v=VNSYw8l36ic>)
- Mal-afana (<https://www.recantodasletras.com.br/humor/4379028>)
- Mal-alface (Silas Malafaia e o seu vegetarianismo - Altnewspaper)
- Mal-afeto (<https://www.pensador.com> › Pensador › Autores › Helio Cruz)
- Mal-amado (cardosinho.blog.br/cidade/frase-20/)

Novamente aqui, preserva-se a estrutura métrica da palavra-matriz, de modo a não perder de vista a entidade referida. O hífen sinaliza a analogia e separa, no primeiro exemplo, o próprio sobrenome do religioso. Nos demais, a palavra invasora começa com /a/ e apresenta a fricativa labial, /f/, como estratégia de remeter à forma de base (exceção à última forma, que também apresenta uma labial, mas nasal, /m/).

Um exemplo que requer mais informações sócio-históricas é “Malarola” (<http://bit.ly/3288BpE>. Acesso em 15 abr. 2019), criação sem dúvida alguma motivada pela polêmica entre o pastor e o recém-falecido jornalista Ricardo Boechat, que, em seu programa na BandNews FM, afirmou que “no âmbito de igrejas neopentecostais estão acontecendo atos de incitação à intolerância religiosa”. O bate-boca culminou com o jornalista mandando o pastor “procurar uma rola”, além de acusá-lo de enriquecer às custas dos fiéis: “Você é um idiota, um paspalhão, pilantra, tomador de grana de fiel, explorador da fé alheia”, disparou o jornalista, ao vivo. O comentário a seguir, extraído da mesma página de que extraímos os trechos entre aspas, faz uso da formação ora em análise⁸. A imagem, logo após, faz alusão explícita a esse episódio.

7 <https://www.dicionarioinformal.com.br/mala+sem+al%E7a/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

8 <https://noticias.gospelmais.com.br/bate-boca-ricardo-boechat-malafaia-assista-77417.html>. Acesso em 15 abr. 2019.

(06) M. C. eu respeito o próximo, foi precisamente por isso que no comentário acima eu disse: “não sou a favor desse tipo de postura”, se não fosse o **malarola** eu até poderia condenar mais o ato, mas é precisamente por ser esse preconceituoso que foi xingado é que eu não me importo, sinceramente ele pode ir se lascar (para não dizer coisas piores).



Figura 2. Silas Malarola

Fonte: <http://bit.ly/2NBZn1P>. Acesso em: 02 maio 2019.

Outro religioso de postura polêmica, tanto na esfera religiosa quanto no âmbito político, é Marco Feliciano, pastor da Catedral do Avivamento, igreja neopentecostal também ligada à Assembleia de Deus, e deputado federal agora eleito pelo PSC (Partido Social Cristão). De acordo com o Wikipédia,

[...] por diversas vezes Feliciano tentou votar um projeto que anulava trechos de uma resolução do Conselho Federal de Psicologia, que proíbe os profissionais da área de psicologia de colaborarem com eventos e serviços que ofereçam tratamento para a homossexualidade e também veda manifestações que reforcem preconceitos sociais em relação aos homossexuais.[...] Conseguiu aprovar a proposta, apelidada pela imprensa do país, de “cura gay”. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Marco_Feliciano. Acesso em: 02 maio 2019).

Em nota pública, a ONG Anistia Internacional afirmou que as posições discriminatórias em relação à população LGBT, expressas em diferentes ocasiões pelo deputado Marco Feliciano, “o tornam uma escolha inaceitável para a presidência da Comissão de Direitos Humanos e Proteção de Minorias”. Além disso, alerta ser “grave que tenha sido alçado ao posto a despeito de intensa mobilização da sociedade em repúdio a seu nome” (www.brasildefato.com.br/node/12457/. Acesso em: 15 abr. 2019). Talvez por conta de

sua conduta em relação aos direitos LGBT, todas as inovações feitas com o sobrenome de Marco Feliciano exploram a reanálise da parte final do seu sobrenome, graças à semelhança entre a terminação *ano* e a palavra “ânus”. Formações debochadas e irônicas criticam a postura do pastor-deputado, questionando, inclusive, sua heterossexualidade. A imagem a seguir usa a figura do pastor com a criação lexical “benegay”, a partir de um remédio chamado “benegripe”, numa clara alusão à “cura gay”. Ressalte-se, ainda, a prefixação de *in-* ao sobrenome “Feliciano”, sugerindo que o deputado não é feliz.

(07) Marco Feliz sem ânus (<https://www.youtube.com/watch?v=tFO2yKWSos4>)

Marco Feliz seu ânus (<https://todebob.wordpress.com/2012/09/08/que-papelao-hein/>)

Marco Feri seu ânus (<https://br.ign.com> > Fóruns > Salas de discussão > Mundo Aberto)



Figura 3. É gay? Benegay

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/79129506@N02/9087099990>.

Acesso em: 02 maio 2019.

As formações em (07) também são casos clássicos de decomposição sublexical, pois a forma “Feliciano” apresenta complexidade morfológica que não é 100% transparente para qualquer falante da língua, por conta da alomorfia na base *Felic-* e da falta de significado sincrônico para o sufixo *(i)ano*. Desse modo, a parte inicial do sobrenome é associada ao adjetivo “feliz”, como esperado, mas também a “ferir”, por rastreamento fonológico. A parte final é sempre decomposta da mesma maneira, sendo a sílaba /si/ vinculada à preposição “se” ou ao pronome “seu”. A decomposição sublexical desfaz a palavra, transformando-a em grupos sintáticos variados.

Brincadeira similar também ocorre com o prenome desse líder religioso. Nesse caso, somente recursos gráficos (caixa alta, itálico ou negrito) permitem evocar a forma livre correspondente, com reanálise tanto no prenome quanto no sobrenome, em (07). Numa página do Facebook, criada com o objetivo de reunir desafetos do pastor, usa-se um acento gráfico em desacordo com os padrões gráficos para marcar a associação:

(08) MarCU Feliciano (<https://twitter.com/caiogervasoni>. Acesso em: 02 maio 2019)

(09) Marcú Feliciânus (<http://bit.ly/2Jgy3Sz>. Acesso em: 02 maio 2019.)

Muitos casos de decomposição sublexical também aparecem com o sobrenome de outro reconhecido líder religioso, o Bispo Edir Macedo, criador da IURD (Igreja Universal do Reino de Deus) e proprietário do Grupo Record e da RecordTV, a terceira maior emissora de televisão do Brasil:

- | | | | | |
|------|----|-----------------------|----|-----------------|
| (10) | a. | Pedir Maiscedo | b. | Sumi Mais cedo |
| | | Iludir Maiscedo | | Fugi Mais Cedo |
| | | Adir Mais cedo | | Evadi Mais Cedo |
| | | Mentir Mais cedo | | Fodi Mais Cedo |
| | | Transgredir Mais Cedo | | Bebi Mais cedo |

As construções em (10), além de desfazer o sobrenome Macedo em “mais cedo”, fazem uso de um verbo de 3ª conjugação, majoritariamente (10a), ou de verbo de 2ª flexionado na 1ª. pessoa do singular do pretérito perfeito (10b), o que garante a máxima semelhança fonética com o antropônimo “Edir”, tendo em vista a supressão variável do rótico. As formas verbais em (10a) estão relacionadas ao domínio do lucro ou da subversão; as em (10b), por sua vez, referem-se a atitudes do falante pós-contato com o empresário-pastor: livrar-se logo da instituição que representa (“sumir”, “fugir”) ou trocar a religião por algo contrário ao que prega (“ingerir álcool”, “praticar relação sexual”). Controverso pelo patrimônio que amealhou durante pouco tempo, a Desciclopédia, fonte da qual extraímos os dados em (10), assim se refere ao fundador e líder da IURD:

Um homem mercenário [...] que gosta de enganar os fiéis prometendo fazer cair fogo do céu só pra arrecadar o dinheiro do pão de cada dia.
Um homem que tem um xaveco INIGUALÁVEL...

https://desciclopedia.org/wiki/Edir_Macedo. Acesso em: 15 abr. 2019.

A associação do sobrenome “Macedo” com a expressão “mais cedo” levou os integrantes do Pânico – programa humorístico inicialmente veiculado pela rádio Jovem Pan e posteriormente televisionado por duas emissoras, a Rede TV e a TV – a criar o personagem Didi Mais Cedo, hipocorizando o prenome do Bispo da IURD através da reduplicação da sílaba [dʒi]:



Figura 4. Didi Maiscedo

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=QJBg4BxC4uk>. Acesso em: 15 maio 2019.

A decomposição do nome próprio “Macedo” pode explorar também a sequência /ma/, manipulada em várias substituições sublexicais (SSLs) com nomes comuns, nas quais essa sílaba, por equivaler ao adjetivo “má”, é permutada pelo seu antônimo “boa” (os dados são de Andrade, 2009):

- (11) boacumba boadrasta
 boaconha boadrinha

No caso do antropônimo em questão, a sequência fônica [ma] ora é mantida, ora substituída por [maw], sempre com a modificação do restante, [‘sedu], pelo advérbio “cedo” ou por outro dissílabo paroxítono iniciado por /s/. Os dados não são exemplos de SSLs, pelo menos nos termos de Gonçalves, Andrade e Almeida (2012), uma vez que o resultado não constitui cruzamento vocabular, mas decomposições internas:

- (12) Edir Má-seita (www.montfort.org.br/perguntas/ontem_hoje.html)
 Edir Mal-cedo (ceifadores.com.br/novo/noticia/5550)
 Edir Mau-cedo (www.krafta.cc/musica/cd-da-universal-do-reino-de-deus-2)
 Edir Mau-sebo (<https://poesiadashoras.wordpress.com/2015/09/30/sapateiro/>)

Dados bastante interessantes são listados em (13) e podem ser denominados de *substituição lexical*, já que uma palavra inteira é utilizada na permuta com o sobrenome “Macedo”. Como se vê, essas formas que aparecem na combinação com o prenome evocam o sobrenome ou pela sequência inicial ou pela sequência final, posições prosodicamente salientes, na visão de Beckmann (1998, p. 63). Segundo a autora, existe um pequeno inventário de posições linguisticamente privilegiadas “que desempenham papel importante nos sistemas fonológicos”. Essas posições “apresentam uma vantagem perceptual no sistema de processamento, via proeminência psicolinguística ou fonética, em relação a posições não-privilegiadas”. Dentre as várias destacadas por Beckmann, sílabas iniciais de raízes e a borda direita da palavra são posições perceptualmente mais marcadas, o que possibilita o rastreamento do sobrenome, por exemplo, pela rima com outras formas linguísticas, a exemplo dos primeiros casos de (13), a seguir:

- (13) Edir Mancebo (<https://www.youtube.com/watch?v=FWoV6X-jV-o>)
Edir Placebo (<https://plus.google.com/+CarlosTonyfer/posts/MgHQDZtJwUj>)
Edir Bruxedo (<http://bit.ly/2RV61yA>)
Edir Azedo (https://twitter.com/_barreto81/status/1050031719963865088)
Edir Malandro (<http://bit.ly/2XJ84LD>)
Edir Maleta (zamze.net/610244.html)
Edir Macete (<https://pt-br.facebook.com/edi.macete>)

O último dado em (13) aparece em uma página do Facebook em que o criador mostra os diversos macetes dados pelo Bispo a pastores de sua igreja, ensinando-os como obter mais lucro de seus fiéis (<https://www.facebook.com/edi.macete>. Acesso em: 01 maio 2019). Na imagem a seguir, a referência ao Bispo como “Edi” parece intencional, uma vez que, na linguagem informal, essa palavra também faz alusão a “ânus” (cf. <https://www.dicionarioinformal.com.br/edi/>. Acesso em: 02 maio 2019).



Figura 5. Edir Macete

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=z6kCkiDM_jc. Acesso em: 15 maio 2019.

Outro religioso cujo nome aparece envolvido em (des)construções lexicais é Valdemiro Santiago, fundador e líder da Igreja Mundial do Poder de Deus (IMPD). A Wikipédia nos fornece a seguinte informação a respeito do autointitulado apóstolo:

A Rede Record e a Folha Universal publicaram uma reportagem denunciando a compra de fazendas na região do Pantanal brasileiro, que Santiago teria feito com dinheiro dos fiéis da Mundial. Valdemiro é acusado de desviar os dízimos e as ofertas da instituição, através de filmagens em propriedades adquiridas por ele em nome da IMPD e documentos cartorários contendo sua assinatura e de sua cônjuge, a bispa Franciléia de Oliveira. Também foi acusado de usar irregularmente o passaporte diplomático com a sua esposa.

“Apóstolo Valdemijo Sandiabo” é o nome de um personagem satírico criado pelo já programa Pânico. No meme a seguir, reproduz-se a frase que se tornou marca de Valdemiro: “Eu to sendo perseguido”.



Figura 6. Valdemijo Sandiabo

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/108860515977953486/>. Acesso em: 15 maio 2019.

Com o nome do líder da IMPD, os humoristas do Pânico conseguiram criar dois cruzamentos vocabulares, ambos por entranhamento lexical, na proposta de Gonçalves (2003): os dados revelam que as bases, embora não sejam do mesmo tamanho, compartilham idêntica estrutura métrica e porções fônicas iguais ou equivalentes; fundem-se de tal modo que geram, no nível de palavra resultante, inúmeras relações de correspondência de um-para-muitos entre a forma cruzada e suas matrizes lexicais, como se vê nas representações abaixo, em que linhas sólidas indicam segmentos idênticos e linhas pontilhadas, correspondência parcial:

(14)

VALDEMIRO MIJO SANTIAGO DIABO
VALDE MIRO SAN TIAGO

Outros casos de entranhamento lexical envolvendo o prenome do ex-pastor da IURD e hoje líder da IMPD são listados a seguir e quase todos vêm acompanhados da expressão “rei do gado”, que o notabilizou em decorrência da suspeita de enriquecimento ilícito através da comercialização de bovinos. Esse fato rendeu inúmeros vídeos cômicos sobre o pastor, inclusive pela Porta dos Fundos, uma produtora de vídeos de comédia veiculados na internet, sendo atualmente o sexto maior canal brasileiro no YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=_4UEHl222s&v=pt). Acesso em: 02 maio 2019).

- 15) Valdemico (<http://bit.ly/2L2MOua>)
Valdinheiro (<http://bit.ly/2JvfdGh>)
Valdenero Santiago (<https://nomesde pessoas.com/valdemir-amaro-santiago>)
Valdemort Santiago (<https://www.realtor.com> > ... > San Clemente > Puerto Valdemo)



Figura 7. Valmemiijo – o rei do gado

Fonte: https://desciclopedia.org/wiki/Valdemiro_Santiago. Acesso em: 15 maio 2019.

Basilio (2010) se refere a casos como os em (15) através da sigla FUVE (FUusão Vocabular Expressiva). Segundo ela, “as fuves não são formações inocentes, ao contrário, têm a função de nos levar a considerar novas (ir)realidades, seja pela contradição, seja pela maximização da força simbólica de elementos já existentes” (BASILIO, 2010, p. 05). Sem dúvida alguma, é isso que ocorre nas formações em (15), pois indicam “intenções,

sentimentos e atitudes dos falantes” (ANDRADE, 2009, p. 196), além de gerar sensação de desvio, “causando a noção de algo inesperado e, não poucas vezes, manifesta humor, deboche, escárnio e ironia – sendo então, neste caso, eficaz para ridicularizar a imagem de determinadas pessoas, bem como provocar o riso em outras” (BENFICA da SILVA, 2019, p. 123).

Também foram encontrados no *corpus* dados envolvendo o candidato à presidência da república em 2018 conhecido como Cabo Daciolo. Embora bombeiro, militar e político, Daciolo primeiramente se destacou como figura excêntrica e religioso fanático. Suas opiniões polêmicas ficaram em evidência na sua expulsão do PSOL (Partido Socialismo e Liberdade), ao “defender a libertação dos doze policiais acusados de participar da tortura e morte do pedreiro Amarildo Dias de Souza em 2013” (<https://www.revistaforum.com.br/cabo-daciolo-ex-grevista-bombeiro-do-psol>. Acesso em 01 maio 2019). De acordo com a Wikipédia, o diretório nacional do PSOL decidiu “expulsar Daciolo do partido depois que ele propôs uma emenda constitucional para alterar o parágrafo primeiro da Constituição Brasileira de “todo poder emana do povo” para “todo poder emana de Deus”” (https://pt.wikipedia.org/wiki/Cabo_Daciolo. Acesso em: 02 maio 2019), o que fere frontalmente a constituição brasileira, segundo a qual o país é laico.

Nas eleições presidenciais de 2018, Daciolo foi candidato pelo partido Patriota, conseguindo ser o sexto mais votado. Durante a campanha, dava declarações polêmicas e irreverentes, como a “profecia” de que seria eleito o próximo presidente: “eu estou profetizando pra nação brasileira, eu vou ser o próximo presidente da república, pela honra e glória do senhor Jesus, em primeiro turno com 51% dos votos” (https://pt.wikipedia.org/wiki/Cabo_Daciolo. Acesso em: 02 maio 2019). Ainda de acordo com o Wikipédia, “suas declarações fizeram com que se tornasse alvo de memes na internet e uma figura popular na época, muito pelo seu jeito evangélico e por representar uma figura estereotipada do pastor evangélico brasileiro”. Um dos memes mais frequentes de Daciolo é o seguinte:



Figura 8. Cabo Daciolo – Glória a Deus em seu sotaque carioca bem marcado

Fonte: <https://tenor.com/search/gloria-deus-gifs>. Acesso em: 15 maio 2019.

Os discursos do político-militar-pastor durante a campanha eleitoral soavam como uma espécie de miniculto e suas frequentes aparições “no monte” renderam a Daciolo cruzamentos como os em (16):

- (16) Cabo Dacidoido (<https://twitter.com/dacidoido>)
Cabo Dacilouco (<https://twitter.com/diimabr/status/1028093717448728576>)
Cabo Dacibobo (<https://twitter.com/proftiagod>)

Os cruzamentos envolvidos nos dados em (16) não são casos de entranhamento lexical, uma vez que não há compartilhamento de material fonológico. Na terminologia de Almeida e Gonçalves (2006) e Andrade (2009), podem ser denominados de combinação truncada, uma vez que uma parte não morfêmica da palavra é encurtada e se articula com outra (completa ou igualmente encurtada). Nesses casos, portanto, não há acesso à ambimorfemia, fenômeno cunhado por Piñeros (2002) para dar conta de casos em que segmentos do cruzamento vocabular pertencem às duas formas de base, por serem idênticos ou semelhantes. De acordo com Gonçalves (2016), o compartilhamento de unidades fonológicas (sons, sequências fônicas), decorrente da interposição de palavras matrizes, só evidencia atuação da ambimorfemia se a semelhança for condizente com posições na estrutura da sílaba: *onset*, núcleo, coda e rima. Os dados em (16) só apresentam em comum a vogal final átona, [ɔ], o que muito provavelmente responderia pela ambimorfemia. A evocação ao sobrenome Daciolo é garantida pelo tamanho da parte suprimida, o que confere ao produto uma estrutura métrica idêntica à da base mais longa. No entanto, diferem dos referentes a “Malafaia”, por exemplo, em que a sequência inicial, embora não morfêmica, é interpretada como tal, por similaridade com uma palavra da língua.

Por ser uma figura carismática e por ser um homem jovem e bonito, cruzamentos envolvendo Daciolo são os únicos do *corpus* que também envolvem avaliações positivas, a exemplo dos seguintes:

- (17) Cabo Dacifofo (www.autgram.com/tag/cabodaciolo51)
Cabo Dacilindo (<http://bit.ly/2XQhxAH>)
Cabo Dacioso (<http://bit.ly/2NxnMp9>)

O único exemplo de entranhamento de (17) é Dacioso, pois, nesse caso, nos termos de Basilio (2005, p. 3), do lado fonológico, “temos a superposição de um outro significante sobre o significante da palavra base hospedeira”, mas de tal maneira que se atinge, com ‘cioso’ (que tem muito apreço, zeloso), “não apenas uma superposição, mas um entranhamento ou incorporação”. Do lado do significado, “temos uma forte evocação do significado da palavra incorporada, como predicação que passa a integrar o sentido da palavra base” (BASILIO, 2005, p. 3). A representação é vista em (18), a seguir:

(18)

C A B O D A C I O L O . C I O S O
C A B O D A C I O S O

The diagram shows the word 'Dacioso' being decomposed into 'Cabo' and 'Cioso'. The letters 'D', 'A', 'C', 'I', 'O', 'L', 'O', 'C', 'I', 'O', 'S', 'O' are arranged in two rows. The top row is 'D A C I O L O . C I O S O' and the bottom row is 'C A B O D A C I O S O'. Dotted lines connect the 'D', 'A', 'C', 'I', 'O', 'L', 'O' of the top row to the 'C', 'A', 'B', 'O' of the bottom row. Another set of dotted lines connects the 'C', 'I', 'O', 'S', 'O' of the top row to the 'D', 'A', 'C', 'I', 'O', 'S', 'O' of the bottom row. This visualizes how the syllables of 'Dacioso' are rearranged to form 'Cabo' and 'Cioso'.

O último líder neopentecostal de cujas (des)construções lexicais iremos tratar é “Marcelo Crivella”. O também bispo da Universal já era conhecido por sua ativa participação na IURD, mas se tornou figura pública quando ingressou na carreira política. Foi eleito senador em 2002 e em 2010. Foi concorrente direto de Luiz Fernando Pezão nas eleições para o Governo do estado do Rio de Janeiro e, logo depois, vencedor das eleições para o município do RJ, sendo o prefeito da cidade até o momento.

Como prefeito, Crivella é constantemente acusado de sobrepor questões religiosas a problemas de ordem política, o que lhe rendeu o epíteto de “bisprefeito”, cruzamento vocabular por entranhamento lexical de “bispo” com “prefeito”. De acordo com o Wikipédia, essa mistura entre religião e política levou Crivella a pronunciar, durante um culto, a seguinte profecia: “Os Evangélicos ainda vão eleger um presidente da república que vai trabalhar por nossas igrejas para cumprirmos a missão de levar o evangelho a todas as nações da Terra” (https://pt.wikipedia.org/wiki/Marcelo_Crivella. Acesso em: 02 maio 2019).

Sua atuação na Prefeitura do Rio de Janeiro não vem sendo bem avaliada pelos cariocas, que o consideram um dos piores prefeitos que a cidade já teve (<https://www.anf.org.br/o-pior-prefeito-da-historia-do-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 01 maio 2019). Envolvido em polêmicas ou mesmo em crimes de improbidade administrativa, o sobrenome do prefeito aparece em decomposições lexicais como as seguintes:

- (19) Marcelo Que Merda (<http://bit.ly/2LFbg4n>)
Marcelo Que Mela (<http://bit.ly/2Xq4cuv>)
Bispo Que Não Vela (<https://pt-br.facebook.com/permalink.php?story>)

Seu desempenho, avaliado de forma negativa por grande parte das pessoas, deu origem a diversas substituições lexicais que, em comum, rimam com o sobrenome do prefeito, de modo pejorativo, cômico ou debochado:

- (20) Marcelo Balela (<http://bit.ly/2XVU55j>)
Marcelo Fivela (<https://profcarlosazevedo.wordpress.com/2017/06/>)
Marcelo Canela (<http://bit.ly/2L3RVdM>)

Um episódio no qual o bispo ofereceu atendimento prioritário aos membros de sua igreja por meio de sua secretária, Márcia, criou muita discussão nas mídias impressas, repercutindo, conseqüentemente, nas mídias sociais: o CV CriMárcia, caso claro de combinação truncada, em que a sílaba inicial do sobrenome do prefeito se adjunge ao prenome de sua secretária, constitui reminiscência dessa crítica. De acordo com a Wikipédia (https://pt.wikipedia.org/wiki/Marcelo_Crivella. Acesso em: 02 maio 2019),

Alguns vereadores tomaram a iniciativa de pedir uma abertura de processo de *impeachment* de Crivella como prefeito do Rio por improbidade administrativa, em julho de 2018, em decorrência de uma “reunião secreta” com um grupo de pastores, no Palácio da Cidade, no qual indicou facilitações de acesso a auxílios, como cirurgias de catarata e varizes, do governo municipal a estes grupos evangélicos.



Figura 9. Marcelo Crivella e assessora Márcia

Fonte: <https://www.blogdosarafa.com.br/?p=32185>. Acesso em: 15 maio 2019.

4. Palavras finais

Neste trabalho, utilizamos um conjunto de novas (des)construções lexicais que, em comum, partem de nomes de personalidades polêmicas na liderança de igrejas evangélicas. Observamos que vários processos morfofonológicos ocorrem no intuito de depreciar a imagem desses líderes neopentecostais, o que revela, através da língua, avaliação negativa dos falantes/escreventes, sobretudo os contrários às ideias pregadas pelas igrejas que fundaram e/ou dirigem. Embora estejam relacionados ao uso criativo da linguagem e sejam efêmeros e fortemente dependentes de contexto para serem interpretados, tais usos revelam habilidades cognitivas como a analogia, ajudando-nos a compreender como o falante (des)constrói construções por similaridades e expõe

ponto de vista, ora desfazendo uma palavra simples (decomposição sublexical), ora trocando uma palavra de um nome composto (substituição lexical), ora fundindo duas outras (cruzamento lexical – CV). Também são variados os tipos de CV envolvidos, o que corrobora a tipologia de Gonçalves (2003), Basilio (2005) e Andrade (2009) também em cruzamentos com nomes próprios e compostos: (a) entranhamento lexical (com acesso à ambimorfemia), (b) combinação truncada (com uma ou as duas bases encurtadas) e (c) substituição sublexical (com reanálise de uma parte da palavra como morfêmica e substituição das demais partes por uma palavra invasora). Essas formações comprovam que a linguagem é sócio-culturalmente situada, pois, vingando ou não, pelo menos deixam, na língua, sobretudo nessa era digital, vestígios de como o falante avalia determinadas entidades em um período sócio-histórico específico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. L.; GONÇALVES, C. A. Bases semântico-cognitivas para a diferenciação de cruzamentos vocabulares em português. *Revista Portuguesa de Humanidades*, Braga: Faculdade de Filosofia da UCP, p. 45-59, 2007.

ANDRADE, K. E. Entranhamento lexical, combinação truncada e analogia: Estudo timalista sobre padrões de Cruzamento Vocabular. In: GONÇALVES, C. A. (org.). *Otimidade em foco: morfologia e fonologia do português*. Rio de Janeiro: Publit Soluções editoriais, 2009. p. 123-145.

ANDRADE, K. E.; RONDININI, R. As “ianes” do porão: análise morfo-pragmática das atuais construções X-iane. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 20, n. 38, p. 121-147, 2016.

BASILIO, M. M. P. Fusão vocabular expressiva: um estudo da produtividade e da criatividade em construções lexicais. In: *XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Porto: APL, p. 201-210, 2010.

BASILIO, M. M. P. A fusão vocabular como processo de formação de palavras. In: *Anais do IV Congresso Internacional da ABRALIN*. Salvador: UFBA, 2005. p. 1-15.

BASILIO, M. M. P. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

BENFICA da SILVA, V. *O cruzamento vocabular formado por antropônimos: análise morfológica e fonológica*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BECKMANN, J. N. *Positional Faithfulness*. Massachusetts: Amherst, 1998.

HENRIQUES, C. C. *Morfologia: estudos lexicais em perspectiva sincrônica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

GONÇALVES, C. A. *Atuais tendências em formações de palavras*. São Paulo: Contexto, 2016.

GONÇALVES, C. A. Blends lexicais em português: não-concatenatividade e correspondência. *Veredas* (UFJF), Juiz de Fora, v. 7, n. 1-2, p. 149-167, 2003.

GONÇALVES, C. A.; ANDRADE, K. E.; ALMEIDA, M. L. L. Se a macumba é para o bem, então é boacumba: análise morfoprosódica e semântico-cognitiva da substituição sublexical em português. *Linguística*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 64-82, 2010.

GONÇALVES, C. A. V. A. *et al.* Para uma estrutura radial das construções X-ão do português do Brasil. In: ALMEIDA, M. L. *et alli.* (org.). *Linguística Cognitiva em foco: morfologia e semântica*. Rio de Janeiro: Publit, 2010. p. 141-156.

PIÑEROS, C. E. *The creation of port manteaus in the extragrammatical morphology of spanish*. Iowa: University of Iowa, 2002.

SANDMANN, A. J. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1989.

SOUZA, E. F. R.; GONÇALVES, C. A. V. Linguística Textual e Morfologia. In: FRANCISCO DE SOUZA, E.; PENHAVE, E.; CINTRA, M. R. (org.). *Linguística textual – Interfaces e delimitações - Homenagem a Ingedore Grünfeld Villaça Koch*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2018. p. 144-188.

Mememes no meio digital: um olhar teórico sobre sua propagação nas redes sociais

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2337>

Sergio Mikio Kobayashi¹

Resumo

Este artigo discute uma perspectiva teórica sobre os Memes da internet e realiza uma análise ilustrativa a partir desta formulação. Para isso, percorremos um caminho teórico das noções básicas a respeito da constituição do Meme, desde sua concepção biológica até sua inserção nos meios digitais, nos apoiando principalmente nas contribuições de Richard Dawkins (1979) e Limor Shifman (2013). Em seguida, realizamos uma análise experimental do Meme “Senhora”, observando as categorias de concorrência, variação, retenção e seleção que a autora defende. Desta maneira, pudemos observar os aspectos dialógicos e de variação necessários para a conformação de um Meme e sua análise inserida em uma cadeia de gêneros.

Palavras-chave: meme; mídia digital; redes sociais.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil;
kobayashisergio@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8987-2811>

Memes on Digital Media: a Theoretical Approaching on its Spreading Through the Web

Abstract

This article discusses a theoretical perspective on the Memes from the internet and proposes an illustrative analysis from this formulation. For this, we used the basic notions about the constitution of Meme as a theoretical subsidy, from its biological conception to its insertion in the digital media, supporting ourselves mainly on the contributions of Richard Dawkins (1979) and Limor Shifman (2013). Then, an experimental analysis of the Meme "Senhora" was developed, focusing on the categories of competition, variation, retention and selection defended by the author. Finally, the dialogical and variation aspects necessary for the conformation of a Meme and its analysis inserted in a chain of genre were observed.

Keywords: meme; digital media; social media.

Introdução

Este artigo tem por objetivo promover uma reflexão teórica a respeito do gênero Meme, de modo a caracterizar as especificidades que o constituem no meio digital, sobretudo em redes sociais no Brasil. Para isso, mobilizamos os pressupostos de Shifman (2013) sobre o Meme Digital, a fim de apresentar seu funcionamento na realidade brasileira, a partir de uma breve análise do Meme "Senhora". Para sustentar a teoria da referida autora, propomos, também, um diálogo mínimo com a perspectiva de Dawkins (1979) e com um levantamento histórico da interação² na *internet*.

A escolha deste objeto se deu por conta das condições cada vez mais dinâmicas que a linguagem tem encontrado no meio digital, fazendo com que se modifique e se expresse em gêneros mais complexos. Segundo dados de 2015 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), os brasileiros na internet superam 100 milhões de usuários, representando mais de 50% da população; isso significa que o meio digital está se tornando, gradativamente, uma ferramenta indispensável para a comunicação e transmissão de ideias.

Nessa perspectiva, a disseminação e inserção de conteúdo, de polêmicas do cotidiano e trivialidades até debates políticos e sociais estão cada vez mais recorrentes e rápidas. As redes sociais permitem uma ação mais responsiva e imediata, de modo a condensar diferentes informações e pontos de vista em um meio dinâmico e acessível. Assim, um

² Interagir, aqui, deve ser compreendido em um sentido amplo, o que inclui a troca de mensagens entre usuários e o contato com diversos textos, de caráter informativo ou opinativo, que circulam pela rede.

determinado conteúdo que, antes do advento da internet, demoraria dias ou semanas para ser disseminado, pode viralizar em todo o mundo em questão de minutos. Como este veículo não possui mão única tal qual as mídias tradicionais, isto é, é conceitualmente interacional, permite que a disseminação de uma ideia ou conteúdo seja constantemente afetada por outros discursos que circulam nesta rede.

O gênero Meme surge a partir destas condições fornecidas pelas redes sociais, tornando-se um importante modo de condensar diversos conteúdos e discursos de maneira sucinta, como veremos adiante neste artigo. Por conta desta importância, se faz necessária uma elaboração teórica adequada ao referido gênero. Uma vez que o uso do meio digital como alternativa de interação social ainda é um evento recente, o estudo linguístico, textual e discursivo deste campo da atividade humana carece de exploração. Acreditamos que tal formulação contribuirá para os estudos linguísticos e discursivos deste fenômeno.

Para dar conta de realizar esta proposição teórica, dividimos este trabalho em dois momentos distintos: o primeiro discute as redes sociais de comunicação na internet de modo amplo, a fim de contextualizar o gênero discursivo em questão, retomando brevemente um histórico das redes sociais no Brasil. Por fim, apresentaremos uma análise ilustrativa que tem por objetivo verificar os conceitos de concorrência, variação, seleção e retenção de Shifman (2013) no Meme “Senhora”. Para isso, coletamos quatro instâncias deste Meme que nos auxiliam na discussão destas características propostas pela autora.

1. Redes Sociais de Comunicação

A partir da popularização da internet, as informações passaram a circular com uma velocidade até então inimaginável: em poucos minutos, uma informação pode viralizar em todo o mundo. Por conta disso e do avanço tecnológico, novas possibilidades de uso e combinação de distintas modalidades semióticas – verbal, pictórica, sonora, dentre outras – foram desenvolvidas, o que levou a mudanças nas práticas discursivas – seja em termos de produção, de distribuição, de consumo e de interpretação e textos (cf. CASTELLS, 2015). Nesse sentido, essa transformação também significou a necessidade de uma readaptação por parte dos atores sociais, que passaram a interagir por intermédio de uma máquina conectada a uma rede global de computadores.

Essa revolução tecnológica e comunicativa não resultou, no entanto, na dizimação ou eliminação dos antigos modos de agir e interagir. Chamamos a atenção para o que nos aponta Bakhtin (1993) sobre os gêneros possuírem um campo de existência (seu cronotopo) e surgirem sem necessariamente suprimir outros gêneros. Dessa maneira, os gêneros discursivos no meio digital incorporaram características de outros gêneros, de maneira a adaptar-se a esse novo suporte, sem fazer com que aqueles deixassem de

existir³: a carta pessoal que embasou a constituição do *e-mail*, a conversa cotidiana que inspirou os *chats* e bate-papos, os diários pessoais que deram origem ao *blog* etc.

Essas práticas discursivas, a partir das mudanças advindas deste novo suporte, passaram a ter um caráter ainda mais dinâmico e dialógico. Ora, se antes os enunciados que se interligavam entre si já eram altamente responsivos (cf. BAKHTIN, 2003), com o surgimento de uma linguagem tecnológica que permite, dentre outras coisas, responder diretamente, curtir, compartilhar, copiar e colar, as formas de comunicação tornaram-se ainda mais complexas.

Também é possível notar mudanças no comportamento linguístico por conta destes novos gêneros discursivos, do aspecto lexical ao semântico, em que as estratégias de remissão a enunciados anteriores são transformadas, já que frequentemente os textos estão todos nesta rede digital. A própria criação de *hiperlinks* e opções como “assuntos relacionados” são fatores fundamentais para a constituição destas mudanças linguísticas nos textos digitais. Nesse sentido, Elias (2014, p. 47, grifo da autora) defende que

[A] conectividade, concretizada na atualização de *links*, possibilita ao hipertexto a sua constituição em rede, a sua expansão reticular. Nessa configuração, o leitor é sempre convidado a “saltar” do ponto em que se encontra para outros pontos do universo hipertextual, bastando tão somente ativar os *links*, elementos que possibilitam o acesso a textos em várias linguagens e mídias, promovendo novos modelos de produção e consumo de texto.

Quando tratamos, contudo, de internet, sobretudo nos dias atuais, devemos fazer algumas ponderações com relação à maneira com que ela viabiliza tais mudanças na forma com que as pessoas interagem no mundo, levando em consideração seu histórico, haja vista que, se uma rede mundial interconectada digitalmente já foi um processo revolucionário, o surgimento e estabelecimento de redes sociais mais dinâmicas significou uma segunda revolução na maneira de interagir.

Diversos autores (CASTELLS, 2015; SHIFMAN, 2013; SOUZA-JUNIOR, 2013; KOBAYASHI, 2017) defendem que o surgimento das redes sociais tornou complexas as relações da internet. No princípio de seu uso comercial – quando deixou de ser uma ferramenta de compartilhamento de dados de empresas, governos e universidades –, isto é, a partir de sua comercialização como um produto no final dos anos de 1980 e início de 1990, a rede digital tinha como principais funções a troca de *e-mails*, partilha de conhecimento em

3 Não nos cabe, nem interessa, aqui, debater em que medida a conformação de novos gêneros digitais diminuiu ou aumentou a importância dos gêneros tradicionais.

sites e, com o passar do tempo, surgiram ferramentas de comunicação direta instantânea através de bate-papos públicos ou privados (MIRC, ICQ, MSN Messenger). Nesse período, a comunicação era predominantemente verbal, isto é, com velocidade limitada, recursos tecnológicos ainda raros e caros; outras semioses não eram comumente encontradas nas interações entre os usuários.

Já no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, a internet – que se tornava cada vez mais um produto atrativo – passou a contar com mais velocidade, através da conexão de banda larga (alta velocidade). Essa evolução possibilitou o surgimento e a rápida popularização de plataformas com uma maior diversidade de ferramentas de interação e compartilhamento de ideias, dentre as quais redes sociais como o Facebook (2004), Orkut (2004) e Twitter (2006).

O estabelecimento dessas redes sociais, conjuntamente com a constante evolução tecnológica (popularização de *smartphones*, dados móveis de internet, câmeras fotográficas, ampliação do armazenamento de dispositivos etc.), exacerbou o caráter de instantaneidade das ações na internet: uma foto de uma pessoa pública em uma situação constrangedora pode ser tirada e, em segundos, tornar-se notícia de uma revista, que vai receber comentários e compartilhamentos e, assim, uma grande e complexa rede passa a ser constituída; um estudante que se esqueceu de estudar para a prova pode baixar o livro e lê-lo durante o percurso até a faculdade no ônibus; o empresário pode realizar um empréstimo em um banco sem sair de casa; os avós que moram no Brasil podem acompanhar, em tempo real, o nascimento do neto no Japão etc.

Este segundo momento da internet, que trouxe a instantaneidade às relações e práticas sociais, denomina-se *Web 2.0*⁴ (cf. SHIFMAN, 2013).

1.1 Memes: de Dawkins à Era Digital

Dentro das novas relações constituídas pela internet (tanto em seus primórdios quanto na era 2.0), surge o Meme digital. O termo “Meme” foi cunhado pelo biólogo Richard Dawkins (1979) como uma unidade de informação transmitida por meio de compartilhamento de informações, seja de pessoa para pessoa ou mesmo por suportes de transmissão, como livros, rituais, crenças, tradições etc. O termo deriva do conceito biológico de gene como um replicador. Para Dawkins, os memes são unidades culturais que se replicam e se autopropagam através do tempo. O autor aponta para três características fundamentais para a constituição de um Meme: *fidelidade, longevidade e fecundidade*.

⁴ Web 2.0 é um termo genérico que causa controvérsias entre os autores que estudamos. Não iremos nos ater a esta diferença, portanto, utilizaremos a perspectiva de Shifman (2013) indiscriminadamente. Para a autora, o termo se refere ao segundo momento da internet que discutimos, constituído a partir do estabelecimento das Redes Sociais.

A concepção de fidelidade gira em torno da necessidade de um Meme se manter fiel ao que o originou, ou seja, transmitir fielmente uma ideia como uma forma de herança cultural ou social; já a longevidade diz respeito à extensão da vida do meme, que não deve ser curta; por fim, a fecundidade é a capacidade de se replicar e se espalhar. Souza Júnior (2013), baseando-se nessa noção de Dawkins, traz o exemplo de “Fé e Natal como celebração do nascimento de Jesus” como forma de aplicar esses três conceitos. De acordo com o autor, este Meme, dentro da concepção de Dawkins, é fiel, pois pode ser transmitido, sem ruídos, de preferência, de pai para filho, da igreja para o fiel etc. É fecundo, pois pode ser transmitido, de modo a permanecer fiel ao propósito original, por diversos canais específicos, como retórica bíblica, oração, ou qualquer outra prática que seja necessária. É longo, pois, no ocidente, ainda é vigente em práticas, como o calendário cristão.

Devido à escassa literatura sobre este gênero quando assume uma forma digital, uma vez que começou a ser utilizado de modo massivo apenas a partir desta década, data de 2013 uma das primeiras discussões aprofundadas sobre a problemática. Trata-se da obra *Memes in a digital culture*, de Limor Shifman (2013). Baseando-se, dentre outras fontes, na perspectiva de Dawkins que apresentamos, a autora defende que, inicialmente, o termo Meme foi lançado para designar ocorrências em outras esferas da vida, como “melodias, frases de efeito e modas de vestuário” (SHIFMAN, 2013, p. 9, tradução nossa)⁵. Quando, na década de 1970, o autor britânico teoriza a respeito da noção, a internet estava longe de ser um bem de consumo de massas, assim, as estruturas meméticas (ou Memes) já eram um conceito que circulava antes da reprodução dos meios digitais.

Desse modo, para constituirmos um percurso histórico do Meme na era digital, devemos considerar os primeiros passos da internet enquanto produto comercial. Como debatemos na seção anterior, em dado período inicial da *Web*, a comunicação era majoritariamente verbal, com poucos recursos multimodais nas interações. Jablonka (2012, p. 111, grifos da autora) defende que a demanda por sinais não verbais – importantes para a comunicação interpessoal, segundo a autora – fez com que surgisse “algo que pudesse completar e preencher as lacunas existentes. [...] Esta função no início foi assumida por *emoticons*”. *Emoticon* é uma palavra em inglês que surgiu pela junção das palavras *emotion* (emoção) e *icon* (ícone).

Essa forma de comunicação passou a ser representada, inicialmente, por uma combinação de caracteres como :-), :-(, :-D, :-P⁶ e, posteriormente, os próprios suportes de interação passaram a incorporar esse recurso através da transformação dos símbolos em imagens pré-estabelecidas (Figura 1). Com o passar do tempo, outras formas de uso de *emoticons* foram desenvolvidas. Mencionamos o MSN Messenger que, em meados

5 No original: “melodies, catchphrases, and clothig fashions”.

6 Respectivamente representam: Rosto Feliz, Rosto Triste, Rosto Sorrindo, Mostrando a Língua.

dos anos 2000, permitiu que os usuários passassem a “criar” *emoticons* inserindo um gif⁷ a um determinado código, o que possibilitava que diversos tipos de “reações” pudessem ser transmitidos.

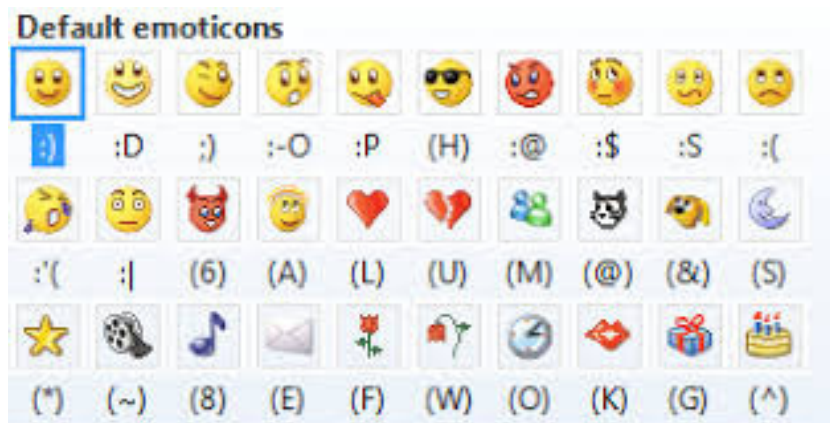


Figura 1. Emoticons do MSN Messenger

Fonte: forums.malwarebytes.com/topic/33765-default-msn-messenger-emoticons. Acesso em: 17 jun. 2018.

Dentre as múltiplas formas de se expressar nesses espaços, surgiu um conjunto de expressões caricaturais, formada por caracteres, como os *emoticons* de outrora, que representava (ou levava a interpretar) determinadas reações humanas (cf. KOBAYASHI, 2017). Podemos incluir, nesse rol, os clássicos “Lenny Faces” (Figura 2):

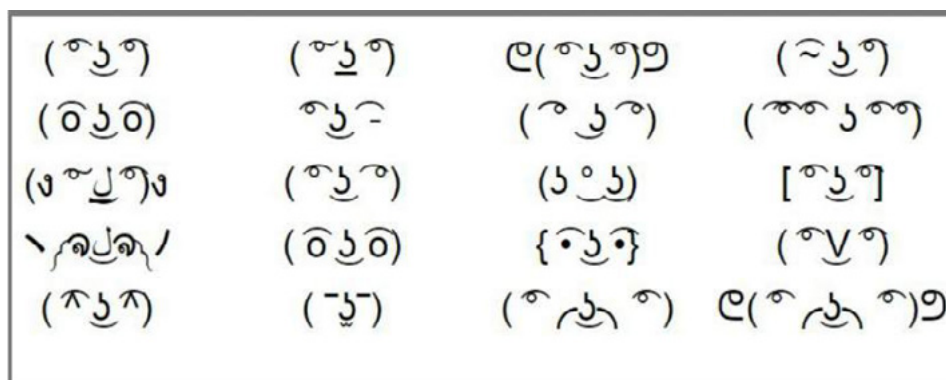


Figura 2. Lenny Faces

Fonte: <http://hacktheplanetbook.com/6518>. Acesso em: 17 jun. 2018.

⁷ *Graphics Interchange Format*, um formato que permite o uso de imagens em movimento, através da apresentação de imagens em sequência.

Com as novas formas de representar essas expressões, o termo *emoticon* caiu em desuso entre os usuários ocidentais, que passaram a se referir a este conjunto de imagens como *emoji*, termo originário do Japão, que englobava um conjunto maior de figuras prontas. Com a expansão do conceito e das possibilidades de uso, logo as “Lenny Faces” passaram a ser referidas ora como *emoji*, ora como Meme⁸. Não se sabe ao certo como este conceito surgiu nas redes sociais, mas é a partir dessas manifestações que o termo passou a ser utilizado, uma vez que exprimia uma ampla possibilidade de interpretações nos mais variados contextos, como vemos na Figura 3:

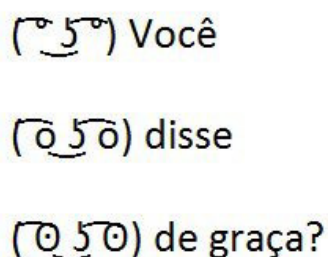


Figura 3. Lenny Faces em Meme

Fonte: <https://bit.ly/2LCNC8V>. Acesso em: 17 jun. 2018.

O termo Meme passou a ganhar mais força e mais adesão nas redes sociais a partir da disseminação do “Troll Face” (Figura 4), advindo de uma tirinha publicada na comunidade “devianART”. O uso dessa imagem passou a designar contextos de trollagem⁹ na internet, isto é, uma prática discursiva de desestabilização da interação ou dos participantes por meio de ofensa e desinformação. A transposição dessa imagem para contextos que não eram mais os da tirinha, a partir de uma abstração da noção de trollagem, passou a ser chamada de Meme em conjunto com outras caricaturas semelhantes, cada uma expressando algo diferente¹⁰.

8 Não temos por objetivo debater os limites entre o conceito de *emoji* e Meme neste trabalho.

9 Origem em *Trolls*, figuras monstruosas da mitologia nórdica (cf. OLIVEIRA, 2017).

10 Trouxemos o exemplo da *Troll Face* por ter sido uma das mais conhecidas e antigas representações do Meme.



problem?

Figura 4. Troll Face

Fonte: <https://knowyourmeme.com/memes/trollface-coolface-problem>.
Acesso em: 17 jun. 2018.

2. Meme Digital: A teoria de Shifman

Com a evolução das redes sociais e das tecnologias que debatemos, o Meme passou a acompanhar essas mudanças, de modo a poder ser constituído a partir de diversas outras possibilidades que não caricaturas, *emojis* e afins. Ora, se a simultaneidade proporcionada por essa evolução digital permite a criação de redes cada vez mais complexas de comunicação digital, a possibilidade de variação de determinada semiose passa a ser maior. No Brasil, por exemplo, quando se instituiu o YouTube, um dos vídeos mais acessados foi o chamado “Sanduíche-iche”¹¹, que se tratava de Ruth Lemos, uma nutricionista gaguejando, atrapalhada pelo ponto de retorno, em uma entrevista. Tão logo sua imagem foi remetida a diversos outros contextos, perdurando, em menor escala, até hoje (figura 5). Isso significa, portanto, que as possibilidades advindas da *Web 2.0* também transformaram a produção, a distribuição e o consumo dos Memes. Por conta dessas e outras razões que trataremos nesta seção, faz-se necessária uma abordagem que leve em consideração as características das redes sociais tal qual debatemos.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pmn-dbBpglU>. Acesso em: 17 abr. 2018.



Figura 5. Meme Sanduíche-iche

Fonte: http://desciclopedia.org/wiki/Ruth_Lemos. Acesso em: 19 abr. 2018.

Devemos, contudo, antes de prosseguir na proposta de Shifman (2013) sobre Memes digitais na *Web 2.0*, fazer uma ressalva importante. Embora o termo Meme tenha sido difundido entre os usuários das redes sociais a partir da década de 2010, isso não significa que o termo não havia sido utilizado para tratar deste tipo de acontecimento na internet, conforme verificamos. Os estudos de Memética, descritos por Francis Heylighen e Klaas Chielens (2009) como “ciência teórica e empírica que estuda a replicação, propagação e evolução de memes” (HEYLIGHEN; CHIELENS, 2009, p. 2, apud SHIFMAN, 2013, tradução nossa), estudam o Meme a partir da perspectiva de Dawkins em diversos suportes para além da internet. Concordamos com Shifman (2013), contudo, que há uma série de problemas nessa abordagem, quando se trata de sua apreciação no meio digital: em primeiro lugar, por tratar o Meme de modo análogo a um vírus ou bactéria, propondo que seja disseminado como se fosse uma doença entre os usuários, porém desconsidera o papel da interpretação e da vontade dos atores sociais que participam da rede; em segundo lugar, por incorporar aspectos biológicos da teoria de Dawkins *stricto sensu*, isto é, tais perspectivas procuram por fenótipos, genótipos e códigos genéticos nas publicações; em terceiro lugar, há ainda abordagens que defendem que as pessoas são meros dispositivos que abrigam e espalham memes constantemente, como hospedeiros de uma doença. Em contraposição a essas concepções, Conte (2000 s/p, apud SHIFMAN, 2013, p. 12) afirma que “A disseminação dos Memes é baseada em agentes intencionais com poder de decisão: normas sociais, percepções e preferências são cruciais no processo de seleção memética.”.

Diante disso, consideraremos a leitura que a autora propõe sobre as características apontadas por Dawkins, porém levaremos em conta esta perspectiva que trata os usuários de Memes como atores em vez de vetores (cf. SHIFMAN, 2013). Também iremos demonstrar, em nossa análise, que o processo de interpretação de determinado enunciado é fundamental para que ele possa se caracterizar enquanto Meme.

De acordo com Shifman (2013, p. 9, tradução nossa), a respeito do trabalho de Dawkins,

Como genes, memes são definidos como replicadores que sofrem variação, concorrência, seleção e retenção. Em qualquer dado momento, muitos memes estão competindo pela atenção dos internautas; no entanto, apenas memes adaptados ao seu ambiente sociocultural se espalham com sucesso, enquanto outros se tornam extintos.¹²

Diferentemente, portanto, de um viral (conteúdo que se espalha na internet), o Meme, necessariamente, deve possuir (ou a ter a capacidade de) variação, concorrência, seleção e retenção. Um conteúdo amplamente difundido não pode ser considerado um Meme se, por exemplo, não houver um deslocamento de sentido para outro contexto ou situação, seja por meio da transposição e/ou do diálogo entre textos, imagens ou ideologias, seja por meio da assimilação do conteúdo em outro contexto.

Como variação, entende-se que, para constituir um Meme, ele precisa se materializar de modo que haja a possibilidade de alteração de seu conteúdo ou contexto, isto é, um Meme só poderá ser assim chamado se seu enunciado ou contexto remeter e dialogar com sua matriz, fazendo sentido a determinado grupo. Shifman (2013) define concorrência e seleção a partir da maneira com que os Memes se adaptam às condições socioculturais dos meios em que se propagam – nos meios digitais, o próprio processo de formação destes Memes torna-se relevante e visível, fazendo com que os usuários interpretem antes de decidir replicá-los. Um determinado Meme só poderá ser estabelecido se as suas variações permitirem um processo de seleção entre suas instâncias que concorrem entre si nos diferentes contextos que se apresentam.

12 No original: "Like genes, memes are defined as replicators that undergo variation, competition, selection, and retention. At any given moment, many memes are competing for the attention of hosts; however, only memes suited to their sociocultural environment spread successfully, while others become extinct".

Quanto à noção de retenção, a autora a relaciona com a noção de seleção de maneira dialética, de modo que uma determinada instância pode vir a ter um conjunto de características que não se adapte a determinados contextos socioculturais e, portanto, tenha menor adesão, variação e concorrência.

Se tomarmos o Meme citado no início desta sessão, “Sanduíche-iche” (figura 5), podemos observar estes conceitos de Shifman (2013): a variação pode ser observada quando as repetições que indicam a gaguejada da nutricionista, assim como seu retrato desenhado, são recontextualizados; como esta variação não é a única possível, haja vista ser possível adaptar o enunciado-fonte em outros contextos, assim como outras instâncias deste e de outros Memes estão em constante produção, temos, portanto, um processo de concorrência entre estes enunciados. A seleção e/ou retenção deste exemplo dependerá de fatores como o conhecimento prévio do enunciado-fonte, a importância maior ou menor para o fato da derrota brasileira e até mesmo a “vitória”, isto é, a adesão, a outros Memes ou instâncias deste.

3. Análise do Meme “Senhora”

As diferentes ferramentas de geração de conteúdo multimodal e o modo de organização das redes sociais, que permite fácil compartilhamento de textos, imagens, *gifs*, dentre outros, possibilitaram uma expansão do potencial de construção do meme e alteraram, significativamente, sua forma de distribuição. Tendo isso em vista, propomos, nesta subseção, debater a constituição do Meme digital contemporâneo. Para isso, tomamos como exemplo o Meme “Senhora”.

Tal Meme surgiu a partir de uma entrevista realizada com uma suposta servidora pública “fantasma”, chamada Edinair, que, aparentemente, batia o ponto na Assembleia Legislativa de Goiás e ia embora. Ao ser questionada pela repórter, a funcionária saiu correndo enquanto a reportagem a perseguia repetindo: “Senhora, senhora, senhora...?”¹³. A partir de então, diversas instâncias do Meme foram publicadas a esse respeito, como podemos observar nas imagens 6 e 7:

13 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GdxPG010fG4>. Acesso em: 20 mar. 2017.



Figura 6. Senhora C&A

Fonte: <http://divadepressao.com.br/meme-do-dia-servidora-corre-ao-ser-flagrada-batendo-o-ponto-e-indo-embora-sem-trabalhar/>. Acesso em: 10 abr. 2017.



Figura 7. Senhora Netflix

Fonte: <https://onsizzle.com/i/e-verdade-que-a-senhora-ficou-vendo-series-cuando-tinha-1091287>. Acesso em: 10 abr. 2017.

Nos dois exemplos, há uma mudança parcial do conteúdo e do contexto e manutenção do enunciado visual, ou seja, são mantidas as imagens da gravação em que a “Senhora” foge da repórter. Eles são, no entanto, deslocados para outro campo do conhecimento. O

primeiro diz respeito às propostas de cartão de crédito oferecidas por lojas como a C&A, de modo a ressaltar a insistência dos representantes no sentido de alcançar seus objetivos. Já o segundo caso se relaciona com o tema da procrastinação dos estudos, em que a “senhora” passa a representar um “típico estudante” que, em vez de se concentrar em suas tarefas, acaba gastando todo o seu tempo assistindo a filmes e séries da plataforma de *streaming* Netflix. Quando observamos esses Memes em conjunto, podemos afirmar que o que dá coesão à sua constituição é a chave para a “fuga de algo”. Do mesmo modo que a “Senhora” fugiu da repórter por não querer responder a uma pergunta que a colocaria em uma situação embaraçosa, constrangedora, perigosa, o primeiro Meme correlaciona a situação original do vídeo com uma possível situação constrangedora de perda de tempo por algo que não se quer fazer e pelos perigos que um cartão de crédito pode representar, ainda que em menor medida. Já o segundo Meme correlaciona a situação original com a situação embaraçosa de ter sido descoberto por algo socialmente condenável.

A correlação entre as situações é uma possível chave de interpretação de humor, pois, ao colocar no mesmo plano uma ação de corrupção e uma de procrastinação/fugir do cartão de crédito, os Memes constroem uma relação de equivalência entre as ações, gerando uma quebra de *script* (cf. RASKIN, 1987), o que justificaria, por um lado, sua produção com maiores níveis de concorrência e, por outro, a distribuição e o consumo com maiores chances de seleção.

Por outro lado, o mesmo Meme pode tomar contornos distintos e recortar apenas uma característica do enunciado-fonte, deslocando completamente o contexto e o conteúdo, como podemos observar em:



Figura 8. Senhora corredora

Fonte: http://pt-br.meme.wikia.com/wiki/Senhora/Galeria_de_Imagens.
Acesso em: 10 abr. 2017.

No exemplo acima, temos uma montagem do rosto da “senhora” em uma atleta profissional, provavelmente uma corredora olímpica. A característica de corrida, no entanto, toma outro rumo neste Meme, não mais somente à corrida para fugir de algo, mas também o de alguém que usa a corrida como esporte, aspecto reforçado, inclusive, pela *hashtag* “#forçaedinair”, apontando uma possível torcida para a “Senhora”. A variação que temos neste Meme é feita a partir da aproximação de outra cena enunciativa, de modo que seu contexto sofre um apagamento. Já não importa qual atleta teve o corpo utilizado na montagem, tampouco sua origem. O deslocamento de contexto e do conteúdo pode ser, também, um desencadeador humorístico do Meme que remete diretamente ao texto-fonte.

Os exemplos que expusemos acima apresentam um deslocamento de conteúdo e de contexto para conhecimentos de ordem geral, que possuem uma partilha de conhecimento maior, isto é, possuem certa vantagem no que diz respeito às noções de concorrência e seleção que Shifman pontua. No entanto, a possibilidade de variação de um Meme também pode se dar de maneira mais particular em contextos mais restritos e com conteúdos relevantes para grupos menores, como em:



Figura 9. Senhora DCE

Fonte: Retirado de grupos de Facebook.

Dentre os Memes constituídos pelo enunciado-fonte da “Senhora”, existirão aqueles mais “selecionados” pelos usuários, seja pelo seu apelo à determinada noção do senso comum ou pela capacidade de expressar uma representação condizente com a realidade

sociocultural a partir de um dado posicionamento discursivo. No último exemplo, o conteúdo e o contexto aos quais o Meme se desloca possuem um campo mais restrito, uma vez que ele se volta exclusivamente a estudantes (e ex-estudantes) universitários que possuem (ou possuíram) algum contato com Diretórios Estudantis, Centros Acadêmicos etc. Como circulam em um campo menos vasto, é possível depreender que as relações com conhecimentos gerais desses Memes são menores e, portanto, possuem menor seletividade.

Considerações finais

Se temos os Memes como replicadores de determinado conteúdo, através da interação responsiva e dialógica (cf. SHIFMAN, 2013; BAKHTIN, 2003), só é possível concebê-los, além das características apontadas por Shifman, quando inseridos dentro de uma cadeia de gêneros, isto é, quando consideramos o enunciado-fonte que os originou e os diversos enunciados que o circulam e o complementam. O Meme em si não é capaz de produzir conteúdo, mas é a partir dele que se transformam os diversos enunciados anteriores em replicadores que tornam complexa a cadeia na qual está inserido. Em outras palavras, o Meme possui um valor responsivo e dialógico para com o texto-fonte ao qual se relaciona. Tal propriedade do gênero pode ser assim considerada, uma vez que, ao remeter ao discurso anterior, ele marca linguisticamente uma referência que possa indicá-lo – sem esta característica, a constituição do Meme enquanto tal fica prejudicada, se não anulada. Existe uma relação intertextual subjacente e necessária para se extraírem dados efeitos de sentido.

A constituição das variações deste Meme podem ser das mais virais às mais localizadas. Embora o termo tenha sido utilizado na internet de modo a demonstrar um determinado conhecimento partilhado, como ocorre com as já citadas “Lenny Faces”, um Meme também pode atender a um universo particular de conhecimento. Uma turma da faculdade, por exemplo, pode produzir um Meme de algo que ocorreu em uma aula se conseguir atingir a retenção derivada da dinâmica entre seleção, variação e concorrência, de modo que o entendimento daquele enunciado será partilhado somente entre aqueles que possuem a chave de interpretação: o contexto e a referência ao enunciado-fonte.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e Estética*. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

BAKHTIN, M. Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

CASTELLS, M. *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age – Second Edition*. Pollity Press: Malden, USA, 2015 [2012].

DAWKINS, R. *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

ELIAS, V. M. Quadrinhos e Leitura na mídia social digital: porque comentar é preciso. In: LINS, M. da P. P.; JÚNIOR, R. C. de S. *Quadrinhos sob diferentes olhares teóricos*. Vitória: PPGEL-UFES, 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2015* [online]. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.shtm>>. Acesso em: 08 ago. 2017

JABLONKA, E. Do Emoticon ao Meme – Evolução dos Símbolos na Comunicação Virtual. *Acta Semiótica et Lingvistica*, v. 17, ano 36, n. 1, p. 106-118, 2012.

KOBAYASHI, S. M. As Cadeias de Gênero do Meme “Bela, Recatada e do Lar”. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. *et al. Texto, discurso e multimodalidade*. São Paulo: Paulistana Editora, 2017.

OLIVEIRA, L. V. Os Mitos Nórdicos segundo Neil Gaiman. *Anu. Lit.*, v. 22, n. 1, p. 192-196, 2017.

RASKIN, V. *Linguistic Heuristics of Humor: A Script-Based Semantic Approach*. International Journal of the Sociology of Language 65, 1987.

SHIFMAN, L. *Memes in a Digital Culture*. Cambridge, MA: The MITpress, 2013

SOUZA-JUNIOR, J. Memes da Internet e a Produtividade Funcional: um argumento sistêmico-funcional e crítico-discursivo para a propagação dos fenômenos. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia: Periódicos UFMG*, v. 6, n. 2, p. 106-124, 2013. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres>. Acesso em: 08 ago. 2017.

A utilização de *corpora* em atividades de língua inglesa voltadas para a compreensão escrita de vestibulandos

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2286>

Luana Aparecida Nazzi Laranja¹

Resumo

O presente trabalho objetiva aplicar a abordagem teórico-metodológica da Linguística de *Corpus* (LC) no contexto de ensino aprendizagem de língua inglesa (McCARTHY, 2001; SARDINHA, 2010; VIANA, 2011) por meio do desenvolvimento de atividades de compreensão escrita voltadas para o vestibular. Para tanto, foi compilado um *corpus* de textos jornalísticos autênticos advindos dos sites CNN® e BBC® a fim de gerar as palavras-chave encontradas nos mesmos e, a partir de então, extrair os agrupamentos lexicais dessas palavras para posterior criação das atividades de compreensão escrita. Em função disso, buscou-se responder às seguintes perguntas: 01. Como o uso de um *corpus* criado a partir de textos jornalísticos autênticos pode auxiliar no levantamento de agrupamentos lexicais para o vestibular? 02. Que impacto a utilização de atividades desenvolvidas por meio desse *corpus* terá em relação ao desenvolvimento da compreensão escrita dos alunos? As atividades desenvolvidas foram aplicadas nas aulas de língua inglesa do terceiro ano do ensino médio em uma escola de ensino regular do interior de São Paulo. Por meio de um questionário entregue aos alunos ao final da atividade, foi possível observar que o efeito das atividades com base em *corpora* foi positivo, visto que grande parte dos estudantes avaliaram as atividades de compreensão escrita como auxiliares no entendimento dos textos propostos nas atividades, especialmente pelo vocabulário apresentado e pelas técnicas de leitura abordadas.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de língua estrangeira; Linguística de Corpus; atividades de compreensão escrita em língua inglesa.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. luananzzi@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3546-1707>

The use of corpora in writing comprehension activities aimed at the entrance examination in Brazilian universities

Abstract

The present work aims to apply the theoretical-methodological approach of Corpus Linguistics (LC) in the context of English language learning (MCCARTHY, 2001; SARDINHA, 2009; VIANA, 2011) through the development of written comprehension activities aimed at the entrance exam. In order to do so, a corpus of authentic journalistic texts was compiled from the CNN® and BBC® websites in order to generate the keywords found in them and, then, to extract the clusters of these words for later development of the written comprehension activities. As a result, we aimed to answer the following questions: 01. How can the use of a corpus created from authentic journalistic texts help in the collection of lexical clusters for the entrance exam? 02. What impact will the use of activities developed through this corpus have in relation to the development of students' written comprehension? The developed activities were applied to the English classes of the senior year in a regular school in the interior of São Paulo. Through a questionnaire given to the students at the end of the activity, it was possible to observe that the effect of the activities based on corpora was positive, since a great part of the students evaluated the activities of written comprehension as auxiliary in the understanding of the texts proposed in the activities, especially by the vocabulary presented and the approached reading techniques.

Keywords: foreign language teaching and learning; Corpus Linguistics; written comprehension activities in English.

Introdução

Sendo o inglês considerado um pré-requisito crucial para qualquer área profissional ou acadêmica (CRYSTAL, 2003; SEIDLHOFER, 2005), a busca pela sua aprendizagem é de igual importância. O ensino de língua inglesa (LI) para fins específicos (IFE) é uma das ramificações da abordagem LinFE², Línguas para Fins Específicos, que tem como foco os objetivos que o aprendiz necessita atingir em situações de usos reais da LI. Além disso, tal abordagem exige dos professores novos mapas mentais, posturas, maneiras de encarar o ensino e o processo de formação de profissionais conscientes linguisticamente (DIAS, 2011).

O IFE surgiu a partir da Segunda Guerra Mundial e começou a se expandir, tornando-se, assim, uma língua internacional para a melhor comunicação entre pessoas de diferentes

2 Nova denominação para a abordagem até então denominada de Inglês Instrumental, que em seu início no Brasil era vista como sinônimo de ensino de leitura (OCHIUCI, 2015).

locais. A partir de então, as pessoas começaram a mostrar um enorme interesse e, conseqüentemente, uma maior procura para o aprendizado dessa língua, não mais por prestígio e sim por interesse no comércio e na tecnologia internacional. (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Dessa forma, o aprendizado passou a surgir de necessidades particulares e houve, então, a necessidade de cursos voltados para pessoas com objetivos já determinados, fossem eles acadêmicos, profissionais ou pessoais, fazendo o IFE ganhar uma abrangência cada vez maior.

A primeira iniciativa de aplicação da abordagem IFE, o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, teve a sua fase experimental no Brasil em 1978 e sua oficialização em 1980, sendo coordenado pela Prof^a Dr^a Maria A. Celani (PUC - SP). A habilidade em foco do projeto era a compreensão escrita de alunos universitários que necessitavam compreender textos acadêmicos em inglês. No entanto, hoje se sabe que, em um curso IFE, o professor pode abordar tanto as habilidades de produção (*writing* e *speaking*) quanto as habilidades de compreensão (*listening* e *reading*), tudo dependerá das necessidades de seu aluno.

É fato que, em contexto de língua estrangeira geral, as quatro habilidades deveriam ser trabalhadas em sala de aula para um pleno domínio da língua-alvo, porém, devido a inúmeros fatores que não serão discutidos aqui, as escolas brasileiras ainda mantêm o foco no ensino-aprendizagem da leitura, como é mostrado nos PCN

[...] o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. (BRASIL, 1998, p. 20).

Sabendo, portanto, que a compreensão escrita é a habilidade exigida nos exames que abrem portas para o ensino superior e devido à relevância de se ter um curso voltado para as necessidades específicas de cada aluno, o presente trabalho tem como *objetivo geral* aplicar recursos da Linguística de *Corpus* (LC) no levantamento de agrupamentos lexicais para a criação de material de língua inglesa para vestibular por meio de aulas utilizando a abordagem IFE. Como *objetivos específicos*: 1. Compilar um *corpus* de textos jornalísticos autênticos advindos dos *sites* CNN[®] e BBC[®], visto que são considerados confiáveis e uma rica fonte de textos de diferentes temas; 2. Desenvolver atividades de compreensão escrita com o uso de agrupamentos lexicais, voltando-se para o vestibular; 3. Trabalhar técnicas de compreensão escrita, a partir dos agrupamentos lexicais levantados, a fim de auxiliar os alunos no momento de prestar o exame.

Ainda que muitos trabalhos já tenham sido desenvolvidos com foco na compreensão escrita em língua inglesa (BRAGA, 1997; SOLÉ, 1998; TOMITCH, 2009), poucos são os que se voltam para a criação de atividades que se baseiam no levantamento lexical por meio de *corpora*.

Dessa forma, as atividades produzidas foram aplicadas em aulas de língua inglesa de uma escola de ensino regular situada no interior de São Paulo, no primeiro semestre de 2019, voltando-se para os estudantes do terceiro ano do ensino médio. Tanto as atividades desenvolvidas bem como as aulas ministradas tiveram aparato teórico em Inglês para Fins Específicos com os estudiosos Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. Johns (1998), Tahir (2009) e Celani (1984), que também abordam a Linguística Aplicada; ensino de leitura baseado nas concepções de Kato (1985); Scaramucci (1995, 1999); Schmitt e McCarthy (1997); Kleiman (1985); preparação de materiais com Leffa (1996), ensino de segunda língua com Brown (2000) e Linguística de Corpus com Berber Sardinha (2009), Viana e Tagnin (2011) e O’Keefe, McCarthy e Carter (2007).

Fundamentação teórica

A importância da abordagem IFE

Segundo Tahir (2009), há características que diferenciam a abordagem ESP (English for Specific Purposes), em português IFE (Inglês para Fins Específicos), da abordagem EGP (English for General Purposes), em português, IFG (Inglês para fins gerais):

IFE é contrastado com IFG, ou Inglês para fins gerais. Se o inglês é ensinado como uma segunda língua juntamente com outras disciplinas para fins educacionais como algum assunto útil para os alunos no futuro, então este é o EGP. Neste tipo de aprendizado, geralmente não há exigência imediata para os alunos usarem o inglês para quaisquer propósitos comunicativos reais. Em contraste, se o inglês é ensinado para aprendizes especializados com algum propósito vocacional e educacional específico em mente, então isto é ESP. (TAHIR, 2009, p. 98, tradução nossa)³.

3 No original: “ESP is contrasted with EGP, or English for General Purposes. If English is taught as a second language along with other subjects for educational purposes as some useful subject to the learners in the future, then this is EGP. In this type of learning, there is generally no immediate requirement for the learners to use English for any real communicative purposes. In contrast, if English is taught for specialized learners with some specific vocational and educational purpose in mind, then this is ESP” .

Desse modo, pode-se constatar que, diferentemente de cursos gerais de línguas, que abordam a língua em contextos comuns de uso, a abordagem IFE se volta para o objetivo de cada aluno, sendo que essa consciência linguística tem implicação direta na aprendizagem da língua-alvo. Conforme afirmado por Hutchinson e Waters (1987, p. 53): “se professor e aluno sabem o porquê estão estudando o idioma, essa consciência terá uma influência positiva ao selecionar conteúdos que serão pertinentes à aprendizagem, e quais habilidades serão exploradas em sala de aula”.

Em consonância com os autores citados, Holmes (1981) e Dudley-Evans e St. John (1998) mencionam algumas vantagens do LinFE (e, conseqüentemente, IFE) em relação aos cursos gerais de línguas:

1. alunos aprendem o que realmente precisam de acordo com suas necessidades;
2. alunos tornam-se mais motivados, pois percebem que estão em um *curso feito sob medida (tailored course)* e que suas necessidades são o foco norteador das aulas;
3. professores têm liberdade para preparar aulas específicas a alunos específicos, isso reflete a consciência que o professor possui sobre a importância das necessidades de cada aluno.

Nesse contexto de ensino-aprendizagem de línguas, é importante levar em consideração como se dá o processo tanto de ensinar quanto de aprender, especialmente quando diz respeito à abordagem IFE. Para Hutchinson e Waters (1987, p. 59, tradução nossa),

Uma abordagem centrada no aluno para a aprendizagem e o ensino vê a aprendizagem como a construção ativa de significado e o ensino como o ato de guiar, montar e facilitar o aprendizado. Esta abordagem considera o conhecimento como sendo um processo em constante mudança, construído com base na experiência prévia dos alunos.⁴

Assim, o professor deixa de ser o centro detentor do saber e passa a ser facilitador no processo de ensino, guiando o aluno na solidificação do próprio conhecimento por meio do *background* já existente do estudante, ou seja, aquilo que este já conhece em relação à língua. É dessa maneira que, na presente pesquisa, os alunos entram em contato com

4 No original: “A learner-centered approach to learning and teaching sees learning as the active construction of meaning, and teaching as the act of guiding, scaffolding and facilitating learning. This approach considers knowledge as being an ever-changing process, which is built upon the learners prior experience”.

o inglês, ativando, especialmente, o que eles já têm de informação e acrescentando o que há de novo, sendo abordado nas atividades, como as técnicas de leitura, que serão discutidas no próximo subcapítulo, bem como o vocabulário apresentado durante os exercícios.

Nesse contexto, conforme mencionado por Dutra e Silero (2010, p. 911), “a Linguística de Corpus (LC) pode colaborar com a Linguística Aplicada”, visto que o uso de *corpus* em sala de aula (SA) fornece descrições da língua em uso, o que se torna uma excelente ferramenta no ensino de línguas, em especial, para contextos específicos, bem como pode levantar textos apropriados a serem selecionados como materiais pertinentes para a aula.

Em função das vantagens acima mencionadas, é esperado que o professor transite com relativa segurança por temas diversificados e específicos, sendo que tanto professor quanto aluno aproveitam melhor o tempo em sala de aula, visto que, como mencionado pelos autores acima, os alunos aprendem o que condiz com suas necessidades, e pelo mesmo motivo se tornam mais motivados. Isso faz com que as aulas sejam mais interessantes e a relação entre professor e aluno se solidifique de forma mais colaborativa.

O ensino de leitura como objeto de estudo

Com o início do projeto nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, constatou-se que grande parte das dificuldades dos alunos não era com a língua estrangeira, mas sim com a incapacidade de interagir com o texto escrito na própria língua materna.

A partir de então, professores e pesquisadores de língua materna e estrangeira passaram a ter um objetivo em comum: compreender melhor os processos subjacentes à leitura e à formação do bom leitor. Esta, porém, não é uma tarefa a ser iniciada no âmbito da universidade. Se o aluno universitário não sabe ler os textos acadêmicos nem em língua materna nem em língua estrangeira, é preciso desencadear um trabalho preventivo e formativo e não apenas corretivo (KATO, 1985).

Visto isso, é evidente que o problema no ensino de leitura é algo que deve ser tratado desde a formação inicial dos alunos, porém, o objetivo do presente trabalho não é discutir tal situação, mas sim ilustrar brevemente algumas técnicas de leitura em LE, e como elas refletem a preparação de materiais com foco na compreensão escrita.

Carvalho (2005), Farrell (2003) e Kato (1985), em suas obras, descrevem três modelos populares de como um leitor interage com um texto. Tais modelos são descritos pela teoria cognitivista como *bottom-up*, ou modelo ascendente, *top-down*, ou modelo descendente e

um terceiro modelo chamado de modelo interativo de leitura, esse último é considerado como uma interação entre os modelos *bottom-up* e *top-down*.

De uma maneira simples, pode-se dizer que, no modelo *top-down*, o leitor traz consigo seus conhecimentos e experiências prévias para compreender o texto, e continua a ler enquanto o texto confirme suas expectativas, no modelo *bottom-up* ocorre o inverso, o leitor lê as palavras e as frases e olha para a organização do texto, sem relacioná-lo com o conhecimento e a experiência anteriores. Desse modo, ele consegue construir o significado do que foi escrito no texto pela junção do conhecimento do vocabulário com a estrutura sintática. Farrell (2003) explica que a oposição entre os dois modelos se dá pelo fato de que, na abordagem *top-down*, o leitor trabalha do significado para o texto, já no modelo *bottom-up*, o leitor parte do texto para o significado (com o foco na palavra e no nível da frase).

O modelo interativo de leitura é explicado por Farrell (2003), que ilustra a interação entre os modelos *bottom-up* e *top-down* de modo que descreve o processo de leitura feito “por um leitor maduro e fluente” (FARRELL, 2003, p. 4), bem como apresenta quatro passos que podem ser seguidos por esses leitores na abordagem interativa. Esses passos são:

01. Formular hipóteses ou fazer previsões: o leitor inicia o texto prevendo o assunto que será abordado, inferindo, por meio de seu *background* (conhecimento prévio), se o texto será interessante para o prosseguimento da leitura.

02. Experimentar o texto: o leitor não utiliza muito de seu tempo com a gramaticalidade do texto, mas seleciona palavras que se encaixam no momento da leitura.

03. Continuar o ciclo: como em um ciclo, o leitor continua examinando sempre o texto e deduzindo seu sentido, ignorando aquilo que não é de seu entendimento até esse tipo de problema se tornar recorrente e perceber que sua previsão estava equivocada.

04. Sendo a compreensão impossível, o leitor formula outra hipótese e reinicia o ciclo de previsão.

Vale lembrar que não era esperado que os alunos alvo desta pesquisa possuísem as características de um leitor “maduro e fluente”, conforme descrito por Farrell (2003), porém essas técnicas que levam o aprendiz a alcançar esse nível de compreensão escrita foram trabalhadas durante as aulas de língua inglesa, para que os alunos se tornassem leitores mais independentes, e se sentissem mais preparados para o vestibular ou quaisquer eventuais leituras em inglês que eles precisem fazer durante suas vidas.

A partir da ideia de que o léxico é parte essencial para a compreensão de textos em uma segunda língua (KLEIMAN, 1985; LAUFER, 1997; SCHMITT; McCARTHY, 1997), outra estratégia que foi abordada durante as aulas é a inferência, à luz dos estudos de Kleiman (1985), que discorre acerca dessa técnica no estudo de línguas com o uso de textos autênticos, como foi feito no presente trabalho. Para a autora, o conhecimento lexical dos alunos é, muitas vezes, limitado, e é por isso que uma estratégia como a inferência se faz necessária para a leitura de textos em uma língua estrangeira. Kleiman (1985, p. 73) afirma que “se o conhecimento linguístico do aluno é limitado, ele passará a usar outros tipos de conhecimentos, de caráter textual, discursivo, enciclopédico, a fim de suprir as limitações”.

Apesar das críticas feitas acerca desse tipo de técnica (SCHMITT; McCARTHY, 1997), a inferência será utilizada, nesse trabalho, de forma contextualizada, ou seja, não serão abordadas palavras soltas que podem, com certeza, ter mais de um significado dependendo do contexto em que são inseridas, mas, como mencionado, serão trabalhados os agrupamentos lexicais, e esses serão apresentados dentro do texto, de forma que a inferência será muito útil para a análise textual. Schmitt (2000) afirma que inferir o significado de palavras desconhecidas através do contexto é uma estratégia essencial no que concerne ao aprendizado lexical, e é corroborando com o autor que, nesse estudo, deve-se levar em consideração que os vestibulares tratam de assuntos diversos, que, muito provavelmente, trarão palavras novas para os alunos. Sendo assim, é primordial que eles conheçam e apliquem técnicas de leitura, como a inferência.

De acordo com Brown (2001), há várias técnicas que são muito úteis no momento da leitura de um texto escrito em língua estrangeira, dentre elas, *skimming* e *scanning*. A primeira faz referência ao ato de passar os olhos rapidamente pelo texto a fim de encontrar características chave que mostraram do que se trata o texto de modo mais geral. Essa técnica é muito utilizada, por exemplo, quando se lê um jornal, em que o leitor busca rapidamente por aquilo que lhe é de interesse. A segunda estratégia se baseia no fato de examinar o texto em busca de informações mais específicas, como palavras-chave, por exemplo. Para o autor, esses tipos de técnicas que introduzem um tema são muito importantes durante a compreensão textual.

O estudioso Françoise Grellet (1981) assegura que os alunos nunca vão ler de maneira eficiente a menos que adaptem sua velocidade de leitura e técnica a seu objetivo quando estiver lendo. Ao lerem todos os textos da mesma maneira, os alunos perderiam tempo e deixariam de lembrar pontos importantes para eles porque estariam absorvendo muita informação desnecessária (GRELLET, 1981).

Levando em consideração que um vestibulando não dispõe de muito tempo para realizar as questões da prova, faz-se necessário que as técnicas mencionadas acima sejam ensinadas aos alunos a fim de que eles as apliquem quando forem realizar os exercícios de compreensão textual, visto que, assim como a inferência, o *skimming* e o *scanning*

auxiliarão os alunos no que diz respeito à introdução ao assunto do texto, assim como o entendimento de determinadas questões. Aliando as técnicas já mencionadas ao uso da abordagem teórico-metodológica oferecida pela LC, duas outras estratégias serão incluídas no ensino de compreensão escrita da presente pesquisa, o uso de palavras-chave (*Keywords*) e de agrupamentos lexicais (*Clusters*), que serão elucidados em um próximo tópico.

Uso de *corpora* no ensino de LE

Para muitos professores, um dos fatores que implica muito trabalho quando utilizada a abordagem LinFE é a necessidade de se organizarem previamente, além de uma grande quantidade de tempo para se dedicarem à preparação e seleção de materiais específicos utilizados em suas aulas, já que cada aluno possui um objetivo diferente. Por isso, pesquisadores da área de Linguística Aplicada passaram a utilizar *corpora* eletrônicos como fornecedores de contribuições importantes para o desenvolvimento de suas pesquisas, visto que a LC:

[...] ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica -se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador. (BERBER SARDINHA, 2004, p. 03).

Dentro dos estudos de *corpora* há duas abordagens que sustentam a pesquisa por ângulos diferentes, sendo a abordagem “dirigida pelo *corpus*” e a “baseada no *corpus*” (BIBER, 1989). A primeira abordagem parte do princípio de que as hipóteses ou teorias levantadas em um estudo devem surgir a partir do *corpus*, ou seja, este norteará o pesquisador mostrando qual caminho seguirá. Por outro lado, na segunda abordagem, a pesquisa já é baseada em uma teoria acreditada pelo pesquisador e então esse utiliza o *corpus* para corroborar ou não sua hipótese. O presente trabalho faz uso da primeira abordagem, a “dirigida por *corpus*”, pois serão utilizados os agrupamentos lexicais extraídos do *corpus* compilado para o desenvolvimento das atividades, ou seja, a pesquisa será “dirigida” pelos dados encontrados no *corpus*.

Segundo Berber Sardinha (2004), a utilização de *corpora* no ensino se divide em quatro áreas principais, sendo elas: Descrição da linguagem nativa; Descrição da linguagem do aprendiz; Transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula e Desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens. Complementando isso, Viana e Tagnin (2011) também abordam o ensino de línguas por meio de *corpora*, afirmando que há duas maneiras de se obter mais informações a respeito de uma língua e seu funcionamento. O primeiro modo diz respeito à intuição, ou seja, julga-se quando uma regra ou determinado uso da língua é adequado ou não, obtendo, dessa

maneira, uma ideia do que é/seria a língua em si, o que, segundo o autor, não corresponde exatamente ao seu uso real. Esse tipo de situação pode, muitas vezes, deixar o professor em uma situação um tanto delicada, já que, para se ter certeza se determinados usos da língua estariam apropriados ou não a certas ocasiões, eles teriam de consultar um falante nativo.

A segunda maneira de se estudar uma língua é por meio da observação de dados autênticos da língua, ou seja, como ela é realmente utilizada em um contexto que não se preocupa em utilizar conhecimentos intuitivos na comunicação, mas, ao contrário disso, tem-se a língua em sua espontaneidade. Nesse caso, o estudo é baseado em informações empíricas, por meio do uso da língua em interações que ocorrem naturalmente entre falantes nativos (VIANA, 2011).

É importante ressaltar também que, como afirma McCarthy (2001), a LC representa uma grande mudança no que diz respeito à educação em geral, tanto em relação aos métodos de ensino quanto ao papel do professor em sala de aula, além de fazer um importante intermédio entre teoria e prática no contexto educacional.

Porém, no ensino ainda existem alguns mitos que também são citados por Sardinha (2004), por exemplo, a crença de que a sintaxe é superior ao léxico, sendo este apenas um modo de preencher as lacunas sintáticas que impedem um melhor desenvolvimento em sala de aula, enquanto o tempo dos alunos e do professor é “desperdiçado” com informações que poderiam ser mais relevantes para o ensino-aprendizagem de línguas.

Em relação à implementação da LC no ensino, Sardinha (2004, p. 261) afirma:

Não devemos sobrecarregar os alunos com vastas quantidades de informação sintática [“gramática”] de um lado e informação lexical [“vocabulário”] de outro, que eles terão de juntar de acordo com princípios não disponíveis naturalmente para eles na condição de falantes não-nativos.

É dessa forma que a LC pode contribuir para a criação de materiais desse projeto piloto, visto que o curso será voltado para objetivos específicos de alunos que irão prestar o vestibular, não sendo necessário expandir o ensino da língua inglesa de modo com que o aluno tenha de começar a estudar no nível básico até alcançar o avançado. Portanto, a compilação de textos jornalísticos (uma vez que há uma grande demanda desse tipo de texto nos vestibulares) auxiliará os alunos a compreender técnicas de leitura que são necessárias no momento do vestibular, utilizando material autêntico, que aparece com frequência nesse tipo de exame. Assim, haverá um melhor aproveitamento do conteúdo e do tempo que serão disponíveis tanto para o professor quanto para o aluno em sala de aula.

Palavras-chave e agrupamentos lexicais – *Keywords e clusters*

Como mencionado, nesta pesquisa, foram extraídas as palavras-chave do *corpus* de estudo – aquele compilado por meio de textos jornalísticos – em comparação com um *corpus* de referência, EnglishTenTen® – de inglês geral. Sardinha (2009, p. 193) afirma que as palavras-chave são “aquelas cujas frequências são diferentes, de modo estaticamente significativo, das frequências encontradas em um *corpus* de referência”. O autor também explica que essas palavras-chave não têm de ser necessariamente uma palavra individual, como, por exemplo, “*café*”, mas também, o que é nomeado de *clusters*, ou seja, agrupamentos lexicais, como “*café com leite*”.

Outro ponto relevante no que diz respeito às palavras-chave refere-se à classificação entre positivas e negativas. As primeiras se referem àquelas cuja frequência é mais alta no *corpus* compilado pelo pesquisador do que no *corpus* de referência – esse que representará a língua de maneira geral. As negativas são exatamente o contrário, há uma frequência de palavras-chave muito mais relevante no *corpus* de referência em relação ao de estudo.

Scott (1997) também aborda as palavras-chave afirmando que elas oferecem uma maneira muito útil de caracterizar determinado texto, sendo benéficas para diferentes áreas da Linguística, assim como no ensino de línguas, em que os professores podem utilizar as palavras-chave para desenvolver lista de palavras (como em aulas de abordagem LinFE), em que o léxico pode ser identificado a partir de um texto, por exemplo.

Sardinha (2009) também cita as finalidades de se utilizar palavras-chave em uma pesquisa, sendo elas: 1. identificar a temática (“*aboutness*”) de um *corpus* ou de texto; 2. descrever a organização interna dos textos; 3. localizar marcas indicativas de posicionamento ideológico; e 4. traçar um perfil lexical de um autor ou de outros elementos básicos.

É essencial esclarecer que, no presente trabalho, as palavras-chave foram extraídas com um único objetivo, que é o primeiro citado pelo autor, ou seja, identificar o tema do *corpus* compilado, pois, como mencionado, é a partir dele que os agrupamentos lexicais foram levantados para a criação das atividades de compreensão escrita, como será mais detalhadamente apresentado na metodologia.

Os *clusters*, ou agrupamentos lexicais, são parte do que a LC oferece para descrever o funcionamento de determinada língua, assim, pode-se fazer uma pesquisa de agrupamentos lexicais de duas, três ou quatro palavras que se agrupam. Em outras palavras, pode-se dizer que, nesses agrupamentos, há certa preferência lexical por uma ou outra palavra que, geralmente, estão juntas. Para exemplificar, foi coletado por meio do *corpus* de estudo, que abrange 3 temas: política, tecnologia e mundo, três

agrupamentos lexicais com maior chavicidade (maior chance de ser chave no contexto em que é encontrada) de duas ou três palavras. Em primeiro lugar, o *corpus* apresenta o agrupamento *bread roll* e, em seguida, *fake news*. É importante mencionar que os resultados podem mudar em concordância com o aumento do *corpus* de estudo.

De acordo com O'Keeffe, McCarthy e Carter (2007), esses agrupamentos são, muitas vezes, tão frequentes quanto palavras "soltas" quando não, mais encontrados no vocabulário em geral. O que isso sugere é que o conteúdo programático de vocabulário para o nível básico fica incompleto, sem a devida atenção voltada para os agrupamentos lexicais mais frequentes, uma vez que muitos deles são tão frequentes quanto ou ainda mais do que palavras isoladas, que todo mundo concordaria que devem ser ensinadas (O'KEEFE; MCCARTHY; CARTER, 2007).

Não apenas para o nível básico, mas considerando que o presente trabalho se volta para um público específico, é de extrema relevância o levantamento de agrupamentos lexicais dos textos compilados para os alunos que prestam vestibulares, visto que, a partir deles, um tema será enfatizado e o aluno terá a possibilidade de compreender melhor o texto. Além de que "[...] um *corpus* também pode fornecer mais informações sobre uma forma-chave e destacar padrões léxico-gramaticais e semânticos associados à forma⁵" (O'KEEFE; MCCARTHY; CARTER, 2007, p. 100, tradução nossa). É também corroborando a ideia dos estudiosos citados que se pode afirmar que os agrupamentos lexicais deveriam ser considerados como qualquer outra unidade da língua e ainda, trabalhados não isoladamente, mas, para uma prática mais sustentada, seria interessante abordá-los dentro de um contexto.

Como é possível verificar, os agrupamentos lexicais são muito válidos na compreensão de um texto, visto que fazem parte de seu vocabulário e, assim, podem auxiliar os alunos no entendimento tanto do tema geral de determinado texto quanto de sentenças mais específicas, além de remeterem também à parte gramatical, ou seja, à estrutura que o texto apresenta, como tempo verbal, por exemplo, o que, novamente, vai ajudar o aluno a compreender melhor a mensagem que está sendo transmitida.

Metodologia e análise

Para a presente pesquisa, um *corpus* de artigos jornalísticos foi compilado, contendo textos autênticos retirados dos *sites* CNN®, e BBC®. Os artigos abrangem três temas diferentes, sendo eles: *politics* (política), *tech* (tecnologia) e *world* (mundo). Foram compilados, no período de 10 semanas, 3 textos de cada um dos assuntos semanalmente, totalizando 90 artigos jornalísticos. O *corpus* de estudo foi compilado por meio do *software* Sketch

5 No original: "[...] a corpus can also provide more information about a key form and underline lexico-grammatical and semantic patterns associated with the form".

Engine® e possui 88,261 itens e 75,474 formas⁶, sendo importante ressaltar que a compilação do *corpus* ocorreu durante os três últimos meses do último semestre de 2018.

Com base nos critérios concebidos por Sardinha (2000), o conteúdo e o propósito do *corpus* do presente projeto foram organizados da seguinte forma:

Quadro 1. Conteúdo e propósito do corpus

Modo	Escrito
Tempo	Contemporâneo.
Seleção	De amostragem.
Conteúdo	O conteúdo do <i>corpus</i> será de caráter especializado, composto por textos jornalísticos autênticos advindos dos sites CNN® e BBC®.
Autoria	Os autores serão falantes nativos e não-nativos fluentes em LI.
Finalidade	O <i>corpus</i> será utilizado na preparação de atividades com foco na compreensão escrita.

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao material desenvolvido nesta pesquisa, é de extrema importância salientar que apenas textos autênticos foram selecionados, ou seja, textos que não foram criados com objetivo pedagógico – para serem trabalhados em sala de aula – pelo contrário, eles são retirados do contexto real de uso da língua inglesa, *sites* de grande repercussão mundial. Os autores O’Keeffe, McCarthy e Carter (2007) enfatizam a relevância da autenticidade de material para o ensino de línguas juntamente com o uso de *corpora* afirmando que:

A disponibilidade de exemplos de *corpus* produziu uma perspectiva diferente uma vez que nós podemos encontrar em *corpora* diversos exemplos de textos que são livres, na medida em que são independentes de qualquer função voltada para o ensino de línguas. Eles estão em seu próprio contexto autêntico, e são compostos para um público particular (que tende a ser diferente do aprendiz de idiomas). Portanto, quando eles são apresentados com exemplos de

⁶ Item (*tokens*) diz respeito ao total de palavras contido no *corpus*, já a forma (*types*) é o número de palavras repetidas. Para mais informações, vide Sardinha (2009).

corpus, os aprendizes encontram a língua real como é na verdade utilizada, e nesse sentido é “autêntica”. (O’KEEFFE; MCCARTY; CARTER. 2007, p. 26, tradução nossa)⁷.

Para a elaboração das atividades, foram utilizadas as ferramentas palavras-chave (*keywords*) e agrupamentos lexicais (*clusters*). Dessa forma, ao utilizar a primeira ferramenta, o Sketch Engine® gera automaticamente duas listas de palavras-chave – uma referente às palavras soltas, denominada *single words*, e outra com os agrupamentos lexicais mais frequentes, denominada *multi-words*. A segunda lista foi utilizada como base para o desenvolvimento dos exercícios de vocabulário.

Foram extraídos os 10 primeiros agrupamentos lexicais, como é mostrado na figura abaixo, retirada do *corpus* de estudo.

1	bread roll	14	13
2	fake news	11	21
3	military parade	10	14
4	trade war	9	24
5	warning system	10	74
6	trade deal	9	51
7	no-deal brexit	7	0
8	crown prince	8	34
9	coal plant	8	53
10	saudi government	7	25

Imagem 1. Agrupamentos lexicais do corpus

Fonte: *Corpus* de estudo.

Assim, no desenvolvimento das atividades, os 10 blocos lexicais exibidos acima foram utilizados, de modo contextualizado, como meio de enriquecer o léxico dos alunos com palavras encontradas em textos autênticos e atuais.

7 No original: “The availability of corpus examples has produced a different perspective since we can find in corpora numerous examples of texts that are free-standing, in so far as they are independent of any language learning task. They are in their own authentic context, and they are composed for a particular audience (which tends to be different to that of the language learner). Thus, when they are presented with corpus examples, learners encounter real language as it is actually used, and in this sense, it is ‘authentic’”.

Para exemplificar, pode-se verificar na figura abaixo como *military parade* foi utilizado em um exercício. Por meio do *corpus*, foi possível encontrar as combinações verbais mais frequentes com esse agrupamento, assim, os alunos tiveram a oportunidade não apenas de entrar em contato com uma expressão nova, bem como aprender a utilizar os verbos que são frequentemente utilizados nesse contexto.

2. Read the sentences below and then fill in the blanks with the expressions in the box:

To watch – was held – was staged – attended the – organized

A *military parade* was staged on the former airfield, involving 270 armored vehicles and 800 troops.

Kim Jong Un applauds as he watches a *military parade* in Pyongyang on April 15, 2012.

More than 20,000 people attended the *military parade* organized with the occasion of the National Day

A *military parade* was then held in a well-attended.

More than 100,000 people attend notably the main parade with over 3,500 performers.

Another military parade _____ across downtown Seoul later in the afternoon.

In 1987, an estimated 100,000 people came _____ the parade.

An enormous parade _____ downtown the day of the game.

Pro-administration officials _____ parades and demonstrations in favor of the tax.

More than 20,000 people _____ military parade organized with the occasion of the National Day.

Imagem 2. Atividade com o agrupamento *military parade*

Fonte: *Corpus* de estudo.

Após a elaboração de atividades com base no vocabulário encontrado no *corpus*, foram também desenvolvidos exercícios de compreensão escrita e, para esses, foi escolhido, pela própria pesquisadora, o agrupamento *fake news*, o segundo da lista de *multi-words* exibida anteriormente. O *software* Sketch Engine® permite que o pesquisador clique sobre um determinado agrupamento lexical e encontre tanto o contexto em que este está inserido quanto o texto fonte, ou seja, de onde foi retirado o agrupamento. Seguindo esse passo, um dos textos que continha o agrupamento *fake news* foi “Facebook touts fight on fake news, but struggles to explain why InfoWars isn’t banned” encontrado no *site* CNN®. Desse modo, as atividades de compreensão escrita foram baseadas no texto mencionado.

Os alunos foram, a todo momento, instruídos a como utilizar técnicas de leitura durante a aula, como *skimming* e *scanning*, análise de palavras cognatas e repetição de palavras-chave. As aulas foram também baseadas no modelo interativo de leitura, combinando *bottom-up* e *top-down*, que são relevantes na compreensão escrita dos textos, como explicado anteriormente.

Em um último momento, foi entregue aos alunos participantes um questionário com três questões: 1. O que você achou mais interessante na aula de hoje? 2. Qual a dificuldade das atividades (aqui o aluno deveria escolher entre 1= muito fácil e 5=muito difícil), e 3. As atividades de vocabulário te ajudaram a compreender o texto? (três opções foram dadas para assinalar: Sim, em partes ou não).

No total, foram 16 participantes que responderam o questionário. Em relação à primeira pergunta, 4 se referiram ao vocabulário que ajudou na compreensão, 9 disseram ter gostado dos temas abordados e 7 mencionaram alguma técnica de leitura, sendo que algumas, como a identificação de cognatos e sinônimos, diziam respeito ao léxico abordado. Em relação à dificuldade das atividades, 3 alunos acharam as atividades de compreensão escrita muito fáceis, assinalando o número 1, 10 colocaram o número 2 e 3 alunos assinalaram o número 3, ou seja, acharam as atividades com nível médio de dificuldade. 15 participantes disseram que as atividades de vocabulário ajudaram na compreensão do texto e apenas 1 respondeu que os exercícios o ajudaram em partes.

Deste modo, a investigação se posiciona nas discussões teóricas de métodos e técnicas baseadas em um ensino prático reflexivo, juntamente com a questão teórica da formação de professores de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993, 2004; WIDDOWSON, 2005). Os instrumentos de pesquisa foram assim organizados:

Quadro 2. Organização do corpus

Objetivos	Instrumentos
Coleta de dados	Compilação do <i>corpus</i> de textos retirados dos <i>sites</i> BBC® e CNN®.
Análise de dados	Uso do <i>software Sketch Engine®</i> para análise do <i>corpus</i> . Questionário qualitativo como forma de obter um <i>feedback</i> das atividades aplicadas, bem como da aprendizagem dos alunos.
Apresentação dos resultados	Apresentação dos dados obtidos pela análise do <i>corpus</i> . Comparação qualitativa e quantitativa da melhora da habilidade de leitura dos alunos no decorrer da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria.

A presente pesquisa utilizou o método quantitativo a partir do levantamento e análise dos dados coletados por meio da aplicação das atividades, além da utilização da abordagem teórico-metodológica da LC por meio do concordanciador Sketch Engine® para obtenção das palavras-chave e agrupamentos lexicais para a criação dos exercícios.

Simultaneamente, será feito o uso do método qualitativo, tendo em vista a relação colaborativa entre professor e aluno, bem como a oportunidade de compartilhamento de diferentes perspectivas acerca da elaboração e aplicação das atividades em sala de aula.

É importante ressaltar que o uso dos dois métodos já foi defendido por vários pesquisadores (REICHARDT; COOK, 1979; COHEN, 1989), visto que tendem a se complementar diante de suas limitações. Deve-se levar em consideração que ambos os métodos contribuem para o melhor entendimento e análise dos dados durante o processo (subjetivo) e resultado (objetivo) da pesquisa (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991), oferecendo mais validade à mesma.

Considerações finais

É relevante mencionar que esta pesquisa se deu no contexto de uma escola de ensino regular particular do interior de São Paulo, onde os alunos participantes já tinham conhecimento de algumas das técnicas de leitura mencionadas aqui, o que pode ter facilitado o entendimento das atividades de compreensão escrita. Entretanto, os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com outras técnicas desconhecidas por eles até então, além de conhecerem um novo vocabulário, o que foi primordial para a compreensão dos textos, segundo a análise do questionário entregue ao final da atividade.

Portanto, por meio da presente pesquisa, foi possível verificar que a utilização de *corpus* na composição de materiais para aulas cuja abordagem é IFE, mais especificamente atividades voltadas para vestibulandos, deu-se de forma positiva, visto que o *corpus* fornece tanto as palavras-chave quanto os agrupamentos lexicais de forma precisa, por meio de dados estatísticos. Desse modo, o pesquisador e/ou profissional da educação não necessita confiar apenas em sua intuição, passando aos alunos um vocabulário relevante e confiável em relação aos textos que são lidos em SA.

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Learner*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O Professor de Língua(s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional*. Campinas: UNICAMP, 2004.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

BERBER SARDINHA, T. *Pesquisa em linguística de Corpus com WordSmith Tools*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri: Editora Manole, 2004.

BERBER SARDINHA, T. Linguística de corpus: histórico e problemática. *Revista D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

BIBER, D. A Typology of English texts. *Linguistics*, Berlim, De Gruyter, v. 27, n. 1, p. 3-43, 1989.

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.

BRAGA, D. Ensino de Língua via Leitura: uma Reflexão sobre a Elaboração de Material Didático para Auto-Instrução. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, IEL/UNICAMP, v. 30, p. 5-16, jul./dez. 1997.

BROWN, D. H. *Principles of Language Teaching and Learning*. New York: Longman, 2000.

BROWN, D. H. *Teaching by principles: and interactive approach to language pedagogy*. Second edition. New York: Longman, 2001.

CARVALHO, S. N. O enfoque instrumental na leitura. *Soletas*, São Gonçalo: UERJ, ano V, n. 10, p. 116-129, jul./dez. 2005.

CELANI, M. A. A. Considerações sobre a disciplina "Prática de Ensino de Inglês" nos cursos de licenciatura. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Ensino de Línguas*. Cadernos PUC, 17. São Paulo: EDUC, 1984.

COHEN, A. D. Attrition in the productive lexicon of two Portuguese third-language speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 11, p. 135-149, 1989.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language* (Second edition). Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DIAS, E. *Avaliação: meio para intervenção pedagógica na formação do professor de língua estrangeira e (re)construção da sala de aula*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2011.

DUDLEY-EVANS, T.; JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes. A Multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUTRA D. P.; SILERO, R. P. Descobertas linguísticas para pesquisadores e aprendizes: a linguística de *corpus* e o ensino de gramática. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 909-930, 2010.

FARRELL, T. S. C. *Planejamento de atividades de leitura para aulas de idiomas*. São Paulo: SBS, 2003.

GRELLET, F. *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

HOLMES, J. What do you mean by ESP? *Working Papers*. n. 2. CEPRIL. São Paulo: PUC-SP, 1981.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1985.

KLEIMAN, A. B. Estratégias de inferência lexical na leitura de segunda língua. *Ilha do Desterro*, Campinas: UNICAMP, p. 67-82, 1985.

LAUFER, B. *The lexical plight in second language reading*. In: COADY, J.; T. N. HUCKIN. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 20-34.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

OCHIUCCI, M. S. M. Do projeto nacional ensino de inglês instrumental ao LinFE: a contribuição dos estudos de Rosinda de Castro Guerra Ramos ao ensino de línguas para fins específicos – a aventura continua.... In: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (org.). *Perspectivas em língua para fins específicos: festschrift* para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes Editores, 2015.

O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M.; CARTER, R. *From Corpus to Classroom. Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

REICHARDT, C. S.; COOK T. D. Beyond qualitative versus quantitative methods. In COOK, T. D.; REICHARDT, L. S. (org.). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Sage: Londres, 1979.

SCARAMUCCI, M. V. R. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trab. Ling. Apl.*, Campinas, p. 07-20, 1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. *O Papel do Léxico na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: Foco no Produto e no Processo*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SEIDLHOFER, B. Key concepts in ELT. English as a lingua franca. *ELT Journal*, v. 59, n. 4, doi:10.1093/elt/cci06, 2005.

SCHMITT, M.; MCCARTHY, M. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.


SCOTT, M. *WordSmith Tools*. Version 3. Oxford: Oxford University Press, 1997.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

SCHMITT, N. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge, 2000.

TAHIR, M. M. English for specific purposes (ESP) and syllabus design (2009). Disponível em: <https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&ald=45953>. Acesso em: 20 mar. 2019.

TAGNIN, S. *A Identificação de equivalentes tradutórios em corpora comparáveis*. 2007. Disponível em: <http://bit.ly/2XGw6Tt>. Acesso em: 19 abr. 2018.



TOMITCH, L. M. B. Aquisição de leitura em língua inglesa. *In*: LIMA, D. C. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 191-201.

VIANA, V.; TAGNIN S. E. O. *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: HUB Editorial, 2011.

VILAÇA, M. L. C. Pesquisa e Ensino: considerações e reflexões. *Revista E-scrita*, Nilópolis, v. 1, n. 2, mai./ago. 2010.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução José Carlos P. de Almeida Filho. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

WIDDOWSON, H. G. *Text, Context, Pretext*. Oxford: Blackwell, 2004.

Linguagem e interação: o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa por meio da reestruturação textual na formação do sujeito leitor/autor

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2183>

Marta Luzzi¹

Resumo

Este artigo objetiva apresentar a análise dos resultados do projeto de pesquisa “Primeiras autorias: o processo discursivo no ensino de língua portuguesa e a formação do leitor/escritor nos anos iniciais do fundamental I, Amambai-MS”, desenvolvido no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A fundamentação assenta-se nos preceitos sociointeracionistas de M. Bakhtin articulados aos pensamentos de L. S. Vigotski. O texto é visto como material discursivo que compreende não só os sentidos de uma língua polifônica, mas também a formação do sujeito leitor e criador do seu texto. Assim, o aprendiz elabora o seu texto a partir da contação de história e, posteriormente, o ressignifica na reestruturação coletiva, para que valores sociais sejam confrontados e transformados. O processo se dá na interação coletiva, fluindo a posição ideológica, a subjetividade e as verdades conflitantes, e abrindo-se ao ato criativo e significativo da autoria.

Palavras-chave: ensino; linguagem; interação; autoria.

¹ Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; marta.luzzi@ifms.edu.br; <https://orcid.org/0000-0001-8338-9522>

Language and interaction: the teaching/learning of Portuguese through textual restructuring during the formation of the subject reader/author

Abstract

This article aims to present an analysis of the results of the research project “First authorship: the discursive process in Portuguese teaching and the formation of the reader/writer in the initial years of elementary school, Amambai-MS”, developed in the *stricto sensu* postgraduate program in Letras, of the State University of Mato Grosso do Sul. The foundation is based on the socio-interactionist precepts of M. Bakhtin articulated to the thoughts of L.S. Vigotski. The text is seen as a discursive material that includes not only the senses of a polyphonic language, but also the formation of the subject reader and creator of his own text. Thus, the apprentice develops his or her text from the storytelling and, posteriorly, re-signifies it in the collective restructuring, so social values are confronted and transformed. The process takes place in the collective interaction, flowing the ideological position, subjectivity and conflicting truths, and opening itself to the creative and significant act of authorship.

Keywords: teaching; language; interaction; authorship.

Linguagem e interação: produção e reestruturação coletiva de textos

A linguagem é vital para que o sujeito possa compreender o mundo em que vive e atua, bem como a sua própria língua falada e escrita. Nesse sentido, tem-se que:

A linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o revelo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem. (GERALDI, 2010, p. 34).

A linguagem é vista como parte fundamental do processo de constituição do sujeito, inserido no contexto escolar de alfabetização/letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I – EF-I. Nas escolas de Mato Grosso do Sul, tem-se que o fazer pedagógico docente se constitui dos preceitos do Referencial Curricular², apresentando aos aprendizes inúmeras possibilidades de atividades voltadas para a produção de textos.

2 O Referencial Curricular estadual é o meio pelo qual os professores organizam os conteúdos que devem ser registrados em cada ano escolar. As bases teóricas que o fundamentam se aproximam do ensino sociointeracionista.

Nesse sentido, o Referencial é um ponto de apoio que amplia o fazer docente com propostas de atividades, em que a linguagem e a interação verbal apresentam-se como fundamentos para o ensino de língua portuguesa, o qual tem um lugar privilegiado na:

[...] *interlocução* tomada como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeito. Antes de qualquer outro de seus componentes, a linguagem fulcra-se como evento, faz-se história e tem existência real no momento singular de interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento. Por isso, os discursos são densos de suas próprias condições de produção. Sendo cada vez único, fazendo-se no tempo e constituem história. As estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa. Temos sempre passado no presente, que se faz passado garantindo horizontes de possibilidades de futuro: trabalho de constituição da linguagem (e das linguagens) e dos sujeitos. (GERALDI, 2010, p. 34-35, grifo do autor).

A linguagem, em sua essência, apresenta características de um ato/evento que se desenvolve no processo interativo verbal entre os sujeitos que se constituem dela para fundamentar todo o seu discurso. Discurso esse que traz marcas dos discursos de outros, carregado de um já-dito, de um já-falado que foi retomado para que outros sentidos possam ser construídos e uma nova enunciação aconteça.

O enunciador, em meio a uma situação extraverbal, interliga-se à palavra do outro para que seja provocado, pelo uso/ação/resposta na/pela linguagem, pelo discurso do cotidiano, estabelecendo diferentes elos de significações e de compreensão. Trata-se da noção de dialogismo, como princípio constitutivo da linguagem, que é compreendido como:

[...] a confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a concordância, suas eternas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas nem ressalvas meramente objetais), sobreposição do sentido sobre o sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível, etc. Essas relações específicas não podem ser reduzidas nem a relações meramente lógicas nem meramente objetais. Aqui se encontram posições *integrals*, pessoas íntegras (o indivíduo não exige uma relação intensiva, ela pode manifestar-se em um som único, em uma palavra única), precisamente as vozes. (BAKHTIN, 2010a, p. 327, grifo do autor).

A enunciação proferida no acontecimento da comunicação verbal projeta o sujeito para fora dos limites semânticos, que, no entanto, alcança seus amplos e ininterruptos sentidos no processo dialógico da linguagem. A palavra é interindividual e compreende e transmite, por meio do dialogismo, os sentidos que constituem os sujeitos.

No sentido de que a linguagem ultrapassa a simples transmissão, constituindo todo o discurso interior repleto de signos relacionados a uma linguagem social, tem-se que:

Tanto para Vigotski quanto para Bakhtin, os signos, a linguagem verbal em particular, não são somente instrumentos de transmissão de significados, de experiências, muito menos individuais, que estariam já prontas antes da sua organização sógnica, mas também instrumentos de significação, de constituição individual, dos processos interiores mentais, que, portanto, como signos utilizados, são também esses sociais. (PONSIO, 2013, p. 155, grifo nosso).

O discurso (oral ou escrito) exige muito mais do que simplesmente o conhecimento estável da nomenclatura linguística; exige uma interação verbal constante entre os vários enunciados que, no discurso/texto, se incorporam a uma multiplicidade de outros discursos e de outras línguas, os quais, de certa forma, associamos aos nossos enunciados, aos nossos textos.

Ao levar-se em consideração as experiências discursivas – como aspecto relevante para a produção textual – que favorecem os sentidos que os textos produzidos em sala de aula têm, o trabalho do professor como coautor e coenunciador propicia ao aluno a aproximação do texto/discurso escrito com os sentidos que a linguagem lhe traz. Tal fato torna relevante a oportunidade dialógica, a tensão encontro/desencontro, o Eu e o Tu, para que a constituição do sujeito, na e pela linguagem, aconteça.

As práticas discursivas sofrem ressignificação, são movimento e deslocamento que aproximam uns aos outros, uma outra consciência. Nessa perspectiva, o objetivo aqui posto é o de apresentar a análise dos resultados do Projeto de Pesquisa “Primeiras autorias: o processo discursivo no ensino de língua portuguesa e a formação do leitor/escritor nos anos iniciais do fundamental I, Amambai-MS”, desenvolvido no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. À luz dos preceitos e ideias de M. Bakhtin, articulados às teorias de L. S. Vigotski, parte-se à análise de textos produzidos por alunos do 1º ano do EF-I, da Escola Estadual Dr. Fernando Corrêa da Costa, no município de Amambai-MS, durante o 2º semestre de 2012.

A análise subsidia-se no levantamento de pistas estabelecidas a partir do referencial teórico, tais como: estratégias utilizadas junto ao trabalho do professor para o ensino de língua portuguesa, práticas de escrita, gêneros textuais e o texto como produção de sentido e ato discursivo autoral. O texto é visto como material discursivo que compreende não só os sentidos de uma língua polifônica, mas também a formação do sujeito leitor e criador do seu texto. Assim, a linguagem, em sua essência, apresenta características relacionadas ao acontecimento da produção textual, que se desenvolve no ato interativo verbal, entre os sujeitos que se constituem dela para fundamentar todo o seu discurso.

O coração analito: o texto exposto

Tudo o que é enunciado ganha sentido novo, “emerge” para que o oceano da linguagem se torne possível de navegar, de desfrutar de uma “boa vista” dada aos discursos produzidos em sala de aula. O processo avaliativo está envolto em um ambiente coletivo de vozes, de diferentes discursos que vão além dos sentidos de simples avaliação, dando importância a quem realmente conduz todo esse processo: o aprendiz e o seu discurso.

Diante dessas considerações, tem-se a memória no enlace das relações interpessoais e intrapessoais, que se constroem de maneira coletiva e que marcam fortemente a aprendizagem, o desejo e a motivação de aprender. Memória essa que a todo o momento é impulsionada pelas histórias, pelas músicas, pelos dizeres, pelos personagens, que fizeram/fazem parte do processo escolar e que agora são redirecionados para construir o novo – em uma inter-relação entre memória de passado e memória de futuro – que se constitui na autoria escrita, feita junto com os colegas, junto com a professora, que amplia seu papel de coautora nos textos coletivos.

Cabe salientar que, mesmo em textos/discursos sendo muito parecidos com os originais – por conta das várias leituras feitas pela professora – são os aprendizes da escrita que dão vida e sentido ao que ela questiona, introduz e lança, aproximando do texto o discurso que é vivido e enunciado por esses aprendizes, e que toma forma de escrita, mediado pela professora.

As etapas desenvolvidas didaticamente pela professora no caderno de produção textual seguem sequência definida ao 1º ano: Avaliações diagnósticas, Reestruturação Coletiva/ Análise Linguística, Produção Coletiva e Produção Individual. É relevante mencionar que o trabalho das docentes atuantes no EF-I é crucial para a organização deste trabalho, que se assenta em textos registrados nos cadernos pelos aprendizes da linguagem escrita.

Nesta seção, são apresentados textos/discursos produzidos por aprendizes do 1º ano (2012). O material apresentado advém de produção coletiva de texto que tem seu início na contação de uma história pela professora. Sequencialmente, há uma inversão de papéis e os aprendizes tomam a frente para o reconto oral, com a participação de todo o grupo de alunos num processo de rica interação verbal.

A produção do autor/aprendiz carrega na escrita uma fusão do texto e seu discurso interior, sua memória de passado e sua consciência. Os aprendizes são envolvidos pela professora para que juntos escrevam, na lousa, a narrativa que ouviram, da qual participaram na oralidade e pela qual se constituíram discursivamente na inter-relação com os outros alunos.

Adiante, a professora distribui as folhas de produção coletiva de texto, que farão parte do caderno de produção de texto. No passo seguinte da atividade, os aprendizes são encorajados a escrever o que narraram, não somente pelo fato de ter sido escrito por ela, mas pelo fato de que a escrita, que se inicia com “o fazer junto”, permite construir a autonomia. No processo contínuo de elaboração coletiva, a escrita – que a professora propõe como “Produção Coletiva de texto” – não resulta, necessariamente, em um texto sobre o que foi falado, ou em narrar fatos que para cada um tem importância diferente, mas é no coletivo que os aprendizes avançam, se aperfeiçoam e se constituem enquanto sujeitos do dizer. Constroem, assim, um texto outro, no social da sala de aula e na relação dos diferentes discursos proferidos por todos os aprendizes, no coletivo, para que, a partir dessas muitas vozes, ampliem a escrita individual, que carregará singularidades e indícios de autoria.

Tendo-se como certo que o texto é:

[...] produto de elaboração própria que encontra nos outros textos apenas modelos ou indicações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referência com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações. (GERALDI, 2010, p. 115).

Erige-se a necessidade de uma tomada de posição frente ao ensino/aprendizagem do texto/discurso, visto que:

[...] todo o texto é a materialidade linguística de um discurso, cuja materialidade ‘sustenta’ os sentidos possíveis e aparentemente impossíveis, aparentemente impossíveis porque no mesmo texto se cruzam outros discursos com os quais o texto se relaciona, dos quais se afasta ou dos quais se aproxima. No texto, o interdiscurso também se materializa, e as marcas que aí deixa é que permitem imiscuírem-se as contrapalavras, produzindo as instabilidades que o discurso gostaria de evitar, mas que não consegue porque os sentidos afastados estão presentes, permitindo este movimento

constante entre a estabilidade e a instabilidade dos sentidos. Porque o interdiscurso é possível que a *intercompreensão* se sobrepõe à interincompreensão entre discursos. (GERALDI, 2010, p. 115, nota de rodapé, grifo nosso).

Quando o aprendiz retoma o texto em seu caderno de produção de texto, reconfigurando da materialidade verbal para o enunciado concreto, a compreensão, o sentido já foi construído pela interação das atividades coletivas realizadas previamente à escrita individual, à *intercompreensão* advinda do social vivido. Mesmo que não domine a escrita padrão, é movido a escrever, a falar, a perguntar, transpassando a simples significação para a fluidez da escrita. O aprendiz é estimulado pela escrita individual, que carrega uma mescla do trabalho coletivo, contendo materialidade singular no que é posto em seu caderno de produção textual. Neste percurso, a autonomia, a autoria vão se constituindo dos muitos discursos que se fazem/fizeram presentes. O que se torna evidente é que o aprendiz da escrita é quem escolhe quais partes do texto serão escritas, evidenciando sua assinatura, seus traços e seu ato criativo.

No percurso das atividades, o aluno é convocado a contribuir para que a reestruturação/análise linguística aconteça. Para o andamento dessa atividade, a professora escolhe um dos textos escritos previamente em atividade interativa e, conjuntamente, o reelabora com novos dizeres, novas ideias, novas manifestações discursivas.

A etapa de reestruturação coletiva/análise linguística consiste em, a partir da escolha de um desses textos, realizar análise e reestruturação com participação ativa do coletivo de aprendizes para que outro texto seja construído. Esta etapa não corresponde às ideias de estruturação e adequação gramatical, mas ao jogo interativo da criação coletiva, na troca de dizeres e na língua em uso.

Observa-se, no texto exposto a seguir – Figura 1 –, como o autor/aprendiz A desenvolveu o momento de reestruturação coletiva:

Amambai-MS, 21 de Outubro de 2013.

Segundo-feira

Lista!
21/10

- Reestruturação coletiva

- Autor: [redacted]

O leão e o ratinho



Um leão que se chamava Léo estava como de costuma de descansar no sombro de uma árvore, os ratinhos passaram com um grão, um ratão conseguiu fugir, o ratinho Rui, Léo ficou com dó e deixou ele ir.

O leão estava deitado e ficou preso numo rede, começou a gritar:

- Socorro, socorro, socorro!

O ratinho ouviu, correu e acordou e o libertou e assim viraram amigos.

Moral: "No hora da perigo, os fracos podem ajudar os fortes".



Figura 1. Reestruturação coletiva

Fonte: Autor/aprendiz A.

É possível observar, do conteúdo da Figura 1, como o trabalho com o texto evidencia um sujeito constituído de um discurso (dialógico, plurilinguista, bivocal, interativo) em que a escrita, a materialidade discursiva é significativamente feita e compreendida por ele, como uma parte do processo, que no seu decorrer constrói sua autonomia.

[...] nesse trabalho, ora individual, ora conjunto, foram desenvolvendo competências textuais e descobrindo os padrões da textualidade: a ideia de que o texto se compõe como unidade temática e não mera soma de frases desconectadas; o uso do texto como lugar não somente de um processo de representação da realidade, mas de reflexão sobre a contraposição das “realidades”; a fruição do texto como objeto estético, com intenção de graça e beleza, mesmo quando próximo da cotidianidade. Ainda na medida em que reproduzia os seus achados por escrito na lousa, iam concebendo o texto como um objeto gráfico, singularmente composto em seu espaço-fundo. Todos esses aspectos, de coesão e coerência textual, de ações e reflexões, de escolha e estilo, de composição e arranjo, tinham que ser discutidos por todos nesse trabalho de elaboração conjunta. (FRANCHI, 2011, p. 197).

As significações são as responsáveis pela amplitude que o texto/discurso, visto como um espaço de regularidades enunciativas pode tomar em sala de aula, pois compreendem as evidências de um ato significativo de autoria. Além dos espaços enunciativos, os enunciados têm seus limites definidos pela alternância dos sujeitos do discurso que, segundo Bakhtin (2010a), são interlocutores (parceiros do diálogo, o outro) que suscitam a resposta, a réplica.

É relevante mencionar a importância da reestruturação coletiva, que possibilita aos aprendizes o desenvolvimento da competência discursiva, da interação, bem como amplia o conceito que possuem da própria palavra escrita. Sob a perspectiva de que:

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo do cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou a menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). (BAKHTIN, 2010a, p. 275).

Tem-se a visão do dialogismo entendido como a de um sujeito que enuncia, dialoga ativamente e de maneira responsiva, com a sua própria consciência e com a consciência silenciosa do outro. Os textos/discursos desenvolvidos pelos aprendizes da escrita

evidenciam como os enunciados de um diálogo interativo, vivido no cotidiano, ganham sentido com o que foi por eles lido, contado, recontado e escrito.

A partir da narrativa apresentada, evidencia-se como o autor constrói, cria e transforma as partes dialogais da fábula em uma sequência de fatos, a partir dos quais ele se apropria da linguagem interativa das muitas vozes trazidas pelos outros, para desenvolver o seu novo texto. O texto/discurso, em meio a uma relação de acontecimentos de gêneros discursivos, torna clara sua composição metalinguística, entretanto, a interação verbal entre sujeitos não se delimita ao campo da simples tipologia textual, mas a fusão contínua e dialógica da linguagem.

O exemplo apresentado na Figura 1 revela uma escrita, que a princípio foi copiada, mas que carrega singularidade marcante no signo semiótico escrito. O texto foi construído por todos na atividade coletiva e representa a multiplicidade de sentidos que esses textos trazem. O sujeito escritor/autor se constitui de uma linguagem interativa, motivada no outro para que o ato da escrita se realize. Desse modo, esse sujeito desenvolve sua escrita de maneira prazerosa, criativa e principalmente em constante atrito com os diálogos que se formam entre eles (os alunos, os aprendizes da escrita) e a professora que questiona, argumenta e possibilita outras perguntas para que outros diálogos internos sejam construídos. Salientamos que este processo se dá dialogicamente e, para que o produto do trabalho discursivo aconteça, é preciso, a todo o momento, aproximar as relações entre as réplicas do próprio diálogo, com o outro.

Essas relações só são possíveis entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso, pressupõem *outros* (em relação ao falante) membros da comunidade discursiva. Essas relações entre enunciações plenas não se prestam à gramaticalização, uma vez que, reiteremos, não são possíveis entre unidades da língua, e isso tanto no sistema da língua quanto do interior do enunciado. (BAKHTIN, 2010a, p. 276, grifo do autor).

Diante dessas considerações, essas relações dialógicas evidenciam uma nova perspectiva para o ensino de Língua Portuguesa, que se fulcra na linguagem. Sob esse aspecto, o aprendiz da escrita se constitui como sujeito enunciator, em meio às diversas manifestações dialógicas produzidas por ele e pelos discursos dos outros, que se apresentam em uma heterogeneidade constitutiva dos gêneros do discurso.

O sujeito que na linguagem usa a oralidade, em uma intensa atividade mental, converge-a para a atividade prática de sala de aula, que o leva a solucionar de maneira inteligente as tarefas mais difíceis de escrita. O espaço de sala de aula se torna interativo, pois o professor estimula os aprendizes a superar suas ações, que são impulsionadas pela fala, a planejar antecipadamente a solução que lhes foi desafiada e principalmente a controlar

seu próprio comportamento. Segundo Vigotski (2012, p. 108), a tarefa do professor consiste em “desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes”.

A linguagem da aprendiz se desenvolve em meio às relações coletivas com os outros alunos e, também, com os adultos, no caso uma relação de afetividade intensa com o seu professor. O sujeito se constitui internamente na linguagem, pelas interpelações que definem seus próprios pensamentos. Nesta perspectiva:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança. As pesquisas da Bolduina, Rignano e Piaget demonstraram que *a necessidade de verificar o pensamento nasce pela primeira vez quando há uma discussão entre crianças, e só depois disso o pensamento apresenta-se na criança como atividade interna* cuja característica é o fato de a criança começar a conhecer e a verificar os fundamentos do seu próprio pensamento. Cremos facilmente na palavra – diz Piaget – mas só no processo de comunicação surge a possibilidade de verificar e confirmar o pensamento. (VIGOTSKI, 2012, p. 114, grifo do autor).

A seguir, são observados a desenvoltura dos autores/aprendizes B e C no momento de relato individual – Figuras 2 e 3:

Cimambuí, M.D. 07 de Outubro de 2013.
Segunda-feira

Reconto individual da fábula: O
Leão e o ratinho

Um leão que se chamava Léa, ele acabava de caçar tanto que comeu e achou uma samambaia para descansar, de repente apareceu os ratinhos, passearam em cima da Léa, o Léa acordou, todos os ratinhos saíram correndo menos um que se chamava Rui, o leão pegou em sua pata, como já estava cheio soltou o ratinho.

Passou muitos dias, o leão foi preso na rede dos caçadores, ele gritava! gritava que os bichos ficaram assustados.

Até que o Rui viu o Léa, e roeu a corda, o Léa agradeceu e eles ficaram amigos.

Moral = Na hora do perigo, os fracos podem ajudar os fortes.

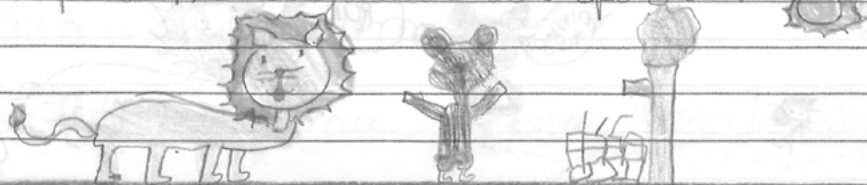


Figura 2. Reconto individual

Fonte: Autor/aprendiz B.

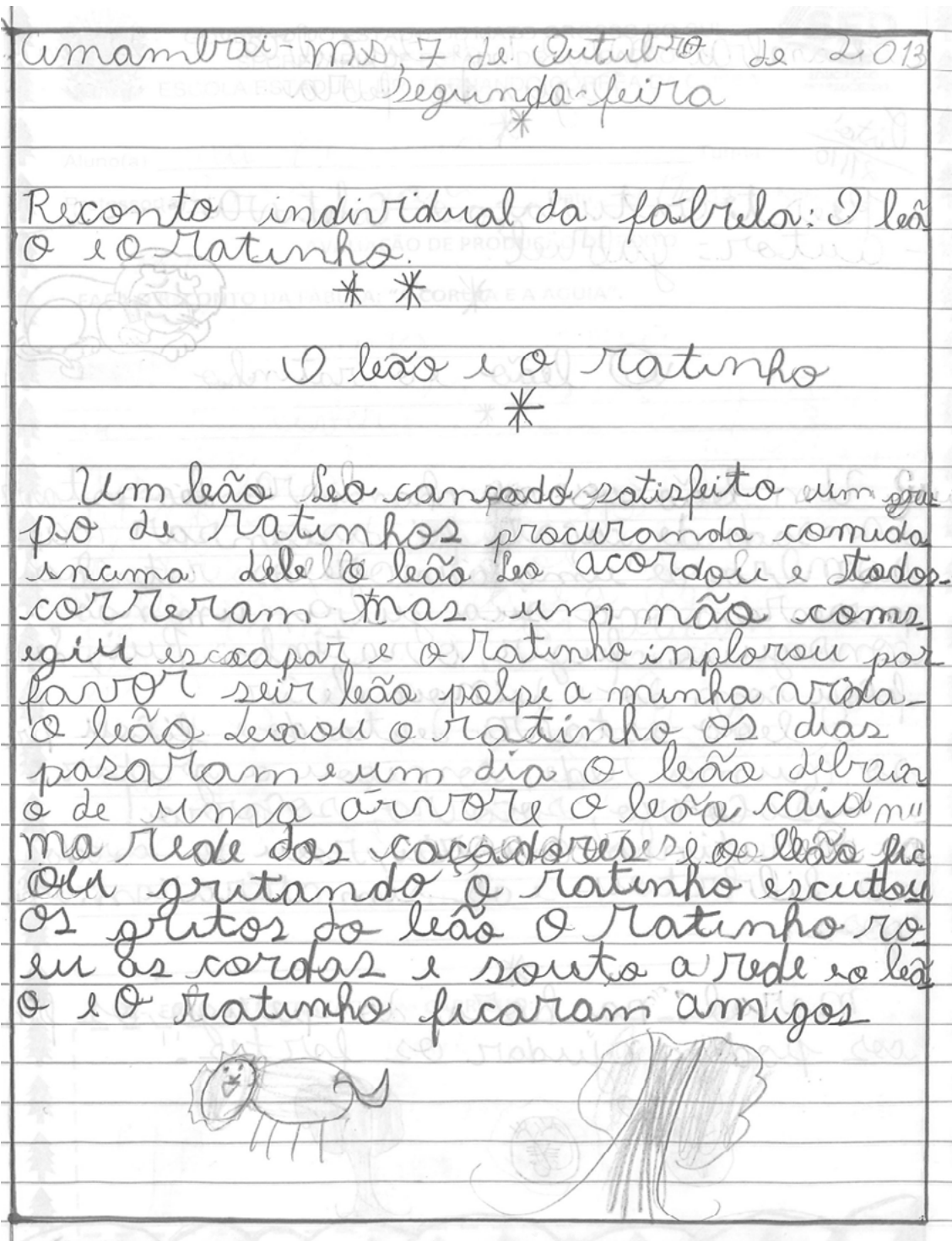


Figura 3. Reconto individual

Fonte: Autor/aprendiz O.

Emerge, dos textos apresentados nas figuras 2 e 3, como o aluno se posiciona para contar, recontar e falar em uma comunicação discursiva ampla com o interdiscurso, ficando evidentes indícios de um sujeito que assume sua posição no discurso como autor, uma vez que:

[...] ser autor é assumir, de modo permanentemente negociado, posições que implicam diferentes modalidades de organização dos textos, a partir da relação com o herói e com os ouvintes. [...] Essa operação de seleção envolve a simpatia, a concordância com os ouvintes, ou a discordância com relação a eles, remetendo assim à avaliação que o autor faz do herói. (SOBRAL, 2012, p. 133).

Seguindo ainda as considerações dos autores, o sujeito e seus interlocutores, em suas manifestações comunicativas, apresentam consequências e feitos da inter-relação entre o eu-para-o-outro, ou seja, nas relações entre o que os constitui e a sua própria consciência, herança marcada pelos valores sócio-históricos e ideológicos. Nesta perspectiva, estes aprendizes da escrita não são somente escritores, mas sim autores em relação intensa de sentido com o personagem do conto.

É possível afirmar que a linguagem fundamenta todos os pensamentos dos aprendizes para compreensão de seus desejos, interesses, necessidades e emoções, aproximando-se, cada vez mais, da interação com o outro, conforme esclarece Souza (2012, p. 136): “a compreensão é o resultado do nível de interação que os indivíduos conseguem estabelecer entre o verbal e o extraverbal, entre a palavra e o afetivo-emocional que flui na interação entre as pessoas”.

Evidencia-se, também, o uso da paráfrase elaborada pelo autor/aprendiz C, que remete aos dois adjetivos pospostos argumentativos: *cançado* e *satisfeito*, que estabelecem uma relação temática com o núcleo nominal, no caso o leão Leo. Essa relação é estabelecida pelo motivo: ele está cansado pelo ato de caçar e satisfeito por ter comido sua caça.

Estes adjetivos mostram profunda compreensão organizacional do texto, atribuindo-lhe uma nova sequência, por isso, percebe-se que a árvore que foi usada em um primeiro momento pelo leão para descansar a sua sombra, nesse texto, também é usada para prendê-lo na rede dos caçadores e o ratinho precisa roer a corda para soltá-lo. Observa-se no trecho: “[...] os dias passaram e um dia o leão debaixo de uma árvore caiu numa rede dos caçadores e o leão ficou gritando o ratinho escutou os gritos do leão o ratinho roeu as cordas e souto a rede e o leão e o ratinho ficaram amigos³”.

3 O excerto foi retirado do texto original escrito pelo autor C sem nenhuma correção sintática ou semântica.

É evidente que, nessa construção singular, o autor se posiciona em dois mundos distintos, pois não lhe causa nenhum estranhamento navegar ora no mundo não ficcional “[...] o leão dabaxo de uma árvore caiu numa rede de caçadores”, ora no mundo ficcional “[...] o ratinho escutou os gritos do leão e o ratinho roeu as cordas e soute a rede e o leão e o ratinho ficaram amigos” (Figura 3).

Os enunciados criados pelo autor traduzem um novo sentido estabelecido pelo discurso, já construído na relação interativa com o outro. No entanto, além desse domínio de sentido, evidenciamos a presença do cruzamento do gênero – conto e fábula – que é concretizado nesse processo construído dialogicamente.

O construir interativo da professora que enuncia oralmente o reconto faz com que os alunos desenvolvam seu texto/discurso em um diálogo misto entre o original e o nosso relato escrito. Nesse sentido, aproxima-se ao que Bakhtin (2010b, p. 142, grifo nosso) explica como sendo a diferença entre as modalidades escolares de transmissão:

O ensino de disciplinas verbais conhece duas modalidades básicas escolares de transmissão que assimilam o de outrem (do texto, das regras, dos exemplos): “de cor” e “com suas palavras”. Esta última modalidade coloca em pequena escala um problema puramente estilístico para a prosa literária: relatar um texto com nossas próprias palavras é, até um certo ponto, fazer um relato bivocal das palavras de outrem; pois as “nossas palavras” não devem dissolver completamente a originalidade das palavras alheias, o relato com nossas próprias palavras deve trazer um caráter misto, reproduzir nos lugares necessários o estilo e as expressões do texto transmitido. Esta segunda modalidade de transmissão escolar da palavra de outrem “como nossas próprias palavras” inclui toda uma série de variantes da transmissão que assimilam a palavra de outrem em relação ao caráter do texto assimilado e dos objetivos pedagógicos de sua compreensão e apreciação.

Em outras palavras, construir um novo texto com palavras próprias, a partir de um *diálogo misto*, é alcançar os objetivos pedagógicos da compreensão. Por isso, o *fazer pedagógico* que procede da interação entre a palavra e contrapalavra do outro reitera o diálogo com o *fazer científico* a partir da linguagem que denota a língua viva e em uso.

Aproximando as relações dialógicas com o que é compreendido da língua e principalmente nos enunciados que são proferidos que, de certa maneira, demandam uma atitude responsiva por parte do interlocutor, tem-se que “a relação com o sentido é sempre dialógica. A própria compreensão já é dialógica” (BAKHTIN, 2010a, p. 327). O sujeito, em suas relações dialógicas, se constitui de maneira integral por muitas vezes que lhe dão

sentidos profundos de concordância e aceitação, principalmente da palavra do outro. Compreender é estar além dos limites do sentido, para a concordância das muitas vozes que ecoam os múltiplos enunciados que pronunciamos.

Assim, os textos escritos em sala revelam na materialidade do discurso uma capacidade singular de concordância dialógica entre os aprendizes e sua professora. São estas muitas outras vozes produzidas e combinadas em um corredor de vozes, que concordam e/ou discordam e ultrapassam os limites do compreensível, que levam à compreensão polifônica que os constitui. A análise linguística, a partir da materialização do discurso produzido em sala pelos alunos, traz evidências das possibilidades de compreensão, de dialogismo e, principalmente, da constituição de sujeitos escritores/autores. Neste panorama, o docente tem seu papel fundamentado como coenunciador e coautor em discursos que emanam outros discursos, outras palavras e outros sentidos, em um processo interativo pela linguagem.

Algumas considerações

O aqui posto não se propõe a considerações fechadas, mas a um diálogo aberto, em um plano de perspectiva maior, o qual – no âmbito da produção de textos – impulsiona a refletir acerca da possibilidade de continuidade/acompanhamento destes autores/aprendizes em seu processo de aprendizagem nos anos seguintes do EF-I.

As conclusões remetem a uma nova postura tomada diante do ensino de Língua Portuguesa não só para os primeiros anos escolares, mas para um processo contínuo de ensino/aprendizagem.

Avaliações diagnósticas proporcionam ao professor reconhecer inicialmente seu aluno, a partir de como ele se constitui no seu meio escolar para que assim seja realizado um processo responsável de ensino. Nesta perspectiva, afirmam-se os conceitos trazidos pelo Círculo de Bakhtin quanto ao sentido das palavras ditas ou materializadas como símbolo semiótico, visto que por elas/nelas que os sentimentos e pensamentos são manifestados e a mais profunda compreensão é criada na interação com o Outro.

As produções coletivas de texto se constituem como ponto direcional à elaboração mais segura do texto ou das palavras produzidas individualmente. É possível afirmar que o processo individual se forma com as mesmas evidências relatadas nas produções coletivas, mas que oportunizam ao autor/aprendiz, além da troca interativa, a liberdade de criação espontânea e singular do signo ou dos signos que compõem os seus textos/discursos.

É relevante mencionar que, nessas primeiras etapas do EF-I, o ambiente escolar é significativo para a formação do aprendiz como sujeito que vive socialmente sua língua falada. O envolvimento educacional aponta a relevância de um processo de ensino voltado para a linguagem e para a importância do sujeito que usa a língua ou as línguas, nas mais diversas interlocuções sociais. O trabalho de envolvimento dos professores no processo é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, que seguramente avançam em cada uma das hipóteses que formulam. Portanto, ao professor coube/cabe – em uma situação de diálogo aberto – a posição de coautor coenunciador dos textos/discursos desenvolvidos pelos autores/aprendizes.

A partir desta relação dialógica, constrói-se um terceiro ponto necessário para esse desenvolvimento criativo do aprendiz: a reestruturação textual/análise linguística é parte vital para o ensino/aprendizado de Língua Portuguesa, não somente nos anos iniciais do EF-I, mas em todo o processo de ensino em que a linguagem escrita se insere.

A habilidade que o aprendiz demonstra para desenvolver seus textos revela os primeiros domínios de uso da coesão e da coerência textual. Os textos proporcionam a compreensão dos diferentes diálogos, em que ressoam os múltiplos sentidos no qual o sujeito, o aprendiz da escrita como enunciador, autor/escritor, leitor pode ser construído.

Acredita-se que a escola está nas bases do ensinar e do aprender quando é proposto ao aluno/aprendiz/sujeito, na posição de autor-criador, mostrar em seus textos/discursos a relevância de sua autoria. Para isso, os estudos embasados nos gêneros discursivos evidenciam uma abertura mais significativa para as produções textuais e esquecemos por completo o efeito provocado pelo engessamento da tipologia.

O trabalho pedagógico responsável traduz os valores emocionais que o aprendiz aproxima aos seus princípios de educação institucional. Essa posição tomada, frente ao aprendiz, se evidencia na atenção amorosa lançada pelo professor, que compartilha do ensino/aprendizagem com seu aprendiz.

A *inversão da fecha* – retomando as ideias de Geraldi (2010) – existe pela força do novo, do compreensível e do motivador, que gera um movimento contínuo para repensamentos, constituído de uma memória de futuro à plenitude da diversidade, de conhecimento, de comportamento e do sentimento. Nesta perspectiva, estudos a partir da autoria remetem à diversidade por meio da qual o aprendiz é constituído.

Diante do exposto, conclui-se que o autor-criador constrói seu texto e todos os seus enunciados concretos a partir da interação dialógica. Desta forma, o seu estilo, movido pelo gênero discursivo em uso, se diversifica para que ele possa reordenar o seu discurso interior. Em outras palavras, faz uso da linguagem escrita exterior para contrapor o sentido da palavra, do signo interior.

Assim, a produção realizada no contexto didático apresentado traz à tona inúmeras possibilidades da língua e sua ocorrência social, histórica, viva e aproxima a ela a linguagem falada constituída pela oralidade em meio às relações com outros textos/discursos.

O labor aqui materializado foi constituído por pontos de tensão que possibilitaram a visualização de sentido inovado pelos estudos de Faraco (2013), impulsionando a ampliação do conceito, não só de autor-pessoa, mas principalmente de autor-criador. As implicações deste novo conceito proporcionam a nós pesquisadores uma nova posição, frente a um autor-criador unido pelo sentido de junção (em conjunto), e não somente pela adição da conjunção trazida pelo sentido do hífen. Neste sentido, o aqui posto e exposto está aberto e impulsionado a um novo dizer, que se ressignificará em um diálogo aberto com você, o leitor.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)*. Tradução Aurora Fornoni Bernardi et al. São Paulo: Editora Hucitec, 2010b.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 37-60.

FRANCHI, E. P. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora., 2001.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

PONSIO, A. *No Círculo com Mikhail Bakhtin*. Tradução Valdemir Miotello et al. São Carlos: Pedro & João editores, 2013.

SOBRAL, A. A concepção de Autoria do "Círculo de Bakhtin, Medvedev, Voloshinov": Confrontos e definições. *MACABÉA*, Crato, v. 1, n. 2, p. 123-142, dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/index>. Acesso em: 30 ago. 2013.

SOUZA, S. J. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. São Paulo: Papyrus, 2012.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 12. ed. São Paulo: Icone Editora, 2012.

O emprego de testes de factualidade em advérbios modais

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2320>

George Henrique Nagamura¹

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo examinar a aplicação de testes de copredicação propostos por Saurí (2008) para classificação de advérbios modais no português brasileiro, seguindo a definição de modalidade proposta por Narrog (2005). A partir de enunciados extraídos do Córpus do Português (DAVIES, 2016), foram analisados três advérbios considerados modais em gramáticas descritivas: *francamente*, *quase* e *obrigatoriamente*. O resultado da análise aponta para os testes de copredicação como uma ferramenta possível para a classificação de advérbios modais, utilizando-se o conceito de modalidade como suspensão da factualidade, fornecendo critérios objetivos para sua determinação, ao mesmo tempo, permitindo a problematização desse conceito, avançando os estudos nesse campo.

Palavras-chave: modalidade; advérbios; factualidade.

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; genaga.trad@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1820-6587>

The application of factuality tests in modal adverbs

Abstract

The objective of the present paper is to examine the application of copredication tests proposed by Saurí (2008) to the classification of modal adverbs in Brazilian Portuguese, following Narrog's (2005) definition of modality. Using occurrences extracted from *Cópus do Português* (DAVIES, 2006), three adverbs considered as modals in Brazilian descriptive grammars were analyzed: *francamente* ('frankly'), *quase* ('almost') and *obrigatoriamente* ('obligatorily'). The results of the analysis point to copredication tests being a possible tool for the classification of modal adverbs, based on the concept of modality as suspension of factuality, providing objective criteria to its determination, at the same time allowing the problematization of such concept, advancing the studies in this field.

Keywords: modality; adverbs; factuality.

Introdução²

O presente trabalho tem como objetivo examinar a aplicação de testes de copredicação, conforme propostos por Saurí (2008) na classificação de advérbios modais no português brasileiro. Na primeira seção, explica-se o conceito de modalidade, seguindo o percurso estabelecido por Narrog (2005). Na segunda seção, são apresentados os testes de copredicação (SAURÍ, 2008). Em seguida, na terceira seção, é apresentada a análise de três advérbios modais utilizando-se os testes previamente mencionados. Por fim, são realizadas as considerações finais.

1. Modalidade

A definição de modalidade não é tarefa fácil. Como nos adverte Narrog (2005, p. 165, tradução nossa), "dificilmente há uma categoria gramatical para a qual foram dadas definições mais divergentes, com uma gama tão variada de fenômenos sendo estudados sob seu rótulo"³. Van der Auwera e Plungian (1998), por outro lado, também advertem que há diversas formas de definir a modalidade, não havendo apenas uma forma correta, sendo apenas necessário que se deixe claro como cada um utiliza suas definições.

2 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

3 No original: "There is hardly any grammatical category which has been given more diverging definitions, and under the label of which a wider range of phenomena has been studied."

De acordo com Narrog (2005), a modalidade costuma ser definida de três modos diferentes: 1) modalidade como expressão da atitude do falante, ou de sua subjetividade (ex: LYONS, 1968, 1977; PALMER, 1986); 2) modalidade como uma expressão linguística fora da proposição (ex: FILLMORE, 1968); e 3) modalidade como expressão de distinções de factualidade (KIEFER, 1997; PAPAFRAGOU, 2000; PALMER, 1998, 2001). Embora Narrog (2005) conceda, assim como van der Auwera e Plungian (1998), que não há apenas uma definição correta para a modalidade, o autor defende ser possível demonstrar que algumas definições servem melhor a seus propósitos do que outras.

Com relação à definição de modalidade como expressão de subjetividade, o autor aponta para o fato de que a subjetividade é pervasiva em todo uso da linguagem, desde a escolha lexical, passando por uma série de estratégias gramaticais, como os honoríficos e o uso da voz passiva, chegando a traços não-segmentais, como a prosódia. A desvantagem dessa definição para a caracterização de uma categoria gramatical é óbvia: sendo a subjetividade pervasiva na linguagem, não haveria item linguístico que não fizesse parte da modalidade, sendo qualquer tentativa de classificação completamente arbitrária.

Com relação à segunda definição, Narrog (2005) esclarece que o conceito de modalidade como algo não-proposicional foi originalmente desenvolvido por Fillmore (1968) não como uma categoria gramatical, mas como um meio para identificar um novo constituinte da sentença em sua teoria: a proposição. Fillmore (1968, p. 44) define a proposição como “um conjunto de relações envolvendo verbos e nomes não especificados com relação ao tempo” e todos outros elementos (como negação, tempo, aspecto) pertenceriam à modalidade. Uma das desvantagens da reinterpretação da modalidade proposta por Fillmore como uma categoria gramatical é a contradição de colocar-se a modalidade como uma categoria no mesmo nível da negação, aspecto e tempo, por exemplo, e, ao mesmo tempo, incluir essas mesmas categorias dentro da categoria da modalidade. Ainda segundo Narrog (2005, p. 189), essa reinterpretação da modalidade de Fillmore como uma categoria gramatical “transformou a modalidade na ‘lixreira’ das categorias gramaticais”, ou seja, tudo aquilo que os pesquisadores não soubessem como classificar seria classificado como modal.

A terceira definição, por outro lado, parece servir melhor para o propósito de criar uma categoria gramatical no mesmo nível de categorias como tempo, aspecto e negação. Segundo Narrog (2005), embora as noções de factualidade, realidade ou validade tivessem sido empregadas anteriormente por autores como Lyons (1977) e Palmer (1986), pode-se perceber atualmente uma tendência a não tratar mais essas noções como acessórias à noção de subjetividade ou atitude do falante. Por exemplo, Kiefer (1997, p. 243, tradução nossa), embora reconheça a importância do sujeito, afirma que “a essência da modalidade consiste na relativização da validade dos significados da sentença com um conjunto de mundos possíveis”⁴.

4 No original: “The essence of modality consists in the relativization of the validity of the sentence meanings to a set of possible worlds.”.

Embora Narrog (2005) não diga de maneira explícita, uma parte crucial desse conceito é a distinção entre não-factual e factualidade negativa, ou seja, uma distinção entre não dizer que algo ocorreu e dizer que algo não ocorreu. Essa distinção, no entanto, pode ser percebida em sua própria definição de modalidade: “Modalidade é uma categoria linguística que se refere ao *status* factual de um estado-de-coisas. A expressão de um estado-de-coisas é modalizada se este for marcado como indeterminado com respeito ao seu *status* factual, isto é, nem positivamente, nem negativamente factual”⁵ (NARROG, 2005, p. 184, tradução nossa).

Narrog (2005, p. 182) oferece os seguintes exemplos:

- (01) Mary is at home now.
'Mary está em casa agora.'
- (02) Mary may be at home now.
'Mary pode estar em casa agora.'

Narrog esclarece que a situação “Mary estar em casa” em (1) não está modalmente marcada e, assim, apresentada como uma situação factual para o tempo a que se refere. Em contraste, a situação em (2) é apresentada como puramente dentro do domínio do pensamento, indeterminada com respeito à sua factualidade. Não se sabe se Mary está ou não em casa.

Outro exemplo oferecido por Narrog (2005, p. 185) mostra a distinção de aspecto e modalidade:

- (03) You're telling me you don't love me anymore.
'Você está me dizendo que não me ama mais.'

Nesse exemplo, o aspecto progressivo é utilizado para criar um efeito de trazer para o primeiro plano o dizer de um interlocutor, conforme observado pelo falante, ou seja, o aspecto progressivo neste caso está diretamente ligado à expressão da subjetividade do falante. Com uma definição de modalidade como expressão da subjetividade, esse uso do aspecto progressivo seria considerado uma expressão de modalidade. Por outro lado, levando-se em conta apenas o *status* factual da sentença, podemos observar que o evento é apresentado como factual e não indeterminado, resultando assim em sua exclusão da categoria modal.

5 No original: “The expression of a state of affairs is modalized if it is marked for being undetermined with respect to its factual status, i.e., is neither positively nor negatively factual.”

Dessa forma, conclui Narrog (2005), adotar-se o conceito de modalidade como suspensão da factualidade apresenta como vantagem a possibilidade de criação de uma categoria gramatical no mesmo nível de outras como o aspecto, tempo e negação, sem a incoerência de, ao mesmo tempo, incluí-las em si, e sem a abrangência desnecessária decorrente da falta de precisão do conceito de subjetividade.

2. Análise do Estatuto Factual

2.1. A Factualidade em Narrog (2005)

A noção de factualidade como central à definição de modalidade apresenta diversas vantagens em comparação com outras definições, como a centrada na expressão de subjetividade e a de item fora da proposição, conforme defendido por Narrog (2005). Repetimos aqui o exemplo utilizado para ilustrar a oposição essencial entre sentenças não-modalizadas e modalizadas (NARROG, 2005, p. 182):

- (04) Mary is at home now.
'Mary está em casa agora.'
- (05) Mary may be at home now.
'Mary pode estar em casa agora.'

Segundo o autor, a situação em (4), 'Mary está em casa agora' não é modalizada, apresentada como "uma situação concretizada, *realis*, factual e válida para o tempo a que se refere" (NARROG, 2005, p. 182). Já a segunda situação, em (5), é modalizada, isto é, apresentada como pertencente ao domínio do pensamento, aberta com relação à sua concretização.

Ao optar pela expressão *factual* em vez de *real*, Narrog (2005) explica uma distinção crucial em sua definição de modalidade. Para o autor, o termo "real" denota apenas parte do que é considerado factual, especificamente, aquilo que existe concretamente e dado no tempo presente. Na concepção de Narrog, eventos não-modalizados podem também pertencer aos tempos passado e futuro. Assim, frases como "Amanhã haverá uma reunião" são apresentadas pelo falante como factuais e, portanto, não-modalizadas.

É importante destacar que, para Narrog (2005), o que importa não é o "mundo real", mas a linguagem. Aquilo que é apresentado como factual por meio da linguagem, não necessariamente corresponde ao "mundo real". Essa distinção é importante para a análise de factualidade, uma vez que, sem ela, o pesquisador poderia assumir, incorretamente, que qualquer afirmação que não possa ser verificada seria modalizada.

Por fim, uma última importante distinção é com relação à negação. Para Narrog (2005), frases com negativas são negativamente factuais, ou seja, não indeterminadas com relação à factualidade e, portanto, não modais.

2.2. O problema da factualidade

Embora a proposta de Narrog (2005) seja convincente com relação às vantagens de se adotar a (suspensão da) factualidade como noção central para a modalidade, o autor não explicita de que forma é possível estabelecer o estatuto factual das sentenças em questão. Dito de outra forma, quais são os critérios utilizados para definir o estatuto factual dos estados-de-coisas?

Uma proposta encontrada é a de Saurí (2008). Em sua tese de doutorado, a autora propõe uma ferramenta para a análise automática de perfil de factualidade (*factuality profiler*), chamada De Facto.

O modelo utilizado para a construção do De Facto apresenta dois parâmetros: polaridade e probabilidade. Por meio da polaridade, o informante considera o evento como uma situação que acontece no mundo real (polaridade positiva), que não acontece no mundo real (polaridade negativa) ou como incerta ou não expressa (polaridade não especificada – *underspecified*). Por meio da probabilidade, o informante expressa seu grau de comprometimento com relação a um evento acontecer (ou não) no mundo real, podendo ser certo, provável, possível, ou não especificado (*underspecified*).

A combinatória desses dois parâmetros resulta em seis valores completamente comprometidos (ou especificados) - <CT, +>, <CT, ->, <PR, +>, <PR, ->, <PS, +>, <PS, ->, e dois não especificados - <CT, u> e <U, u>. Outras combinações (por exemplo, <PR, u> ou <U, +>) parecem ser não aplicáveis. Os seis primeiros valores são bastante familiares no estudo da modalidade epistêmica e se referem a avaliações de que um evento (provavelmente, possivelmente) acontece ou não no mundo real como em “Mary (provavelmente, possivelmente) está em casa”.

O valor parcialmente não especificado <CT, u> é reservado para casos em que a natureza factual do evento é certa, mas o resultado não claro. O exemplo oferecido por Saurí (2008, p. 33) é o seguinte:

(06) **John** knows whether Mary came.

‘John sabe se Mary veio.’

Tendo como fonte o informante John, o evento *came* ('vir') é tido como factualmente certo (indicado pelo verbo 'saber'). John sabe se o evento aconteceu ou não, no entanto, a polaridade do evento é desconhecida, portanto, não especificada.

O valor completamente não especificado <U, u> se aplica nas seguintes situações: i. a fonte desconhece o estatuto factual do evento (7a); ii. a fonte não está ciente da possibilidade do evento (7b); ou iii. a fonte não se compromete explicitamente (7c) (SAURÍ, 2008, p. 33):

- (07) a. **John** does not know whether Mary came.
'John não sabe se Mary veio.'
- b. **John** does not know that Mary came.
'John não sabe que Mary veio.'
- c. **John** knows that Paul said that Mary came.
'John sabe que Paul disse que Mary veio.'

Nesses exemplos, John é a fonte relevante para a avaliação do evento *came* ('vir').

É importante frisar nesse momento a relevância de dois fatores na identificação da factualidade para Saurí (2008): a fonte e o alvo da avaliação.

Nos exemplos anteriores, (6) e (7), a fonte relevante para a avaliação é John. Tendo o falante como fonte, o evento *came* ('vir') no exemplo (6) seria classificado como <U,u>, uma vez que o falante não se compromete com a avaliação, transferindo a responsabilidade a John. Por outro lado, tendo o falante como fonte, no exemplo (7b), o evento em questão seria classificado como <CT, +>. Nesses exemplos, também, o alvo da avaliação, isto é, o evento em foco na análise factual, foi o verbo *came* ('vir'), mas, igualmente, se o alvo fosse outro, o resultado da análise factual seria diferente.

Feitas essas observações, passemos à discussão do critério utilizado por Saurí (2008) para a análise factual. Trata-se de um teste de copredicação, em que o contexto original do evento recebe a adição de um segundo fragmento, com um diferente grau de modalidade, mantendo a polaridade original do evento, ou invertendo-o.

Eventos caracterizados como não especificados <U> (8) podem ser copredicados com enunciados de contextos de certeza positiva <CT+>(10a) e negativa <CT-> (10b), em contraste com o exemplo (9), que envolve um evento explicitamente caracterizado como provável <PR> (SAURÍ, 2008, p. 35):

- (8) Iraq has agreed to allow Soviets in Kuwait to leave. (U)
'Iraque concordou em permitir que soviéticos deixem o Kuwait.'
- (9) Soviets in Kuwait will most probably leave. (PR)
'Soviéticos muito provavelmente deixarão o Kuwait.'
- (10) a. ... They will take the plane tomorrow early in the morning. (CT+)
'Eles tomarão um avião amanhã de manhã cedo.'
- b. ... However, most of them decided to remain there. (CT-)
'Contudo, a maioria deles decidiu ficar.'

Eventos caracterizados como certos <CT>, por sua vez, são diferenciados de eventos prováveis e possíveis por não poderem ao mesmo tempo ser avaliados como possíveis de polaridade oposta (SAURÍ, 2008, p. 35):

- (11) a. Hotels are only thirty (ct+) percent full.
'Hotéis estão apenas trinta por cento cheios.'
- b. #... but it is possible that they aren't (ps-).
'... mas é possível que não estejam.'
- (12) a. Nobody believes (ct-) this anymore.
'Ninguém mais acredita nisso.'
- b. #... but it is possible that somebody does (ps+)
'... mas é possível que alguém acredite.'

Em contraste, eventos caracterizados como possíveis <PS> ou prováveis <PR> permitem esse tipo de copredicação (SAURÍ, 2008, p. 36):

- (13) a. I think it's not going to change (pr-) for a couple of years.
'Acho que não vai mudar por mais alguns anos.'
- b. ... but it could happen otherwise. (ps+)
'... mas pode acontecer o contrário.'

- (14) a. He probably died (pr+) within weeks or months of his capture.
'Ele provavelmente morreu em poucas semanas ou meses após sua captura'
b. ... but it is also possible that the kidnappers kept him alive for a while. (ps-)
'...mas também é possível que os sequestradores o mantiveram vivo por um bom tempo.'

A distinção entre <PR> e <PS> se dá pelo fato de apenas <PS> aceitar a copredicação com contextos prováveis de polaridade oposta (SAURÍ, 2008, p. 36):

- (15) a. I think it's not going to change (pr-) for a couple of years.
'Eu acho que não vai mudar por alguns anos.'
b. #... but it probably will. (pr+)
'... mas provavelmente irá'
- (16) a. It may not change (ps-) for a couple of years.
'Pode ser que não mude por alguns anos'
b. ... but it most probably will. (pr+)
'... mas provavelmente irá.'

3. Análise factual dos advérbios modais

Para a análise dos advérbios modais, partimos da classificação e definição propostas por Neves (2011). Segundo a autora, os advérbios modais⁶

[...] compõem uma classe ampla de elementos adverbiais que têm como característica básica expressar alguma intervenção do falante na definição da validade e do valor de seu enunciado: modalizar quanto ao valor de verdade, modalizar quanto ao dever, restringir o domínio, definir a atitude e, até, avaliar a própria formulação linguística. (NEVES, 2011, p. 244).

Como pode ser observado, a definição da autora inclui tanto a noção de factualidade ("valor de verdade"), como a noção de subjetividade ("atitude").

6 Neves (2011) emprega o termo *advérbio modalizador*. Não será realizada neste texto a distinção entre *modal* e *modalizador*, sendo ambos entendidos como relacionados à categoria *modalidade*.

Neves (op. cit.) classifica os advérbios modais em *epistêmicos ou asseverativos*, que indicam uma crença do falante (como *certamente, talvez e realmente*), *deônticos*, que apresentam uma obrigação (*obrigatoriamente, necessariamente*), *delimitadores*, que delimitam um ponto de vista segundo o qual uma verdade é julgada (*historicamente, tecnicamente, quase*) e *afetivos ou atitudinais*, que indicam o estado de espírito do falante (*felizmente, francamente*).

Outros estudos que empregam o rótulo *advérbio modal* são os realizados no âmbito do projeto Gramática do Português Falado, como Ilari *et al.* (1993) e Castilho e Moraes de Castilho (1992). A classificação desses autores é muito próxima da classificação de Neves, com algumas diferenças de nomenclatura (advérbios *de circunscrição*, em vez de *delimitadores*).

No presente trabalho, serão analisados três advérbios considerados por esses autores como modais, a saber, *francamente, quase e obrigatoriamente*.

As ocorrências para análise foram extraídas do Córpus do Português – Web/Dialect (CP-W/D). Esse córpus foi escolhido por apresentar um grande número de textos (cerca de 60 mil páginas da internet), e por não haver nesse córpus uma especificação de gêneros textuais, o que, a princípio, nos permite assumir que as análises realizadas sejam válidas para a língua portuguesa de modo geral.

Iniciaremos a análise com o advérbio *francamente*. Aplicando-se o teste proposto por Saurí (2008), vemos que o advérbio *francamente*, em um contexto de polaridade positiva, é incompatível com contextos *provável, possível negativo* <PR/PS, - > (17a) e *certo negativo* <CT, - > (17b), tendo o falante como fonte e o evento “estar ficando louca” como alvo. A substituição⁷ do advérbio *francamente* por *possivelmente* em (18) mostra como a mesma frase seria compatível com o valor <PR, ->.

(17) **francamente** estou ficando louca (CP-W/D - desabafa.com)

- a. # embora possivelmente/provavelmente não esteja
- b. # embora não esteja

7 Embora a aplicação de comutação não seja necessariamente um método comumente empregado em abordagens funcionais, neste trabalho seu uso pode ser considerado vantajoso, uma vez que permite mostrar, por meio da comparação, que a aceitabilidade do enunciado não é algo dependente de um contexto específico.

(18) **possivelmente**, estou ficando louca

a. # embora não esteja

b. embora mais provavelmente não esteja

Em (19), vemos que a frase sem o advérbio *francamente* é igualmente incompatível, o que indica que esse advérbio não altera o estatuto factual da sentença.

(19) estou ficando louca

a. # embora possivelmente/provavelmente não esteja

b. # embora não esteja

Essa incompatibilidade também é detectada em outros usos do advérbio, como em (20):

(20) A única coisa que eles têm feito é admitir **francamente** os seus pecados (CP-W/D - bjnewlife.org)

a. # embora possivelmente não os tenham admitido

Igualmente, com a substituição por *possivelmente*, em (21), mostra compatibilidade com <PR, -> e mantém o mesmo estatuto da frase sem o advérbio (22):

(21) A única coisa que eles **possivelmente** tenham feito é admitir os seus pecados

a. embora mais provavelmente não os tenham admitido

(22) A única coisa que eles têm feito é admitir os seus pecados

a. # embora possivelmente não os tenham admitido

Assim, podemos concluir que o advérbio *francamente* não suspende a factualidade do evento modificado, não sendo, portanto, um advérbio modal.

Passamos agora para a análise do advérbio *quase*. Em seu uso mais comum, *quase* aproxima uma Quantidade, definida (23) ou indefinida (24):

(23) As autoridades cortaram e enterraram as partes do animal a uma profundidade de **quase 5 metros** e, mesmo assim, algumas acabaram sendo desenterradas e devoradas por aves. (CP-W/D - 102fmnatal.com.br)

(24) A maioria dos itens podem ser considerados inúteis, mais elas garantem que usam **quase tudo**, afinal podem ocorrer muita coisa durante o dia. (CP-W/D – 007blog.net)

Como esse uso não tem escopo sobre um evento, os testes propostos por Saurí (2008) parecem não ser aplicáveis. Sendo assim, podemos concluir que se trata de um uso não-modal.

Em um segundo uso de *quase*, que tem escopo sobre um evento, o falante parece qualificar o evento como factualmente negativo, uma vez que a inferência que se pode fazer é a de que se um evento é marcado como aproximadamente realizado, quer dizer que não se realizou:

(25) **Quase perdi** o carro se não tivesse agido rápido. (CP-W/D – 007blog.net)

Essa leitura factual (de valor certo) é inicialmente suportada pelo fato de que esse uso se mostra incompatível com contextos *possível* e *provável positivos* <PS/PR, +>:

(26) #Mas é possível que ele esteja perdido

(27) #Mas é provável que ele esteja perdido

Contudo, algumas observações devem ser feitas: em primeiro lugar, *quase* pode atuar sobre um evento *certo* de polaridade negativa, como em (28); em segundo lugar, *quase* pode ser combinado com um contexto de factualidade de mesmo valor, como em (29), o que não poderia ocorrer, caso a factualidade do evento fosse simplesmente *certa* (30):

(28) Quase não houve tempo para nova saída (CP-W/D - 100anosdemariofilho.com)

(29) Quase perdi o carro, mas não perdi

(30) *Não perdi o carro, mas não perdi

Assim, o valor factual dos eventos modificados por *quase* não deve ser entendido como certo, mas como contrafactual. Iatridou (2000, p. 231) define construções contrafactuais como “construções que expressam o significado de que o falante acredita que uma certa proposição não é verdadeira”.

O contrafactual expresso por *quase* deve ser diferenciado do negativamente factual. Segundo Gerstenberg e Tenenbaum (2016), para um evento quase ter acontecido, sua probabilidade de ocorrência atual deve ser zero (impossível), mas sua probabilidade (subjéctiva) em algum momento anterior deveria ter sido alta. Isso explica porque o evento pode ser seguido de uma repetição aparentemente idêntica de mesma polaridade, como vimos no exemplo (29).

Embora esses autores utilizem expressões como “probabilidade” e “acreditar”, o advérbio *quase* não deve ser entendido como uma expressão modal de possibilidade e probabilidade, já que se mostra incompatível com contextos de valor factual <PR, PS, oposto>, como vimos nos exemplos (26) e (27). Em comparação, veja-se o exemplo (31), a seguir, em que o evento é modalizado por *possivelmente*:

(31) Possivelmente não perdi o carro, mas é mais provável que ele esteja perdido.

Por fim, note-se como uma outra construção contrafactual comporta-se da mesma forma que a construção com *quase*:

- (32) Teria perdido o carro se não tivesse agido rápido
- a. #Mas é possível que ele esteja perdido.
 - b. Mas não perdi.

O advérbio *quase*, portanto, funciona apenas como um modificador de quantidades ou um modificador contrafactual, não sendo, portanto, classificado como um advérbio modal.

Por fim, analisamos o advérbio *obrigatoriamente*. A análise desse advérbio é um pouco mais complicada que os advérbios analisados até então neste estudo, pois a maior parte das ocorrências em que encontramos *obrigatoriamente* envolvem eventos já modalizados, como (33) abaixo:

(33) Pronunciamentos CPC tornam-se Normas Brasileiras de Contabilidade e, desta forma, *devem ser obrigatoriamente* observados pelas organizações, tendo em vista os seus efeitos. (CP-W/D - 4mail.com.br)

Nessa ocorrência, o evento “ser observado pelas organizações” já é marcado como factualmente indefinido pelo verbo modal *dever*. Nesse caso, o advérbio *obrigatoriamente* apenas especifica o valor modal como obrigatório. Um forte indício dessa interpretação é a possibilidade de se coordenar o modal com preferencialmente, juntamente com obrigatoriamente⁸:

⁸ Optou-se aqui pela utilização de uma ocorrência extraída fora do Córpus do Português, pois não foi encontrada nele nenhuma coocorrência dos advérbios preferencialmente e obrigatoriamente.

(34) A Lei nº 605/1949 estabelece que o repouso semanal remunerado deve ser preferencialmente, e não obrigatoriamente aos domingos. (<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20111105215106AA0E2t8>)

Essa especificação do valor deôntico ocorre também em ocorrências em que o advérbio *obrigatoriamente* precede o modal:

(35) Se você colocar cinco senadores entre os melhores, **obrigatoriamente** tem que incluir Ana Amélia Lemos. (CP-W/D - agenda2020.com.br)

O advérbio *obrigatoriamente* pode por si só, como veremos na ocorrência a seguir, modalizar o evento deonticamente, instaurando uma obrigação legal, sendo compatível tanto com copredicações certas positivas como negativas, bem como prováveis e possíveis de polaridade oposta, caracterizando a factualidade como indefinida:

(36) o auxílio-doença paga 91% da média de contribuições, e apenas para o segurado que fica mais do que 15 dias incapacitado para o trabalho; **obrigatoriamente** vai passar pela perícia médica do INSS (CP-W/D - atdigital.com.br)

- (37)
- a. ... João passou pela perícia e assim receberá o auxílio. (CT, +)
 - b. ... João não passou pela perícia e, portanto, não receberá o auxílio. (CT, -)
 - c. ...João possivelmente/provavelmente não passou pela perícia (PR/PS, -)

O advérbio *obrigatoriamente* pode também instaurar uma necessidade física ou lógica. Nesses contextos, a copredicação certa de polaridade oposta e a possível/provável se tornam incompatíveis:

(38) mas sabe que isso não é bem assim, incremento de giro necessita **obrigatoriamente** de mais combustível (CP-W/D - autoentusiastas.blogspot.com)

- a. ? Houve um incremento de giro, mas não houve necessidade de combustível
- b. ? Houve um incremento de giro, portanto possivelmente/provavelmente necessitou de mais combustível

(39) se um artigo é comprado por R\$1,00, **obrigatoriamente** o vendedor obteve R\$1,00 de renda. (CP-W/D - blog.bussoladoinvestidor.com.br)

- a. ? O artigo foi vendido por R\$1,00, mas o vendedor não obteve R\$1,00 de renda.
- b. ?O artigo foi vendido por R\$1,00, portanto o vendedor possivelmente/provavelmente obteve R\$1,00 de renda.

A obrigação física ou lógica pode ainda ser negada, o que parece suspender a factualidade do evento, já que sua copredicação é compatível tanto em contextos certos de qualquer polaridade, como possíveis/prováveis.

(40) Após a fecundação da fêmea pelo macho ela irá colocar em média de 4 a 7 ovos no ninho. Não obrigatoriamente todos estarão fecundados. (CP-W/D - universodascaturras.blogspot.com)

- a. Neste caso, todos os ovos estão fecundados.
- b. Neste caso, não são todos os ovos que estão fecundados.
- c. Neste caso, possivelmente/provavelmente não são todos os ovos que estão fecundados.

Embora o teste de copredicação indique que a obrigação física/lógica sob o escopo da negação seja uma forma de expressão da modalidade, já que o valor de factualidade é indefinido, esse uso do advérbio se assemelha bastante a usos aspectuais que avaliam quantitativamente um estado-de-coisas, como os marcadores habituais (cf. HENGEVELD; MACKENZIE, 2008). Substituindo-se *não obrigatoriamente* por *normalmente, em geral* e outras construções adverbiais similares, os mesmos enunciados copredicados em (40) podem ser igualmente aplicados.

Assim, o advérbio *obrigatoriamente* pode funcionar como apenas um especificador do valor deôntico realizado por outro modal, mas também, por si só, pode expressar modalidade, dependendo do tipo de necessidade envolvida: necessidades legais ou morais levam à suspensão da factualidade, enquanto necessidades físicas ou lógicas levam à não suspensão da factualidade, exceto quando negadas, caso em que os testes de copredicação sugerem a suspensão da factualidade.

4. Resumo da análise

O resultado da análise é resumido no quadro a seguir, em que os sinais de (+) representam compatibilidade e (-) incompatibilidade nos testes de copredicação:

Quadro 1. Classificação de advérbios modais por meio de testes de copredicação.

Advérbio	Contexto Certo polaridade oposta	Contexto Provável/ Possível polaridade oposta	Valor factual	Modal
Francamente	-	-	Certo	Não
Quase	+	-	Contrafactual	Não
Obrigatoriamente (Legal/Moral)	+	+	Não especificado	Sim
Obrigatoriamente (Físico/Lógico)	-	-	Certo	Não
Não Obrigatoriamente (Físico/Lógico)	+	+	Não especificado	Sim

A análise foi realizada utilizando ocorrências extraídas do Córpus do Português (DAVIES, 2006), tendo sido escolhidos três advérbios: *francamente*, *quase* e *obrigatoriamente*. O teste de copredicação com o advérbio *francamente* mostrou que esse advérbio apresenta as mesmas restrições de copredicação de enunciados de valor *certo*, na classificação de Saurí (2008), tanto em usos mais concretos, de menor escopo, como em *A única coisa que eles têm feito é admitir **francamente** os seus pecados*, como em usos mais subjetivos, em que o falante avalia, por meio do advérbio, o seu próprio ato de fala, como em ***francamente** estou ficando louca*.

A análise de *quase*, por sua vez, mostra que esse advérbio, similarmente a predicções de valor *certo*, é incompatível com predicções de valor *possível* e *provável*. No entanto, predicções com *quase* podem ser combinadas com predicções de valor *certo* e polaridade oposta. Seguindo Iatridou (2000) e Gerstenberg e Tenenbaum (2016), classificamos esse novo valor factual como *contrafactual*.

Por fim, a análise de *obrigatoriamente* mostrou que, em enunciados não previamente modalizados, o estatuto factual depende do tipo de obrigação instaurada: ao tratar-se de deveres morais ou legais, o valor factual é o mesmo de enunciados de probabilidade não especificada, ou seja, sua factualidade é suspensa; quando o dever ou obrigação vem de uma necessidade física ou lógica, a factualidade não é suspensa, comportando-se da mesma forma que enunciados de valor certo; contudo, sob o escopo da negação, o valor

factual é não especificado. Essa diferença parece ser devida ao próprio funcionamento da lógica: aquilo que não é logicamente necessário é, portanto, possível.

Dessa forma, a princípio, os testes de copredicação propostos por Saurí (2008) parecem servir bem à tarefa de classificação dos advérbios modais, segundo a conceitualização proposta por Narrog (2005), de modalidade como suspensão da factualidade. Contudo, conforme indicamos na análise, a suspensão de factualidade mostrada pelo advérbio *obrigatoriamente* instaurando necessidades físicas ou lógicas sob o escopo da negação parece muito próxima de usos aspectuais de habitualidade, que apresenta o mesmo comportamento em testes de copredicação. Dado que Narrog (2005) descarta usos temporais da categoria da modalidade, a adequação dos testes de copredicação para a classificação de itens modais não pode ser afirmada neste momento, necessitando de um estudo mais abrangente, que envolva, por exemplo, advérbios marcadores de aspecto quantitativo de evento, como *habitualmente*, *normalmente* etc.

5. Considerações finais

Os testes de copredicação analisados no presente trabalho, a princípio, parecem ser uma ferramenta útil para a classificação dos advérbios modais, permitindo ao pesquisador uma forma mais objetiva para a realização dessa empreitada, baseando-se em critérios claramente definidos.

Esses testes, porém, apresentam algumas desvantagens. A primeira é a de que, pela própria definição dos testes, os advérbios *provavelmente* e *possivelmente* não podem ser testados, pois são utilizados nas copredicações. A segunda, mais relevante, é a de que os testes requerem um conhecimento profundo da língua examinada, já que os testes se baseiam na aceitabilidade do enunciado, dificultando, portanto, o trabalho tipológico. Por fim, o comportamento do advérbio *obrigatoriamente*, sob o escopo da negação, parece indicar a inadequação dos testes de copredicação, já que seu comportamento se assemelha a usos aspectuais. Esse comportamento pode, inclusive, apontar para a inadequação do conceito de modalidade como suspensão da factualidade.

Este ponto, talvez, seja o mais relevante no uso de testes de copredicação para o estudo da modalidade. Se por um lado, noções como a subjetividade certamente são abrangentes demais para se basear o conceito de modalidade como categoria gramatical a par de outras como o tempo e o aspecto, por outro, a suspensão da factualidade não parece ser característica exclusiva dessa categoria.

É necessário observar, entretanto, algumas peculiaridades de *obrigatoriamente*, comparando-se com outros advérbios como *talvez*, um advérbio unanimemente, acredito, classificado como modal. A primeira observação é a de que os usos de *obrigatoriamente* que suspendem a factualidade são mais dependentes de contexto; em diversos

contextos, *obrigatoriamente* apenas especifica o tipo de obrigação instaurada por outro modal e a suspensão da factualidade depende ainda do tipo de obrigação instaurada, o que não ocorre com *talvez*, que sempre marca uma possibilidade assumida pelo falante. A segunda observação é a de que *talvez*, diferentemente de *obrigatoriamente*, não depende de outro item gramatical para realizar a função de suspender a factualidade.

É possível que o que observamos aqui seja uma manifestação do que Aikhenvald (2004, p. 6) chama de “extensão epistêmica”. De acordo com a autora, os evidenciais (marcas gramaticais da fonte da informação contida em um enunciado) “podem adquirir significados secundários – de confiabilidade, probabilidade e possibilidade”. Para a autora, essa extensão epistêmica explica o fato de que a evidencialidade e a modalidade sejam frequentemente tratadas como uma única categoria.

Se aceitarmos que a extensão epistêmica cria um ponto de intersecção entre a modalidade e a evidencialidade e que essas são, realmente, categorias distintas, é possível manter-se a posição de que a suspensão da factualidade é, de fato, uma noção fundamental para a categoria da modalidade.

Assim, ainda que os testes de copredicação não sejam uma ferramenta definitiva para a classificação das formas de expressão da modalidade, certamente eles podem nos ajudar a avançar nosso entendimento de seu estatuto como categoria gramatical.

REFERÊNCIAS

AIKHENVALD, A. Y. *Evidentiality*. Oxford, England: Oxford University Press, 2004.

CASTILHO, A. T.; MORAES DE CASTILHO, C. M. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992. p. 213-260.

DAVIES, M. *Corpus do português: One billion words, 4 countries*, 2016. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org/web-dial/>. Acesso em: 06 jun. 2019.

DIK, S. *The theory of functional grammar*. Pt 1. The Structure of the Clause. Dordrecht: Foris Publications, 1989.

DIK, S. *The theory of functional grammar*. Pt 2: Complex and derived constructions. Edited by Kees Hengeveld. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1997.

FILLMORE, C. The case for case. In: BACH, E.; HARMS, R. T. (ed.). *Universals in linguistic theory*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 1968. p. 1-88.

GERSTENBERG, T.; TENENBAUM, J. B. Understanding “almost”: Empirical and computational studies of near misses. *In*: PAPAFRAGOU, A.; GRODNER, D.; MIRMAN, D.; TRUESWELL, J. C. (ed.). *Proceedings of the 38th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Austin, TX: Cognitive Science Society, 2016. p. 2777-2782.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. *Functional discourse grammar: a typologically based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

IATRIDOU, S. The grammatical ingredients of counterfactuality. *Linguistic inquiry*, v. 31, n. 2, p. 231-270, 2000.

ILARI, R. *et al.* Considerações sobre a posição dos advérbios. *In*: CASTILHO, A. T. de (org.). *Gramática do português falado: a ordem*. v. 1. 3. ed. Campinas: EDUNICAMP, 1993. p. 63-141.

KIEFER, F. Presidential address – modality and pragmatics. *Folia linguistica*, v. 31, n. 3-4, p. 241-253, 1997.

LYONS, J. *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge, 1968.

LYONS, J. *Semantics*. v. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

NARROG, H. On defining modality again. *Language Sciences*, v. 27, n. 2, p. 165-192, 2005.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

PALMER, F. R. *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

PALMER, F. R. Mood and modality: basic principles. *In*: BROWN, K., MILLER, J. (ed.). *Concise Encyclopedia of Grammatical Categories*. Oxford: Elsevier, 1998. p. 229-235.

PALMER, F. R. *Mood and modality*, second edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

PAPAFRAGOU, A. *Modality: issues in the semantics–pragmatics Interface*. Oxford: Elsevier, 2000.

SAURÍ, R. A factuality profiler for eventualities in text. 2008. Tese (Ph.D) – Universidade Brandeis, Waltham, MA, 2008.

van der AUWERA, J.; PLUNGIAN, V. A. Modality's semantic map. *Linguistic typology*, v. 2, n. 1, p. 125-139, 1998.

Uma análise sobre as categorias de desumanização do sujeito entre as personagens negras na obra *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2245>

José Gomes Pereira¹

Resumo

Este trabalho tem por objeto um estudo sobre as categorias de desumanização do sujeito oprimido, identificadas através do discurso do colonizador em relação às personagens negras, na obra *Úrsula*, da escritora maranhense Maria Firmina dos Reis. No ano de 1859, em pleno regime escravocrata, Maria Firmina tornou-se a primeira escritora afrodescendente a publicar um romance no Brasil, livro esse revelador de uma dupla ousadia: a primeira, de ter sido escrito por uma mulher, e, a segunda, de ter marcas abolicionistas em sua narrativa. Uma importante contribuição para as análises está no episódio das memórias de uma personagem chamada Mãe Susana, que, além de relembrar o período em que os negros foram trazidos à força para as terras brasileiras, também vai contestar os conceitos europeus de alforria e liberdade. Por conta desses detalhes históricos e antropológicos, serão utilizados, num quadro teórico-metodológico, os estudos pós-coloniais de Frantz Fanon e os conceitos de identidade de Stuart Hall.

Palavras-chave: memórias; negro; escravidão.

¹Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul (UEMS), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil; colhudopai@hotmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-0632-0334>

An analysis about the categories of dehumanization of the subject among the black characters in the work of *Úrsula*, by Maria Firmina dos Reis

Abstract

This work has for object a study on the categories of dehumanization of the oppressed subject, identified through the settler's speech in relation to the black characters, in the work *Úrsula*, by Maria Firmina dos Reis, a writer from Maranhão. In the year 1859, in the slave regime, Maria Firmina became the first African-Brazilian writer to publish a novel in Brazil, this book reveals a double daring: the first, to have been written by a woman, and, second, to have abolitionists marks in the narrative. An important contribution to the analyses is the episode of memoirs of a character called Mother Susana, who, in addition to the period in which blacks were brought to the Brazilian lands, will also contest the European concepts of freedom and liberty. On account of these historical and anthropological details, will be used in a theoretical methodological framework, post-colonial studies of Frantz Fanon and the concepts of identity of Stuart Hall.

Keywords: identity; memories; black people; slavery.

1. Introdução

Maria Firmina dos Reis nasceu em São Luís do Maranhão em 11 de outubro de 1825, registrada como filha de João Pedro Esteves e Leonor Felipe dos Reis, tendo morrido em 1917, na vila de São José de Guimarães, no município de Viamão. No ano de 1859, publicou o romance *Úrsula*. Em 1871, veio a público sua coletânea de poemas intitulada *Cantos à beira-mar*. Também foi autora do conto "A escrava", no ano de 1887. No ano de 1888, compôs o *Hino da Libertação dos Escravos*, com letra e música. Ela recebeu educação escolar da tia materna, obtendo ajuda de seu primo, o escritor e gramático Sotero dos Reis.

No ano seguinte ao da publicação de seu romance *Úrsula*, houve, na capital de São Luís, a menção de sua obra, registrada como anúncio no jornal *A Moderação*, segundo apontou Filho (1975, p. 33):

"Crônica Semanária" ÚRSULA – Acha-se à venda na Tipografia do Progresso, este romance original brasileiro, produção da exma. Sra. D. Maria Firmina dos Reis, professora pública em Guimarães. Saudamos a nossa comprovinciana pelo seu ensaio, que revela de sua parte bastante ilustração; e, com mais vagar emitiremos a nossa opinião, que desde já afiançamos não será desfavorável à nossa distinta comprovinciana. 11 de agosto de 1860.

Esse é um registro histórico que comprova não apenas que a obra foi publicada, como também revela detalhes sobre o local onde ela estava sendo vendida, a profissão da autora e de onde ela era natural. Ao se abrirem as páginas do livro, via-se, então, uma narrativa romântica, ideologicamente abolicionista, esteticamente com viés gótico, cujos diálogos muito se assemelhavam aos das novelas de cavalaria. Duas novidades estavam sendo acrescentadas naquele momento: primeira, não era de um escritor branco a autoria, Maria Firmina era afrodescendente; segunda, não havia sido um homem o seu autor, a obra *Úrsula* fora escrita por uma mulher.

Quando identificamos esses dois elementos, entendemos que a escritora Maria Firmina dos Reis estava diante de um feito que talvez nem ela mesmo teria a percepção do pioneirismo de sua obra, muito menos da projeção ideológica que traria para os estudos posteriores. O primeiro fato, o de ser mulher, e o segundo, o de ser afrodescendente, já lhe renderiam, no mínimo, certa especulação pública, com ares nada discretos de preconceito. Sobretudo, esses dois fatores aliados ao conteúdo abolicionista, fazem desta obra um marco na literatura brasileira, exatamente por colaborar também com a história do nosso povo.

Na esfera internacional, o Brasil de Maria Firmina dos Reis estava sendo bastante criticado pela manutenção do modelo escravocrata, considerado ultrapassado, além disso, antiquado para as pretensões dos Estados Unidos, Inglaterra e demais nações europeias, cuja força de trabalho era remunerada. Tal situação impedia que a demanda capitalista aqui chegasse com o propósito de se estabelecer. Para que isso fosse feito também era necessário que um governo republicano fosse implantado, o que de certa forma não estava sendo tão difícil de ocorrer, em virtude do desgaste sofrido pela imagem da monarquia nas últimas décadas.

No plano das ideias, destacamos que o pensamento das elites da sociedade maranhense, na época, era preconceituoso, sem espaço para a intelectualidade feminina, inclusive na produção literária. Reproduzia-se, naquele período, a concepção de que o negro, de fato, não se tratava de um ser humano, e se acaso fosse, pertenceria a uma categoria inferior, uma espécie de sub-humano. Se por um lado tínhamos pensadores racistas, por outro, tínhamos os abolicionistas, mesmo assim, as marcas de preconceito em relação ao afro podiam ser notadas nessas duas esferas de pensamento.

Por causa desses fatores, estudar o romance *Úrsula* pode contribuir para entendermos a história do povo brasileiro, ainda influenciado até os dias atuais quer seja pela temática do preconceito contra as raízes afrodescendentes, como também pelo desconhecimento da história e dos valores do negro em nossa sociedade. Nesse caso, eis a essência da obra: é o próprio negro quem conta sobre a sua história. Vale lembrar que todas as nossas grandezas patrimoniais na área da cultura, religião, linguagem, música, além de manifestações outras, devem-se a essas relações.

Trataremos sobre as dimensões sociais apresentadas no desenrolar da narrativa e observaremos a novidade proposta pela obra de Maria Firmina dos Reis: o negro com voz própria. Observaremos como se processou essa interação na cadeia sentimental dos relacionamentos com as demais personagens. Também exploraremos a dinâmica da equivalência, isto é, os elementos qualificativos de personalidade e de comportamento das personagens negras que chegam a se equivaler no mesmo patamar de igualdade aos das personagens brancas.

Algumas vezes, neste trabalho, serão utilizadas as expressões *colonizador* e *colonizado*. Ambas derivam da definição de *colonialismo* de Bonnici (2009), segundo o qual, todo o centro constrói sua periferia, num binômio centro/margem, ou, em outras palavras, ocorre uma separação entre colônia, onde estão os que dominam, e no outro lado, o colonizado, que é a parte correspondente aos povos conquistados. Conforme veremos neste estudo, Memmi (2007) também se apropriou desse conceito e suas contribuições foram aproveitadas em determinadas análises. Nesse sentido ideológico é que utilizamos os conceitos de Fanon (2008, p. 34), ao defender a tese de que “Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana.”

O processo de exploração do homem para com o seu semelhante se desenvolveu, sob a ordem dialética do dono do poder contra o pobre oprimido, desestabilizando as relações humanas de igualdade, respeitabilidade e dignidade, dando lugar a uma conjuntura desumana tanto da parte de quem explora quanto da parte de quem é explorado. É como se o homem se afastasse cada vez mais de sua essência humana, inaugurando um sistema de desumanidade. Por essa razão, utiliza-se, neste trabalho, o termo *desumanização*, de acordo com o prefácio do filósofo Jean-Paul Sartre em uma das obras do escritor Albert Memmi (2007, p. 29-30):

Só há um meio: rebaixar o colonizado para engrandecer a si mesmo, recusar aos nativos a qualidade de homem, defini-los como simples privações. Isso não será difícil uma vez que, justamente, o sistema os priva de tudo; a prática colonialista gravou a idéia colonial nas próprias coisas; é o movimento das coisas que designa a um só tempo o colono e o colonizado. [...] O terror e a exploração desumanizam, e o explorador se sente autorizado por desumanização a explorar ainda mais.

Propomos, assim, um estudo dividido em três estágios sobre a desumanização do sujeito colonizado: 1º) A diáspora: estudaremos as tensas relações de expatriação dos africanos, desde o confinamento em navios negreiros até a venda e escravização em terras brasileiras; 2º) O duplo conceito de liberdade: abordaremos a incorporação do

discurso do colonizador europeu sobre tal tema na mente do colonizado; 3º) As relações: analisaremos as dinâmicas de opressão e poder entre colonizador e colonizado. No último tópico, estudaremos o processo contrário ao da desumanização, isto é, o negro com qualidades e virtudes equivalentes ao branco.

2. A diáspora: o início da desumanização

Quando Said (2007) apontou que entre Ocidente e Oriente ocorre uma relação de poder ou de dominação, sob a forma de um caráter hegemônico, o mesmo pode ser constatado no recapitular dos fatos narrados pelas memórias de uma personagem chamada Mãe Susana, ao abordar a saída forçada dos africanos de seu continente rumo à escravidão. É a *diáspora territorial* denominada por Bhabha (2007), sobre a qual Laraia (2014, p. 75) destacou:

Os africanos removidos violentamente do seu continente (ou seja, do seu ecossistema e do seu contexto cultural) e transportados como escravos para uma terra estranha habitada por pessoas de fenotipia, costumes e línguas diferentes, perdiam toda a motivação de continuar vivos. Muitos foram os suicídios praticados, e outros acabavam sendo mortos pelo mal que foi denominado de banzo. Traduzido como saudade, o banzo é de fato uma forma de morte decorrente da apatia.

Por causa disso utilizaremos o termo *diáspora*, no propósito de configurar relação de significado com a saída dos africanos de seu lugar de origem. Contribuindo para essa análise, houve um momento, dentro da narrativa, em que Mãe Susana revelou particularidades sobre a vinda forçada dos africanos ao Brasil. Para recuperar os detalhes de como tal fato se sucedera, a personagem se reportou à chegada do europeu em solo africano, desde a caça e captura até o transporte dos mesmos nos chamados navios negreiros. Antes disso, num primeiro instante, o jovem Túlio fez objeção à iniciativa declarada de Susana em lembrar como se deu o processo de escravidão. O diálogo a seguir marca a introdução dessas memórias: “- Ah! pelo céu! – exclamou o jovem negro enternecido – sim, pelo céu, para que essas recordações!?” (REIS, 2004, p. 115).

Conforme destaca o trecho acima, havia um constrangimento histórico por parte do personagem Túlio em relação às reminiscências do passado do seu povo: as dores das recordações eram incômodas a ele, o que nos leva a observar o motivo dessa objeção. Na verdade, como veremos mais tarde, estava projetada sobre Túlio a imagem de um negro com as boas qualidades dos brancos. A narração é enriquecida com detalhes acerca de sua bondade a partir do primeiro capítulo do livro, quando o jovem escravo presta assistência a um desconhecido, que no desenrolar da narrativa se tornará seu grande amigo – o nobre Tancredo; além de lhe outorgar a liberdade por uma carta de alforria, vai também se enamorar de uma senhorita chamada Úrsula.

Essa negativa de Túlio não seria a tentativa de se legitimar uma espécie de esquecimento social, pois mais parece combinar com o perfil de sua personalidade do que com a vontade de negar os fatos ocorridos com o seu povo. Ele representa a jovem geração afrodescendente na obra, enquanto Mãe Susana tipifica a geração mais antiga. Ambas estão ligadas por um elo de dependência: o jovem que precisa dos conselhos e das memórias da matriarca para não se esquecer de quem ele era e de onde viera, e a anciã respeitosamente tida como a mãe de todos, cujo passado, ao ser lembrado, perpetua na pessoa de Túlio suas marcas de ancestralidade, que exercem uma espécie de poder de renovação à medida em que vão sendo assimiladas.

A conjuntura dessa interação decorre da necessidade geral de se apropriar das memórias coletivas do povo, as quais, nesse contexto, passam a se constituir como patrimônio imaterial da sociedade, de sorte que o lembrado e o esquecido revelam-se como mecanismos de manutenção do poder, conforme considerou Le Goff (2003, p. 422):

Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva.

Desta forma, conseguimos compreender a relevância dada pela personagem com maior vivência em expor os detalhes históricos de seu povo, confirmando, assim, que o processo de escravização poderia ter levado muita coisa de sua gente, menos as suas memórias. Dentro dessa retrospectiva, analisaremos duas circunstâncias: a circunstância da captura e, em seguida, a do transporte. Nesse depoimento dado por Mãe Susana há particularidades sobre como se deu o processo de captura quando ela habitava sua terra de origem no continente africano:

Ainda não tinha vencido cem braças de caminho, quando um assobio, que repercutiu nas matas, me veio orientar acerca do perigo iminente, que aí me aguardava. E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira – era uma escrava! Foi em balde que supliquei em nome de minha filha, que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam-se das minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. Julguei enlouquecer, julguei morrer, mas não me foi possível... a sorte me reservava ainda longos combates. Quando me arrancaram daqueles lugares, onde tudo me ficava – pátria, esposo, mãe e filha, e liberdade! meu Deus! O que se passou no fundo de minha alma, só vós o pudestes avaliar!... (REIS, 2004, p. 116).

Conforme observamos, a desumanidade perpetrada pelos dois homens, personagens da história, contra a indefesa mulher acabou por revelar como se dava a caça aos seres humanos em território africano. O uso do assobio como chamariz, também trouxe um comentário da personagem. Esse comentário pode ser compreendido como um elemento marcador de pressuposição, ou seja, um aviso ao leitor que algo de errado estava por acontecer no desenrolar da cadeia narrativa. Utilizando-se desse recurso, a escritora mostrou a dicotomia entre liberdade e escravidão, no contexto em que a súplica da mesma não havia sido atendida.

Em seguida, temos o depoimento sobre como se deu o processo de transporte dela e dos demais companheiros africanos:

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos as praias brasileiras. Para caber a *mercadoria humana* no porão fomos *amarrados* em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa. Davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca: vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos! Muitos não deixavam chegar esse último extremo – davam-se à morte. Nos dois últimos dias não houve mais alimento. Os mais insofridos entraram a vozejar. Grande Deus! Da escotilha lançaram sobre nós água e breu fervendo, que escaldou-nos e veio dar a morte aos cabeças do motim. (REIS, 2004, p. 117).

Ao relatar como eram tratados os negros retirados à força do continente africano, conforme pode ser observado no trecho acima, a personagem Mãe Susana – na continuidade da descrição dos fatos – permite-nos enxergar o irônico itinerário da liberdade rumo à escravidão. De agora em diante, é a descrição de cinco categorias de infortúnio: 1ª) localidade: *mercadoria humana no porão* – o porão era a parte menos nobre do navio, onde ficavam as coisas, contudo ali estavam seres humanos num processo de coisificação; 2ª) temporalidade: trinta dias – os escravos tinham que suportar a severidade do confinamento durante um mês; 3ª) modalidade: em pé e amarrados com correntes – para que coubesse a maior quantidade possível dos mesmos, deveriam, pois, permanecer em tal posição para que não se rebelassem ou tentassem fugir, além disso, ficavam amarrados, semelhantemente ao transporte de animais; 4ª) quantidade:

trezentos – ao leitor é fornecido um número, que estava associado a um valor de mercado, ou seja, uma noção quantitativa que explica o sentido da metáfora *mercadoria humana*; 5ª) morte – essa quinta categoria de infortúnio aponta tanto o suicídio quanto o fim da vida em decorrência dos maus-tratos sofridos. O episódio da água fervente misturada com breu sinaliza o uso de uma sequência gradativa de tortura.

O discurso ideológico do colonizador está atrelado a essas instâncias desestabilizadoras da dignidade humana, inaugurando os conceitos de escravidão e liberdade, dominador e dominado, senhor e escravo. O eixo dessas relações permite-nos enxergar a lógica do discurso de quem, pela força da opressão, se manteve no poder. Por outro lado, quando em *Úrsula* a parte oprimida relata a sua versão dos fatos, acaba, assim, revelando uma nova ordem do discurso. Dentro de tal perspectiva, encaixa-se o estudo do duplo conceito de liberdade, assunto que abordaremos em seguida.

3. O duplo conceito de liberdade: a desumanização no campo das ideias

“A Preta Susana” é o título do nono capítulo do livro *Úrsula* e sua sequência narrativa refere-se a uma personagem homônima que iniciou um diálogo com um jovem negro escravo chamado Túlio, considerado como um filho para a mesma. Em relação aos negros do enredo, ela era uma espécie de matriarca, o símbolo da experiência e a referência de sabedoria para eles. No referido capítulo, Túlio começou a se despedir dela, dizendo que iria acompanhar o senhor Tancredo – o jovem cavaleiro que fora socorrido pelo escravo no primeiro capítulo do livro e, mais tarde, passou a se tornar seu grande amigo.

Para entendermos melhor essa amizade – que se estendia em tons de cumplicidade – precisamos voltar ao capítulo terceiro, onde foram construídas as razões dessa relação. O cavaleiro Tancredo, assim que se recuperara do acidente ocorrido com o próprio cavalo, entregou a Túlio uma determinada quantia em dinheiro para que este finalmente pudesse adquirir a sua alforria, conforme comprova o trecho abaixo: “Tinha-se alforriado. O generoso mancebo assim que entrou em convalescença dera-lhe dinheiro correspondente ao seu valor como gênero, dizendo-lhe: – Recebe, meu amigo, este pequeno presente que te faço, e compra com ele a tua liberdade.” (REIS, 2004, p. 42).

Por causa desse episódio ocorrido anteriormente, Túlio, no nono capítulo, começou a se despedir da matriarca, a qual passou a entender o que se passava quando o jovem revelou o que lhe havia acontecido. Eram valores sinceros de felicidade, gratidão e lealdade que passaram, a partir de então, a integrar uma espécie de nova vida para o negro alforriado. O trecho abaixo comprova o fato e ajuda a reacender na mente de Mãe Susana as lembranças do passado africano:

– Tu! tu livre? ah não me iludas! – exclamou a velha africana abrindo uns grandes olhos. Meu filho, tu és já livre?...

– Iludi-la! – respondeu ele, rindo-se de felicidade – e para quê? Mãe Susana, graças à generosa alma deste mancebo sou hoje livre, livre como o pássaro, como as águas; livre como éreis na vossa pátria.

Essas últimas palavras despertaram no coração da velha escrava uma recordação dolorosa, soltou um gemido magoado, curvou a fronte para a terra, e com ambas as mãos cobriu os olhos. (REIS, 2004, p. 114).

A partir desse momento, a narrativa foi marcada pelo questionamento sobre o conceito de liberdade. Ela criticou o que o jovem tinha como definição sobre o significado de ser livre, fazendo-lhe lembrar, através de seus relatos de memórias, que a liberdade de fato ela experimentou quando vivera em sua terra natal, no continente africano. A liberdade de Túlio havia sido comprada por determinada soma em dinheiro, advindo das mãos de um branco, mesmo que bem-intencionado, e manifesta em uma carta de alforria. O discurso dela enfatizava que dinheiro algum poderia comprar a liberdade do negro, pois se havia alguém que sabia o que era ser livre, esse alguém era o próprio negro expatriado à força da África. Podemos comprovar isso no trecho abaixo:

– Sim, para que estas lágrimas?!... Dizes bem! Elas são inúteis, meu Deus; mas é um tributo de saudade, que não posso deixar de render a tudo quanto me foi caro! Liberdade! liberdade...ah! eu a gozei na minha mocidade! – continuou Susana com amargura – Túlio, meu filho, ninguém a gozou mais ampla, não houve mulher alguma mais ditosa do que eu. Tranquila no seio da felicidade, via despontar o sol rutilante e ardente do meu país, e louca de prazer a essa hora matinal, em que tudo aí respira amor, eu corria às descarnadas e arenosas praias, e aí com minhas jovens companheiras, brincando alegres, com o sorriso nos lábios, a paz no coração, divagávamos em busca das mil conchinhas, que bordam as brancas areias daquelas vastas praias. (REIS, 2004, p. 115).

Conforme verificamos nas palavras proferidas por Mãe Susana, estava sendo introduzida, naquele momento, uma espécie de diálogo psicológico intrafamiliar, conduzido pelas dores da saudade. Esse diálogo serve como base para afirmarmos que o negro não escolheu ser escravizado, como se tivesse sido voluntariamente entregue à escravização, posto que a liberdade fora-lhe usurpada e substituída pelas correntes e pela chibata. O conceito de liberdade para Mãe Susana já não possuía o mesmo significado para Túlio.

Por causa disso é que essas memórias da África, recuperadas pela matriarca da obra de Maria Firmina dos Reis, também podem ser consideradas como memórias de resistência. Ao observarmos o negro que talvez não tenha participado *in loco* desse acontecimento de diáspora, constatamos que a concepção de liberdade contida em seu discurso distancia-se do perfil de seus antepassados e se aproxima do modelo pretendido pelos europeus. É a ideologia do colonizador sendo assimilada pelo colonizado, de acordo com o que Memmi (2007, p. 125) destacou:

A acusação o perturba e o inquieta na mesma proporção em que admira e teme seu poderoso acusador. Será que este não tem uma certa razão?, murmura. Será que não somos mesmo um pouco culpados? Preguiçosos, já que temos tantos ociosos entre nós? Medrosos, já que nos deixamos oprimir? Desejado, difundido pelo colonizador, esse retrato místico e degradante termina, em certa medida, por ser aceito e vivido pelo colonizado. Ele ganha assim uma certa realidade, *contribuindo para o retrato real do colonizado*. Esse mecanismo é conhecido: trata-se de uma mistificação. A ideologia de uma classe dirigente, como se sabe, se faz adotar em larga escala pelas classes dirigidas.

Nesse sentido, a obra *Úrsula* serve de parâmetro para avaliarmos a realização desse mecanismo de mistificação, provando que houve uma resignificação por parte do pensamento, pois para que o processo de colonização se mantivesse, era preciso que o colonizado pensasse sobre o conceito de liberdade, segundo a ótica do branco e não conforme o significado original do qual fazia parte o arcabouço de memórias de seus antepassados. Por outro lado, a obra *Úrsula*, diferente de outros romances de sua época, permite ao leitor uma observação detalhada tanto da visão do colonizador, exposta em seu discurso, quanto da visão do colonizado, cujas vozes não haviam sido passadas pelo processo do silenciamento.

Indiferente a qualquer discussão sobre o duplo conceito de liberdade, temos um novo Túlio, pelas palavras dele mesmo: livre. Essa auto-concepção do estar livre elevou ainda mais o seu apreço para com o bom cavaleiro. Mesmo depois de alforriado, Túlio manteve um padrão de comportamento de escravo, o que se estendeu além da manutenção de um hábito, chegando ao patamar da permanência de uma condição. A benevolência do senhor Tancredo, que implicou na alforria de Túlio, trouxe para aquele benfeitor mais do que um amigo, um novo escravo, porém não mais escravizado pela ordem da chibata, do tronco ou da senzala, ao contrário, um amigo escravo, preso pelo sentimento de gratidão. Túlio e Tancredo estavam unidos não apenas nas ações, como também nos pensamentos, desde o primeiro capítulo do livro.

Graças à interferência das memórias de Mãe Susana, o repertório discursivo acerca do conceito de liberdade não é unilateral, logo, apresenta os dois lados: o modelo propagado pelo colonizador e a versão do colonizado. A narração, por conseguinte, a partir dessa desestabilização da ordem do discurso, passa a agregar valores de humanidade e religiosidade. São esses fatores que desencadearão um efeito de questionamento e indignação na lógica da estrutura narrativa, quando temos, por exemplo, no plano das ideias, uma personagem negra remanescente da diáspora em território africano, sentindo saudades da sua época de liberdade, em contraponto ao tratamento desumano por ela sofrido. Essas questões conflituosas entre o branco opressor e o negro oprimido serão tratadas a seguir.

4. Relações de desumanização entre colonizador e colonizado

O último estágio de desumanização do sujeito colonizado projeta sobre a figura deste a degeneração de sua dignidade e de sua liberdade. A dignidade do negro passou a não lhe pertencer mais e a sua liberdade fora usurpada a partir do momento em que ele passou a ter um dono. Esse duplo processo degenerativo desencadeou, por sua vez, a perda das construções identitárias, que foram reconfiguradas à proporção da necessidade de seu novo estilo de vida, conforme as palavras de Stuart Hall (2011, p. 13):

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentirmos que temos uma identidade unificada, desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

Considerando que essa reconfiguração identitária está inserida por elementos sociais, entendemos que a mesma passou a assumir uma perspectiva ideológica hegemônica, o que patrocinou a tese de superioridade do colonizador e inferioridade do colonizado. Souza (1983) constatou que a sociedade branca utilizou-se da escravidão para promover a transformação do africano em escravo e a definição do negro como raça, ou seja, o regime escravocrata favoreceu a demarcação das linhas sociais, reposicionando o negro de um lado e o branco do outro.

É nesse contexto que passamos a estudar as relações entre o colonizador e o colonizado, conforme elucidou Memmi (2007, p. 127):

O laço entre o colonizador e o colonizado é, assim, destrutivo e criador. Ele destrói e recria os dois parceiros da colonização: um é desfigurado como opressor, como ser parcial, incivil, trapaceiro, preocupado unicamente com seus privilégios, com sua defesa a qualquer preço; o outro como oprimido, refreado em seu desenvolvimento, compondo com seu próprio esmagamento. Assim como o colonizador é tentado a aceitar-se como colonizador, o colonizado é obrigado, para viver, a aceitar-se como colonizado.

Dentro dessas relações estabelecidas pelo colonialismo, verificamos uma hipotética metamorfose do homem: o colonizado, à medida que foi sendo massacrado e oprimido, começou a se afastar da imagem de ser humano, por causa do tratamento que recebera e da reflexão mental sobre sua própria existência; o colonizador, conforme massacrava e oprimia, foi também se descaracterizando de sua forma humana, passando a assumir outra, identicamente animalesca. Seguiu-se, nestas proporções, uma recíproca escala de degradação: os malefícios decorrentes da desumanidade tanto afetaram as vítimas da escravidão como os seus algozes. Assim, diante da ótica do colonizado, observemos a ordem de prisão à Mãe Susana:

– Levem-na! – tornou acenando para Susana. – Miserável! pretendeste iludir-me... saberei vingar-me. Encerrem-na em a mais úmida prisão desta casa, ponha-se-lhe corrente aos pés, e à cintura, e a comida seja-lhe permitida quanto baste para que eu a encontre viva. Susana ouviu tudo isso com a cabeça baixa: depois ergueu-a, fitou os céus, onde a aurora começava a pintar-se, como se intentasse dar à luz seu derradeiro adeus, e de novo volvendo para o chão, exclamou:– Paciência! (REIS, 2004, p. 192).

Dentro dessa esfera conflituosa que sinalizou e introduziu, no trecho acima, a materialização da maldade sob a forma de tortura e dor em relação à personagem Mãe Susana, deparamo-nos com as metáforas. Essas figuras de linguagem podem fornecer auxílio e suporte interpretativo ao investigarmos as personagens e seus papéis dentro da narrativa. Por conta disso, a partir desse momento estudaremos a degradação da pessoa humana segundo a abordagem das metáforas e suas implicações dentro da narrativa. Para organização de critério, elas passam a ser chamadas de *metáforas da desumanização*.

A primeira metáfora é a figura do animal: repetiu-se, nesse episódio, a animalização do homem, como já havia acontecido na cena do navio negreiro, sob a forma das correntes e a escassez de comida, acrescentando-se, agora, o lugar úmido, com o propósito didático de ensinar ao colonizado que, para o colonizador, o mesmo não passava de um animal, ou talvez até, pior do que isso. A segunda metáfora é a figura da cabeça baixa: Esse é o

símbolo da escravidão, mostrando o que significava ser escravo. O colonizado de cabeça baixa representava a submissão e sinalizava que a única vontade que existia naquele contexto era a do colonizador.

Também podemos analisar o perfil do colonizador, utilizando dois processos figurativos: a metáfora da fera e a metáfora do sorriso infernal. Sobre a primeira figura encontramos o seguinte:

Fernando tinha vivido solitário, e desesperado com essa luta terrível do coração com o orgulho: e esses desgostos íntimos, que ele próprio forjava, o tinham embrutecido, e tanto lhe afearam o moral, que era odiado, e temido de quantos o praticavam ou conheciam de nome. Ele tornara-se odioso e temível aos seus escravos: nunca fora benigno e generoso para com eles: porém o ódio, e o amor, que lhe torturavam de contínuo, fizeram-no uma fera – um celerado. (REIS, 2004, p. 143).

Conforme podemos observar, o Comendador Fernando personificava um animal feroz, provando assim que, da mesma maneira que o processo de desumanização do sujeito colonizado foi configurado, isso também se aplicou ao colonizador: o ódio era uma forma de promover o afastamento social, o caráter embrutecido favorecia a característica da não conversa, do não diálogo, da impossibilidade do acordo, e a vida solitária colaborava para que sua representação de fera se tornasse autêntica, pois quanto mais isolada do convívio estiver a fera, mais perigosa ela é. Era nessa fera em que consistia sua metamorfose, e esse estágio de animal o identificava com os escravos animalizados segundo o tratamento desumano que recebiam.

Além disso, diante dos escravizados havia a temível figura do carrasco que oprimia, açoitava e matava, que na obra *Úrsula* era o feitor. Contudo, bem sabiam os negros escravos da existência daquele que estava por trás de tudo isso, cuja palavra de comando ordenava os atos de desumanidade, isto é, o Comendador Fernando, o senhor dos escravos. Dentro desse contexto encaixava-se o deboche, o desejo de se alegrar com o sofrimento do outro, a que chamaremos de metáfora do sorriso infernal, conforme podemos comprovar no trecho seguinte: “Então um sorriso infernal lhe arregaçou o lábio superior, e seu rosto ficou hediondo.” (REIS, 2004, p. 192).

Após analisarmos tanto a primeira quanto a segunda figuras, entendemos que a lógica das relações entre colonizador e colonizado veio confirmar a mencionada metamorfose do homem. Isso permite-nos enxergar a desumanização como sendo um fator recíproco e doentio, ou seja, ela passou a se constituir como argumento que comprova a tese de que com a escravidão – denunciada e condenada por Maria Firmina dos Reis – o homem se degenerou enquanto ser humano. Além disso, essa degeneração foi recíproca,

pois animalizou tanto o opressor quanto o oprimido, e também doentia, por prejudicar a estabilidade da humanidade nas suas relações sociais. Sobretudo algo interessante chama a atenção na obra *Úrsula*: brancos e negros equiparados, desfrutando ambos de qualidades, sem a intenção de se sobrepor um em relação ao outro, o que veremos a seguir.

5. Desumanização: o processo reverso e o retorno à dignidade humana

Ao contrário de obras literárias da época, no período em que vigorava o Romantismo, o romance *Úrsula* valorizou a personagem negra, ao dar-lhe voz e oportunidade de expressão. Por meio do título *Dois almas generosas*, deu-se início ao primeiro capítulo da obra. O que chamou a atenção foi exatamente a forma pela qual esse título fora construído: preconizando a intencionalidade da autora ao elevar o padrão humano de belezas interiores de Túlio e de Tancredo. Este acabou precisando da boa vontade daquele, quando um acidente quase o matara, fato esse narrado com a exposição dos atributos psicológicos do escravo Túlio, conforme o trecho abaixo:

O homem que assim falava era um pobre rapaz, que ao muito parecia contar vinte e cinco anos, e que na franca expressão de sua fisionomia deixava adivinhar toda a nobreza de um coração bem formado. O sangue africano refervia-lhe nas veias: o mísero ligava-se à odiosa cadeia da escravidão. (REIS, 2004, p. 22).

Além dessas características que lhe eram pertinentes, Túlio aliou-se à causa desafortunada de Tancredo, ou seja, passou a cuidar dele, oferecendo-lhe a atenção digna de um irmão. A partir desse momento não conseguimos mais enxergar entre eles nem barreiras de raça (branco ou negro), nem de situação (escravo ou livre). É nesse sentido que foi utilizado o termo *almas* no título, pois essa concepção conduziu-nos ao entendimento de que o relacionamento entre ambas as personagens havia atingido um alto nível de transcendentalidade, extrapolando as relações que as convenções sociais, pelo menos, buscavam aprisioná-los. Por causa disso, o leitor começa a perceber detalhes de equivalência e nobreza entre os dois amigos:

Apesar da febre, que despontava, o cavaleiro começava a coordenar suas ideias, e as expressões do escravo, e os serviços, que lhe prestara, tocaram-lhe o mais fundo do coração. É que em seu coração ardiavam sentimentos tão nobres e generosos como os que animavam a alma do jovem negro: por isso, num transporte de íntima e generosa gratidão o mancebo arrancando a luva, que lhe calçava a destra, estendeu a mão ao homem que o salvara. (REIS, 2004, p. 25).

Quanto ao exposto acima convém destacar duas coisas: a equiparação de sentimentalidade entre ambos os personagens e a humildade de Tancredo. Num primeiro momento, temos a comparação entre os bons sentimentos peculiares a Tancredo com o mesmo conjunto psicológico do qual também desfrutava Túlio. Num segundo momento, deparamo-nos com a atitude da retirada da luva na cena da mão que se estendia. A cortesia e a formalidade, ambas ensinadas como padrões de civilidade e de boa educação, desempenhavam um papel consensual entre a população branca. Não se esperava, porém, que um branco retirasse a própria luva para apertar a mão de um negro. A atitude de Tancredo elevou seu padrão de humanidade, em razão da humildade revelada em seu gesto.

Em qualquer outra obra do contexto de contemporaneidade a que a autora de *Úrsula* pertencia (até de escritores celebrados pela crítica, bem como de outros mais famosos do que ela), não se encontrava um herói branco com um equivalente negro, desfrutando das mesmas qualidades como honestidade, lealdade, fraternidade e atributos de beleza física. Primeiramente a escritora desconstruiu a imagem negativa do negro, para, a partir de então, reconstruir uma boa imagem. Para Bernd (1988), tal reversão de valores tem o propósito de desconstruir uma visão negativa que se tinha do negro e construir uma imagem positiva dele, afirmando e exaltando sua condição humana.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, chegamos à ótica da alteridade, que segundo Fanon (2008) restava a esperança de existir uma nova humanidade, sem vencedores nem vencidos, sem dominadores nem dominados, onde a perspectiva de raça fosse substituída pela visão de si próprio no outro, olhando-se no outro, sentindo-se no outro. Isso é perceptível na obra, que propõe o resgate do senso de humanidade, que foi-se perdendo ao longo do processo de colonização, apresentando harmonia na interação entre os personagens Túlio e Tancredo.

Quando estudamos o perfil ideológico de *Úrsula*, entendemos o repúdio à escravidão através das marcas discursivas da religião. Isso porque, no contexto em que a obra foi escrita, convém lembrar que a aristocracia da época era composta por senhores de engenho, os quais ao mesmo tempo em que empregavam a mão de obra escrava, eram também católicos. Durante muito tempo a forma de se perpetuar no poder pretendida pelas oligarquias dava-se através do fortalecimento de suas relações com a Igreja, no caso, Igreja Católica. Se os senhores de engenho mantivessem boas relações com o clero, era, assim, lhes assegurada a garantia da estabilidade no poder. Em *Úrsula*, o argumento levado em consideração para sustentar a tese de que a abolição era desumana, está fundamentado na ordem religiosa. A sociedade da época manifestava apreço e devoção aos preceitos do Cristianismo. Nessa obra, esses valores aparecem. Vejamos:

Coitado do escravo! nem o direito de arrancar do imo peito um queixume de amargurada dor!!... Senhor Deus! quando calará no peito do homem a tua sublime máxima – ama a teu próximo como a ti mesmo –, e deixará de oprimir com tão repreensível injustiça ao seu semelhante! ... a aquele que também era livre no seu país... aquele que é seu irmão?! (REIS, 2004, p. 22).

Citando um dos dez mandamentos contidos na Bíblia, a autora destacou uma certa incongruência entre fé cristã e sua respectiva prática. Dentro dessa discrepância, levantou-se o questionamento contra a escravidão com argumentos bem construídos. O ponto forte desse eixo de tensões foi o argumento segundo o qual o homem cristão não poderia escravizar o seu semelhante, por causa da desumanidade do ato e do afastamento desse mesmo homem da essência doutrinária do Cristianismo. Tal posicionamento de Maria Firmina conferiu-lhe uma postura ousada, conforme as palavras de Duarte (2004, p. 272):

Ressalte-se de início que não se trata de condenar a escravidão unicamente porque um escravo específico possui um caráter elevado. Trata-se de condenar a escravidão enquanto instituição. E a autora o faz partir do próprio discurso religioso oriundo da hegemonia branca, que afirma serem todos irmãos independentemente da cor da pele! Se pensarmos em termos do longínquo ano de 1859 e da longínqua província do Maranhão, poderemos aquilatar o quanto tal postura tem de avançado, num contexto em que a própria Igreja Católica respaldava o sistema escravista.

O leitor de *Úrsula* vai sendo preparado para o eixo ideológico da obra, familiarizando-se com a ideia de que a escravidão é desumana, seus praticantes são doentios e suas vítimas são humilhadas. O romance apresentou a incoerência entre o discurso religioso de amor ao próximo que parecia não combinar com a força da chibata que oprimia e arrancava sangue. O ápice do romance está na proposta de se fazerem diferentes e mais humanas essas relações entre negros e brancos quando deparamo-nos com a interação entre as personagens.

6. Considerações finais

Os estudos aqui levantados ajudaram-nos a confirmar a tese de que essa obra de Maria Firmina dos Reis não se reportou ao negro apenas como um tema, entretanto outorgou-lhe os atributos de sujeito da enunciação. A prova disso está na passagem da narrativa para o discurso direto, momento em que ele pôde contar sobre sua história a partir de um ponto de vista interno. Dentro desse ponto de vista peculiar a ele e a sua ancestralidade africana, fomos conduzidos às chamadas memórias. Encontrar o registro dessas memórias manteve o legado e constituiu-se como conteúdo de base que veio contribuir para os estudos a respeito do negro na literatura brasileira.

Em relação a todos os estágios de desumanização analisados, observamos que cada um deles reafirmou o caráter destrutivo do processo de escravização, com sua potência máxima registrada no último estágio, quando estudamos as relações entre colonizador e colonizado. A constatação a que chegamos foi que o veneno da escravidão também fora nocivo aos seus manipuladores, uma vez que tanto a opressores quanto a oprimidos os estágios da degeneração humana foram contemplados, a tal ponto de ambos os lados, escravizador e escravizado, se identificarem na etapa final do processo.

A equiparação física e moral entre o escravo Túlio e o cavaleiro Tancredo constituiu o clímax do ideário da escritora, como se propusesse que o Brasil poderia escrever uma nova história, pacificando a tensa relação entre colonizador e colonizado. Esse também foi, conforme analisamos anteriormente, o chamariz temático da obra. Por essa razão, tal ideário a que chamamos de processo reverso à desumanização, deve ser observado como a palavra final: brancos e negros podem viver harmonicamente sem as agruras do poder do mais forte prevalecendo sobre o mais fraco. O ineditismo da personagem negra usufruindo das celebradas qualidades da personagem branca reforçou essa linha de pensamento.

O romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, é, portanto, uma obra fundamental para se estudar não apenas a escravidão, mas também como se deu o processo de construções identitárias do negro africano em território brasileiro e suas reminiscências culturais contadas por ele mesmo. Não bastasse sua importância histórica por causa dos registros ali contidos, sua relevância literária credenciada pela estrutura temática e estética também deve ser considerada. São essas características que permitem-nos afirmar que este é um romance para o brasileiro entender melhor sobre si e sobre as raízes da nação a que faz parte.

REFERÊNCIAS

BERND, Z. *Introdução à literatura negra*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BHABHA, H. K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. *Teoria Literária. Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas*. 3. ed. Maringá: EDUEM, 2009.

DUARTE, E. de A. Maria Firmina dos Reis e os primórdios da ficção afro-brasileira. Posfácio. In: REIS, M. F. dos. *Úrsula. A escrava*. Florianópolis: Mulheres, Belo Horizonte: PUC-Minas, 2004.

FANON, F. *Pele Negra Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FILHO, N. M. *Maria Firmina. Fragmentos de uma vida*. São Luís: s.e.,1975.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LARAIA, R. de B. *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2014.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

REIS, M. F. dos. *Úrsula. A Escrava*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2004.

SAID, E. W. *Orientalismo*. O Oriente como intervenção do Ocidente. São Paulo: Editora Schwarcz, 2007.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

A realização variável da segunda pessoa por bilíngues em vêneto e português em uma comunidade rural do Espírito Santo

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2357>

Edenize Ponzo Peres¹

Maria do Socorro Vieira Coelho²

Resumo

Este trabalho objetiva analisar as consequências do contato linguístico que ocorreu em uma comunidade do interior do Espírito Santo, colonizada por imigrantes provenientes do Vêneto, Itália, que ali chegaram no final do século XIX. Especificamente, investigamos o uso da 2ª pessoa do português por parte de quatro bilíngues em vêneto e português, netos desses imigrantes, sendo dois homens e duas mulheres, com idade acima de 57 anos e com baixa escolarização. Os dados foram coletados por meio de entrevistas sociolinguísticas, sendo analisadas cinco variáveis linguísticas e uma extralinguística. Os resultados apontam o emprego de *você(s)*, de *cê(s)* e de *ocê(s)* pelos informantes. Nossos resultados não se alinham aos obtidos em outras comunidades brasileiras, evidenciando que, em situações de contato linguístico, a língua materna exerce influência variável na segunda língua, a depender dos fatores linguísticos e sociais envolvidos.

Palavras-chave: sociolinguística; contatos linguísticos; pronomes de segunda pessoa; vêneto; português.

1 Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil; eponzoperes@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8552-5732>

2 Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros, Minas Gerais, Brasil; soccoelho@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3732-467X>

The variable realization of the second person by bilinguals in Veneto and Portuguese in a rural community of Espírito Santo

Abstract

This work aims to analyze the consequences of the linguistic contact that occurred in a community of the interior of the state of Espírito Santo, colonized by immigrants from Veneto, Italy, who arrived there in the late 19th century. Specifically, we investigate the use of the second-person pronouns of Portuguese, by four bilinguals in Venetian and Portuguese, grandchildren of these immigrants, two men and two women, aged over 57 years old and with low schooling. Data were collected through sociolinguistic interviews, with five linguistic variables being analyzed and one extralinguistic. The results point to the employment of *você(s)*, *cê(s)* and *ocê(s)* by the informants. Our results are not in line with other Brazilian communities, evidencing that in situations of language contact the mother tongue has a variable influence in the second language, depending on the linguistic and social factors that are involved.

Keywords: sociolinguistics; language contact; second-person pronouns; Venetian; Portuguese.

Introdução

Quando duas línguas entram em contato, geralmente ocorrem mudanças em uma das línguas e, algumas vezes, em ambas (BAKER; JONES, 1998; MATRAS, 2009). Nesses casos, normalmente, a língua minoritária – como as de imigração – sofre mais influência da língua majoritária – a do país de acolhimento – do que o oposto, devido ao maior *status* desta (APPEL; MUYSKEN, 1996; MYERS-SCOTTON, 2006), e essa influência se dá em todos os níveis – fonológico, lexical, sintático, semântico e pragmático (WEINREICH, 1970 [1953]; MONTRUL, 2013). Também de modo geral, no contato, os possíveis empréstimos acontecem mais com as palavras gramaticais – adjetivos, substantivos, verbos – do que com as palavras funcionais, como os artigos, pronomes e conjunções, pois os elementos gramaticais têm uma relação direta com os conteúdos culturais, sendo mais fácil a sua inserção no léxico da outra língua (APPEL; MUYSKEN, 1996; MATRAS, 2009).

Por sua vez, o contato que ocorreu entre a língua vêneta e o português em São Bento de Urânia, um distrito rural do município de Alfredo Chaves, Espírito Santo, fez com que a língua de herança fosse substituída pelo português, embora os traços do vêneta estejam presentes na linguagem dos moradores da comunidade, mesmo entre as crianças, principalmente no nível fonético-fonológico (PETERLE, 2017). Quanto aos demais níveis, os traços vênets são menos visíveis, mas eles existem. Outra asserção dos estudos de contatos linguísticos é a de que a história e a estrutura social da comunidade estão intrinsecamente relacionadas às consequências desse contato. Assim, a linguagem dos

habitantes de São Bento de Urânia apresenta tanto características vênetas quanto do português falado em zonas rurais, pelo contato com tropeiros e meeiros oriundos de outras localidades do Espírito Santo e de Minas Gerais (DADALTO, 2017).

Com base nesses pressupostos, temos por objetivo geral analisar o uso variável da segunda pessoa por quatro descendentes de imigrantes italianos, bilíngues em vêneto e português, todos acima de 57 anos e com pouca escolarização, nascidos e residentes no distrito de São Bento de Urânia, buscando: a) conhecer os contextos condicionadores do uso da segunda pessoa; e b) comparar nossos resultados com os de pesquisas realizadas em comunidades do Espírito Santo e de Minas Gerais, rurais e urbanas, em que (não) houve imigração, a fim de aprofundarmos nossos conhecimentos a respeito das consequências dos contatos entre línguas. Cremos que as comunidades colonizadas por imigrantes do Espírito Santo podem contribuir com esses estudos, e São Bento de Urânia é privilegiada quanto a esse aspecto, pois é uma das que mais preservam a sua língua de herança. Por isso, ela servirá de parâmetro de comparação para estudos em outras localidades do estado.

Para expormos os nossos resultados, dividimos este trabalho em seis seções, além desta Introdução. Na segunda, apresentamos um breve histórico da colonização estrangeira no Espírito Santo, a fim de que se compreendam as condições em que ocorreram os contatos linguísticos no estado. Na terceira, tratamos do fenômeno analisado. Na quarta, apresentamos os autores e os procedimentos metodológicos que seguimos para dar suporte às nossas análises. Na quinta, analisamos os nossos dados, à luz da teoria Sociolinguística Variacionista e do Contato Linguístico. Na sexta, tecemos nossas considerações finais e, por fim, aparecem listadas as nossas referências.

Breve histórico dos contatos linguísticos no Espírito Santo

Para falarmos sobre os contatos linguísticos que ocorreram no Espírito Santo, é necessário remetermo-nos, mesmo que brevemente³, à história do povoamento do estado. Servindo de proteção natural contra os ladrões de ouro das minas localizadas a oeste da então província, não havia interesse do governo imperial em colonizá-lo, ficando a escassa população⁴ concentrada em poucos pontos do litoral ou próximos a ele (MOREIRA; PERRONE, 2007; SALETTO, 2011).

Por essa razão, o interior não tinha qualquer infraestrutura, estando coberto por mata virgem. Porém, com o declínio da extração do ouro em Minas Gerais, não havia mais

3 Para maiores informações sobre a história do Espírito Santo, vejam-se as obras constantes do sítio do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo: <https://ape.es.gov.br>.

4 Entretanto, é certo que no interior habitavam os indígenas, especialmente nas regiões mais baixas e com temperaturas menos frias.

razão para a obstrução do desenvolvimento do Espírito Santo e, dessa forma, em meados do século XIX, foram abertas as oportunidades para a sua ocupação, e a solução mais rápida encontrada pelo Império e pela Província foi atrair imigrantes (OLIVEIRA, 2008).

No século XIX, vieram para o Espírito Santo 47.026 imigrantes, sobretudo europeus (FRANCESCHETTO, 2014), o que correspondia a 22,42% da população capixaba, que, em 1900, era de 209.783 pessoas⁵. Do total de imigrantes, 36.666⁶ (67,71%) eram italianos, provenientes principalmente do Vêneto, região norte da Itália. A eles foram destinados lotes localizados na região centro-serrana da então província, afastados dos demais núcleos populacionais⁷.

Esses imigrantes enfrentaram grandes dificuldades para se instalarem em suas terras, devido, entre outras razões, à falta de assistência dos governos brasileiro e capixaba; ao isolamento a que foram submetidos e ao desconhecimento da fauna e da flora nacionais (DERENZI, 1974). Entretanto, vencidos os primeiros desafios da ocupação da terra, os imigrantes progrediram e hoje seus descendentes estão em grande parte do território do Espírito Santo, ocupando postos de destaque na sociedade capixaba.

A forma de povoamento do estado favoreceu, nos primeiros anos, o uso das línguas de herança por parte dos imigrantes. Porém, com o passar dos anos, os contatos com os falantes de português se intensificaram, fazendo com que aquelas línguas fossem gradativamente sendo substituídas pela língua oficial do país. Atualmente, com exceção do hunsrückisch (KLIPPEL-MACHADO, 2018) e principalmente do pomerano (BREMENKAMP, 2014), as línguas faladas pelos imigrantes italianos sobrevivem nas zonas rurais, entre os mais idosos (PERES, 2014; PERES, DADALTO; BOTTER, 2016). São Bento de Urânia é uma dessas comunidades.

5 Fonte: IBGE: www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=4&uf=00. Acesso em: 30 mar. 2014.

6 Fonte: <https://ape.es.gov.br>. Acesso em: 05 nov. 2018.

7 Em Martinuzzo (2009), é possível visualizar um mapa com as etapas do povoamento do Espírito Santo. Disponível em: http://www.institutosincades.org/painel/arquivos/downloads/122122260911livro_germanicos.pdf. Acesso em: 05 nov. 2018.

O fenômeno analisado – as formas *você*, *ocê* e *cê*⁸

O pronome *você* originou-se da forma de tratamento *Vossa Mercê*. Essa expressão surgiu no século XIV, firmando-se no século XV, sendo usada inicialmente para o tratamento ao rei. As formas “Vossa + Nome”, como *Mercê*, ao exaltar as qualidades morais e a superioridade do monarca, acabaram por substituir o pronome *vós*, utilizado indistintamente tanto para o rei quanto para outros nobres. Entretanto, já na segunda metade do século XV, a expressão *Vossa Mercê* para tratamento ao rei foi substituída por outras formas nominais, como *Senhoria*, *Alteza* e *Majestade*, ao mesmo tempo em que *Vossa Mercê* se ia vulgarizando, chegando, por fim, a ser usada para qualquer pessoa não íntima, a quem se deveria respeito.

Em consequência da vulgarização de seu uso, essa expressão, um tanto longa, sofreu consecutivas reduções fonéticas, dando origem a diversas variantes e, entre elas, a forma *você*. No início do século XVI, era essa a situação da língua portuguesa, a qual foi trazida para o Brasil. Durante o processo de gramaticalização pelo qual *Vossa Mercê* passou, originando o pronome *você*, as duas formas percorreram caminhos distintos, na língua: enquanto *Vossa Mercê* tinha mobilidade na frase, *você* era usado apenas na função de sujeito pré-verbal, expandindo-se lentamente para outros contextos sintáticos.

Outra consequência do mesmo processo é a reorganização do quadro pronominal da língua, com a entrada de uma forma que fazia referência à segunda pessoa, mas fazendo a concordância verbal com a terceira. Essa situação, por sua vez, originou a necessidade de preenchimento do sujeito, o que fez aumentar a frequência de uso desse pronome, gerando novas reduções e dando origem a outras formas, usadas atualmente no português brasileiro (PB), como *ocê* e *cê*.

Coelho (2008) apresenta as variantes da expressão *Vossa Mercê* no PB, atestadas por diversos autores: *cê*, *mecê*, *mincê*, *ocê*, *oncê*, *sucê*, *suncê*, *ucê*, *vacê*, *vancê*, *vasmincê*, *vassuncê*, *você*, *vomincê*, *voncê*, *vormincê*, *vos'mecê*, *vosmincê*, *vossamecê*, *vossecê*, *vossemecê* e *vossuncê*.

As formas *você*, *ocê* e *cê* já foram objeto de diversas pesquisas, em algumas localidades do Brasil. Esses estudos apontam uma importante contribuição para a descrição

8 Neste trabalho, não será possível aprofundarmo-nos nas discussões sobre o surgimento, os aspectos estruturais e sociais das mudanças pelas quais passaram e os usos, em Portugal e no Brasil, da expressão *Vossa Mercê* e das formas *você*, *ocê* e *cê*. Para informações mais detalhadas a respeito desses temas, dentro da vasta bibliografia existente, podem ser consultados: Luz (1956), Nascentes (1956), Ali (1965), Cintra (1972), Câmara Jr. (1976), Duarte (1996), Faraco (1996), Vitral (1996), Menon (1995, 2000), Cook (1997), Lopes (2003a, 2003b), Ramos e Oliveira (2002), Oliveira e Ramos (2002), Coelho (2008), Scherre (2015), Lopes, Oliveira e Carvalho (2016) etc.

das variedades do português, além de subsidiar planejamentos de ensino de língua portuguesa mais adequados às realidades locais. Para o nosso trabalho, particularmente, ao compararmos os nossos resultados com alguns dos obtidos, importa-nos refletir sobre as consequências estruturais e sociais do contato de línguas, principalmente em se tratando de uma pequena comunidade rural, colonizada por imigrantes.

Referencial teórico e procedimentos metodológicos

Nossas análises foram realizadas tomando por base os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística (LABOV, 1972; 2001; BORTONI-RICARDO, 2011 etc.), mas, tendo em vista que a comunidade foi colonizada por imigrantes de origem vêneta e que os nossos informantes são bilíngues, também os estudos de contatos linguísticos (WEINREICH, 1970 [1953]; APPEL; MUYSKEN, 1996; BAKER; JONES, 1998; COULMAS, 2005; MYERS-SCOTTON, 2006; MATRAS, 2009; MONTRUL, 2013 etc.) nos serviram de apoio.

A comunidade pesquisada é São Bento, localizada no distrito de Urânia, em Alfredo Chaves, Espírito Santo. Segundo nossos informantes, a comunidade foi formada por oito famílias de imigrantes do Vêneto, Itália, no final do século XIX. O isolamento inicial (VILAÇA, 2010) e o fato de todos os moradores serem provenientes da região do Vêneto, na Itália, indicam que eram variedades do vêneta as utilizadas na comunicação dos locais, inicialmente.

O distrito se localiza a 40 km de distância da Sede de Alfredo Chaves, ligado por uma estrada de terra sem iluminação que corta a mata virgem. Outra via de acesso é uma estrada que conecta a comunidade à BR 262, asfaltada apenas em 2006. Sua altitude é de cerca de 1.250m, o que indica temperaturas baixas durante todo o ano, especialmente no inverno. Todo o distrito tem atualmente cerca de 900 pessoas e a comunidade de São Bento, aproximadamente 500 moradores, praticamente todos agricultores.

São Bento conta com uma escola de ensino fundamental, uma igreja católica e uma adventista, um posto de saúde com atendimento médico quinzenal, uma mercearia, uma pastelaria que funciona nos fins de semana e uma lanchonete inaugurada recentemente. Após a celebração dominical, os católicos – que são a maioria – se reúnem no pátio da igreja para conversar e jogar bocha e mora, momentos em que se pode ouvir o vêneta (COMINOTTI, 2015; PETERLE, 2017).

Além dos parentes que vivem fora, a comunidade não recebe muitos visitantes, com exceção das duas festas anuais – da colheita da uva e do inhame –, que atraem turistas de outras localidades. Na comunidade não circulam jornais ou revistas e poucas casas dispõem de internet, mas existe torre de telefonia celular, inaugurada em dezembro de 2014.

Nossos informantes são quatro descendentes de imigrantes italianos, nascidos e residentes na comunidade e bilíngues com diferentes graus de proficiência em vêneto. As características dos entrevistados aparecem a seguir.

- a). SL: Nascido em 1936 (*78 anos, à época da entrevista*), sexo masculino, agricultor, com menos de um ano de escolarização, falante de vêneto. A família L é procedente da província de Treviso, Vêneto.
- b). RB: Nascido em 1941 (*73 anos*), sexo masculino, agricultor, sem escolarização formal, falante de vêneto. A família B é procedente da província de Pádua, Vêneto.
- c). CDB: Nascida em 1946 (*68 anos*), sexo feminino, com menos de um ano de escolarização, afirma que apenas compreende o vêneto. O Arquivo Público do Estado do Espírito Santo não tem dados a respeito da procedência da família D, e a informante somente sabe que seus antepassados são vênetos.
- d). JG: Nascida em 1956 (*58 anos*), sexo feminino, com quatro anos de escolarização, afirma que somente compreende o vêneto. A família G é procedente da província de Treviso, Vêneto.

Os dados foram coletados em julho de 2014, na casa dos informantes ou no pátio da igreja, por meio de entrevistas sociolinguísticas realizadas por uma das autoras deste trabalho e por uma ex-professora e frequentadora assídua da comunidade. Após as conversas, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁹ foram lidos para os informantes, que os assinaram, dando-nos autorização para fazer uso das informações prestadas. Para procedermos a este estudo, as gravações foram ouvidas buscando-se a pronúncia fiel dos informantes quanto às formas de segunda pessoa: você(s), ocê(s) e cê(s)¹⁰. Os grupos de fatores analisados são:

- a) Função sintática da forma: sujeito, complemento de verbo sem preposição, complemento de verbo com preposição, complemento de nome;
- b) Morfologia da forma verbal: forma simples, locução verbal;

9 Os informantes RB e SL, embora tenham pouca ou nenhuma escolarização formal, sabem assinar seu nome.

10 Nos dados dos quatro informantes pesquisados, encontramos alguns zeros, ou seja, a não ocorrência explícita das formas, mas, por não termos certeza sobre a qual delas o zero fazia referência, optamos por não analisá-lo, seguindo outros estudiosos do tema.

- c) Paradigma flexional do verbo: regular ou irregular;
- d) Contexto de interpretação da forma: interpretação definida ou indefinida;
- e) Tipo de frase em que a forma ocorre: afirmativa, declarativa ou interrogativa; e
- f) Sexo/gênero dos informantes: feminino ou masculino.

O próximo passo foi a análise dos dados, realizada a partir dos resultados gerados pelo Programa Goldvarb X (SANKOFF, TAGLIAMONTE, SMITH, 2005), que foi utilizado para verificarmos quais fatores estariam condicionando o uso de cada variante. Na próxima seção, apresentaremos os resultados obtidos.

Resultados

O Programa Goldvarb X gerou os seguintes resultados gerais:

Tabela 1. Resultados gerais para o uso da segunda pessoa em São Bento de Urânia

GRUPOS DE FATORES N		VOCÊ		CÊ		OCÊ		TOTAL
		%	N	%	N	%		
Função sintática da forma	Sujeito	46	41,4	52	46,8	13	11,7	111 (93,3%)
	Compl. Verbo s/ prep.	3	100	0	-	0	-	3 (2,5%)
	Compl. Verbo c/ prep.	3	100	0	-	0	-	3 (2,5%)
	Compl. nome	2	66,7	0	-	1	33,3	2 (1,7%)
Morfologia da forma verbal	Forma simples	43	45,7	43	45,7	8	8,5	94 (79,0%)
	Locução verbal	10	40	9	36	6	24	25 (21%)

(continua)

Paradigma flexional do verbo	Verbo regular	23	46,9	18	36,7	8	16,3	49 (41,2%)
	Verbo irregular	30	42,9	34	48,6	6	8,6	70 (58,8%)
Contexto de interpretação da forma	Interpretação definida	39	51,3	31	40,8	6	7,9	76 (63,9%)
	Interpretação indefinida	14	32,6	21	48,8	8	18,6	43 (36,1%)
Tipo de frase em que a forma ocorre	Afirmativa	36	44,4	34	42	11	13,6	81 (68,1%)
	Negativa	7	43,8	7	43,8	2	12,5	16 (13,4%)
	Interrogativa	10	45,5	11	50	1	4,5	22 (18,5%)
Sexo/gênero	Feminino	26	49,1	18	34	9	17	53 (44,5%)
	Masculino	27	40,9	34	51,5	5	7,6	66 (55,5%)
TOTAL		53	44,5	52	43,7	14	11,8	119

Fonte: Elaboração própria.

A primeira conclusão a que se chega, ao observarmos a Tabela acima, é de que a segunda pessoa não é influenciada pela língua ancestral, já que as formas são características do português brasileiro. Os resultados indicam que, na linguagem dos informantes, aparecem as formas *ocê*, *cê* e *ocê*. Num total de 119 dados, *ocê* e *cê* têm quase a mesma percentagem: 44,5% de *ocê* e 43,7% de *cê*. A diferença entre o número de ocorrências de *ocê* e de *cê*, pelos nossos informantes bilíngues, é mínima: 0,8%, o que diferencia São Bento de outras comunidades rurais e urbanas, até de Vitória, a cidade mais próxima.

Outra marca da linguagem dos informantes é o uso de *ocê*, que teve 14 ocorrências (11,8% do total). O uso de *ocê* e o léxico dos uranienses¹¹ demonstram que o português

11 Exemplos de vocábulos usados pelos informantes são: *vinhero/vieram*, *joeiado/ajoelhado*, *parma/palma*, *provilho/polvilho*, *dizi/diz*, *cabemo/acabamos*, *sabo/sábado* etc. Futuramente nos ocuparemos desse estudo.

falado em São Bento de Urânia é tipicamente rural, com características semelhantes às apresentadas por Bortoni-Ricardo (2011), quanto ao português de uma cidade satélite de Brasília.

No que respeita à função sintática que as três formas desempenham, estas foram usadas, em sua maioria, na função de sujeito (93,3% do total). Nessa função, *cê* foi a variante mais utilizada – 46,8%, contra 41,4% de *você*. Por sua vez, nas demais funções, a variante *cê* não ocorre e *ocê* aparece uma única vez nos dados.

Com relação à variável social sexo/gênero, os resultados indicam que os homens preferem as formas *cê* e *você*, nessa ordem, ao passo que as mulheres preferem *você* e *cê*. É interessante notar que os dois informantes homens saíam mais da comunidade do que elas, para vender seus produtos em Vitória, e, portanto, tinham mais contato com as pessoas da capital, mas, como veremos, em Vitória a variante favorecida é *você*, muito acima de *cê*. Por sua vez, a informante JG, que mais frequentou a escola, foi quem falou mais *você*. Assim, pensamos que a preferência de JG pelo uso de *você* pode dever-se à maior escolarização dessa informante, haja vista que *cê* e *ocê*, por serem variantes inovadoras, poderiam ter sido consideradas *erradas* e seu uso ter sido sistematicamente corrigido pela escola.¹²

Exemplos encontrados no *corpus* são:

SL:

- (1) Seu pai falou: “Oh, **você** não vai”, e não vai mesmo não. Não ia não.
- (2) A Itália é tudo antiga, tudo que **ocê** quer ver antigo **cê** acha lá.

RB:

- (1) Porque eu me chamo como **você**, brasileiro, que eu sou aqui do Brasil.
- (2) Vítor Hugo, **cê** sabe que é Vítor Hugo¹³?
- (3) E oferecia para tudo quanto: “**Ocês** quer tomar uma também?”

12 No Espírito Santo, desconhecemos qualquer comunidade cujos membros utilizem o pronome *tu*. Portanto, *você* é a forma não marcada do português falado em todo o estado.

13 Vítor Hugo é o nome de uma localidade próxima a São Bento de Urânia.

CDB:

- (1) É, **você** não conhece não.
- (2) E hoje em dia **cê** tem que comprar farinha. Mais ninguém tem.
- (3) Era caroço de milho, se **ocê** não sabia fazer o dever [de casa].

JG:

'**Você** quer a vida da sua mãe ou **você** quer doar sangue?'

- (10) 'Comigo não, **cê** não vai namorar mais não' - falei.
- (11) Desiste. Se **ocê** quer, talvez **ocês** vão salvar.

A fim de estabelecermos uma comparação de São Bento com outras localidades, apresentamos o quadro a seguir. Pelo fato de seus moradores nos informarem que tropeiros e meeiros procedentes de Minas Gerais passavam por ela e ali residiam, inclusive as professoras da escola local, os resultados de localidades mineiras são apresentados.

Quadro 1. Resultados gerais para *você, ocê, cê* em São Bento de Urânia, ES e em outras localidades

LOCALIDADES	VOCÊ		CÊ		OCÊ		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	
São Bento de Urânia	53	44,5	52	43,7	14	11,8	119
Vitória (CALMON, 2010, p. 80)	1477	74,9	477	24,2	17	0,9	1971
Arcos, MG (GONÇALVES, 2008, p. 192)	113	22	277	54	120	24	510
São Francisco (COELHO, 1999, p. 54) ¹⁴	125	20	355	56	142	23	629
Território Gurutubano, MG (COELHO, 2010, p. 281)	13	6,6	161	82,2	22	11,2	196
Belo Horizonte (RAMOS, 1997, p. 46-48)	112	33	189	55	41	12	342
Belo Horizonte – amostra 2002 (PERES, 2006, p. 117)	342	23,5	1055	72,6	56	3,9	1453

Fonte: Elaboração própria.

¹⁴ Foram registradas ainda sete ocorrências da variante 'ancê', que corresponde a 1% do total de 629 dados.

Vemos que os nossos resultados gerais não se alinham com os das outras localidades apresentadas; pelo contrário, são muito diferentes, especialmente com respeito à distribuição das variantes *você* e *cê*. A diferença de 0,8% entre as duas está muito distante das demais comunidades. Quanto à variante *ocê*, os resultados de São Bento se aproximam de Gurutuba e de Belo Horizonte, na amostra de Ramos (1997).

Dessa forma, vemos que a segunda pessoa em São Bento de Urânia tem um uso peculiar, que – acreditamos – não se deve ao bilinguismo dos informantes, mas sim às especificidades da colonização da comunidade e do contato que se deu entre os primeiros moradores e os falantes de português. Em suma, nossos dados confirmam que os aspectos extralinguísticos importam muito para as consequências linguísticas do contato entre línguas.

A fim de que pudéssemos conhecer qual(is) a(s) variável(is) favorecedora(s) da utilização da forma *você*, primeiramente a forma *ocê* – que teve o menor número de ocorrências – foi retirada e, em seguida, os *knockouts* foram eliminados, para que pudéssemos utilizar o Programa Goldvarb X. Entre todas as variáveis analisadas, apenas o contexto de interpretação da forma foi selecionado. Os resultados aparecem no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2. Variável selecionada pelo Programa Goldvarb X quanto à variante *você*

VARIÁVEL SELECIONADA		Peso Relativo
Contexto de interpretação da forma	Interpretação definida	0.58
	Interpretação indefinida	0.35

Log likelihood = -62.777

Significância = 0.046

Fonte: Elaboração própria.

A seleção de apenas uma variável evidencia a forte coesão linguística dos informantes mais idosos da comunidade. Por sua vez, os resultados obtidos para a expressão da referência vão de encontro à maioria das demais localidades apresentadas neste trabalho.

Em Vitória (CALMON, 2010), a variável *contexto de interpretação da forma* não foi selecionada pelo Programa Goldvarb X como favorecedora do uso da variante *você*, mas a autora nos apresenta seus resultados: a referência indefinida (74,7%) é ligeiramente superior à referência definida (72,6%). Em São Francisco-MG (COELHO, 1999, p. 63),

você aparece em contextos de referência indefinida 22% das vezes e, em contextos de referência definida, 19%. Em Arcos, MG (GONÇALVES, 2008, p. 185), você aparece como referência indefinida 44% e definida, 14%.

Com relação a Belo Horizonte, os dados de Peres (2006, p. 131) indicam que *você* é mais preferentemente usado como referência indefinida (PR = .63) do que como referência definida (PR = .36). Já os dados de Ramos (1997, p. 50) apontam que *você* é mais usado como referência definida (37%) do que como indefinida (28%), resultados que se assemelham aos de São Bento de Urânia. Esses resultados indicam que os usos linguísticos têm estreita relação com os processos históricos e sociais de formação e estruturação de cada comunidade.

Considerações finais

A expressão da segunda pessoa pelos bilíngues desta pesquisa se caracteriza por diferir tanto das zonas rurais vistas – onde não houve imigração – quanto de Vitória, a capital do Espírito Santo. Por outro lado, em outros níveis, como o léxico, essa variedade contém muitos traços do português rural (BORTONI-RICARDO, 2011).

Os resultados encontrados mostram a unidade linguística da comunidade de São Bento de Urânia. Segundo os nossos informantes, na pequena comunidade, todos são parentes ou pelo menos compadres e comadres, ou seja, a rede fechada garante a coesão de sua linguagem. Os uranienses não vão muito a Vitória. Eles resolvem suas demandas na Sede de Marechal Floriano, um município vizinho colonizado por alemães e também por italianos. Visitas a Vitória só mesmo para consultas a médicos mais especializados ou em casos especiais.

Entretanto, um estudo posterior precisa ser feito em São Bento de Urânia, abarcando principalmente os adolescentes e jovens – que já não são mais bilíngues e que saem da comunidade para estudar –, a fim de sabermos se está havendo mudança com relação à expressão da segunda pessoa.

Além disso, outras comunidades colonizadas por imigrantes merecem a nossa atenção, para conhecermos como se deram os contatos entre as línguas de imigração e o português, no Espírito Santo. Como dissemos, esses estudos são importantes para, entre outros objetivos, pensarmos em melhores estratégias de ensino da língua portuguesa, nessas localidades.

REFERÊNCIAS

- ALI, S. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.
- APPEL, R.; MUYSKEN, P. *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Tradução Anxo M. Lorenzo Suárez y Clara I. Bouzada Fernández. Barcelona: Ariel, 1996.
- BAKER, C.; JONES, S. P. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
- BIGAZZI, A. R. C. *Italianos: história e memória de uma comunidade*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 2006. (Série Lazuli - Imigrantes no Brasil)
- BREMENKAMP, E. S. *Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria Jetibá, Espírito Santo*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S.-M. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola, 2011.
- CALMON, E. N. *Ponte da passagem: você e cê transitando na fala de Vitória (ES)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- CÂMARA Jr., J. M. *História e estrutura da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.
- CINTRA, L. L. *Sobre Formas de Tratamento na língua portuguesa: ensaios*. Lisboa: Horizonte, 1972.
- COELHO, M. do S. V. *Uma abordagem variacionista do uso da forma você no norte de Minas*. 1999. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. 1999.
- COELHO, M. do S. V. *Os gurutubanos; língua, história e cultura*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2010.

COELHO, M. do S. V. De Vossa Mercê a cê no português brasileiro: da gramática ao discurso. *Revista Vertentes*, São João del Rei, v. 32, p. 221-230, 2008. Disponível em: www.ufsj.edu.br/vertentes/edicoes.php#. Acesso em: 02 jan. 2009.

COMINOTTI, K. S. S. *O contato linguístico entre o vêneto e o português em São Bento de Urânia, Alfredo Chaves, ES: uma análise sócio-histórica*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CONDE, B. S. Senhores de fé e de escravos: a escravidão nas fazendas jesuíticas do Espírito Santo. In: *Anais do 4º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. Curitiba: UFPR, p. 01-10, 13-15 maio, 2009. Disponível em: <http://bit.ly/2Jvdguw>. Acesso em: 03 mar. 2014.

COOK, M. Uma teoria de interpretação das formas de tratamento na língua portuguesa. *Hispania*, n. 80, p. 451-464, set. 1997.

COULMAS, F. *Sociolinguistics: the study of speakers' choices*. Cambridge: Cambridge Press, 2005.

COUTINHO, I. de L. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

COUTO, H. H. do. *Linguística, ecologia e ecolinguística: contato de línguas*. São Paulo: Contexto, 2009.

DADALTO, M. C. Cenas de violência na tessitura entre imigrantes italianos e brasileiros no interior do Espírito Santo. *Boletim do museu paraense Emílio Goeldi, Ciências Humanas*, v. 12, p. 189-200, 2017.

DERENZI, L. S. *Os italianos no Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996.

FARACO, C. A. O tratamento você em português; uma abordagem histórica. *Fragmenta*, Curitiba: Ed. da UFPR, n. 13, p. 51-82, 1996.

FRANCESCHETTO, C. *Imigrantes do Espírito Santo*. Vitória (ES): Arquivo público do Estado do Espírito Santo, 2014. (Canaã, v. 19).

FRANZINA, E. *A grande emigração: o êxodo dos italianos do Vêneto para o Brasil*. Tradução Edilene Toledo e Luigi Biondi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

GONÇALVES, C. R. *Uma abordagem sociolinguística do uso das formas você, ocê e cê no português*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

KLIPPEL-MACHADO, R. *Práticas de oralidade e de escrita nas aulas de português em contexto de diversidade linguística: o contato entre as línguas portuguesa e hunsrückisch em Marechal Floriano, ES*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal; Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. *Principles of Linguistic Change: social factors*. Oxford: Blackwell, 2001.

LOPES, C. R. dos S. *O quadro dos pronomes pessoais*. Rio de Janeiro: manuscrito. 2003a.

LOPES, C. R. dos S. Vossa Mercê > você e Vuestra Merced > Usted: o percurso evolutivo ibérico. *Linguística*, ALFAL, v. 14, p. 173-190, 2003b.

LOPES, C. R. dos S.; OLIVEIRA, T. L.; CARVALHO, B. B. A. de. A expressão da 2ª pessoa do singular: variação e percepção numa abordagem experimental. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 117-132, 2016.

LUZ, M. dos S. Fórmulas de tratamento do português. *Revista Portuguesa de Filologia*, Coimbra, v. II, T. I-II, p. 256-363, 1956.

MARTINUZZO, J. A. *Germânicos nas terras do Espírito Santo*. Tradução Helmar Reinhard Rölke. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2009. Edição bilíngue Português e Alemão. Disponível em: <http://bit.ly/2SclKt7>. Acesso em: 24 ago. 2018.

MATRAS, Y. *Language contact*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

MENÓN, O. P. O sistema pronominal do português do Brasil. *Letras*, Curitiba: Ed. da UFPR, n. 44, p. 91-106, 1995.

MENÓN, O. P. Pronome de segunda pessoa no sul do Brasil: tu/você/o senhor em Vinhas da Ira. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 121-164, mar. 2000.

MOREIRA, T. H.; PERRONE, A. *História e geografia do Espírito Santo*. 8. ed. Vitória: [s.n.], 2007.

MYERS-SCOTTON, C. *Multiple voices: an introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

MONTRUL, S. *El bilinguismo en el mundo hispanohablante*. West-Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2013.

NASCENTES, A. O tratamento de "você" no Brasil. *Letras*, Curitiba/PR: Ed. UFPR, v. 6, n. 5, p. 114-122, 1956.

OLIVEIRA, J. T. *História do estado do Espírito Santo*. 3. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2008. Coleção Canaã, volume 08. Disponível em: www.ape.es.gov.br. Acesso em: 05 mar. 2014.

OLIVEIRA, M.; RAMOS, J. *O estatuto de 'você' no preenchimento do sujeito*. Comunicação apresentada no Encontro da Alfal, Costa Rica, 2002.

PEREIRA, E. C. *Grammatica histórica*. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1935. (contém Prólogo datado de 1915). Disponível em: <http://bit.ly/2G9IHcG>. Acesso em: 23 dez. 2014.

PERES, E. P. *O uso de você, ocê e cê em Belo Horizonte: um estudo em tempo aparente e em tempo real*. 2006. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

PERES, E. P. Aspectos sócio-históricos do contato entre o dialeto vêneto e o português no Espírito Santo. *Revista (Con)textos Linguísticos*, Vitória, v. 8, n. 10.1, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>. Acesso em: 02 mar. 2015.

PERES, E. P.; DADALTO, M. C.; BOTTER, B. A imigração italiana e os contatos linguísticos no Espírito Santo. In: FROSI, V. M.; MISTURINI, B. *Imigração italiana: estudos e pesquisas*. São Leopoldo: Oikos, 2016.

PETERLE, B. D. *Análise sociolinguística da realização do ditongo nasal tônico <ão> em São Bento de Urânia, Alfredo Chaves/ES: o papel da variável sexo/gênero*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

RAMOS, J. O uso das formas você, ocê e cê no dialeto mineiro. *In: DA HORA, D. (org.). Diversidade linguística no Brasil*. João Pessoa, PB: Idéia, 1997. p. 43-60.

RAMOS, J.; OLIVEIRA, M. *Pronomes de segunda pessoa: uma abordagem diacrônica*. Comunicação apresentada na Reunião da ANPOLL, Gramado, RS, 2002.

SALETTTO, N. *Donatários, colonos, índios e jesuítas: o início da colonização do Espírito Santo*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2011. Coleção Canaã, volume 13. Disponível em: www.ape.es.gov.br. Acesso em: 04 mar. 2014.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. *Goldvarb X – A multivariate analysis application*. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2NYmzaO>. Acesso em: 04 mar. 2014.

SCHERRE, M. M. P. Variação dos pronomes tu e você. *In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (org.). Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

VILAÇA, A. *Receita para um romancista*; São Bento de Urânia. Vitória: SEBRAE, 2010.

VITRAL, L. A forma CÊ e a noção de gramaticalização. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 115-124, jan./jun. 1996.

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

A moça tecelã: um texto instigante

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2253>

Nelyse A. Melro Salzedas¹

Rivaldo Alfredo Paccola²

Resumo

A construção do texto de Colasanti (2012), “A moça tecelã”, versa sobre tecer um texto, o qual estamos tomando como objeto de análise da construção textual, cujo desenho é traçado pelo movimento das mãos da artífice manipulando a lançadeira, o tear, as linhas que constroem a escrita, a partir de seu grau zero, em decorrência da sua desconstrução. O fazer de um texto instigante como o de Marina Colasanti, apresentado no título, demanda uma série de leituras teóricas para acompanhar seu desenho construtor. Em vista disso, o objetivo deste artigo é analisar o fazer do texto. “Tecer era tudo que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer [...] e tecendo ela própria trouxe o tempo.”. Esse enunciado de Colasanti (2012, p. 12) pontua a construção de um texto, no qual cada laçada é um fonema e cada ponto construído é um sentido. Assim, recorreremos a Genette (2010, p. 7) que investiga a produção do texto através do palimpsesto. O que é o palimpsesto? Para ele, é “um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo.”. Essa leitura do antigo sob o novo foi feita no texto de Colasanti (2012), ilustrando a teoria de Genette, quanto à criação do texto. Desse modo, nos permitiu navegar pelo hipertexto e pelo hipotexto, construções da transtextualidade, que podem ser feitas pela transformação e pela imitação. Estudamos Genette também num texto de Borges, uma vez que o mesmo propõe que sempre houve um só texto e um só autor, pensando no hipertexto e no hipotexto. Essa estratégia de leitura permite que o texto não seja contado, mas ele se conte por si mesmo. Com as sucessivas raspagens, o leitor vai encontrar a origem, o texto primígeno; nesse percurso, vai perceber a transtextualidade, um texto entrando em outro texto.

Palavras-chave: hipertexto; hipotexto; palimpsesto; leitura palimpsestosa.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil; nelysesalzedas@yahoo.com.br; <http://orcid.org/0000-0002-5859-6391>

2 Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Diamantina, São Paulo, Brasil; rivapaccola@terra.com.br; <http://orcid.org/0000-0002-2792-2748>

A moça tecelã: an inspiring text

Abstract

The construction of the text by Colasanti (2012), "A moça tecelã", is about making a text, which we are taking as an object of analysis of textual construction, whose design is traced by the movement of the hands of the artificer manipulating the shuttle, the loom, the threads that construct the writing, from its degree zero, as a result of its deconstruction. The making of a provocative text such as that of Marina Colasanti, presented in the title, demands a series of theoretical readings to accompany its building design. In view of this, the purpose of this article is to analyze the text construction. "Weaving was everything she did. Weaving was all she wanted to do [...] and weaving brought herself the time." This statement of Colasanti (2012, p.12) marks the construction of a text, where each loop is a phoneme and each stitch constructed is a sense. Thus, we turn to Genette (2010, p. 7) that investigates the production of the text through the palimpsest. What is the palimpsest? For him, it is "a parchment whose first inscription was scraped to trace another, which does not conceal it in fact, so that one can read it by transparency, the old under the new." This reading of the old under the new was made in the text of Colasanti (2012), illustrating Genette's theory, regarding the creation of the text. In this way, it allowed us to navigate the hypertext and the hypotext, constructions of transtextuality, which can be made by transformation and imitation. We study Genette also in a text by Borges, because he proposes that there was always only one text and only one author, thinking about the hypertext and the hypotext. This reading strategy allows the text not to be told, but it tells itself. With the successive scraping, the reader will find the origin, the primitive text; in this course, will perceive transtextuality, a text entering another text.

Keywords: hypertext; hipotext; palimpsest; palimpsest reading.

Introdução

Enrique Bernárdez (1982), em *Introducción a la lingüística del texto*, busca a definição de texto arrolando onze variações de diversos teóricos da linguística, procurando sublinhar a atividade – o caráter comunicativo; a intenção do falante, situação – o caráter pragmático; e ainda normas regentes da estrutura textual, de modo que "texto é a unidade linguística comunicativa fundamental, produto da atividade verbal humana, que sempre tem caráter social [...]" (op. cit., p. 85).

Este artigo retoma a inquietação de Bernárdez presente na supracitada obra. Assim, recorreremos ao texto: sua produção e sua criação. Para este exercício linguístico, o texto escolhido foi o de Colasanti (2012), "A moça tecelã", e juntamos a ele o adjetivo "instigante".

Nas nossas pesquisas sobre texto, após Bernárdez, aproximamo-nos de Austin e Searle para discutir os atos de fala; agora, recorreremos a Genette (1982), especificamente à obra *Palimpsestes: la littérature au second degré*, a fim de tentar chegar à produção e à criação do texto, no dizer de Philippe Lejeune, “leitura palimpsestuosa”.

Numa primeira folheada, trabalhamos com a problemática da criação, sob o ponto de vista do palimpsesto que, segundo Genette (1982, 2ª contracapa, tradução nossa), seria “um pergaminho cuja primeira inscrição foi raspada para se traçar outra, que não a esconde de fato, de modo que se pode lê-la por transparência, o antigo sob o novo.”³ Completa Genette (id. ib., tradução nossa), “assim, no sentido figurado, entenderemos por palimpsestos (mais literalmente: hipertextos) todas as obras derivadas de uma obra anterior, por transformação ou por imitação [...] um texto pode sempre ler um outro.”⁴

Genette (1982) tem por objeto a transtextualidade que ele define como tudo o que se coloca em relação, manifesta ou secreta, com outros textos. Em suas buscas acabou enumerando cinco tipos de relações transtextuais, organizadas numa ordem crescente de abstração, implicação e globalidade. O primeiro tipo dessas relações apontadas por Genette é a *intertextualidade*, entendida no sentido que Kristeva (1969, p. 85, tradução nossa) atribui a ela, o texto como assimilação de um outro texto: “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é a absorção e transformação de um outro texto”⁵; por isso, Genette (1982, p. 8, tradução nossa) define o processo “como uma relação de co-presença entre dois ou vários textos, isto é, essencialmente, e o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em um outro.”⁶

Pela intertextualidade, há expansão do texto, progressão trilhada na influência de obras anteriores, uma rede de correlações entre os textos capaz de revelar as marcas que atestam a presença do outro; é o resultado de um imbricamento de textos. Todo texto é constituído de sedimentações autorais diversas e não há como despi-lo dessas marcas que transparecem a presença do outro, pois todo texto está permeado de textos anteriores.

3 No original: “[...] un parchemin dont on a gratté la première inscription pour lui en substituer une autre, mais où cette opération n’a pas irrémédiablement effacé le texte primitive, en sorte qu’on peut y lire l’ancien sous le nouveau, comme par transparence”.

4 No original: “Cet état de choses montre, au figuré, [...] j’entends ici par hypertextes toutes les œuvres dérivées d’une œuvre antérieure, par transformation, [...] Un texte peut toujours en lire un autre [...]”.

5 No original: “tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d’un autre texte”.

6 No original: “une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c’est-à-dire, eidétiquement et le plus souvent, par la présence effective d’un texte dans un autre”.

Genette (2010) também se reporta às observações de Riffaterre (1979, p. 68) na sua abordagem sobre o intertexto como “a percepção pelo leitor de relações entre uma obra e outra e outras, que a precederam ou a sucederam”, quando chega a identificar a intertextualidade. No entanto, ainda que reconheça a amplitude do conceito de intertextualidade elaborado por Riffaterre, Genette (2010, p. 15) alerta para o fato de essa ampliação teórica se dar apenas no plano de “microestruturas semântico-estilísticas, no nível da frase, do fragmento ou do texto breve, geralmente poético.”.

O segundo tipo é composto pela relação que, no conjunto de uma obra literária, o texto propriamente dito mantém com o que se pode denominar seu *paratexto* que reúne, por exemplo: título, subtítulo, intertítulos, prefácios, posfácios, advertências, prólogos, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim de texto; epígrafes; ilustrações; *release*, orelha, capa e muitos outros tipos de sinais acessórios, autógrafos ou alógrafos, que, no entender de Genette (2010, p. 15), “fornecem ao texto um aparato (variável) e por vezes um comentário, oficial ou oficioso, do qual o leitor, o mais purista e o menos vocacionado à erudição externa, nem sempre pode dispor tão facilmente como desejaria e pretende.”

Metatextualidade é o terceiro tipo de transcendência textual apontado por Genette (2010, p. 17), conceituado como sendo um comentário que realiza a relação de um texto a outro sem que necessariamente se faça citação ou invocação ou, até mesmo, sem nomeá-lo: “é assim que Hegel, na Fenomenologia do espírito, evoca, alusiva e silenciosamente, o sobrinho de Rameau.”.

Antes de apresentar o quarto tipo de relação transtextual, Genette (2010) antecipa o quinto uma vez que, segundo sua justificativa, é com o quarto que ele se ocupa na sua abordagem palimpsesta. Assim, o quinto tipo de relação transtextual é denominado de *arquitectualidade*:

Uma relação completamente silenciosa, que, no máximo, articula apenas uma menção paratextual (titular, como em Poesias, Ensaaios, o *Roman de la Rose*, etc., ou mais frequentemente, infratitular: a indicação *Romance, Narrativa, Poemas*, etc., que acompanha o título, na capa), de caráter puramente taxonômico. Essa relação pode ser silenciosa, por recusa de sublinhar uma evidência, ou, ao contrário, para recusar ou escamotear qualquer taxonomia. (GENETTE, 2010, p. 17).

Seguindo a ordem de Genette (2010, p. 18), agora destacamos o quarto tipo de relação transtextual que ele denomina de *hipertextualidade*, a qual conceitua como “toda relação que une um texto B (que chamarei *hipertexto*) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei *hipotexto*) do qual ele brota de uma forma que não é a do comentário.”. Esse procedimento pode gerar uma derivação de ordem descritiva e intelectual, como uma

derivação por transformação. Neste caso, B não fala nada de A, mas não pode existir como tal sem A, do qual ele resulta. O autor exemplifica essa relação hipertextual referindo-se às seguintes obras:

A Eneida e Ulisses são, sem dúvida, em diferentes graus e certamente a títulos diversos, dois (entre outros) hipertextos de um mesmo hipotexto: a *Odisséia*, naturalmente. Como se vê por esses exemplos, o hipertexto é mais frequentemente considerado como uma obra “propriamente literária” do que o metatexto – pelo simples fato, entre outros, de que, geralmente derivado de uma obra de ficção (narrativa ou dramática), ele permanece obra de ficção, e, como tal, aos olhos do público entra por assim dizer automaticamente no campo da literatura. (GENETTE, 2010, p. 18).

O mecanismo derivativo que implica a essas duas obras, *Eneida* e *Ulisses*, ao mesmo hipotexto, a *Odisseia*, Genette (2010, p. 19) chama de “operação transformadora”, por meio da qual *Eneida* e *Ulisses* se distinguem entre si: em *Ulisses* “uma transformação simples, ou direta: aquela que consiste em transportar a ação da *Odisseia* para Dublin do século XX”. Já a transformação que resulta na criação de *Eneida* derivativa da *Odisséia*, Genette (id., ib.) diz ser mais complexa e indireta porque: “Virgílio [...] conta uma outra história completamente diferente [...], mas, para fazê-lo, se inspira no tipo [...] estabelecido por Homero na *Odisséia* [...], ou, como se tem dito durante séculos, *imita* Homero”. De modo que a imitação é apresentada por Genette (id., ib.) também como uma transformação, porém, de um procedimento mais complexo uma vez que “exige a constituição prévia de um modelo de competência genérico [...] extraído dessa performance única que é a *Odisséia* [...] e capaz de gerar um número indefinido de performances miméticas.”.

Em vista disso, Genette (2010, p. 15) chama de transtextualidade: “O intertexto”, escreve ele, por exemplo, “é a percepção pelo leitor de relações entre uma obra e outras, que a precederam ou a sucederam”, chegando até a identificar, em sua abordagem, a intertextualidade, assim como a transtextualidade, à própria literariedade: “A intertextualidade é [...] o mecanismo próprio da leitura literária. De fato, ela produz a significância por si mesma, enquanto que a leitura linear, comum aos textos literários e não-literários, só produz o sentido.”.

Desse modo, Genette (2010) quer significar que as diversas formas de transtextualidade são ao mesmo tempo aspectos de toda textualidade e, potencialmente e em graus diversos, das categorias de textos: todo texto pode ser citado e, portanto, tornar-se citação, mas a *citação* é uma prática literária definida, que transcende evidentemente cada uma de suas performances e que tem suas características gerais.

As laçadas de Colasanti

O texto de Colasanti (2012) levou-nos ao entendimento daquilo que Genette (1982) denomina um *hipertexto* e seu *hipotexto*.

“A moça tecelã” de Colasanti (2012) também aproximou-nos do “Manual de pintura e caligrafia”, de Saramago (2001), pois o tear é a máquina na qual se produz o texto, através das linhas urdidas pelo movimento da lançadeira, realizado pelo produtor, uma vez que Saramago espelha o pintor e o escritor.

“Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.” (COLASANTI, 2012, p. 11). Eis o tear, que remete às moiras gregas, as quais manipulavam o fio, trabalhavam-no e cortavam-no, figuradamente, o movimento, a vida e a morte:

Hesíodo faz delas filhas da Noite (embora também apareçam como filhas de Zeus e Têmis e irmãs das Horas) e as apresenta como três irmãs, cujos nomes, Cloto (aquela que fia), Láquesis (aquela que destina os lotes) e Atropo (a inflexível), reúnem diferentes aspectos desses espíritos. Assim, o conteúdo da vida individual depende da vontade de Láquesis; o momento da morte coincide com aquele em que Cloto corta o fio que está girando; e o indivíduo nada pode influenciar nas decisões dessas deusas. À medida que a dependência divina do homem foi ajustando-se à mentalidade determinista, a imagem das Moiras tornou-se cada vez mais abstrata.⁷ (MARTINEZ *et al.*, 1995, p. 438-439, tradução nossa).

Isto foi o nosso primeiro contato com o palimpsesto: a transtextualidade, hipertexto e hipotexto que levam ao processo de criação do texto “A moça tecelã”, como se pode observar na passagem a seguir, cujos hipotextos remetem às Moiras⁸ e ao processo de criação bíblico:

7 No original: “Hesíodo las hace hijas de la Noche (aunque aparecen también como hijas de Zeus y Temis y Hermanas de las Horas) y las presenta como tres Hermanas, cuyos nombres, Cloto (la que hila), Láquesis (la que asigna los lotes) y Átropo (la inflexible), recogen distintos aspectos de estos espíritus. Así, el contenido de la vida individual depende de la voluntad de Láquesis; el momento de la muerte coincide con aquel en que se rompe el hilo que va hilando Cloto; y el individuo no puede influir en absoluto sobre las decisiones de estas diosas. A medida que se fue racionalizando dentro de la mentalidad determinista esta dependencia divina del hombre, la imagen de las Moiras fue haciéndose cada vez más abstrata.”

8 *Cloto* (Κλωθώ; klothó) em grego significa “fiar”. Segurava o fuso e tecia o fio da vida. *Láquesis* (Λάχαισις; láchesis) em grego significa “sortear”. Puxava e enrolava o fio tecido. *Átropos* (Ἄτροπος; á-tropos) em grego significa “afastar”, ela cortava o fio da vida.

Deus, a seguir, disse: “Façamos o homem à nossa imagem, à nossa semelhança [...]” (Gn 1, 26); Abençoando-os, Deus disse-lhes: “Crescei e multiplicai-vos, enchei e dominai a terra. [...]” (Gn, 1, 28); O Senhor Deus disse: “Não é conveniente que o homem esteja só; vou dar-lhe uma auxiliar semelhante a ele.” (Gn, 2, 18).

Em processo demiúrgico, a moça tece:

Mas, tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta. [...]

Aquela noite, deitada contra o ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade. (COLASANTI, 2012, p. 12).

Raspando o pergaminho de Colasanti, encontramos a criação da mulher, feita por Deus a um homem sozinho no universo.

A nossa busca não parou nesse palimpsesto, “As fiandeiras”⁹ de Velásquez¹⁰ (c. 1657) resumem todo processo de criação, uma vez que o pintor desenvolveu a composição em dois planos: no primeiro, está o concurso das fiandeiras, em que a deusa Athena, disfarçada de velha, está à esquerda de Aracne, de blusa branca de costas para o observador, mais três ajudantes; no segundo, um palco mais elevado exhibe o tapete finalizado, ou seja, representa o tecer e o tecido, observado por espectadoras. Portanto, as fiandeiras são um texto pronto, com produção e recepção em si, além da intertextualidade com o mito “rpto da Europa”. Na tela se infere o processo de transtextualidade: o hipertexto (as sequências associativas) e os hipotextos (a criação bíblica, a mitologia grega, a Odisseia e a cavalaria medieval com remissão a Cervantes).

9 “La fábula de Aracne” (*Las hilanderas*). Óleo sobre tela, 222,5 x 293cm. Museu do Prado, Madri.

10 VELÁZQUEZ, Diego Rodríguez de Silva y (1599-1660). Foi um pintor espanhol do período barroco e principal artista da corte do rei Filipe IV de Espanha.

Retomando o processo de raspagem – leitura palimpsestosa, vamos verificar que o hipertexto de Velásquez para a composição de “As fiandeiras”, situada no palco mais elevado onde está o tapete pronto, tem por origem o hipotexto materializado na tela “O Rapto de Europa”¹¹, de Ticiano¹² (1562), uma das obras-primas do pintor italiano, e faz parte de um conjunto de telas célebres do artista (Poesies), baseadas nas “Metamorfoses” de Ovídio, feitas para o rei da Espanha, Filipe II. Ela mostra o momento em que Europa é raptada por Júpiter, que toma a forma de um manso touro branco, levando-a a subir em suas costas; no alto da composição, dois cupidos sobrevoam a dupla, portando arcos e flechas.

Mas como dizia Borges, existe um TEXTO e um AUTOR.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava. [...]

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. (COLASANTI, 2012, p. 11-12).

A atividade da moça era construir e produzir um texto por meio do tear. Retomando o mito das Moiras, a moça tecelã exerce a função das três moiras, uma vez que ela escolhe os fios de lã e as cores; tece e corta: “Só esperou anoitecer. [...] Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário e, jogando-a velozmente de um lado para outro, começou a desfazer seu tecido.” (COLASANTI, 2012, p. 13). Aqui termina o *hipertexto*.

Entretanto, a tecelã senta-se novamente ao tear e põe-se a criar um outro *hipertexto*, desta vez por transformação: “Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.” (COLASANTI, 2012, p. 14). Assim, com as mesmas linhas e as mesmas cores passa a construir outro hipertexto, desta vez por transformação. Deste modo, surge outro *hipertexto*, uma vez que o anterior, pelo processo de desconstrução do texto, passa a ser hipotexto.

11 “The Rape of Europa”. Óleo sobre tela, 178 x 205 cm. Isabella Stuart Gardner Museum, Boston, EUA.

12 Tiziano Vecelli, conhecido por Ticiano (1488/90-1576). Foi um pintor italiano renascentista.

Voltamos ao texto bíblico para buscar na primeira Carta aos Coríntios o significado da comunicação: “Assim vós: quando vossa língua não profere senão palavras indistintas, como se compreenderá o que dizeis? Falareis ao vento. Existem, no mundo, não sei quantas espécies de línguas, e nada sem linguagem.” (I Cor 14, 9-10). A linguagem, como se pode observar, é a massa criadora e produtora do texto.

A proposta de Genette

Após tais considerações, vamos esclarecer a proposta palimpsestosa de Genette (1982), assim denominada por Lejeune, a tipologia do hipertexto e do hipotexto, seja por transformação ou por imitação.

Ao tratar do palimpsesto, Genette (1982) informa ter feito um percurso por diversos tipos de hipertextos muito ao acaso e a uma rede de preferências, segundo ele, da qual seria o pior juiz.

Nessa caminhada, o teórico francês reafirma a pertinência da distinção entre dois tipos de fundamentos de derivação hipertextual, que são a transformação e a imitação. Embora admita que se possa confundi-los, questiona se a relação de uma obra com seus “textos preliminares” estaria no domínio da transtextualidade. Conclui que não, tendo em vista que a relação genética de um texto se reporta a uma prática de autotransformação, por ampliação, por redução ou por substituição. Com isso, chega à definição de hipertextualidade, ou seja, “toda situação redacional funciona como um hipertexto em relação à precedente, e como um hipotexto em relação à seguinte.”¹³ (GENETTE, 1982, p. 447).

Como crítico literário, Genette (1982) sugere uma divisão possível entre dois tipos de funções do texto, das quais uma é de ordem prática ou sociocultural, aquela que predomina nas práticas como resumo descritivo, a tradução, a prosificação, nas diversas formas de transmodalização como adaptação teatral ou cinematográfica, e na maior parte das sequências e das continuações. A outra função é a estética, que é propriamente criativa, que ocorre quando um escritor se apoia em uma ou várias obras anteriores para elaborar aquela na qual investirá seu pensamento ou sua sensibilidade de artista, como é o caso de “A moça tecelã”, de Colasanti (2012), já que se trata de uma transposição temática, através da criação.

13 No original: “[...] l'hypertextualité telle que définit ici: tout état rédactionnel fonctionne comme un hypertexte par rapport au précédent, et comme un hypotexte par rapport au suivant”.

Assim, para Genette (1982, p. 448) “a hipertextualidade é uma prática transgenérica, que *compreende* alguns gêneros ditos ‘menores’, como a paródia, o travestimento, o pastiche, o *digest*, etc., e que atravessa todos os outros.”¹⁴

Esses gêneros são fortemente codificados e marcados por uma grande impressão de imitação genérica, às vezes até de pura ficção romanesca. Nesse sentido, Genette (1982, p. 449) observa alguns traços de evoluções, de mutações, de aparecimentos e desaparecimentos, de investimentos diacronicamente privilegiados:

A paródia, por exemplo, ocorre, certamente, em todos os tempos, mas o travestimento parece esperado no século XVII. A charge precede aparentemente o pastiche, mas só se constitui em gênero profissional no fim do século XIX. O antiromance nasceu com o *Quixote*. A continuação é evidentemente uma prática mais antiga e clássica do que moderna. A transposição, e talvez mais genericamente a hipertextualidade, responde certamente mais a uma atitude estética ao mesmo tempo clássica e moderna, com um eclipse relativo – pelo menos na França – durante a primeira metade, romântica e realista, do século XIX; mas um certo espírito do século XVIII sobreviveu manifestadamente na obra de certos autores como Nodier, Janin, Merimée, Stendhal, e mesmo frequentemente Balzac, e vimos ressurgir sob o Segundo Império uma atitude de brincadeira cultural que a posteridade não extinguiu.¹⁵

No entanto, Genette não pretende dizer que toda modernidade seja hipertextual, tampouco reduzir à hipertextualidade todas as formas de transtextualidade, visto que a distinção mais evidente da metatextualidade, que nunca é em princípio de ordem narrativa ou dramática, enquanto o hipertexto é quase sempre ficcional, ficção derivada de uma outra ficção, ou de um relato de acontecimento real.

14 No original: “[...] l’hypertextualité est une pratique transgénérique, qui *comprend* quelques genres dits ‘mineurs’ comme la parodie, le travestissement, le pastiche, le *digest*, etc., et qui *traverse* tous les autres”.

15 No original: “La parodie, par exemple, est sans doute de tous les temps, mais le travestissement semble avoir attendu le XIIe siècle. La charge precede apparemment le pastiche, mais ne se constitue en genre professionnel qu’à la fin du XIXe siècle. L’antiroman naît avec le *Quichotte*. La continuation est évidemment une pratique plus ancienne et classique que moderne. La transposition, et peut-être plus généralement l’hypertextualité, répond sans doute davantage à une attitude esthétique à la fois classique et modern, avec une eclipse relative – au moins en France – pendant la première moitié, romantique et réaliste, du XIXe siècle; mais un certain esprit du XVIIIe se survit manifestement chez des auteurs comme Nodier, Janin, Mérimée, Stendhal, et meme souvent Balzac, et nous avons vu ressurgir sous le Second Empire une attitude de badinage culturel dont la postérité n’est pas éteinte.”.

Considerações finais

“A moça tecelã” também remete à Odisseia (HOMERO, 2000), em que Penélope, esposa de Ulisses, esperava pelo marido que fora convocado para lutar na Guerra de Troia. Todavia, os anos passavam e não havia notícia dele, se estaria vivo ou morto. Então o pai de Penélope sugeriu que sua filha se casasse novamente. Penélope, fiel ao seu marido, recusou, dizendo que esperaria a sua volta. Diante da insistência do pai e para não descontentá-lo, resolveu aceitar a corte dos pretendentes à sua mão, impondo a condição de que o novo casamento somente se realizaria depois que terminasse de tecer um sudário para Laerte, pai de Ulisses. Com esse estratagema, ela esperava adiar a boda o máximo possível. Então, durante o dia, aos olhos de todos, tecia seu longo tapete, e à noite, secretamente, ela desfazia todo o trabalho. Com essa referência, pode-se inferir que o texto, passo a passo, expõe o processo de criação ao construir a narrativa, jogando com vários hipotextos, trabalhando o espaço, o tempo e a diegese, conforme se infere em Colasanti (2012):

- “Linha clara para começar o dia [...] desenhava o horizonte.” (p. 11) [aspecto do tempo];

- “Se era forte demais o sol [...] colocava na lançadeira grossos fios cinzentos [...]” (p. 11) [domínio do tempo];

- “Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela” (p. 11) [domínio do tempo];

- “Assim, jogando a lançadeira [...] passava os seus dias.” (p. 11) [domínio do tempo; em suma, esse domínio é o tecer, o fazer a produção do texto];

- “Mas, tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo [...]” (p. 12) – [idem];

- “[...] longo tapete que nunca acabava.” (p. 11) [remete à Penélope, na Odisseia].

O texto de Colasanti (2012) “A moça tecelã” é uma fotografia de um processo de produção com suas relações com hipotextos, que é um método de criação. Em se tratando de produção, transcrevemos o primeiro e o último enunciado:

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. (p. 11). [...]

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz que a manhã repetiu na linha do horizonte. (p. 14).

É um texto com abertura e fechamento e a história se passa no íterim dessa duração. E, mais, o texto, entre o abrir e o fechar, traz uma história que pode ser estudada através do palimpsesto, no qual encontramos todos os hipotextos costurados.

Através do palimpsesto de Genette, pudemos adentrar na produção do texto, uma vez que ele mesmo se conta: através da transtextualidade: hipertexto e hipotexto. "Tecer era tudo que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer." (COLASANTI, 2012, p. 12).

Assim, embora cada texto seja único, o surgimento do significado só é possível pela relação deste texto único com outros textos. O significado é construído no modo transtextual. Um nunca é totalmente "um"; é o duplo de todos os outros que o constituem, num processo autoral criativo.

Recuperando o início deste artigo, o espanhol Bernárdez (1982) fez o levantamento dos teóricos do texto, enquanto o francês Genette trabalha com a transtextualidade e publica seu Palimpsesto (1982).

O fio condutor de Genette é a transtextualidade, com isso vai à busca do arquitexto e chega ao palimpsesto. Ora, se ele define o que é palimpsesto referencializando no sentido da palavra raspada – texto sob texto, permite que a palavra de um texto esteja sempre remetendo a um outro texto; com isso, vai marcar os hipotextos e os hipertextos. Ainda é necessário nos ocuparmos da hipertextualidade, que tem em si mesma o mérito específico de relançar constantemente as obras antigas em um novo circuito de sentido.

Quando Lejeune (1980) fala em leitura palimpsestosa vai trabalhar com o mergulho no texto, visto que não é plana, superficial, mas de profundidade. E na profundidade se vai encontrar a produção de um texto.

Não buscamos a diegese, mas sim como se constrói a diegese, ou seja, discutimos a construção do sentido de um texto, que resulta da conjugação de forma e conteúdo, bem como da coesão e da coerência; enfim, da linguagem.

Fechando nossa ideia, retornamos a Borges (apud GENETTE, 2010, p. 147) para firmar que existe um texto e um autor:

Assim se completa a utopia borgesiana de uma Literatura em transfusão perpétua – perfusão transtextual –, constantemente presente em si mesma na sua totalidade e como Totalidade, cujos autores todos são apenas um, e todos os livros são um vasto Livro, um único Livro infinito. A hipertextualidade é apenas um dos nomes dessa incessante circulação dos textos sem a qual a literatura não valeria a pena.

Retomando a citação de Genette acima de que “a hipertextualidade é apenas um dos nomes dessa incessante circulação dos textos”, a leitura relacional ou palimpsestosa, proposta por Lejeune, configura a produção e a criação estética e criativa de textos como foi observado em “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. Por que o chamamos de um texto instigante? Primeiramente pelo qualificativo “tecelã”, ligado ao processo de tecer e, conseqüentemente, à produção do texto. Segundo, pela sua produção que nos levou ao palimpsesto de Genette. Terceiro motivo, por ter nos levado a uma leitura relacional, e, finalmente, à linguagem lírica, dramática e trágica: “Mas, tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha.” [...] “Não esperou o dia seguinte.” (COLASANTI, 2012, p. 12).

Ainda refletindo sobre a criação e produção do texto de Colasanti (2012), o uso da teoria de Genette ajusta-se a ele, posto que o texto desconstruído constrói um outro texto, produzindo, desse modo, o entretexo. Observe-se o início do texto: “Acordava ainda no escuro [...] E logo sentava-se ao tear.” (p. 11). Uma vez desconstruído, sua matéria é retomada no outro: “Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.” (14). Como Genette (2010, p. 7) define o palimpsesto: “o antigo [o texto desconstruído] sob o novo [o texto a ser construído]”.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA SAGRADA. Edição da Palavra Viva. Missionários Capuchinos de Lisboa. C.D. Stampley Inc., 1974.

BERNÁRDEZ, E. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.

BORGES, J. L. *Ficções*. Tradução Carlos Nejar. 3. ed. São Paulo: Globo, 2001.

COLASANTI, M. A moça tecelã. In: COLASANTI, M. *Um espinho de marfim e outras histórias*. Porto Alegre: LP&M, 2012. p. 11-14.

GENETTE, G. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Éd. du Seuil, 1982.

GENETTE, G. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Extratos traduzidos por Cibele Braga et al. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.

HOMERO. *Odisseia*. Tradução Odorico Mendes. Antônio Medina Rodrigues (org.). Prefácio Haroldo de Campos. São Paulo: Ars Poetica / EDUSP, 2000.

KRISTEVA, J. *Semiotike: recherches pour une sémanalyse*. Paris: Seuil, 1969. (Tel Quel).

LEJEUNE, P. *Je est un autre: l'autobiographie, de la littérature aux médias*. Paris: Seuil, 1980.

MARTINEZ, C. F. et al. *Diccionario de la mitología clásica 2*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

RIFFATERRE, M. *La production du texte*. Paris: Seuil, 1979. (Poétique).

SARAMAGO, J. *Manual de pintura e caligrafia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

TICIANO (Tiziano Vecelli). *The Rape of Europa*, 1562. Óleo sobre tela (178 cm x 205 cm). Boston, EUA: Isabella Stuart Gardner Museum.

VELÁSQUEZ, D. *O mito de Aracne (As fiandeiras)*, c. 1657. Óleo sobre tela (222,5 cm x 293 cm). Madrid: Museu do Prado.

A descentralização do sujeito lírico em Micheliny Verunschck

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2241>

Édila de Cássia Souza Santana¹

Resumo

O presente artigo propõe-se a analisar o poema “Infibulação”, presente em *Geografia íntima do deserto* (2003), da escritora pernambucana Micheliny Verunschck. A partir da análise do poema, discutimos como se configura a intimidade na poesia de Micheliny, que se manifesta de maneira contrária à configuração presente na tradição, ao voltar-se para o exterior, projetando o sujeito lírico para fora de si (COLLOT, 2013). Nesse sentido, se estabelece a discussão do sujeito lírico descentrado que percorre outros espaços, outros objetos e propõe uma nova forma de estetização que problematiza as noções de subjetividade e de lirismo, mediante um novo olhar à luz de novas teorias. Uma poesia que opta pela exploração da linguagem, do mundo e das coisas e não do sujeito em si.

Palavras-chave: poesia contemporânea; Micheliny Verunschck; subjetividade.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil; kassiaedila@yahoo.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-2683-7584>

The decentralization of the lyrical subject in Micheline Verunschik

Abstract

The present article proposes to analyze the poem "Infibulation", present in *Geografia íntima do deserto* (2003), from the pernambucana writer Micheline Verunschik. From the analysis of the poem, we discussed how intimacy is configured in the poetry of Micheline, which manifests itself in a contrary way to the present configuration in the tradition, when returns to the outside, projecting the lyrical subject out of itself (COLLOT, 2013). In this way, the discussion of the not centralized lyrical subject that crosses other spaces, other objects is established and proposes a new form of aestheticization that problematizes the notions of subjectivity and lyricism, through a new look in the light of new theories. A poetry that opts for the exploration of language, the world and things and not the subject itself.

Keywords: contemporary poetry; Micheline Verunschik; subjectivity.

Introdução

Micheline Verunschik é uma jovem poeta pernambucana nascida em Recife em 1972, atualmente radicada em São Paulo. Publicou os livros *Geografia íntima do deserto* (2003) e *Cartografia da noite* (2011), que tiveram boa repercussão nacional. Ainda em 2003 publicou *O observador e o nada*, pelas Edições Bagaço. Foi finalista do Prêmio Portugal Telecom em 2004 com *Geografia íntima do Deserto*, que foi prefaciado pelo crítico João Alexandre Barbosa, que a considera como uma "voz singular" no contexto atual e uma aposta no cenário literário brasileiro. É também autora dos romances *O peso do coração de um homem* (2017), *Aqui, no coração do inferno* (2016) e *Nossa Teresa – vida e morte de uma santa suicida* (2014). O último foi ganhador do prêmio São Paulo de Literatura 2015 – categoria melhor romance de 2015 – autor estreante acima de 40 anos e foi finalista do Prêmio Rio de Literatura 2015.

Sua poesia é reconhecida como um projeto filiado à poética do seu conterrâneo João Cabral de Melo Neto, pelo modo de articulação poética, no qual podemos observar uma voz lírica que extrapola o lirismo para fora do espaço da subjetividade. Uma voz que percorre outros espaços, buscando na exterioridade, nas coisas, outra maneira de captar a emoção lírica.

Das muitas vozes constituintes do cenário atual da literatura brasileira, a poética de Micheline Verunschik configura-se por meio de um lirismo que não consiste em expressar movimentos interiores e sim a emoção que nasce do contato com as coisas exteriores. O sujeito lírico "se constitui no ponto de encontro do interior e do exterior, do mundo e da linguagem" (COLLOT, 2013, p. 230). A subjetividade concentrada no próprio sujeito dá espaço a um sujeito lírico que se desprende de si e vai de encontro ao outro. Nesse

movimento, o sujeito se afasta de si para se descobrir no outro. “Seu canto mais particular, ele tem chances de produzi-lo no momento em que se ocupa muito menos dele mesmo do que de outra coisa, em que ele se ocupa muito mais do mundo do que dele mesmo” (COLLOT, 2013, p. 236). A percepção lírica é extraída do mundo: objetos e coisas. A voz lírica não advém de movimentos interiores concentrados a se expressar, mas de exteriores. O sujeito sai de si e dá a palavra às coisas.

Para melhor compreendermos a tradição poética que Verunschik filia, e assim analisarmos a descentralização do sujeito lírico no poema “Infibulação”, faremos um breve percurso teórico de alguns conceitos da lírica, que permitem entender de onde parte a descentralização, tendo em vista o lugar antes ocupado pelo eu lírico, o centro. Contrária à percepção lírica da poesia de Verunschik pela configuração de uma poética das coisas e não do sujeito em si é a percepção defendida por Hegel (1997), pela sistematização e divulgação de um conceito de poesia lírica entendida como subjetividade, por oposição à poesia épica, que seria o gênero da objetividade. Hegel assevera que o sujeito é o foco da enunciação lírica e não o objeto, acreditando que o poeta, ao trazer a representação do objeto, o sujeito que representa e sente em sua atividade poética desaparece diante da objetividade daquilo que ele coloca para fora a partir de si (HEGEL, 1997).

O caráter universal da lírica proposta por Hegel está na necessidade do sujeito de se expressar e de perceber o ânimo na exteriorização de si mesmo. O verdadeiro poeta lírico vive em si mesmo. Portanto, seu tema principal é o livre movimento dos seus próprios sentimentos e meditações. Por consequência, ele deve “procurar em si mesmo o estímulo e o conteúdo” (HEGEL, 1997, p. 519), tornando para “si mesmo uma obra de arte”, é “o príncipe e motivo da sua inspiração” (HEGEL, 1997, p. 519). Dessa forma não há necessidade de tomar como ponto de partida realidades exteriores. Se isso acontecer,

Não é a objetividade real e a sua pintura plástica que constituem o elemento verdadeiramente lírico, mas o eco que esta realidade objetiva provoca na alma ou o sentimento que desperta, de modo que não contemplamos tal realidade ou tal objeto, mas o sentimento que reflete e em nós provoca um sentimento análogo. (HEGEL, 1997, p. 533).

Em suma, para Hegel, o poeta lírico constitui um mundo subjetivo, fechado em si mesmo. As circunstâncias exteriores, a realidade objetiva não lhe são senão um pretexto para exprimir a si mesmo, com seu estado de alma. De qualquer maneira, o movimento é sempre o interno. Hegel considera uma exceção a existência na poesia ditirâmbica e nos salmos do Antigo Testamento de um poeta que expressa a realidade objetiva sem pretexto de falar de si. Portanto ele “sai de si mesmo”. Essa saída de si dá-se por meio da transcendência. O sujeito apenas sai de si quando entra em contato com algum ser, considerado por ele superior. Isso pode acontecer tanto pela exaltação religiosa, como

também por algum estado de euforia do sujeito, no caso da poesia ditirâmbica. Ao contrário, o sujeito sempre falava de si mesmo.

De acordo com Collot, a exceção proposta por Hegel, na poesia moderna, é uma regra – o sujeito lírico fora de si. Porém, a saída do sujeito para fora de si no contexto moderno não ocorre por transcendência, em vista de uma configuração social que não cede a encantos e de um sujeito desacreditado de crenças e religiões.

Aos olhos de uma consciência moderna que não pode mais cantar Deus ou o Ser ideal por meio das palavras e das maravilhas da criação ou da criatura, o sujeito que se lança para fora de si vê-se atirado em um mundo e em uma linguagem desencantados. A transcendência não era senão a máscara de uma contingência, uma ilusão lírica. Ceder ao canto e ao êxtase não é se deixar enganar pela língua, ser ludibriado pelo mundo e pelos outros? Nada de tão brilhante. Não há por que sair por aí proclamando sua submissão. (COLLOT, 2013, p. 222-223).

De acordo com Dominique Combe (2009-2010), a crítica de Hegel faz parte de uma herança filosófica e crítica difundida pelo romantismo pela releitura feita da tripartição retórica pseudoaristotélica nos gêneros épico, dramático e lírico, à luz da distinção gramatical entre as pessoas. É dessa forma que, para Hegel, a poesia lírica é essencialmente subjetiva, em função do papel preeminente que ela confere ao eu.

Por outro lado, Emil Staiger (1969, p. 58) afirma que se a lírica não é o gênero da objetividade, também não é o da subjetividade: “Se ela não representa o mundo exterior também não representa, contudo, o interior. O que se dá é que ‘interno’ e ‘externo’ não estão absolutamente diversificados em poesia lírica”. Staiger (1969) acredita na fusão da subjetividade com a objetividade na constituição da lírica. Nesse sentido, a atitude fundamental da lírica é o não distanciamento entre o eu e o mundo. Quanto menor o distanciamento, maior a fusão e mais a composição se aproxima de uma suposta lírica pura.

Os sentimentos, os semi-sentimentos, todos os estados mais secretos e mais profundos de nossa interioridade não são eles entrelaçados da maneira mais estranha a uma paisagem, uma estação, uma condição da atmosfera, um sopro de vento? [...]. Se queremos nos encontrar, não podemos mergulhar em nós mesmos: é do lado de fora que nós nos encontraremos, exteriormente. (STAIGER, 1969, p. 52).

A experiência poética é a da alteridade, da outridade, pois “[...] se queremos encontrar a nós mesmos, não podemos descer ao nosso íntimo; temos que ser buscados fora, sim, fora de nós” (STAIGER, 1969, p. 60). Não há sujeito sem a existência do objeto. A falta de contato com o objeto exclui a possibilidade de encontro do homem consigo mesmo pela sua interdependência do outro. A objetividade, por esse ponto de vista, também é uma forma de garantir a subjetividade, o que faz dessa interação um ponto importante na visão de Staiger.

Hegel nega a objetividade em favor da subjetividade. Por seu turno, Staiger acredita na fusão de ambas para a composição de uma lírica pura. Em contrapartida, algumas teorias difundidas na modernidade integram a ideia do desaparecimento do sujeito lírico, o desaparecimento da subjetividade. Ortega y Gasset (2005), ao analisar o percurso da arte desde o período romântico até as vanguardas do século, perceberam o que as artes tinham em comum: “desumanização”, isto é, o afastamento da arte da vida cotidiana compartilhada pelos homens. A despersonalização, entendida como a separação entre o homem e a obra, seria um dos procedimentos dessa desumanização. Nesse sentido, o homem que poetiza desaparece. O artista não participa como pessoa, mas como consciência que poetiza, como operador da língua (FRIEDRICH, 1991, p. 17).

Para Collot (2013, p. 227), é o “[...] desaparecimento elocutório do poeta”. Ele se afasta da referência à sua pessoa e à sua biografia, não excluindo a expressão de sua experiência e de sua afetividade. “Mas esta não se opera paradoxalmente senão pela evocação de uma coisa e da criação de um objeto verbal” (COLLOT, 2013, p. 227). Nesse sentido, o que sustenta a voz que fala no poema é a própria linguagem em si. O eu que fala configura-se como um ser de linguagem, o sujeito da enunciação ou um eu lírico. A atenção é voltada para o texto, para a linguagem e não exclusivamente para o homem. Porém, isso não exclui a consciência que poetiza, a expressão da experiência do poeta e principalmente a escolha do objeto e a seleção da linguagem. Por isso o que desaparece é o elocutório do poeta.

Hamburger (2008, p. 73) nomeia de identidades perdidas provocadas pelo “mergulho no abismo. [...] “O ‘eu’ sobre a poesia que se escreve se torna apenas uma multiplicidade, de alternativas, possibilidade e potencialidades” (HAMBURGER, 2008, p. 73). Nesse sentido, “O eu de um poeta era o que esse poeta escolhia fazer dele, sua identidade devendo ser encontrada apenas nos corpos que ele escolhia ocupar” (HAMBURGER, 2008, p. 74). O eu se dispersa e pode ser encontrado em outros corpos, em outros objetos. Assim, o eu que fala na poesia não é necessariamente o eu do poeta.

Como dito anteriormente, há muitas vozes que formam a poesia moderna. A ideia da despersonalização é mais uma a formar as tendências da poesia. A poesia moderna, como notou Alfonso Berardinelli (2007), é composta por várias e dissonantes vozes. Bosi (1996), por seu lado, acredita que o momento moderno é o mais complexo em termos de diversidades.

Quisesse alguém mapear as correntes cruzadas ou paralelas da crítica recente, deveria fazer o trabalho de um cartógrafo de meandros. As águas, mal divididas, fluem umas nas outras. O que parecia por um momento unido, está prestes a apartar-se. O que, tempos atrás, corria em leito próprio agora se espalha alagando as margens e impedindo que o desenhista separe com traço nítido os cursos principais e os seus afluentes. (BOSI, 1996, p. 38).

Um das discussões nesse sentido vai de encontro ao lugar que o sujeito lírico pode ocupar, pensando na sua saída do centro e no seu suposto desaparecimento. O sair de si e ir de encontro ao mundo respalda a consciência que esse sujeito não desapareceu, e sim ocupou outros lugares. Collot (2013), contrariando as noções de Hegel e dos que acreditam no desaparecimento do sujeito lírico, defende que há uma redefinição do sujeito lírico pela recusa do lirismo entendido como expressão do eu. Collot (2013, p. 222) defende a ideia do sujeito “fora de si”, do “ser projetado para o exterior” que vai “ao encontro do mundo e do outro” como forma de construção da emoção lírica.

Essa performance não implica uma transcendência, como propôs Hegel aos salmos do Antigo Testamento, mas um voltar-se para a realidade exterior, para as coisas. O sujeito lírico cessa de se pertencer e dá a experiência desse pertencimento ao outro, ao tempo, ao mundo e à linguagem. Uma alteridade sem significar transcendência, um ser que deixa de se pertencer para pertencer ao outro sem desaparecer.

Ora, esse privilégio concedido ao objeto de sensação e de linguagem não implica, para eles, o desaparecimento puro e simples do sujeito em favor de uma objetividade improvável, mas, antes, sua transformação. Através dos objetos que ele convoca e constrói, o sujeito não exprime mais um foro interior e anterior: ele se inventa do lado de fora e no futuro, no movimento de uma emoção que o faz sair de si para se encontrar e para reunir-se aos outros, no horizonte do poema. (COLLOT, 2013, p. 229).

A transformação do sujeito ou o seu descentramento dispensa o lirismo como expressão do eu, ao negar o movimento interior em função de um movimento que valorize a materialidade das palavras e das coisas e o coloca para fora de si para ir de encontro com o outro. Uma poesia que opta pela exploração da linguagem, do mundo e das coisas e não do sujeito em si. É a essa via de produção que a poética de Micheline Verunschik se filia. A poeta converte em matéria de poesia os movimentos exteriores manifestos na materialidade das coisas e dos objetos, de forma que a intimidade manifesta é a dos objetos e não do sujeito. Uma poesia que nega a expressão do eu em favor da concretude das coisas.

Geografia íntima do deserto (2003) ilustra essa performance da poeta ao transformar em matéria de poesia movimentos exteriores. Tudo pode ser convertido em objeto de poesia, a exemplo do poema "Infibulação", em que se percebe a transformação de um ritual sagrado para muitos e para outros um ato desumano e cruel, em poesia.

Infibulação
Lábios finos
recortados cuidadosamente à tesoura,
sem fugir da linha do contorno,
sem preencher falha alguma
com lápis ou batom.
Ter cuidado, mão firme.
Ser terno para que não sangre em demasia
e cantar quase ninando.
Ver seu vermelho
em pálido esmaecer
(como as meninas mortas
que em suas fotografias
parecem que sempre foram mortas).
Sentir os frágeis ligamentos,
os nervos,
romperem as costuras
ante o dente rombo da tesoura.
Perceber a carne
como uma folha seca,
ora cremosa, ora seca,
se diluindo e se partindo.
E antes do fim,
colar tudo num álbum amarelo e vinho
e ir dormir em paz.
(VERUNSCHK, 2003, p. 54).

O título do poema, a escolha vocabular e a descrição minuciosa de uma cena captada pelo eu lírico permitem que o poema descreva, de forma gradativa, um procedimento que faz parte de uma prática realizada em alguns países da África e da Ásia, que consiste na mutilação do órgão genital feminino, conhecida também por circuncisão feminina, pela remoção ritualista de parte ou de todos os órgãos sexuais externos femininos. A infibulação é considerada o procedimento mais grave da mutilação, que é a remoção dos pequenos lábios, o encerramento da vulva, costurando os grandes lábios para que não sintam prazer sexual. A incisão é feita nas meninas, no início da puberdade, pelas mulheres mais velhas. No poema, a poeta, a seu modo, reinventa tal prática de forma sensível e delicada, contrastando com a dureza e a crueldade do ato.

No primeiro verso, temos a apresentação do objeto mutilado, os “Lábios finos”, representando os pequenos lábios que são removidos do órgão genital feminino. A expressão utilizada pode denotar também a delicadeza do órgão em contraste com o ato ao qual é submetido. O segundo, o terceiro e o quarto versos: “recortados cuidadosamente à tesoura, /sem fugir da linha do contorno, /sem preencher falha alguma/com lápis ou batom” (VERUNSCHK, 2003, p. 54), descrevem o quadro de procedimentos da infibulação, a remoção dos lábios. Diferente do que acontece entre as africanas, onde a prática ocorre, a poeta descreve com suavidade e delicadeza o ato, como se quisesse demonstrar a forma como tal procedimento deveria ser feito: remover cuidadosamente à tesoura, seguindo roteiros e técnicas para não incorrer em erros. Também sugere a fragilidade de um objeto que merece ser tratado cuidadosamente.

“Cuidadosamente a tesoura” (VERUNSCHK, 2003, p. 54) suaviza a situação e retira o aspecto brusco e bruto dos outros instrumentos que são utilizados na remoção. Em muitos casos, a remoção é feita com faca ou mesmo com caco de vidro, sem esterilização ou anestesia. Os versos 5, 6 e 7: “Ter cuidado, mão firme./Ser terno para que não sangre em demasia/e cantar quase ninando” (VERUNSCHK, 2003, p. 54) dão continuidade à forma minuciosa com que é descrita a infibulação. Continuam com a ideia dos versos anteriores, no cuidado com que deve ser realizado tal procedimento. No sexto verso, a poeta chama atenção para a forma afetuosa que o circuncisador deve realizar a operação, que exprime a delicadeza que o ato exige para que a menina não sofra tanto, como também não sangrar muito.

Considerando que na metade dos países onde o ritual acontece, com dados disponíveis, a maior parte das jovens é mutilada antes dos cinco anos de idade, o poema tenta mostrar o porquê de exigir ternura, que está não apenas na realização do ato, mas sobretudo no sujeito que passará por ele. Aqui entendemos que a delicadeza com que a voz poética descreve que a infibulação decorre também da fragilidade do sujeito que passa pelo procedimento. Por isso, como forma de amenizar a dor, exige que se cante para que essa criança consiga dormir e assim não sofrer tanto. A insinuação vai mais longe: quem faz a infibulação são as mulheres mais velhas, as mães e as avós. Considerando que a

própria mãe faz a incisão, como demonstração de ternura, é importante que ela cante, uma vez que as cantigas de ninar remetem à ideia do acalento que é feito com os bebês para dormirem ao se sentirem incomodados com algo. O poema sugere essa ideia, como forma de acalmar a menina submetida à infibulação, como se isso fosse possível, considerando a complexidade e a gravidade do momento, o que denota uma certa ironia do eu lírico, que demonstra a sutilidade e ironia da própria poeta, na sua voz feminina.

Nos versos 8, 9, 10, 11 e 12, o eu lírico continua concentrado nas ações do sujeito que faz o ritual e através do olhar dele localiza a menina que, em decorrência da perda de sangue em demasia, já alertada antes pelo eu lírico, perde a cor, a luminosidade que significa vida: “Ver seu vermelho/em pálido esmaecer” (VERUNSCHK, 2003, p. 54). Podemos inferir a partir desses versos tanto a ideia de perder o sangue no ato da circuncisão e ficar pálida até chegar à morte física, como também a perda da vida no sentido metafórico. Mesmo sobrevivendo ao procedimento, essas mulheres ficarão com sequelas físicas e psicológicas.

Nos versos,
Sentir os frágeis ligamentos,
os nervos,
romperem as costuras
ante o dente rombo da tesoura.
Perceber a carne
ora cremosa, ora seca,
como uma folha seca,
se diluindo e se partindo.
(VERUNSCHK, 2003, p. 54).

As ações dão continuidade aos versos “Ver seu vermelho/em pálido esmaecer” (VERUNSCHK, 2003, p. 54), pelo movimento e pelos sentimentos do sujeito que faz a incisão. A partir da descrição desses movimentos e emoções, é possível perceber os efeitos trágicos do procedimento. Sentir que os ligamentos romperam as costuras, ou seja, os pontos estouraram, se desfaz diante do rombo provocado pela tesoura e provoca uma hemorragia que torna a carne seca, levando à morte.

Embora o poema tenha termos suaves em oposição aos atos grosseiros, caracterizando a perspectiva feminina da poeta, a expressão “rombo” destoa dessa sequência, pelo sentido manifesto no poema. Rombo diz respeito a uma abertura à força, com o emprego de violência. Portanto, não é um corte ou uma abertura feita cuidadosamente pela

tesoura, como sugerem os primeiros versos. Trata-se de um rombo, algo feito contra a vontade da menina e por instrumentos de corte inapropriados. Assim, o que já é frágil, os lábios, “frágeis ligamentos” (VERUNSCHK, 2003, p. 54), por ser uma criança, não resiste à agressividade do ato.

A forma verbal “partindo” finaliza uma série de ações postas de forma gradativa e que culminam na morte: romper, diluir e partir. Além de “partindo”, a ideia da morte é acrescida também no verso pela expressão “como uma folha seca”, que reforça a falta de vida do objeto. Também remete ao deserto, ao estéril, se pensarmos que a maioria das mulheres que sobrevive fica estéril. Nos últimos versos, o eu lírico retoma a tradição e o valor da infibulação como prática cultural ou ritual necessário: “E antes do fim,/colar tudo num álbum amarelo e vinho/e ir dormir em paz” (VERUNSCHK, 2003, p. 54). Não importam a gravidade e as consequências da incisão; não importa a morte da menina; o que importa é cumprir com a tradição e não se preocupar, pois a passagem ritualística precisava ser feita. Por isso, dorme-se em paz, como se isso fosse possível, reforçando mais uma vez a ironia presente no poema.

Os acontecimentos são postos de forma gradativa, iniciando com a identificação dos lábios finos, portanto de quem passa pelo procedimento, recuperando-se as ações do início ao fim pelo sujeito que faz o procedimento. Marcar, cortar e costurar, para depois romper, diluir e partir. Enquanto tudo isso acontece, o eu lírico também sente, mas tem que “colar” tudo no álbum para respeitar a tradição. O poema registra o estado do sujeito que faz a circuncisão e garante a representação dos seus movimentos e emoções e não a da poeta. Temos, então, a conversão da infibulação em objeto de poesia. Não há a expressão do estado emocional do poeta, mas sim do objeto representado. O direcionamento que a poeta dá ao sujeito que faz a infibulação demonstra esse distanciamento. É o outro que é observado por uma espécie de câmera durante o ritual que consegue captar suas ações e emoções. Se há intimidade, ela não é da poeta e sim do próprio objeto. A escolha da voz em 3ª pessoa também garante o seu distanciamento.

A voz poética parece recuperar a percepção de quem faz o procedimento para descrever também sua condição, uma condição que pode ser tanto de alguém que se importa apenas com a tradição como também de alguém encurralado na sociedade, sem direito a opinar. Essa ideia dá margem para a discussão das possibilidades de leituras que o poema permite. Ao falar da infibulação como ritual praticado em alguns países, o poema fala da mutilação genital feminina em nome de uma prática cultural que acredita que o ritual é necessário para o casamento da mulher, sendo uma condição prévia para tanto. Caso contrário, a mulher pode ser banida da sociedade. Essa condição, de certa forma, vai de encontro à privação de direitos das mulheres no tocante à desigualdade dos gêneros. A mutilação como garantia de relações sexuais apenas após o casamento acentua a condição da mulher nesse contexto. A ideia que a voz poética parece recuperar é a percepção do objeto, do outro, para descrever também sua condição, passando pela

condição do outro ser mulher. Se preserva uma tradição, ela já passou por tal ritual e sabe das consequências tanto do ritual como também de não se submeter a ele.

Podemos pensar ainda em uma leitura além da condição cultural em que a infibulação como ritual acontece e ver a mutilação genital feminina presente em diversos contextos, inclusive no Brasil. Nesse sentido, o poema vai além e revela a condição não só do sujeito do poema, mas também da própria poeta na sua condição de mulher, estando presente como a consciência que poetiza. Talvez aqui a poeta consiga aquilo que Collot (2013) propôs: produzir seu canto mais particular, ocupando-se muito menos dele do que de outra coisa. Ao fazer isso, a poeta consegue se encontrar.

A percepção que pretendemos mostrar é que diariamente mulheres são mutiladas das mais diversas formas. O estupro, por exemplo, é um tipo de agressão sexual que se constitui também como mutilação. O discurso poético em torno da infibulação permite pensarmos nos muitos casos de crianças que são abusadas por pais, padrastos ou parentes próximos e por medo e ameaças à mãe, mesmo sabendo, acaba não denunciando, dando assim continuidade a uma tradição que reforça as diferenças entre gêneros. Também, com um desfecho trágico, milhares de mulheres são assassinadas – como nos casos de feminicídio – após serem brutalmente violentadas. Nesse sentido, mais uma vez a voz poética recupera a percepção do objeto como “o outro” e revela sua condição, uma condição de silenciamento, apagamento e morte que a voz poética deseja externar e, por consequência, denunciar.

Há no poema “Infibulação” uma riqueza de imagens e ações que abre caminhos para possibilidades diversas de leituras, por exemplo, a partir de expressões como “mãos firmes”, “ser terno”, “linha de contorno”, que dão ideia da objetividade e a sensibilidade da voz poética de Verunschik. Nesse sentido, a infibulação descrita pode evocar também as imagens e as ações do processo de criação poética. O poema apresenta a construção metafórica do fazer poético, expressando uma espécie de “Profissão de Fé” que reúne as características perceptíveis na poética de Verunschik. Os movimentos do ritual de mutilação da genital feminina configuram imagens que revelam também o ato de escrita.

Os movimentos realizados na infibulação, no ato de escrita do poema, dão o tom narrativo do poema, partindo da apresentação do objeto recortado ao término da execução do procedimento. Dessa forma, o fazer poético é um processo que passa pelas transformações captadas no poema. Essa performance é configurada na tessitura formal do mesmo. Os versos são livres e organizados em uma única estrofe, o que permite uma sequência favorável das ações que formam o ato. Apesar de o poema ser em única estrofe, a configuração dos períodos permite a construção das imagens e percepções constituintes dos vários movimentos presentes no ato. A pontuação é de extrema importância na construção rítmica, de maneira que, a cada fim de período, impõe-se uma nova imagem para reflexão. As pausas permitem que cada cena, cada movimento seja contemplado pelo leitor na reiteração dos sentidos.

Cada período encerra um ato constituído de precisas observações e instruções que devem ser seguidas na construção poética. Os primeiros versos “recortados cuidadosamente à tesoura,/sem fugir da linha do contorno,/sem preencher falha alguma/com lápis ou batom” (VERUNSCHK, 2003, p. 54), do primeiro período, formam a imagem do processo de infibulação, de construção do poema, configurada na perspectiva do eu lírico. O segundo período, que destoa do primeiro na extensão, “Ter cuidado, mão firme”, dá continuidade ao processo de escrita, apresentando características necessárias à ação do período anterior. A brevidade do período sugere o perigo que uma ação descuidada pode provocar. Por isso, é preciso objetividade, sem espaço para digressões que podem comprometer o sentido do poema.

O erro é fatal tanto à mutilação genital feminina como para o processo de criação poética. A mão firme necessária na seleção de palavras remete ao poema “Catar feijão” (1999), de João Cabral de Melo Neto. A mão firme é que permite o jogar fora dos feijões que boiarem e permitir que apenas os “grãos pesados” permaneçam. Esse cuidado impede a poesia de ser flutuante e intimista. A brevidade do período denota o aspecto enxuto que o poema deve ter.

A ação desse período encerra a postura da ação do período anterior, expresso nos versos “recortados cuidadosamente à tesoura,/sem fugir da linha do contorno,/sem preencher falha alguma/com lápis ou batom” (VERUNSCHK, 2003, p. 54). O aspecto enxuto do poema é demarcado pelo recorte cuidadoso à tesoura. O objeto tesoura destoa dos objetos utilizados, em muitas ocasiões, para fazer a mutilação genital feminina. O seu uso no poema garante a precisão do procedimento, pois deve seguir rigorosamente o contorno, para que falha alguma seja preenchida por lápis ou batom. Não há espaços para serem preenchidos pela subjetividade, pela imaginação. O poema é apoiado em palavras e construções sólidas, graves, duras, como os “grãos pesados dos feijões”.

O poema, nessa filiação, é a transfiguração de um objeto. Essa performance deve ser feita de maneira que a imagem do objeto seja apreendida de forma precisa, sem espaços para percepções interiores. Por isso, seguir o contorno com a tesoura. Essa visão remete ao próprio movimento que caracteriza a saída do eu lírico para fora do espaço da subjetividade. O contorno preciso parece marcar os espaços: “interior” e “exterior”, subjetividade e objetividade. Dessa forma, a intimidade revelada é a do objeto, da exterioridade percorrida pela voz lírica, presente na poesia de Verunschck. Configura-se a metáfora da descentralização do sujeito.

A escolha do objeto do poema em análise de Micheline Verunschck demonstra o aspecto indigesto das palavras pesadas constituintes do processo de criação. A infibulação como ato cruel e desumano é o grão imastigável no poema. Concebe-se a poesia dura, capaz de quebrar os dentes, a poesia cortante extraída pela poeta na transformação do grotesco em objeto de poesia. Essa transformação deve ser feita de acordo com a percepção

vista nos versos “Ser terno para que não sangre em demasia/e cantar quase ninando” (VERUNSCHK, 2003, p. 54). O poeta precisa ser claro, enxuto, mas também precisa ser sensível, ser “terno”. Esse aspecto permite que a linguagem construída na formação das imagens do poema configure o lirismo e seus efeitos de sentido. A compreensão dessa performance permite ver, no próprio poema em análise, o contorno preciso da objetividade, a firmeza das palavras cortantes, o lirismo exterior ao sujeito, mas sem deixar de lado a sensibilidade poética. A perspectiva feminina sutil e ironicamente crítica da poeta, ao falar sobre um tema tocante na sua própria condição, revela uma necessidade de rever, de pensar sobre o tema, com um olhar sensível e objetivo. A sutileza que configura a linguagem do poema demonstra a ironia da poeta sobre a realização de um procedimento desumano, que agride a essência e a integridade da mulher.

Nos últimos versos, o eu lírico parece revelar a condição da própria poesia, da arte que luta para sobreviver, para resistir aos espaços duros, desérticos que se encontra. Por isso, é papel do poeta lutar para garantir sua sobrevivência. “E antes do fim,/colar tudo num álbum amarelo e vinho/e ir dormir em paz” (VERUNSCHK, 2003, p. 54). O processo de renovação da poesia, seu aspecto atemporal e universal, permite sua posterioridade. O “álbum amarelo e vinho” é a configuração da sua imortalidade, garantido a sua (re) existência no tempo. A poesia continuará viva e essa completude está também no leitor.

O fazer poético expresso ao longo do poema, de maneira bastante expressiva, revela também uma concepção de poesia extraída dos espaços da negatividade, próprios da poeta. A infibulação acaba sendo o sinônimo de infertilidade e infelicidade para as mulheres. É nesse espaço estéril, de frágeis ligamentos, como folha seca, que a poeta extrai a sua poesia. Espaço de silêncio, de abandono que caracteriza o deserto, tão fortemente demarcado na sua obra, é a fonte que sua voz poética parece sustentar. Nesses espaços nebulosos, marcados pela negatividade, nesse espaço estéril, a poesia ainda sobrevive.

A percepção do objeto revelada no poema reforça a ideia posta por Collot (2013), de que o sujeito sai de si e vai ao encontro do outro, do mundo. Assim temos uma configuração poética que se propôs a ir de encontro com o mundo, revelando o seu próprio desconcerto. E o outro, ao revelar sua condição, permite que o sujeito se revele também no encontro consigo, em um processo de regeneração. Essa percepção é vista tanto na poetização do processo de mutilação feminina, numa relação contextual, como na metáfora do processo de escrita da poesia.

Identificando-se com as coisas, o sujeito não procura consolidar sua identidade em torno de algum fetiche ou totem; abre-se para sua íntima alteridade, para suas virtualidades contraditórias: “Eu insisto em dizer, quanto a mim, que eu sou bem outra coisa, e, por exemplo, que além de todas as qualidades que eu possuo em

comum com o rato, o leão e a rede, eu aspiro às do diamante e, aliás, eu me solidarizo, inteiramente, tão bem com o mar, quanto com o penhasco que ele ataca e com o seixo que, em consequência disso, é criado. Ponge escreve alhures: “A variedade das coisas é na realidade o que me constrói.”. A poesia “objetiva” tem por principal objetivo a regeneração do sujeito e a renovação do lirismo. (COLLOT, 2013, p. 235).

Tudo isso colabora, no poema de Verunschik, para a construção da alteridade do eu que escreve. Afastando de si, ele se descobre. O eu surge do lado de fora, a interioridade é construída e revelada, na relação entre sujeito e objeto, movimentos externos e internos. O sujeito é modificado, é transformado pela consciência e pela descoberta feita a respeito do objeto. A construção do sujeito, dessa forma, surge a partir da captação do sujeito a um determinado objeto. Tal construção está relacionada ao fenômeno do conhecimento, que se estabelece na relação sujeito e objeto. Sem esses dois elementos, não acontece o ato de conhecer, que é, de acordo com Correia (2009, p. 140), realizado em três movimentos ou tempos: “Primeiro o sujeito sai de si, segundo: o sujeito está fora de si, e terceiro, regressa finalmente a si”. Não é apenas o sair de si que consolida o conhecimento. É necessário que o sujeito apreenda o objeto, para que ocorra a transformação desse sujeito, e assim consolidar o conhecimento, a “regeneração” do sujeito, conforme Collot (2013). Essa transformação ressalta o movimento feito pela voz poética no poema “Infibulação”. É possível perceber que o sujeito realizou os três movimentos; saiu de si, ficou fora de si e finalmente regressou a si. O ato de apreensão do objeto demonstra como ele recupera a sua própria voz, a partir de uma realidade, portanto de fatos, costumes, ideologias, existentes na experiência externa. É na condição do outro que ele se recupera.

Nesse ponto, a intimidade que é revelada e os movimentos registrados na poética de Verunschik são externos. Não se trata da poeta, mas do objeto que ela transformou em matéria de poesia. O objeto transformado pela poeta permitiu que ela, na apreensão do mesmo, revelasse também sua condição, manifesta na questão em volta da mulher, e seu processo de emancipação, e também sua condição de “poeta” ao integrar uma tradição poética que é caracterizada no próprio poema. Sua identidade como poeta e como mulher é expressa sem “desafogo desabrido”.

João Alexandre Barbosa, no prefácio à *Geografia íntima*, afirma que a intimidade colocada no título da obra é a intimidade do objeto e não do sujeito:

Eis, portanto, um interessante e aparente paradoxo: uma poesia da intimidade, como esta sem dúvida é, não é necessariamente uma poesia intimista ou de intimidades. [...] uma poesia íntima, mas do deserto, e não do ou da poeta como subjetividade que venha se escancarar diante do leitor por uma linguagem de desafogo desabrido. (BARBOSA, 2003, p. 14).

Nesse sentido, compreendemos que o sujeito lírico na poética de Verunschik se descentraliza à procura de outros espaços, de outras intimidades. Sai da interioridade pura e vai de encontro com o outro em um movimento que é sempre do outro e não do sujeito em si. É, necessariamente, estabelecer representações que incorporam na sua estrutura e conteúdo, espaços coletivos ou individuais, que captem o movimento do homem na história. Uma perspectiva que englobe, simultaneamente ou não, o passado e o presente, de maneira que revele o sujeito e suas relações possíveis. Assim, o poeta, em sua performance, consegue interpretar intimidades que são indicadoras e reveladoras da condição de cada indivíduo representado. O enfoque é direcionado ao mundo, aos objetos, de maneira que, nesse movimento, o eu que fala pode ser introjetado, pelo encontro permissível do sujeito com o mundo, ao revelar condições pares. A descentralização presente no poema é configurada tanto pela leitura poética de um ritual, infibulação, quanto pela construção da metáfora do processo de construção do poema.

REFERÊNCIAS

BERARDINELLI, A. *Da poesia à prosa*. Tradução Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

BOSI, A. Sobre alguns modos de ler poesia: memórias e reflexões. In: BOSI, A. *Leitura de poesia*. São Paulo: Ática, 1996.

COLLOT, M. O sujeito lírico fora de si. Tradução Zênia de Faria e Patrícia Souza Silva Cesaro. *Signótica*, UFG, v. 25, n. 1, p. 221-241, jan./jun. 2013.

COMBE, D. A referência desdobrada. O sujeito lírico entre a ficção e a autobiografia. Tradução Iside Mesquita e Vagner Camilo. *Revista USP*, São Paulo, n. 84, p. 112-128, dez./fev. 2009-2010.

CORREIA, F. S.; MAGALHÃES, J. B. *Introdução à Filosofia 11º Ano*. Rio de Janeiro: Edições Contraponto, 2009.

FRIEDRICH, H. *Estrutura da lírica moderna*. Tradução Marise M. Curioni e Dora F. da Silva. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

HAMBUGER, M. *A verdade da poesia: tensões na poesia modernista desde Baudelaire*. Tradução Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

HEGEL, G. W. F. A poesia lírica. In: HEGEL, G. W. F. *Curso de estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 510-555.



NETO, J. C. de M. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.

ORTEGA Y GASSET, J. *A desumanização da arte*. 5. ed. Tradução Ricardo Araújo. São Paulo: Cortez, 2005.

STAIGER, E. *Conceitos fundamentais de poética*. Tradução Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

VERUNSCHK, M. *Geografia íntima do deserto*. São Paulo: Landy Editora, 2003.

Eventos tonais pré-nucleares de declarativas e interrogativas neutras do português do Libolo em fala semiespontânea

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2276>

Vinícius Gonçalves dos Santos¹

Flaviane Romani Fernandes Svartman²

Resumo

Neste estudo, investigamos os eventos tonais do contorno pré-nuclear de declarativas e interrogativas neutras do português angolano do Libolo em dados de fala semiespontânea. A partir de uma análise autosegmental-métrica da entoação (LADD, 2008), conjuntamente a pressupostos da Fonologia Prosódica (NESPOR; VOGEL, 1986), observamos uma frequente associação de acentos tonais às palavras fonológicas pré-nucleares das sentenças. Além disso, a fronteira entre os dois sintagmas prosódicos finais em declarativas e interrogativas parciais pode ser marcada por um aparente acento frasal baixo. Concluímos, assim, que os aspectos tonais pré-nucleares do português libolense são, no geral, similares aos já descritos para outras variedades de português europeu, brasileiro, guineense e santomense, embora haja maior similaridade com as três últimas.

Palavras-chave: Libolo (Angola); fonologia; prosódia; entoação; declarativas e interrogativas neutras.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; vinicius.santos@usp.br; <https://orcid.org/0000-0003-3298-1029>

² Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; flavianesvartman@usp.br; <https://orcid.org/0000-0002-9941-3934>

Prenuclear tonal events of neutral statements and questions in Libolo Portuguese semi-spontaneous speech

Abstract

In this paper, we investigated the tonal events associated with the prenuclear contour of neutral statements and questions in semi-spontaneous speech data of the Angolan Portuguese as spoken in Libolo. Through an Autosegmental-Metrical approach to intonation (LADD, 2008), together with Prosodic Phonology assumptions (NESPOR; VOGEL, 1986), we observed a frequent association of pitch accents with prenuclear prosodic words in the sentences. In addition, the boundary between the two rightmost prosodic phrases of statements and yes/no questions can be marked by an apparent low phrase accent. We thus concluded that pre-nuclear tonal aspects of Libolo Portuguese are, in general, similar to those found in other varieties of European, Brazilian, Bissau-Guinean, and São Toméan Portuguese, even though they are more similar to the last three.

Keywords: Libolo (Angola); phonology; prosody; intonation; neutral statements and questions.

Introdução³

O Libolo é um extenso município (aprox. 9.000 km²) da Província do Kwanza-Sul, no interior de Angola, a mais de 250 km da capital Luanda. Até 2011, possuía 87.244 habitantes, dos quais cerca de 60% se concentravam em sua sede, a Comuna de Calulo (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2013).

Assim como grande parte do país, o Libolo é localizado em uma área de grupos étnicos bantos. Nele são falados o quimbundo, língua banto tonal (XAVIER, 2010), e o português, língua oficial do país. O português, adquirido anteriormente como segunda língua, tornou-se atualmente a língua das gerações libolenses mais novas, que formam grande parte da população (45,5% dos habitantes do município possuía menos de 18 anos em 2011 – FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2013), sobretudo nas regiões mais urbanizadas. Essa transição suscita mudanças estruturais relacionadas à sua nativização e ao contato contínuo com o quimbundo: pesquisas recentes desenvolvidas por meio do “Projeto Libolo” vêm mostrando que existem traços morfossintáticos no português libolense que são comparáveis aos encontrados no quimbundo e que são semelhantes aos descritos

3 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, concedido ao primeiro autor, e com apoios do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPq) – Códigos de Financiamento 313103/2018-6 e 437021/2018-1, concedidos ao segundo autor.

para outras variedades africanas e variedades brasileiras de português (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2013; FIGUEIREDO; JORGE; OLIVEIRA, 2016; ARAÚJO; PETTER; JOSÉ, 2018; FIGUEIREDO, 2018).⁴

No âmbito desse projeto, um plano de trabalho visa investigar a prosódia do português falado pelos angolanos do município do Libolo (PLB), procurando estabelecer se existem traços prosódicos – potencialmente advindos do contato com o quimbundo – que distingam essa das demais variedades de português. Vinculado a esse plano mais amplo, este estudo centra-se na descrição analítica dos eventos tonais pré-nucleares de sentenças declarativas e interrogativas globais e parciais neutras do PLB. Os resultados inéditos aqui obtidos contribuem não só para a descrição das características fonético-fonológicas dessa variedade, mas também poderão servir como subsídios para uma maior compreensão linguística das variedades de português transplantadas de Portugal, como o português brasileiro.

Declarativas e interrogativas neutras

Declarativas e interrogativas diferenciam-se entre si quanto às suas características lexicais, sintáticas, pragmáticas e prosódicas. Esses dois tipos frásicos podem ser subdivididos em sentenças neutras e não neutras. Quando não neutras, essas sentenças exibem um constituinte ou conjunto de constituintes enfatizados/focalizados se comparado aos demais, ao passo que, quando neutras, o foco abrange toda a sentença, e não um constituinte sentencial particular – ver, por exemplo, Frota (2000). As características a seguir são algumas entre as que definem as sentenças declarativas e interrogativas globais e parciais neutras em português (BRITO; DUARTE; MATOS, 2003).⁵

- *Sentenças declarativas neutras*: apresentam ou explicam uma informação totalmente nova ao interlocutor; podem corresponder à resposta a uma pergunta do tipo “O que aconteceu?” ou a uma forma de citação (*out-of-blue sentence*) – ex.: ‘O menino está tomando limonada’.

4 O projeto *Município do Libolo, Kwanza Sul, Angola: aspectos linguístico-educacionais, histórico-culturais, antropológicos e sócio-identitários*, também conhecido como *Projeto Libolo*, é parcialmente financiado pela Universidade de Macau e por entidades privadas filantrópicas de Angola. Trata-se de um projeto internacional e multidisciplinar cujos pesquisadores intervêm, de forma articulada, em pesquisas nas áreas de Linguística, História, Antropologia, Filologia e Ações Pedagógicas. O *Projeto Libolo* está devidamente patenteado pelo Centro de Investigação e Desenvolvimento (R&DAO) da Universidade de Macau, sob o número de referência SRG011-FSH13-CGF, encontrando-se, desta forma, ao abrigo da vigente proteção de direitos autorais de propriedade intelectual designada por ‘Copyright © 2016, R&DAO University of Macau’. Confira <http://projetolibolo.com/>.

5 Adaptado de Santos e Fernandes-Svartman (a sair).

- *Interrogativas globais neutras*: buscam informações novas, sendo o escopo da resposta toda a informação enunciada, uma vez que não há expectativa específica de resposta por parte do locutor; desencadeiam uma resposta do tipo *sim/não*; não possuem qualquer marca lexical para interrogação, sendo enunciadas com a mesma cadeia morfossintática das declarativas; distinguem-se das declarativas apenas por meios prosódicos – ex.: ‘O menino está tomando limonada?’.
- *Interrogativas parciais neutras*: buscam informações novas, mas o escopo da resposta é uma informação específica; tal informação é identificada pela palavra interrogativa, que marca a interrogação da sentença morfossintaticamente – ex.: ‘O que o menino está tomando?’.

Quanto às declarativas, há uma maior homogeneidade melódica no contorno entoacional nuclear desse tipo de sentença em variedades europeias, brasileiras, guineense e santomense de português, para as quais se atestou apenas um padrão tonal descendente ou baixo. Já interrogativas globais e parciais do português europeu e brasileiro apresentam contornos entoacionais nucleares mais heterogêneos, particularmente as globais, sendo atestados padrões tonais ascendentes e ascendentes-descendentes de alinhamentos variados (FROTA, 2000, 2014; TENANI, 2002; FERNANDES, 2007; MORAES, 2008; SERRA, 2009; CRUZ, 2013; FROTA *et al.*, 2015; SANTOS, 2015; CASTELO, 2016; ROSIGNOLI, 2017; BRAGA, 2018; FERNANDES-SVARTMAN *et al.*, a sair; entre outros).

No PLB, os contornos entoacionais nucleares desses três tipos frásicos são semelhantes aos que foram descritos para outras variedades de português (SANTOS; FERNANDES-SVARTMAN, a sair). Para as *declarativas* são encontrados os dois padrões já mencionados: um contorno nuclear descendente H+L* L% majoritário e um padrão baixo L* L% menos frequente. Quando fraseadas em dois sintagmas entoacionais, predominantemente (S) (VO), seu contorno nuclear não final é ascendente L+H* H%. As demais variedades de português empregam a mesma estratégia para a caracterização desse sintagma: a pausa e o tom de fronteira alto. Já as *interrogativas globais* apresentam um contorno nuclear ascendente ou ascendente-descendente, L* H% e L+H* L%, que também caracterizam esse tipo frásico em outras variedades de português. Portanto, a diferença entre declarativas e interrogativas globais (que são vistas como a contraparte interrogativa daquelas) é codificada prosodicamente, na língua, por acentos tonais e tons de fronteiras contrastivos. Por sua vez, as *interrogativas parciais* exibem predominantemente um contorno nuclear descendente H+L* L%, semelhante ao da declarativa, assim como ocorre no português europeu e brasileiro. Logo, a diferença entre interrogativas parciais e declarativas é transmitida morfossintaticamente, usando-se a palavra interrogativa. Contudo, encontram-se também, em menor frequência, os padrões ascendentes L* H% e L+H* L%, como os das interrogativas globais. Em tais casos, os enunciados são marcados para interrogação simultaneamente por marcas sintáticas e prosódicas, de modo paralelo ao que já foi observado no português brasileiro e europeu.

Conforme descrevemos no decorrer deste artigo, o contorno pré-nuclear do PLB é, no geral, similar ao de outras variedades de português europeu, brasileiro, guineense e santomense, embora haja maior similaridade com as três últimas.

Pressupostos teóricos

A análise entoacional deste estudo foi realizada com base na Fonologia Entoacional Autossegmental-Métrica (PIERREHUMBERT, 1980; LADD, 2008 [1996]; JUN, 2005, 2014; FROTA; PRIETO, 2015; entre outros), para a qual a variação melódica da fala corresponde a eventos tonais, que possuem somente dois alvos de altura: baixo – L (*low*) e alto – H (*high*). Em português, os eventos tonais relevantes para a descrição das propriedades entoacionais da língua são os acentos tonais, os acentos frasais e os tons de fronteira (FROTA, 2000, 2014; TENANI, 2002; FERNANDES, 2007; CRUZ, 2013; FROTA *et al.*, 2015; SANTOS, 2015; BRAGA, 2018; entre outros).

O *acento tonal* é a variação melódica associada a sílabas que carregam acento lexical, podendo ser baixo (L*), alto (H*), descendente (H*+L, H+L*) ou ascendente (L+H*, L*+H). Convencionalmente, o tom alinhado à sílaba tônica é indicado pelo asterisco e a combinação de dois tons é indicada por "+". Já o *acento frasal* e o *tom de fronteira* são variações melódicas realizadas em fronteiras de domínios prosódicos. O primeiro associa-se a sintagmas fonológicos, sendo baixo (L⁻) ou alto (H⁻), e o segundo, a sintagmas entoacionais, podendo ser baixo (L%), alto (H%), descendente (HL%) ou ascendente (LH%).

Os *domínios prosódicos* são unidades fonológicas hierarquicamente estruturadas e resultantes da segmentação do contínuo da fala. Eles fornecem as relações de constituição e proeminência métrica que regem a associação de eventos tonais à cadeia segmental (HAYES; LAHIRI, 1991; FROTA, 2000; TENANI, 2002; entre outros). A hierarquia prosódica do português aqui adotada (FROTA, 2000, 2014; TENANI, 2002; VIGÁRIO, 2003, 2010), firmada nos pressupostos teóricos da Fonologia Prosódica (NESPOR; VOGEL, 1986), é composta pelos seguintes domínios prosódicos: sílaba (S_v), pé (F_T), palavra fonológica (PW), grupo de palavras fonológicas (PWG), sintagma fonológico (P_hP), sintagma entoacional (IP) e enunciado fonológico (U). Nessa hierarquia, os domínios prosódicos de maior relevância para nossa análise são três: PW, PhP e IP.

PW é o domínio prosódico que abrange apenas um único acento lexical, de modo que clíticos devem ser incorporados ou adjungidos à palavra acentuada adjacente (VIGÁRIO, 2003). Já PhP é o domínio prosódico que engloba um núcleo lexical, os itens funcionais à sua esquerda (lado não recursivo em português) e, opcionalmente, o sintagma não ramificado e complemento de tal núcleo lexical (FROTA, 2000). Por sua vez, IP é o domínio prosódico que circunscreve uma sequência de PhPs, que detém um contorno entoacional definido e cujas fronteiras são posições de inserção de pausas gramaticais.

Em sentenças neutras do português, o elemento de maior proeminência relativa de *IP* é a *PW* mais à direita. Essa *PW*, referida como “nuclear”, carrega o contorno entoacional nuclear; as demais *PWs* de *IP*, referidas como “pré-nucleares”, são elementos de menor proeminência relativa e compõem o *contorno entoacional pré-nuclear* da sentença (FROTA, 2000; TENANI, 2002). Como já mencionado, este trabalho dedica-se aos eventos tonais que compõem esse último tipo de contorno.

Corpus e procedimentos metodológicos

Os dados de análise foram obtidos por meio do *Discourse Completion Test* (DCT) do projeto InAPoP.⁶ Nesse teste, o entrevistador apresenta oralmente ao participante uma série de situações cotidianas, eventualmente com auxílio de imagens. O participante, então, imaginando-se em cada situação, produz um determinado enunciado, permitindo que se obtenha, de forma semiespontânea, sentenças com significados pragmáticos variados (declarativas e interrogativas neutras e não neutras, vocativos e imperativos).

As situações das versões pré-existentes do DCT em português brasileiro e europeu foram adaptadas ao PLB (com auxílio de falantes nativos) durante uma pesquisa de campo realizada no âmbito do “Projeto Libolo”. Em campo, o teste aleatorizado foi aplicado de três a seis vezes a quatro participantes libolenses: uma mulher (MJ) e três homens (SF, AJ, JD) de mesma faixa etária (23 a 31 anos), bilíngues em português e quimbundo, escolarizados (com ensino básico angolano completo) e naturais de Calulo, sede do município do Libolo. A performance dos participantes foi registrada por meio de um microfone de lapela Sennheiser EW122-P G3 e um gravador Marantz PMD-661 (44 kHz, .wav, monofônico, 16 bits, 705-1411 Kbps).

Para este estudo, foram selecionadas as respostas para sete situações adaptadas (ver Quadro 1), entre as quais descartou-se as respostas que apresentam hesitações (como repetições e interrupções) ou ênfase/foco, tendo sido considerado para a análise um total de 159 sentenças [7 situações × 4 falantes × 3–6 repetições].⁷

6 O InAPoP, *Interactive Atlas of the Prosody of Portuguese* (<http://labfon.letras.ulisboa.pt/InAPoP/>), é um projeto sediado na Universidade de Lisboa, sob coordenação da Profa. Dra. Sónia Frota, que visa o mapeamento da prosódia (fraseamento, entoação, ritmo) de variedades europeias, brasileiras e africanas do português, e a criação de um atlas interativo da prosódia do português com diversos recursos resultantes dos estudos realizados.

7 Duas situações não foram consideradas neste estudo pelo fato de produzirem enunciados declarativos neutros (*Casaram?*) e interrogativos globais neutros (*Choveu?*) contendo apenas uma palavra prosódica.

Quadro 1. Situações para a produção de declarativas e interrogativas neutras no PLB ⁸

Sentença neutra	Situação	Resposta esperada possível
Declarativa	Olha pro desenho e diz o que ele faz.	Está tomando uma limonada.
	Olha pro desenho e diz o que ela faz.	Ela toma uma limonada.
	Este aí na fotografia é o galã da novela. Diz que o galã anda de carro.	<i>O galã anda de carro.</i>
Interrogativa global	Você entra numa cantina e pergunta ao vendedor se tem ginguba. ⁹	<i>Tem ginguba?</i>
Interrogativa parcial	Pergunta que horas são.	Que horas são?
	Você precisa comprar um presente pra uma pessoa que você não conhece muito bem. Então, você pede ajuda pro K. Pergunta pra ele o que lhe daria.	O que lhe darias?
	Você me viu conversando por muito tempo com o K. Então, você me pergunta o que ele me contava.	O que te contava?

Fonte: Elaboração própria.

A análise dos dados foi feita por meio da transcrição prosódica, com base no sistema de anotações prosódicas P_ToBI (*Portuguese Tones and Break Indices*),¹⁰ a partir do oscilograma, espectrograma e curva de F₀ (frequência fundamental) obtidos para cada enunciado no *software* Praat (BOERSMA; WEENINK, 2018). O P_ToBI possui as seguintes camadas de anotação:

- Tons (*tones*) – nessa camada, os eventos tonais são transcritos fonologicamente; são indicados aqui somente os eventos tonais associados ao contorno entoacional pré-nuclear.

8 Nas seguintes situações, uma imagem é mostrada ao participante em tela de computador: (1) um menino tomando limonada; (2) uma mulher tomando limonada; (3) um homem dirigindo um carro.

9 Ginguba é sinônimo de amendoim.

10 <http://labfon.lettras.ulisboa.pt/InAPoP/P-ToBI/>

- Ortografia (*ortography*) – nessa camada, as palavras da sentença são transcritas ortograficamente.
- Fraseamento (*BI, break indices*) – nessa camada, índices numéricos de 0 a 4 indicam o maior grau de juntura entre os constituintes da sentença de acordo com o seu fraseamento em domínios prosódicos (0=*clítico*, 1=*PW*, 2=*PWG*, 3=*PhP*, 4=*IP*). Entre os índices, apenas 1, 3 e 4 são aqui indicados.

Resultados

Em números absolutos, as declarativas do *corpus* possuem, ao todo, 170 PWs pré-nucleares. Já as interrogativas globais contêm 18 PWs pré-nucleares e as interrogativas parciais, 79.

Cada sentença possui entre uma e quatro PWs pré-nucleares (PW_{PN}), conforme se observa nos exemplos dados em (1) para as declarativas, em (2) para as interrogativas globais e em (3) para as interrogativas parciais. Nos exemplos, as PWs pré-nucleares encontram-se em negrito. Quando a sentença é mapeada em dois IPs, conforme visto no exemplo (4), o contorno entoacional associado à PW mais à direita do primeiro IP é também nuclear e, portanto, não considerado parte do contorno pré-nuclear.¹¹

- (1) 1 PW_{PN} : **(Tomando)**_{PW} (limonada.)_{PW}
 2 PW_{PN} : **(O galã)**_{PW} **(anda)**_{PW} (de carro.)_{PW}
 3 PW_{PN} : **(Ela)**_{PW} **(está)**_{PW} **(a tomar)**_{PW} (limonada.)_{PW}
 4 PW_{PN} : **(Ela)**_{PW} **(está)**_{PW} **(a tomar)**_{PW} **(sumo)**_{PW} (de limão.)_{PW}
- (2) 1 PW_{PN} : **(Tem)**_{PW} (ginguba?)_{PW}
- (3) 1 PW_{PN} : **(Que horas)**_{PW} (são?)_{PW}
 2 PW_{PN} : **(O que)**_{PW} **(que ele)**_{PW} (te contava?)_{PW}
 3 PW_{PN} : **(O que)**_{PW} **(que ela)**_{PW} **(tava)**_{PW} (te contando?)_{PW}
- (4) 2 PW_{PN} : **[(O ator)**_{PW} (de novela)_{PW}]_{IP} **[(anda)**_{PW} (de carro.)_{PW}]_{IP}

11 Em estudo dedicado ao contorno entoacional nuclear do PLB (SANTOS; FERNANDES-SVARTMAN, a sair), observamos que as sentenças mapeadas em dois IPs ocorrem apenas entre as declarativas neutras, exibem majoritariamente o padrão de fraseamento que separa o sujeito sentencial do verbo e do objeto – ou seja, (S)_{IP}(VO)_{IP} – e não são frequentes, ocorrendo em apenas 22% do total de declarativas analisadas.

Associados aos domínios prosódicos que os elementos dessas sentenças formam, encontram-se acentos tonais e acentos frasais, que são descritos nas seções a seguir.

Distribuição dos acentos tonais

A partir da análise dos dados, é possível observar que tanto em declarativas neutras quanto em interrogativas globais e parciais neutras é frequente a associação de um acento tonal a cada PW pré-nuclear. Do total de PWs pré-nucleares que formam as sentenças declarativas do *corpus*, 84,3% portam um acento tonal. Já para as interrogativas globais e parciais, 94,4% e 84,8% do total de suas PWs pré-nucleares, respectivamente, portam um acento tonal. Os resultados para a distribuição de acentos tonais são apresentados nas Tabelas 1, 2 e 3, nas quais é fornecido o número de acentos tonais realizados pelo número de PWs, sendo organizados pela quantidade de PWs pré-nucleares das sentenças.

Tabela 1. Distribuição de acentos tonais em declarativas

	1 PW _{PN}	2 PW _{PN}	3 PW _{PN}	4 PW _{PN}
MJ	4/4	6/8	9/12	3/4
SF	4/4	33/36	6/6	-
AJ	1/1	14/16	11/15	11/20
JD	4/4	26/28	6/6	7/8
Total	13/13 (100%)	79/88 (89,8%)	32/39 (82,1%)	21/32 (65,6%)
	145/172 (84,3%)			

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2. Distribuição de acentos tonais em interrogativas globais

	1 PW _{PN}
MJ	3/3
SF	6/6
AJ	3/4
JD	5/5
Total	17/18 (94,4%)

Fonte: Elaboração própria.

(6) [[(O galã)_{PW}]_{PhP} [(anda)_{PW} (de carro)_{PW}]_{PhP}]_{IP}

T*

T*

L%

Isso significa que, assim como já se observou em outras línguas (NESPOR; VOGEL, 1986), a constituição prosódica do enunciado e a taxa de elocução podem juntas também ser um fator regulador de atribuição de acentos tonais ao contorno pré-nuclear de tais sentenças no PLB.

Ademais, muito embora as sentenças do *corpus* não possam estabelecer rigorosamente as propriedades de distribuição tonal do PLB – visto que são formadas por poucas PWs e não possuem um controle sistemático de sua constituição sintático-prosódica, posto que são semiespontâneas –, elas podem consistir em um indicativo da alta associação tonal do sistema prosódico da variedade, conforme também já indicado por Santos e Braga (2017, p. 84) para sentenças de *corpora* de outros estilos discursivos do PLB em processo de análise. Os autores ainda observam que a variação na distribuição dos acentos tonais é uma propriedade prosódica que divide as variedades do português em ultramarinas (brasileiras, guineense e santomense) e não ultramarinas (europeias): (i) no português europeu (PE) lisboeta, a presença de eventos tonais no contorno pré-nuclear é rara, sendo encontrado apenas um acento tonal ou tom de fronteira inicial em IP (e.g. FROTA, 2000, 2014); (ii) no PE de Braga, Alentejo e Algarve e nas variedades do português brasileiro (PB), toda PW cabeça de PhP porta um acento tonal (e.g. TENANI, 2002; VIGÁRIO; FROTA, 2003; CRUZ, 2013); (iii) ademais, no PB, além desse acento tonal obrigatório, encontram-se também acentos tonais associados a quase todas as PWs não cabeça de PhP (e.g. TENANI, 2002; FERNANDES, 2007).¹² Em nossos dados, a proporção entre o número de acentos tonais realizados e o de PWs existentes no contorno pré-nuclear é acima de 84% para todos os tipos frásicos, reforçando a inclusão do PLB ao grupo de variedades ultramarinas citadas quanto a essa propriedade prosódica (para as quais se reportam densidades tonais acima de 80%) em detrimento das não ultramarinas (para as quais se reportam densidades tonais abaixo de 80%).

Tipos de acentos tonais

De modo geral, há uma preferência por acentos tonais ascendentes L+H* e L*+H nas declarativas, que formam juntos 69,3% ($n=99/145$) dos acentos tonais realizados (ver Tabela 4). Entre eles, o primeiro é o mais frequente e comum a todos os falantes e o segundo deve a sua alta frequência aos dados do falante JD. O acento tonal L+H* representa uma ascendência da curva de F_0 que se inicia no *onset* da sílaba tônica e termina em seu *offset*, seguido frequentemente por um declínio da curva. O acento tonal

¹² Para detalhes acerca das densidades tonais nas diferentes variedades de português europeu e brasileiro, confira a seção 5 do artigo de Santos e Braga (2017) e as referências nela citadas.

L*+H também representa uma ascendência tonal. No entanto, essa ascendência inicia-se na sílaba tônica e seu pico está localizado na postônica.

É também frequente, totalizando 20% ($n=29/145$) das ocorrências, o acento tonal H*, que representa uma relativa estabilidade alta de F₀ ao longo da sílaba tônica. Para todos os falantes, esse acento tonal ocorre associado exclusivamente à sílaba que está em início de IP e antecedida por silêncio (ex.: **[[ele está...]]**_{IP}, **[[e)stá beber...]]**_{IP}, **[[anda de carro]]**_{IP}).

Há, ainda, em menor frequência, os acentos tonais H+!H* e L*, que somam apenas 11,7% ($n=17/145$) das ocorrências. O acento tonal L* representa uma relativa estabilidade baixa de F₀ ao longo da sílaba tônica e é encontrado nos dados de todos os falantes. Já o acento tonal H+!H* representa uma relativa estabilidade alta (ou, por vezes, levemente aclave) de F₀ ao longo da sílaba tônica e que é precedida de um nível mais alto de F₀ e sucedida por um declínio de F₀. Esse acento tonal pertence exclusivamente aos dados do falante SF e ocorre somente no seguinte contexto: associado à segunda PW de uma sequência de duas PWs que portam acento tonal e cujas sílabas tônicas são separadas por apenas uma átona – ex.: (está)_{PW} (tomando)_{PW}. É possível que o movimento tonal que indicamos por H+!H* seja uma realização de L+H* em tal contexto – no qual o tom baixo é marcado pela abrupta mudança do nível tonal, mas a ascendência não é pronunciada e nem o pico é evidente –, já que L+H* também pode ocorrer nessa mesma posição.

Tabela 4. Configuração dos acentos tonais pré-nucleares das declarativas

	H+!H*	L*	H*	L*+H	L+H*
MJ	-	2	1	7	12
SF	6	1	9	-	27
AJ	-	5	13	2	17
JD	-	3	6	24	10
Total	6 (4,1%)	11 (7,6%)	29 (20%)	33 (22,8%)	66 (45,5%)
	145				

Fonte: Elaboração própria.

Em interrogativas globais, foram atestados os acentos tonais H* e L+H*, já observados nas declarativas, que apresentam frequências relativamente próximas (ver Tabela 5). À exceção de JD, apenas um entre os dois acentos tonais é realizado para todos os demais falantes. Além disso, assim como nas declarativas, nessa interrogativa, H* está associado a uma sílaba tônica em início de IP e antecedida por silêncio, isto é, **[[tem ginguba]]**_{IP}. Já em interrogativas parciais, foram atestados acentos majoritariamente altos H* (65,7%),

que ocorrem somente quando são o primeiro acento tonal de IP, e os ascendentes L+H* e L*+H (que somam juntos 34,3% das ocorrências) (ver Tabela 6), todos também já atestados nos outros dois tipos frásicos.

Tabela 5. Configuração dos acentos tonais pré-nucleares das interrogativas globais

	H*	L+H*
MJ	3	-
SF	-	6
AJ	3	-
JD	2	3
Total	8/17 (47,1%)	9/17 (52,9%)
	17	

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 6. Configuração dos acentos tonais pré-nucleares das interrogativas parciais

	L*+H	L+H*	H*
MJ	3	4	4
SF	-	4	18
AJ	-	1	9
JD	-	11	13
Total	3 (4,5%)	20 (29,8%)	44 (65,7%)
	67		

Fonte: Elaboração própria.

Ademais, em muitas interrogativas do *corpus*, sejam globais ou parciais, percebemos uma maior gama de variação tonal se comparada à gama das declarativas. Observe, por exemplo, as sentenças das figuras aqui fornecidas. Nelas, a diferença média entre o tom H de um acento tonal pré-nuclear e o tom L do evento tonal subsequente é de 44,1 Hz para as declarativas (Figuras 1 e 4a); já para as interrogativas globais (Figura 2), essa diferença entre tons é de 131,8 Hz e para as interrogativas parciais (Figuras 3 e 4b), de 115,9 Hz. Logo, a investigação sistemática do escalonamento tonal em todas as sentenças do *corpus* poderá indicar se há, de fato, diferenças significativas na altura tonal entre os tipos frásicos.

Embora existam tipos variados de acentos tonais no contorno pré-nuclear das declarativas e das interrogativas, a partir da descrição aqui realizada, há evidência para reconhecer que (i) a associação de cada tipo de acento tonal parece não ser aleatória, visto que H* e H+!H*, por exemplo, ocorrem em posições determinadas, e que (ii) os acentos tonais ascendentes, sejam eles L+H* ou L*+H, juntamente com H*, são os representativos do contorno pré-nuclear devido à sua alta frequência.

As Figuras 1, 2 e 3 ilustram características do contorno pré-nuclear das declarativas, interrogativas parciais e interrogativas globais respectivamente, nas quais é possível observar a frequente associação de acentos tonais a cada PW da sentença, bem como os acentos tonais predominantes (L+H*, L*+H, H*) e a gama de variação tonal maior em certas interrogativas em detrimento das declarativas.

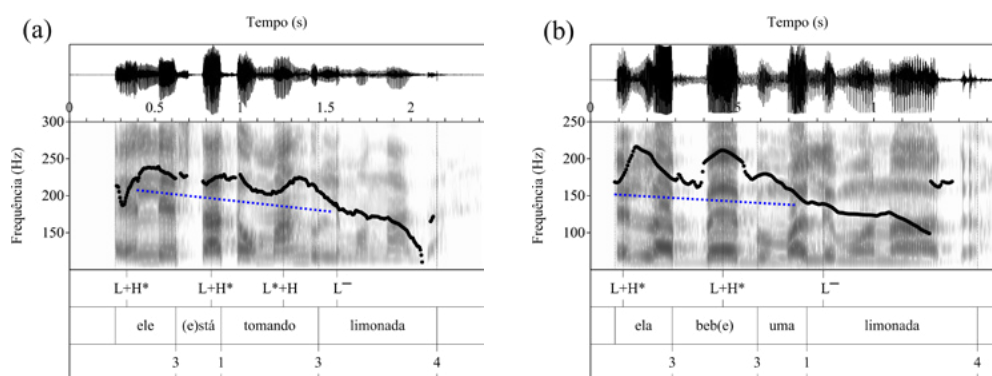


Figura 1. Declarativas neutras ‘Ele está tomando limonada’ e ‘Ela bebe uma limonada’ produzidas por MJ e SF, respectivamente

Fonte: Elaboração própria.

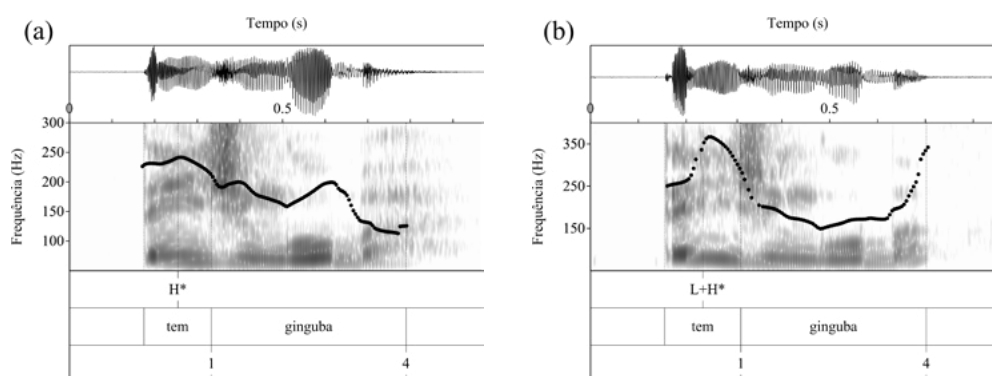


Figura 2. Interrogativas globais neutras ‘Tem ginguba?’ produzidas por JD

Fonte: Elaboração própria.

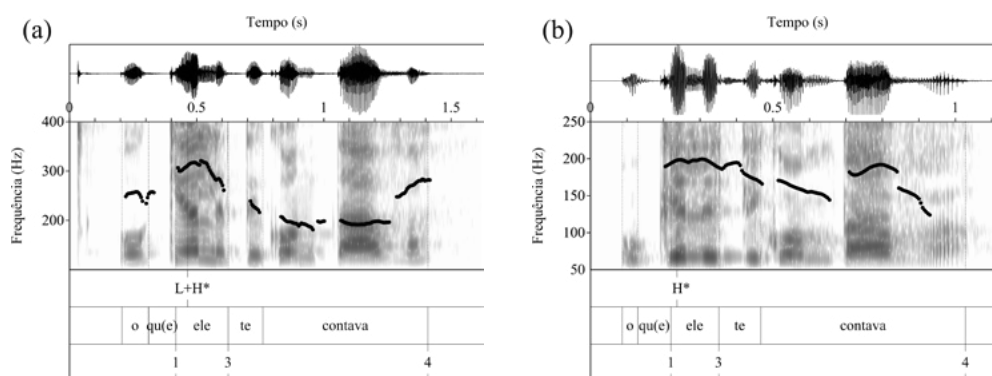


Figura 3. Interrogativas parciais neutras ‘O que ele te contava?’ produzidas por MJ e AJ, respectivamente

Fonte: Elaboração própria.

Acentos frasais

Encontramos, nos dados, movimentos tonais realizados no contorno pré-nuclear de declarativas e interrogativas parciais que podem ser interpretados como acentos frasais de tom baixo, indicados por L^- (ver Figuras 1 e 4). Esses supostos acentos frasais estão associados à fronteira que delimita as duas últimas PWs das sentenças, as quais putativamente formam PhPs independentes. O movimento tonal é encontrado nas declarativas de todos os falantes, ocorrendo em 51,2% do total desse tipo frásico no *corpus* (ver Tabela 7). No entanto, para interrogativas parciais, é encontrado somente nos dados de dois falantes (SF, JD), ocorrendo em 20% desse tipo frásico.

Tabela 7. Distribuição dos potenciais acentos frasais

	Declarativa	Interrogativa parcial
MJ	7/12	0/10
SF	21/24	8/21
AJ	4/19	0/17
JD	9/25	6/22
Total	41/80 (51,2%)	14/70 (20%)
	55	

Fonte: Elaboração própria.

Nos casos em que há somente uma sílaba pretônica na PW nuclear – ex.: (anda)_{PW} (de **carro**)_{PW} –, há um abrupto abaixamento da curva de F₀ no limite das duas PWs (ver Figura 4a). Já nos casos em que há mais de uma sílaba pretônica na PW nuclear – ex.: (tomando)_{PW} (limonada)_{PW} –, há uma cessão do declínio da curva de F₀ e manutenção da altura da curva até a realização do acento tonal nuclear (ver Figura 1a). A curva de F₀ atinge seu vale na primeira sílaba pretônica da palavra nesses casos. Se existirem itens funcionais clíticos relacionados a ela, embora o vale incida frequentemente no clítico (*lhe, te, de*) (ver Figura 4), na presença da palavra ‘uma’, o vale ocorre na primeira sílaba do item lexical, após esse item funcional (ver Figura 1b). Esse último fato pode sugerir que esses acentos frasais em potencial não marquem limites de PhPs, mas os de domínios inferiores na hierarquia prosódica, visto que ‘uma’ não é mapeado em um PhP independente de ‘limonada’ segundo o algoritmo de formação desse domínio prosódico.

A marcação de fronteiras de domínios prosódicos inferiores a PhP (ou domínio equivalente, conforme a análise), como a PW, é atestada em várias línguas, mas nenhuma românica (JUN, 2005, 2014). Em português, acentos frasais de tom baixo não são exclusivos dos nossos dados. Eles também são atestados em variedades de PB, PE, português guineense (PGB) e santomense (PST), embora sempre com referência ao domínio de PhP. No PB paulista, podem se associar à fronteira direita de PhPs contendo elementos focalizados em declarativas e interrogativas (FERNANDES, 2007; ROSIGNOLI, 2017). No PE alentejano, são associados opcionalmente à fronteira esquerda do PhP cabeça de IP em diversos tipos fráscicos (CRUZ, 2013). Já no PGB e no PST, são encontrados delimitando fronteiras de PhPs ao longo de declarativas, não sendo claro o fator que condiciona essa associação (SANTOS, 2015; BRAGA, 2018). Dado que em *corpora* de leitura do PLB aqui não contemplados encontramos acentos frasais presumidos nos limites de constituintes ocupando várias posições da sentença, esse evento tonal aproxima-se mais aos acentos frasais do PGB e do PST do que aos do PB (relacionados exclusivamente a foco) e aos do PE (relacionados a uma determinada posição em IP).

Contudo, não se pode desconsiderar que o abaixamento abrupto e a interrupção do declínio da curva de F₀ nos dados do PLB possam estar relacionados não à presença de um acento frasal, mas à realização do contorno entoacional nuclear abaixo da linha de referência dos tons L pré-nucleares não finais,¹³ uma característica frequentemente encontrada nas declarativas e interrogativas parciais de acento tonal nuclear H+L* que nem sempre é concomitante à presença de L⁻. Os tons L e H de um contorno entoacional alinham-se sobre uma linha abstrata denominada de linhas de referência dos tons L e dos tons H, tendencialmente declinantes, relativamente paralelas e variáveis para cada falante (VIGÁRIO, 1998). Nas Figuras 1 e 4, a linha de referência L é indicada por um tracejado. Diversos estudos reportam processos de mudança de registro e variação de

13 Nos *corpora* de sentenças lidas não tratados aqui, para as quais há um número maior de PWs, as linhas de referência são visualmente perceptíveis. Essa característica tonal foi estendida à análise do *corpus* semiespontâneo desse estudo.

gama tonais relacionados a essas linhas, que estruturam tonalmente e entoacionalmente os enunciados a partir de domínios sintáticos ou prosódicos (GUSSENHOVEN, 2004). Portanto, investigações mais robustas são requeridas para definirmos *status* prosódico desse movimento tonal e, a partir disso, traçarmos paralelos quer com variedades de português e outras línguas que possuem acentos frasais, quer com as línguas que fazem uso de mudanças de registro e de gama tonal.

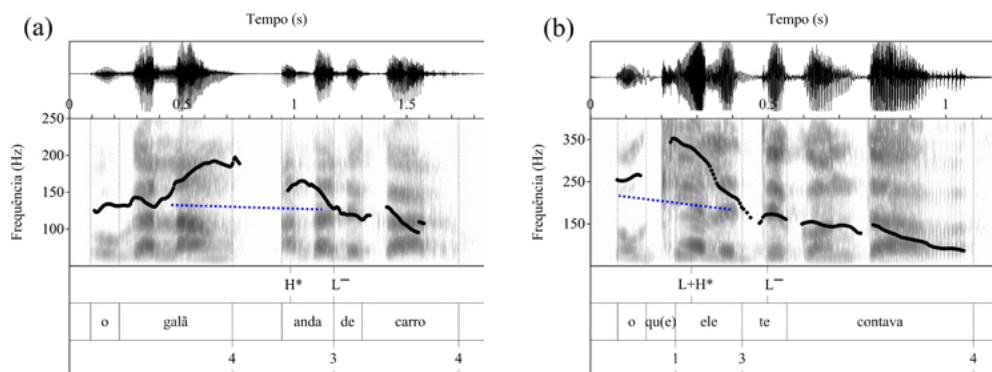


Figura 4. Declarativa neutra ‘O galã anda de carro’ e interrogativa parcial neutra ‘O que ele te contava?’ produzidas por AJ e SF, respectivamente

Fonte: Elaboração própria.

Conclusão e considerações finais

Seguindo uma abordagem Autossegmental-Métrica da entoação integrada à Fonologia Prosódica, este estudo descreve, analiticamente, os eventos tonais associados ao contorno pré-nuclear de declarativas e interrogativas globais e parciais neutras do português angolano do Libolo a partir de dados de fala semiespontânea.

Os resultados atestam uma frequente associação de acentos tonais às palavras fonológicas pré-nucleares, semelhantemente ao que ocorre nas variedades brasileira, guineense e santomense de português (e.g. TENANI, 2002; FERNANDES, 2007; TONELI, 2014; SANTOS; BRAGA, 2017). Se considerarmos que um sintagma fonológico pode se reestruturar com a palavra fonológica subsequente que contém um proclítico, as palavras fonológicas sem acento tonal são majoritariamente não cabeça desse sintagma. Entre os acentos tonais, os ascendentes L+H* e L*+H e o alto H* são os mais comuns no contorno pré-nuclear dos três tipos frásicos, sendo o último exclusivo da posição inicial da sentença.

Além disso, a fronteira entre os dois sintagmas prosódicos (quer sejam analisados como sintagmas fonológicos quer como palavras fonológicas) mais à direita de sentenças

declarativas e interrogativas parciais pode ser marcada por um possível acento frasal baixo, caso ele não seja interpretado como decorrente da realização do contorno nuclear abaixo de uma linha de referência de tons L. Embora encontrado em uma posição específica, como na variedade alentejana do português europeu, dados externos ao *corpus* do presente estudo atestam sua ocorrência em diversas posições da sentença, assemelhando esse evento tonal aos acentos frasais encontrados no português guineense e santomense.

Em etapas futuras, além de considerarmos a exequibilidade de testes estatísticos para os dados, consideraremos também a análise do contorno pré-nuclear desses três tipos frásicos em outros estilos discursivos, como a leitura e a fala espontânea, por exemplo, para que, junto aos resultados aqui encontrados, se consolide a caracterização prosódica do português libolense e as hipóteses ora levantadas sejam testadas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. J. P.; PETTER, M. M. T.; JOSÉ, J. A. Variedade de português angolano e línguas bantas em contato. In: OLIVEIRA, M. S. D.; ARAÚJO, G. A. (org.). *Português na África Atlântica*. São Paulo: Humanitas-FAPESP, 2018. p. 17-45.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer*. Versão 6.0.40. 2018. Disponível em: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRAGA, G. *Prosódia do português de São Tomé: o contorno entoacional nas sentenças declarativas neutras*. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BRITO, A. M.; DUARTE, I.; MATOS, G. Estrutura da frase simples e tipos de frases. In: MATEUS, M. H. M. *et al.* (org.). *Gramática da Língua Portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Caminho, 2003. p. 273-913.

CARDOSO, S. A. M. S. *et al.* *Atlas linguístico do Brasil*. v. 2. Londrina: EDUEL, 2014.

CASTELO, J. *A entoação dos enunciados declarativos e interrogativos no português do Brasil: uma análise fonológica em variedades ao longo da Costa Atlântica*. 2016. Tese (Doutoramento em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.

CRUZ, M. *Prosodic variation in European Portuguese: phrasing, intonation and rhythm in central-southern varieties*. Thesis (PhD in Linguistics) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

FERNANDES, F. R. *Ordem, focalização e preenchimento em português: sintaxe e prosódia*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

FERNANDES-SVARTMAN, F.; BARROS, N.; SANTOS, V. G.; CASTELO, J. Intonational phrasing and nuclear configurations of SVO sentences across varieties of Portuguese. *In: CRUZ, M.; OLIVEIRA, P.; FROTA, S. (ed.). Prosodic variation (with) in languages: intonation, phrasing and segments*. Sheffield, UK: Equinox Publishing. A sair.

FIGUEIREDO, C. F. G. Aspectos histórico-culturais e sociolinguísticos do Libolo: aproximações com o Brasil. *In: OLIVEIRA, M. S. D.; ARAUJO, G. A. (org.). Português na África Atlântica*. São Paulo: Humanitas-FAPESP, 2018. p. 47-100.

FIGUEIREDO, C. F. G.; JORGE, L. T. L.; OLIVEIRA, M. S. D. Clítico argumental “Ihe” no português do Libolo: estrutura formal e caso (abstracto). *In: FIGUEIREDO, C. F. G.; OLIVEIRA, M. S. D. (org.). ‘Projeto Libolo’ – Município do Libolo, Kwanza-Sul, Angola: aspectos linguístico-educacionais, histórico-culturais, antropológicos e sócio-identitários*. v. 1. Lisboa: Chiado, 2016. p. 253-264.

FIGUEIREDO, C. F. G.; OLIVEIRA, M. S. D. Português do Libolo, Angola, e português afro-indígena de Jurussaca, Brasil: cotejando os sistemas de pronominalização. *PAPIA – Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, v. 23, n. 2, p. 105-185, 2013.

FROTA, S. *Prosody and focus in European Portuguese*. Phonological phrasing and intonation. New York: Garland Publishing, 2000.

FROTA, S. The intonational phonology of European Portuguese. *In: JUN, S.-A. (ed.). Prosodic typology II*. Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 6-42.

FROTA, S. *et al.* Intonational variation in Portuguese: European and Brazilian varieties. *In: FROTA, S.; PILAR, P. (ed.). Intonational variation in Romance*. Oxford: Oxford University Press, 2015. p. 235-283.

FROTA, S.; PRIETO, P. (ed.). *Intonation in Romance*. New York: Oxford University Press, 2015.

GUSSENHOVEN, C. *The phonology of tone and intonation*. New York: Cambridge University Press, 2004.

HAYES, B.; LAHIRI, A. Bengali intonational phonology. *Natural language & linguistic theory*, v. 9, n. 1, p. 47-96, 1991.

JUN, S.-A. (ed.). *Prosodic typology II: the phonology of intonation and phrasing*. New York: Oxford University Press, 2014.

JUN, S.-A. (ed.). *Prosodic typology: the phonology of intonation and phrasing*. New York: Oxford University Press, 2005.

LADD, D. R. *Intonational phonology*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008 [1996].

MORAES, J. A. The pitch accents in Brazilian Portuguese: analysis by synthesis. In: BARBOSA, P.; MADUREIRA, S.; REIS, C. (ed.). *Speech Prosody 2008: fourth conference on speech prosody*. Campinas: RG-CNPq, 2008.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris, 1986.

PIERREHUMBERT, J. *The phonology and phonetics of English intonation*. 1980. Thesis (PhD) – Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Mass., 1980.

ROSIGNOLI, C. C. *O padrão entoacional das sentenças interrogativas da variedade paulista do português brasileiro*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, V. G. *Aspectos prosódicos do português de Guiné-Bissau: a entoação do contorno neutro*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, V. G.; BRAGA, G. Associação tonal em sentenças declarativas neutras do português de Bissau e de São Tomé. *PAPIA – Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, v. 27, n. 1, p. 67-92, jan.-jun. 2017.

SANTOS, V. G.; FERNANDES-SVARTMAN, F. R. Padrões tonais nucleares de declarativas e interrogativas neutras do português angolano do Libolo. *Linguística*, 2020. (a sair)

SERRA, C. R. *Realização e percepção de fronteiras prosódicas no português do Brasil: fala espontânea e leitura*. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

TENANI, L. E. *Domínios prosódicos no português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

TONELI, P. M. *A palavra prosódica no português brasileiro*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

VIGÁRIO, M. *Aspectos da prosódia do Português Europeu: estruturas com advérbio de exclusão e negação frásica*. Braga: CEHUM, 1998.

VIGÁRIO, M. *The prosodic word in European Portuguese*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2003.

VIGÁRIO, M. Prosodic structure between the prosodic word and the phonological phrase: recursive nodes or an independent domain? *The linguistic review*, v. 27, n. 4, p. 485-530, 2010.

VIGÁRIO, M.; FROTA, S. The intonation of Standard and Northern European Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 2, n. 2, p. 115-137, 2003. Special Issue on Portuguese Phonology edited by W. Leo. Wetzels.

XAVIER, F. S. *Fonologia segmental e supra-segmental do quimbundo: variedades de Luanda, Bengo, Quanza Norte e Malange*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Entre a ciência e a diversão: análise comparativa de enunciados audiovisuais de divulgação científica e suas formas de diálogo com o público presumido

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2250>

Beatriz Amorim de Azevedo e Silva¹

Resumo

Neste artigo, busca-se investigar como enunciados audiovisuais de divulgação científica circulando em meio digital manifestam o fundo aperceptível de compreensão responsiva de seu interlocutor presumido, isto é, as relações que este trava com diferentes esferas e gêneros, a partir das quais adquire preferências e inclinações dentro da cadeia discursiva mais ampla. Para tanto, utilizamos os conceitos do Círculo de Bakhtin unidos aos preceitos metodológicos da análise comparativa de discurso, que nos mostraram diferenças entre os dois canais que seriam causadas, por um lado, pela variação na cadeia discursiva a que o interlocutor presumido tem acesso e à qual toma uma posição, e por outro, pelas diferentes estratégias empregadas pelo sujeito-autor, visando à didatização e ao apelo publicitário de seu enunciado.

Palavras-chave: teoria bakhtiniana; análise comparativa de discursos; enunciado em meio digital; divulgação científica; interlocutor presumido.

¹Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; beatriz.amorim.silva@usp.br; <https://orcid.org/0000-0001-9472-3434>

Between science and fun: a comparative analysis of audiovisual utterances of scientific popularization and their ways of dialogue with the presumed interlocutor

Abstract

This article investigates the way on which audiovisual utterances of scientific popularization in the digital media manifest their presumed interlocutor's apperceptive background of responsive understanding. The latter represents the relations formed between the presumed interlocutor and different spheres and genres, from which it gathers preferences and inclinations inside a wider discursive chain. For this study, it was utilized the concepts of the Bakhtin Circle joined with the methodological precepts of the comparative analysis of discourse, that showed differences between the channels. These differences are supposedly caused by, one the one hand, the variation on the discursive chain to which the presumed interlocutor has access and takes a stand; and, on the other hand, the different strategies utilized by the subject-author on its utterance, aiming the didactization and the advertising appeal of the utterance itself.

Keywords: bakhtinian theory; comparative analysis of discourse; utterances in digital media; scientific popularization; presumed interlocutor.

Introdução: o conceito de interlocutor presumido nas obras do Círculo de Bakhtin

O presente artigo objetiva aprofundar as questões concernentes ao interlocutor presumido no enunciado, tal como entendido nas teorias do Círculo de Bakhtin, ao analisar, pelo viés da análise comparativa de discursos, a forma com que enunciados audiovisuais de divulgação científica (doravante DC) de diferentes línguas/culturas, circulando em meio digital (especificamente, no YouTube), inscrevem seu interlocutor presumido em diferentes elementos da construção do enunciado.

Ao falar de enunciados em meio digital, algumas singularidades se destacam. A primeira delas é a natureza recente do meio, caracterizado fortemente por sua efemeridade. A segunda é seu crescimento estrondoso, gerando um impacto crescente sobre o comportamento social generalizado e, conseqüentemente, sobre o comportamento discursivo, o que faz com que o meio digital seja um importante redefinidor das formas de produção e circulação de linguagem na atualidade, influenciando e modificando gêneros e modalidades de relação dialógica.

Essas alterações são feitas a partir da consideração de características particulares ao meio, tal como seu estilo de linguagem pautado pela informalidade (principalmente em enunciados voltados a um público jovem), sua disponibilidade de diversos meios de expressão material organizada (como, por exemplo, o meio audiovisual) e sua composição

peculiar do interlocutor presumido, de caráter global, indefinido e indistinto, podendo abrigar concomitantemente um amplo e variado espectro social, isto é, um mesmo enunciado atinge muitas pessoas, as mais variadas possíveis, ao mesmo tempo. A DC em particular sofrerá uma remodelação que atingirá pontos chave de sua composição, dentre os quais a indeterminação do interlocutor presumido será central, uma vez que a DC depende em larga escala de seu público e terá, a partir de agora, de selecioná-lo em meio a uma massa pluralizada de públicos possíveis e chamá-lo para o enunciado, suscitando seu interesse. É sobre esta complexidade que nossa investigação irá se concentrar, especificamente.

Para tanto, começamos pela investigação sobre o conceito de interlocutor presumido, sobre o qual investigaremos três obras representativas para a discussão: “Os gêneros do discurso”, de M. Bakhtin, *O método formal nos estudos literários*, de P. Medviédev, e *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de V. Volóchinov. A disposição de abordagem das obras justifica-se pelo caráter sintético da primeira que, por ter sido a última a ser escrita dentre as três, apresenta e aprofunda conceitos já elaborados anteriormente. Buscamos orientação na pesquisa de Higashi (2016) sobre o interlocutor inscrito em painéis expositivos de museus de ciência, na qual delimita os tópicos principais de cada autor sobre o assunto.

Em “Os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011[1953-54]), o interlocutor é um dos elementos que definem o enunciado como tal. Isso porque o autor coloca como uma particularidade do enunciado o fato de que este não está em um paradigma abstrato e descontextualizado; é, ao contrário, uma unidade da *comunicação discursiva*, e é construído como tal. Assim, nele estaria já inserida a necessidade de uma resposta, uma vez que o diálogo não é constituído por enunciados lançados randomicamente, mas por reações subsequentes à fala anterior do outro sujeito. Portanto, um dos elementos constitutivos do enunciado é o apelo a uma atitude responsiva do interlocutor que o recebe.

Para que haja a construção desta teia comunicativa, Bakhtin (2011[1953-54]) confere ao interlocutor uma *posição responsiva ativa* dentro da comunicação; contudo, para além disso, o falante sabe dessa posição responsiva, espera-a e constrói seu enunciado de forma a provocá-la. Este direcionamento ao interlocutor determina o enunciado em todos os seus níveis de composição e leva em conta a constituição do interlocutor, sua relação com o falante, o contexto sociocultural em que ele se insere, e seu *fundo aperceptível de compreensão responsiva*, o qual é definido da seguinte forma:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão

responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado. (BAKHTIN, 2011[1953-54], p. 302, grifo do autor).

Já em *O método formal nos estudos literários*, de Medviédev (2012[1928]), a importância do interlocutor é trazida por outro ângulo, por meio do que o autor denomina avaliação social:

Iremos chamar de avaliação social justamente essa atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude do seu sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora. Pois é essa avaliação social que atualiza o enunciado tanto no sentido da sua presença fatural quanto no do seu significado semântico. Ela determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e a sua combinação individual nos limites do enunciado. Ela determina, ainda, a escolha do conteúdo e da forma, bem como a ligação entre eles. (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 184).

Medviédev (2012[1928]) coloca, então, a questão da dualidade do enunciado, como realidade material, um processo físico – sons ocupando espaço na realidade física –, e como um acontecimento histórico, que ressoará nos próximos enunciados na cadeia discursiva e nos faz situar o enunciado como um ato social e inserido em uma comunicação concreta, tal como pensa Bakhtin. Além disso, o autor também ressalta a penetração da avaliação social em todas as camadas do enunciado, determinando-o completamente. É como se a avaliação social fosse o critério de escolha do que se quer plasmar na realidade histórica, e de que forma o fazer: “A avaliação social reúne a minuta da época e o assunto do dia com a tarefa da história. Ela determina a fisionomia histórica de cada texto e de cada enunciado, sua fisionomia de indivíduo de classe e época.” (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p. 185).

Por fim, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Volóchinov (2017[1929]), o autor propõe que qualquer aspecto do enunciado está definido pelas suas próprias condições reais, as quais são determinadas inicialmente pela *situação social imediata*, uma vez que se formam “entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204). O autor, portanto, vincula diretamente o enunciado às suas condições de produção e, acima de tudo, à importância do interlocutor, para quem a palavra é orientada e que é uma parte essencial da constituição do enunciado, uma vez que, mesmo sem um interlocutor específico

na situação social imediata, o locutor constrói uma imagem de interlocutor a partir do “*horizonte social* típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos [...]” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 205).

O interlocutor presumido nos enunciados de DC

Menções à divulgação científica aparecem em dois momentos de “Os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011[1953-54]), dos quais ressaltamos a passagem em que o autor fala sobre os gêneros científicos com interlocutor popular, no âmbito dos quais se insere a DC:

[...] os gêneros da literatura popular científica são endereçados a um determinado círculo de leitores dotados de um determinado fundo aperceptível de compreensão específica; a outro leitor está endereçada uma literatura didática especial e a outro, inteiramente diferente, trabalhos especiais de pesquisa. Em todos esses casos, *a consideração do destinatário (e do seu fundo aperceptível) e a sua influência sobre a construção do enunciado são muito simples. Tudo se resume ao volume de seus conhecimentos especiais.* (BAKHTIN, 2011[1953-54], p. 302, grifo meu).

Essa posição teórica encontra mais respaldo em algumas teorizações sobre a DC e menos em outras, de forma que podemos construir um espectro de enfoques investigativos sobre o processo de divulgação científica e a inscrição do fundo aperceptível de seu interlocutor presumido, em que caminhamos da simplificação deste no seu nível de conhecimentos, para a sua percepção em uma maior complexidade, levando em conta também sua posição social, ideológica e cultural, bem como os discursos com que têm contato ou não – é o caso das propostas de Grillo (2013), Cataldi (2007) e Roth e Scherer (2012), e a abordagem proposta por este artigo.

A exploração mais detida dessas diversas perspectivas, embora muito interessante, teve de ser resumida devido ao espaço e proposta principal a que se propõe o presente artigo. Elucidamos, porém, a posição que tomamos em nossa investigação, que se baseia na teoria do Círculo de Bakhtin e une aspectos de várias dessas pesquisas, de acordo com nosso objetivo: observar como a complexidade cultural-discursiva do interlocutor presumido está inserida na construção do enunciado de DC. Essa inserção seria realizada considerando que a DC se baseia no fundo aperceptível de compreensão responsiva do interlocutor presumido não somente como uma somatória de conhecimentos prévios sobre o assunto, mas incluindo também a relação deste interlocutor presumido com diversas esferas e gêneros, a partir da qual este adquire preferências e inclinações que moldam sua identidade dentro de uma cadeia discursiva mais ampla.

Para tanto, adotaremos o conceito de DC de Grillo (2013), que considera a DC como uma modalidade de relação dialógica entre a esfera científica e outras esferas de atividade humana, incluindo-se a ideologia do cotidiano; um movimento de exteriorização da ciência para os estratos superiores da ideologia do cotidiano com a finalidade de criar no seu destinatário uma cultura científica, utilizando-se, para isso, da interação dialógica de várias outras esferas. Aqui, o autor divulgador não é um mediador apagado do discurso, e sim um construtor ativo, selecionando e produzindo a DC pela consideração do fundo aperceptível de compreensão responsiva de seu interlocutor presumido, o que dá o tom da orientação social da DC definida pela autora: a relatividade da distinção entre público leigo e especialista, o pressuposto da atitude responsiva ativa e o aumento dos conhecimentos.

Este conceito será aplicado tomando como referência Cataldi (2007) e Roth e Scherer (2012). Ambas as autoras também colocam a divulgação científica como um encontro de esferas diversas da atividade humana, ao mesmo tempo tentando estender a participação do interlocutor na construção do enunciado.

Roth e Scherer (2012), ao estudar a DC na mídia, evocam o que chamam de contrato de comunicação na mídia, o qual se dividiria em duas tendências mais ou menos conflitantes: o fazer saber, informar o público e fornecer-lhe conhecimentos, por meio de estratégias de didatização; e o fazer sentir, cooptar o público para manter a audiência e popularidade do enunciado em seu meio, empregando estratégias de apelo publicitário.

Cataldi (2007, p. 156), por sua vez, focaliza o interlocutor presumido em sua complexidade cultural, uma vez que define a DC como “reformulação do conhecimento científico a partir das diversas variáveis (sociais, culturais, ideológicas, políticas, econômicas, espaço-temporais, entre outras) que condicionam a sua produção [...]”. Essa seria produzida por um jornalista, que enfrentaria o problema de ter que aproximar o estilo científico ao estilo midiático, com um público amplo, heterogêneo, não especializado e cada vez mais interessado na esfera científica. Para tanto, o jornalista teria que destacar particularidades do mundo científico que respondam às necessidades cognitivas e sociais do público em geral, adequando-as aos meios de comunicação diversos e a suas funções sociais particulares.

Metodologia de definição e análise do *corpus*

Aliada a esses conceitos, será empregada a metodologia da análise de discursos comparativa, desenvolvida largamente pelos pesquisadores do grupo “Syled-Cediscom, axe sens et discours”, e que tem como objetivo, de acordo com von Münchow (2004), o estudo da manifestação de um mesmo gênero discursivo em ao menos duas línguas/culturas, buscando descrever e interpretar as regularidades discursivas. Dessa forma, sua utilização permite que comparemos enunciados que provêm de diferentes horizontes sociais generalizados e estão inscritos em situações sociais imediatas diversas.

Seguindo esta proposta metodológica, devemos definir um *tertium comparationis*, isto é, a invariante principal que une os enunciados estudados e que permite sua comparação. Para nossa pesquisa, uma vez que tomamos os enunciados de DC a partir de Grillo (2013), estaremos alinhados a Silva Filho (no prelo) que, ao comparar diferentes enunciados de DC pelo viés bakhtiniano, utiliza como invariante principal a manifestação dessa modalidade de relação dialógica em enunciados de gêneros diferentes da esfera jornalística. Em nosso *corpus*, o *tertium comparationis* será, da mesma forma, a manifestação da DC nos enunciados orais de dois canais do YouTube, Nerdologia e Scishow, inscritos em línguas/culturas diferentes, respectivamente Brasil e Estados Unidos. Adicionam-se, ainda, como invariantes secundárias, seu meio de circulação (o meio digital, especificamente o YouTube) e seu gênero discursivo – são vídeos de curiosidades científicas, enunciados audiovisuais com conteúdo temático voltado para aspectos da ciência que supostamente interessariam o público presumido, o qual é evocado de forma ostensiva durante o enunciado por meio da informalidade. A partir destes critérios, escolhemos dez vídeos, procurando manter um paralelo temático. A relação de vídeos encontra-se abaixo:

Quadro 1. Relação dos vídeos utilizados para compor nosso corpus, com exibição do seu título, sua data de *upload* no YouTube e o *link* para acesso

TEMA	Vídeos do Nerdologia	Vídeos do Scishow
Hipnose	Hipnose Nerdologia 165 01/09/16 - https://www.youtube.com/watch?v=alsciIzdUFY	The Science of Hypnosis 10/11/16 https://www.youtube.com/watch?v=RWMYNTnoEyQ
Matéria Escura	Os poderes da Lince Negra Nerdologia 99 17/09/15 - https://www.youtube.com/watch?v=EkyRnJgHQhI	Dark Matter 27/12/12 - https://www.youtube.com/watch?v=EkYRnJgHQhI
Mentiras	O JEITINHO BRASILEIRO Nerdologia 19 13/02/14 - https://www.youtube.com/watch?v=CM9xBCj7h5Q	The Science of Lying 01/07/12 - https://www.youtube.com/watch?v=Mx3Hu8loXTE
Zika vírus	Vírus Zika Nerdologia 112 10/12/15 - https://www.youtube.com/watch?v=pm3do0nEuUM	Zika Virus: What We Know (And What We Don't) 05/02/16 - https://www.youtube.com/watch?v=JUIGN5XJ5dc
Energia	Energia Nerdologia 111 03/12/15 - https://www.youtube.com/watch?v=pXtVUobPQLs	World's Most Asked Questions: What Is Energy? 28/10/14 - https://www.youtube.com/watch?v=CW0_S5YpYVo

Fonte: Elaboração própria.

Utilizamos os métodos de transcrição do NURC tal como apresentados por Castilho (2016), que nos permitem marcar com maior precisão os elementos de oralidade presentes nos enunciados. Adicionamos, ainda, realces em negrito nos exemplos transcritos para ressaltar os elementos que estão sendo discutidos.

Já na análise dos dados obtidos, baseamo-nos na metodologia empregada na análise comparativa de discursos, proposta por von Münchow (2004), a partir da qual definimos as categorias da linguagem analisadas, que se dividem em dois eixos de expressão material organizada: elementos da linguagem verbal, representados em nossa análise pela escolha lexical, e elementos da linguagem audiovisual, dos quais analisaremos a escolha de imagens/vídeos a serem exibidos durante a fala. Entretanto, devemos ressaltar que, uma vez que nossa análise se centra em *enunciados de composição audiovisual* (vídeos), estes dois eixos de análise são inalienáveis entre si, e serão analisados pela observação da forma como elementos dos dois eixos se unem na composição de um único sentido, o qual se associa ao recorte que o sujeito-autor busca fazer do tema geral proposto ao enunciado. Para entender melhor essa questão, analisaremos, antes de tudo, a escolha dos temas dos enunciados.

Análise e interpretação do *corpus*

A escolha temática dos enunciados

Por ser um *corpus* reduzido, temos apenas cinco temas com os quais trabalhamos (mentira, matéria negra, zika vírus, energia e hipnose, como no Quadro 1), que, no entanto, parecem refletir tendências gerais à escolha dos temas nos dois canais. Nosso *corpus*, por ser composto de vídeos de curiosidades científicas, possui um eixo temático bem definido: a divulgação de temas inerentes à esfera científica que supostamente interessam ao interlocutor presumido. Contudo, identificamos, dentro desse eixo geral, duas formas de seleção dos temas a serem abordados dentre toda a cadeia temática da esfera científica, as quais são: abordagem de temas científicos que remetem a elementos marcantes do cotidiano do interlocutor presumido e já possuem uma representação consolidada na ideologia do cotidiano como curiosidades gerais (no caso dos vídeos sobre mentira, hipnose e energia); e temas científicos largamente discutidos, de grande relevância na situação social e discursiva de produção dos enunciados (como seria o caso dos vídeos sobre o zika vírus e a matéria negra).

Esse processo de seleção de temas, comum a todo o *corpus* a nosso ver, não é materializado da mesma forma pelos dois canais: cada canal, ao selecionar um tema da grande cadeia temática da esfera científica, o faz de acordo com a avaliação social que possui daquele tema, isto é, de que forma o recorta do conjunto de temas gerais e o molda em seu enunciado, pautado pelos interesses que supõe em seu interlocutor presumido.

Assim, um tema geral retirado da esfera científica, como, por exemplo, a matéria negra, é recortado pelo enunciado do Scishow de uma maneira (a partir de um panorama geral, ressaltando os mistérios da área e os desafios ainda remanescentes aos seus pesquisadores), e pelo enunciado do Nerdologia, de outra (aplicando o conceito geral à investigação dos motivos científicos por trás dos poderes de uma personagem dos quadrinhos). O interlocutor presumido, portanto, está manifesto nestes enunciados na forma da própria motivação dos recortes temáticos feitos por cada canal, bem como nos recursos utilizados para tratar do tema já selecionado, que, no caso do nosso *corpus*, são representados pela ação integrada dos elementos verbais e audiovisuais que serão analisados, cada qual com sua função, mas juntos construindo a tomada de posição daquele enunciado em relação ao tema a que se propõe falar, a partir do viés de interesse identificado em cada interlocutor presumido particularmente.

Observemos com mais cuidado como esse processo se dá concretamente na análise destes elementos, tanto no âmbito verbal, quanto no audiovisual.

Meios de expressão material organizada: elementos verbais e audiovisuais, e suas particularidades

Os dois eixos de expressão material organizada a que nos propomos analisar, conquanto interajam entre si na construção de sentidos, possuem comportamentos diferentes de acordo com a configuração do próprio meio digital, que lhes confere diferentes funções no enunciado. Entra aqui a questão da hipertextualidade, utilizada em Modolo (2012) para entender como funcionam os gêneros discursivos no meio digital a partir da pressuposição da leitura hipertextual por parte do interlocutor, pautada pelo acesso aos *hyperlinks* – ferramentas que levam o leitor de um enunciado a outros relacionados, e que influenciam significativamente a forma de recepção dos enunciados pelos interlocutores, bem como sua circulação no meio. Essa forma de leitura, ou de forma mais abrangente, de recepção dos enunciados, já seria pressuposta pelos gêneros digitais e estaria incorporada na estrutura textual:

Em nossa visão ampliada da hipertextualidade, podemos considerar que o hipertexto é mais do que *links* que rompem com a linearidade em determinados momentos da navegação na Internet, na verdade, a própria estrutura dos aparelhos informáticos e a maioria dos *softwares* já pressupõem um usuário que busque e compreenda sua forma hipertextual. Ao se deparar com um conjunto de pastas e arquivos disponíveis em um computador, não se imagina que o usuário deva ler ordenadamente e linearmente todos os arquivos e pastas nele presentes, na tentativa de buscar depreender algum sentido dos arquivos dispostos na tela do computador, pelo contrário, há uma leitura transversal e seletiva em que o usuário do computador

procura e seleciona determinado programa, música, imagem ou texto armazenados na memória do computador, mudando e interagindo ao abrir e fechar os arquivos que o interessam. (MODOLO, 2012, p. 39-40).

Essas ponderações afetam nosso *corpus* no sentido de que a recepção dos enunciados audiovisuais que o compõem é feita pelo interlocutor de forma não linear, fazendo com que os elementos visuais do enunciado sejam, muitas vezes, ignorados em relação aos elementos orais, uma vez que o vídeo é apenas escutado enquanto se realiza outras tarefas, e não visto em sua integridade. A pressuposição desse tipo de leitura por parte do interlocutor no nosso *corpus* faz com que, em um vídeo de YouTube, tudo que se quer garantir que o interlocutor receba deva ser falado.

Temos, portanto, que os elementos orais se incumbem da introdução do conteúdo propriamente dito, bem como das referências que têm função importante na argumentação e exposição do conteúdo. Enquanto isso, os elementos visuais possuem função de corroborar, enriquecer e ilustrar o enunciado, reforçando o que está sendo dito por meio de tópicos que tematizam a fala do sujeito-autor, ou ilustrando-o por imagens, vídeos, diagramas, que deixem mais claro o tema central do enunciado, e por ventura até mesmo introduzam detalhes mais específicos e não essenciais sobre o assunto, visando ao interlocutor que se interesse e continue assistindo o vídeo, e não somente o ouvindo.

1. Elementos verbais

Inicialmente, observamos características que perpassam todas as utilizações de elementos verbais e as unificam: a manifestação da informalidade e a interação direta com o interlocutor. A informalidade, como anteriormente mencionado, é uma das características gerais do meio digital, principalmente no meio específico do YouTube, e é, portanto, justificada em sua aparição no *corpus*. A questão que se põe para nossa análise, então, é como essa informalidade se manifesta, que funções carrega no caso da DC e que sentidos veicula em relação ao interlocutor presumido.

No nível das escolhas lexicais, a informalidade aparece pelo uso de expressões características do cotidiano do interlocutor presumido (como se observa em (5), (6), (7) e (9), abaixo) – buscando aproximar-se de um diálogo informal e bem-humorado –, expressões idiomáticas (que aparecem em (3), por exemplo) e termos simplificados na explicação de conceitos científicos. Além disso, o sujeito-autor interage diretamente com o interlocutor em vários momentos da fala, pela proposição de práticas em conjunto e pela consideração da forma de pensar do interlocutor (propõe perguntas, curiosidades, enuncia o que ele deve estar pensando e vai respondendo ao longo da fala, passando por todo o processo da investigação científica – pergunta, resposta, problema, solução etc. – e expõe testes e experimentos como exemplos). Nos exemplos, isso pode ser visto mais especificamente em (4), (5) e (10).

A ocorrência destes elementos nos dois canais denota a tentativa de interagir com o interlocutor de forma direta e explícita, marcando uma proximidade entre este e o enunciado, almejando, por um lado, a suscitar seu interesse no assunto pela proximidade e relevância que este teria em sua vida – o que denota uma estratégia de apelo publicitário, como depreendemos de Roth e Scherer (2012)² – e, por outro, a facilitar sua compreensão dos conceitos divulgados – denotando, portanto, uma estratégia de didatização.

No entanto, estas estratégias empregadas pelo sujeito-autor são ancoradas no interlocutor presumido a que cada enunciado almeja, já que as expressões utilizadas devem ser próximas aos discursos que pertencem ao cotidiano do interlocutor, mas, mais precisamente, com os quais ele se identifica e adota para si, para que a linguagem do vídeo reflita seus usos linguísticos típicos. Dessa forma, no Nerdologia, a linguagem utilizada busca como interlocutor presumido o jovem identificado com a cultura *nerd*, que é caracterizada por familiaridade com alguns termos específicos à esfera científica (como em (1) e (2)) e pelo uso de termos característicos de nichos culturais específicos, como a ficção científica (como se vê em (2)), da seguinte forma:

1. LOC.1 – sejam bem vindos ao NERdologia ... eu sou átila **biólogo PESquisador** e fazendo BOM USO da minha energia ... [...] (Abertura, na qual o sujeito-autor se identifica com a esfera científica).
2. LOC.1 – [...] nos **quadrinhos a kitty pryde ou LINce Negra** tem o poder de ficar **INTANGÍVEL** ... e atravessar a **matéria QUANDO** quer ... [...] (Utilização de referências e termos característicos do nicho cultural conhecido pelo interlocutor, bem como termos técnicos científicos).
3. LOC.1 - [...] agora PENSE em QUANTos EXEMPLOS de trapaça reconhecida em rede NACIONAL nós temos ... SEM CONSEQUÊNCIAS ... **só Pizza** ... [...] (Utilização de expressão idiomática próxima ao cotidiano do interlocutor)
4. LOC.1 - [...] **conCENTre-se no relógio e perCEba sua respiração ... você tá ficando com SONo ... relaXAdo ... seus braços tão peSAdos ... e você sente uma vontade ENORME de compartilhar o nerdologia com seus amigos ... mas de onde veio isso?** [...] (Exemplo de prática proposta em conjunto com o interlocutor, bem como integração da sua voz e do que ele deve estar pensando pela pergunta retórica)

2 O que chamamos apelo publicitário refere-se ao que Roth e Scherer (2012) definem como elementos de aproximação entre ciência e sociedade na mídia, de modo a apelar à emoção do público receptor daquele enunciado e, dessa forma, cooptá-lo para o consumo da mídia específica, com vistas à manutenção da produtividade financeira. Algumas das estratégias citadas pelas autoras são: referências explícitas ao artigo científico, em conjunto com menções implícitas a discursos de conhecimento popular; uso de *hiperlinks*; e a indicação de posições enunciativas de diversos atores sociais, como o pesquisador e a comunidade científica, o governo, o público etc.

5. LOC.1 - [...] AH ... mas isso foi entre estudantes ameriCANos ... se repetissem o teste aqui COM CERTEZA haveria mais desonestidade ... **será? ... pois repetiram o teste de matemática COM e SEM correção em diVERsos países do mundo ... o resultado?** em todos eles as pessoas acertavam em média QUINze por cento a MAIS ... **o que nos traz pra conclusão de dan ariely** ... [...] (exemplo de integração da forma de pensar e da voz do interlocutor pela fala irônica e pela progressão da investigação científica, usando testes e experimentos como base)

O Scishow, por sua vez, utiliza elementos que se referem não só a nichos específicos de cultura, mas a elementos mais generalizados e conhecidos por um grupo maior de pessoas (como em (6)). Além disso, há menos termos científicos específicos, substituídos por versões simplificadas e mais próximas do cotidiano de seu interlocutor presumido jovem e indefinido (como em (8) e (9)). Assim, temos:

1. LOC.1 - [...] **you might've seen people** fall asleep on command **quack like a duck** or even CHANGE persoNALities ... **like in the movie office space** ... [...] (Utilização de termos informais e referências culturais generalizadas)
2. LOC.1 - [...] but he WASN'T just talking about **SEX appeal** ... [...] (Utilização de termos informais do cotidiano de um interlocutor generalizado)
3. LOC.1 – [...] well we can INFER its existence ... from things that we CAN detect ... like LIGHT and other forms of radiation ... plus all the things that they **BOUNCE OFF OF** ... and lets us SEE them... [...] (Utilização de termos simplificados para descrição de conceitos científicos)
4. LOC.1 - [...] **and unlike the flashy hypnotism you might see on TV** ... CLInical hypnosis ... **is pretty simple ... it's all about FOCUS** ... [...] (simplificação do assunto e referência ao que o interlocutor conhece sobre o assunto)
5. LOC.1 - **hey yo ... time for TWO TRUTHS AND A LIE ... i'm gonna tell you three things about myself ... ahn ... and you gonna have to pick out the one ... that is NOT true ... ready? ok** [...] (prática proposta em conjunto com o interlocutor)

2. Elementos audiovisuais

Como característica comum à utilização dos elementos audiovisuais pelos dois canais, temos a inscrição mais direta e explícita do interlocutor presumido e suas características próprias. Associamos essa tendência comum à já mencionada diferenciação de funções entre elementos verbais e visuais, em razão da pressuposição da leitura hipertextual; dessa forma, os elementos visuais destinam-se a um público ainda mais restrito do

que os verbais, pois só serão efetivamente recebidos pela porção do público geral que assistir o vídeo integralmente, e não apenas ouvi-lo. Dentro desse contexto, a marcação do interlocutor presumido também é feita de modo mais especializado, específico e explícito, nos elementos visuais em comparação aos elementos verbais.

O fato de que, nos dois canais, vários elementos surgem em tela ao longo da fala expositiva já carrega uma característica dinâmica, cuja função principal é a de ilustrar e exemplificar o que está sendo dito, servindo à didatização do conteúdo, bem como interagir diretamente com o interlocutor presumido e o discurso com o qual se identifica ao trazer descontração e movimentação ao vídeo, as quais servem de apelo publicitário ao público jovem pela sua familiaridade com a leitura hipertextual, na qual a rapidez e fluidez na transmissão de informações são essenciais. Nos dois canais, os itens principais que aparecem são: tópicos tematizando a fala do sujeito-autor, citações parciais ou, em casos excepcionais, elementos não mencionados (consistindo em detalhes específicos e dispensáveis ao entendimento geral do assunto), imagens com legendas, animações, esquemas e gráficos. A variação entre os dois canais está na referência a que estes itens fazem, apelando às referências do próprio interlocutor presumido. Assim temos:



Imagem 1. Tópico tematizando o assunto, imagens e desenhos, símbolos padronizados

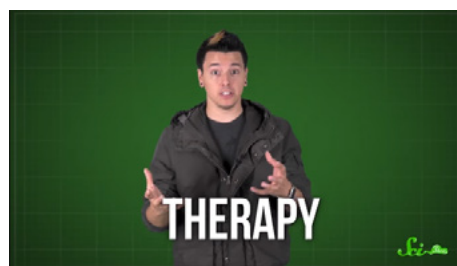


Imagem 2. Aparecimento do sujeito-autor, tópico tematizando o assunto



Imagem 3. Vídeos, citações parciais sobre o que está sendo dito, símbolos padronizados

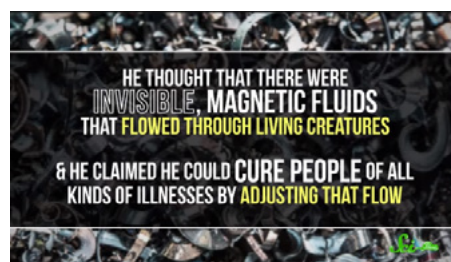


Imagem 4. Citação parcial sobre o que está sendo dito, imagem de fundo

Fonte: Nerdologia.



Imagem 5. Imagens, desenhos (compondo uma narrativa), tópicos tematizando o assunto, símbolos padronizados

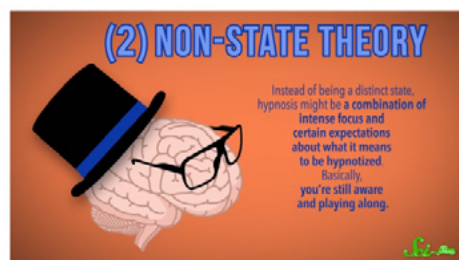


Imagem 6. Esquemática com tópico de assunto, explicação e desenho ilustrativo

Fonte: Scishow.

Os itens utilizados pelo Nerdologia fazem referência a um nicho mais específico de discursos relacionados ao entretenimento, como filmes e séries, geralmente associadas ao público *nerd*, identificado com estes discursos, como se pode ver principalmente nas imagens 1 e 3. No Scishow, por sua vez, as referências não são específicas, já que são utilizadas imagens generalizadas sobre o assunto tratado, o que marca um apelo a um interlocutor presumido não específico, como já identificado no canal, aparecendo com mais força na imagem 6.

Outra questão que se observa na comparação entre os canais é o fato de que, no Scishow, o sujeito-autor está constantemente presente em vídeo, enquanto no Nerdologia ocorre o contrário, toda a fala é feita sem que vejamos o sujeito-autor por trás dela. Este efeito gera diferentes sentidos: o Nerdologia, pelo não aparecimento do sujeito-autor no vídeo, produz um distanciamento com relação a seu interlocutor, aproximando-se da impessoalidade da posição de sujeito-autor da ciência; o Scishow, por sua vez, marca-se de forma mais próxima ao interlocutor, com uma didática mais explícita, afastando-se da impessoalidade característica do estilo científico para aproximar-se de um diálogo cotidiano informal entre interlocutor presumido e sujeito-autor (presente em vídeo). Portanto, encontramos o interlocutor presumido para o qual cada canal apela nestes elementos: o Nerdologia, voltado para o interlocutor *nerd*, familiarizado com elementos da cultura científica e, conseqüentemente, com seu estilo característico, e o Scishow, que busca o interlocutor generalizado, não necessariamente identificado com um discurso específico.

Considerações finais

A partir destas análises, podemos traçar o interlocutor presumido de ambos os canais e retirar destes dados algumas inferências gerais. O interlocutor presumido de ambos os canais tem como características gerais o pertencimento à fatia mais jovem da população, um bom esclarecimento e conhecimento dos fatos atuais que envolvam com mais ou

menos intensidade temas científicos, bem como interesse e/ou curiosidade em aprender mais sobre estes assuntos.

Como diferenças, depreendemos que, no Scishow, o interlocutor presumido incitado pelo enunciado tem características mais generalizadas, não necessariamente possui um nível alto de conhecimentos sobre os assuntos, e sua identidade em relação às demais cadeias discursivas com que interage não é precisa e definida, o que se mostra na forma com que o canal toma os assuntos por um ângulo mais panorâmico, sem entrar em detalhes específicos sobre alguma questão, mas sim fornecendo conceitos básicos sobre o assunto e as movimentações atuais principais no campo de pesquisa.

Já o Nerdologia faz um recorte mais preciso de seus temas e, dessa forma, suscita um interlocutor presumido com uma identidade melhor definida – o público *nerd*, identificado com a cultura *nerd*, a qual, baseando-nos em Matos (2013), é caracterizada pela proximidade com relação à esfera científica e seus assuntos e gêneros típicos, bem como a discursos de outras esferas que ressoam os conhecimentos científicos, como a ficção científica e a fantasia medieval: “Nota-se que a cultura *nerd*, como se configura nos dias de hoje, é centrada no consumo de textos e artigos ligados à cultura pop que se mostra, então, como elemento fundamental da sociabilidade dos *nerds* e funciona como arena de disputas e trocas de capital simbólico e subcultural.” (MATOS, 2013, p. 6).

Observa-se, portanto, como a questão do interlocutor presumido transpassa todos os níveis de construção do enunciado, como previsto pela teoria do Círculo, e não se resume somente ao seu nível de conhecimentos, mas, em vez disso, constrói-se como uma figura complexa e multifacetada, que toma posição em relação aos discursos a que tem acesso em sua língua/cultura específica. Notamos, ao mesmo tempo, a missão que se apresenta ao sujeito-autor do enunciado de DC de recortar esta complexidade, mantendo em mente a função social da DC disposta em Grillo (2013), e selecionar seu interlocutor a partir das lentes da didatização e do apelo publicitário, ao mesmo tempo em que adapta a construção de seu enunciado ao meio digital e a suas características peculiares.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. A encenação da comunicação no discurso de divulgação científica. In: AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Tradução E. P. Orlandi et al. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998 [1982]. p. 107-131.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

CASTILHO, A. T. *A conversação e o texto*. Gramática do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2016. p. 225-238.

CATALDI, C. A divulgação da ciência na mídia impressa: um enfoque discursivo. In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. de S.; CATALDI, C. (org.). *Gênero discursivo, mídia e identidade*. Viçosa: Ed. UFV, 2007. p. 155-164.

DARK Matter. [s.l.]: Scishow, 2012. Son., color. Disponível em: <https://youtu.be/VL6ZNIHQ9A>. Acesso em: 09 dez. 2017.

ENERGIA | Nerdologia 111. [s.l.]: Nerdologia, 2015. Son., color. Disponível em: <https://youtu.be/pXtVUobPQLs>. Acesso em: 09 dez. 2017.

GRILLO, S. V. C. *Divulgação científica: linguagens, esferas e gêneros*. 2013. Tese (Livre-docência em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

HIGASHI, A. O destinatário inscrito na exposição Alertas, do museu Catavento Cultural. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, [s.l.], v. 45, n. 3, p. 717-732, 29 nov. 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/750>. Acesso em: 02 abr. 2018.

HIPNOSE | Nerdologia 165. [s.l.]: Nerdologia, 2016. Son., color. Disponível em: <https://youtu.be/alscilzdUFY>. Acesso em: 09 dez. 2017.

MEDVIÉDEV, P. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 165-207. Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

MODOLO, A. D. R. *Hipertextualidade e relações dialógicas no gênero digital microblog político dos candidatos à presidência do Brasil nas eleições 2010*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-11042013-125748/pt-br.php>. Acesso em: 07 jun. 2018.

MATOS, P. Consumo, curadoria e a construção de mapas de importância na cultura nerd. In: POSCOM – SEMINÁRIO DOS ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL DA PUC-RIO, 10., 2013, Rio de Janeiro. *Comunicação*. Rio de Janeiro: Poscom – Seminário dos Alunos de Pós-graduação em Comunicação Social da PUC-Rio, 2013.

MOIRAND, S. Formas discursivas da difusão de saberes na mídia. *Rua*, Campinas, n. 6, p. 9-24, 2000.

O JEITINHO BRASILEIRO | Nerdologia 19. [s.l.]: Nerdologia, 2014. Son., color. Disponível em: <https://youtu.be/CM9xBCj7h5Q>. Acesso em: 09 dez. 2017.

OS PODERES da Lince Negra | Nerdologia 99. [s.l.]: Nerdologia, 2015. Son., color. Disponível em: <https://youtu.be/EkyRnJgHQhI>. Acesso em: 09 dez. 2017.

ROTH, D. M.; SCHERER, A. S. EXPANSÃO E CONTRAÇÃO DIALÓGICA NA MÍDIA: INTERTEXTUALIDADE ENTRE CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E JORNALISMO. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S.l.], v. 28, n. 3, p. 639-672, dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/19373>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SILVA FILHO, U. C. da. Traços de didaticidade na divulgação científica brasileira e francesa: uma análise dialógico-comparativa do discurso de Ciência Hoje e La Recherche. *In: I COLÓQUIO BRASILEIRO-FRANCO-RUSSO EM ANÁLISE DE DISCURSO (CBFR-AD)*, 1., 2017, São Paulo. (a publicar)

THE Science of Hypnosis. [s.l.]: Scishow, 2016. Son., color. Legendado. Disponível em: <https://youtu.be/RWMYNTnoEyQ>. Acesso em: 09 dez. 2017.

THE Science of Lying. [s.l.]: Scishow, 2012. Son., color. Disponível em: <https://youtu.be/MX3Hu8loXTE>. Acesso em: 09 dez. 2017.

VÍRUS Zika | Nerdologia 112. [s.l.]: Nerdologia, 2015. Son., color. Disponível em: <https://youtu.be/pm3do0nEuuM>. Acesso em: 09 dez. 2017.

VOLÓCHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução S. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Ed34, 2017[1929].

VON MÜNCHOW, P. Réflexions sur une linguistique de discours comparative: le cas du journal télévisé en France et en Allemagne. *Tranel*, Neuchâtel, p. 47-70. jun. 2004. Disponível em: <http://www.unine.ch/cms/render/live/en/sites/tranel/home/tous-les-numeros/tranel-40.html>. Acesso em: 22 set. 2017.

WORLD'S Most Asked Questions: What Is Energy? [s.l.]: Scishow, 2014. Son., color. Disponível em: https://youtu.be/CW0_S5YpYVo. Acesso em: 09 dez. 2017.

ZIKA Virus: What We Know (And What We Don't). 2016. Son., color. Disponível em: <https://youtu.be/JUIGN5XJ5dc>. Acesso em: 09 dez. 2017.

Percepção auditiva de fronteiras de palavras e de clíticos fonológicos no Português Brasileiro

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2340>

Lilian Maria da Silva¹

Resumo

Este artigo analisa a percepção auditiva de fronteiras de clíticos fonológicos e de palavras prosódicas no Português Brasileiro. Para testar o quanto essas fronteiras são mais ou menos perceptíveis aos falantes nativos, desenvolvemos um experimento de percepção de fala a partir de sentenças formadas por estruturas cuja cadeia segmental correspondia, simultaneamente, à palavra prosódica e à estrutura de clítico e hospedeiro, como “encaixa” e “em caixa”, respectivamente. Como resultado principal, discutimos que a percepção de fronteiras de unidades linguísticas menores, como de sílaba e de palavra, está fortemente relacionada a aspectos fonológicos da língua.

Palavras-chave: percepção de fala; palavra prosódica; estrutura de clítico e hospedeiro; Português Brasileiro.

¹Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; msilva.lilian@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9304-5632>

Auditory perception of word and phonological clitics boundaries in Brazilian Portuguese

Abstract

This paper analyzes the auditory perception of boundaries of phonological clitics and prosodic words in Brazilian Portuguese. In order to test how much these boundaries are to be perceptible to the native speakers, we developed a speech perception experiment from sentences formed by structures whose segmental chain corresponded simultaneously to the prosodic word and to the clitic and host structure, like “encaixa” and “em caixa”, respectively. As a main result, we argue that the perception of boundaries of minor linguistic units, such as syllable and word, is strongly related to the phonological aspects of the language.

Keywords: speech perception; prosodic word; clitic and host structure; Brazilian Portuguese.

Introdução²

Clíticos fonológicos são unidades átonas, dependentes de itens proeminentes e correspondentes a diferentes classes de palavras funcionais. Palavras monossilábicas como artigos, preposições, pronomes e conjunções são exemplos de clíticos fonológicos no Português Brasileiro (doravante, PB). Por sua vez, palavras prosódicas são definidas pela presença de acento primário e, considerando a classificação morfológica das palavras, palavras prosódicas podem corresponder a nomes, adjetivos e verbos³.

As propriedades que caracterizam clíticos fonológicos e palavras prosódicas tanto marcam diferenças entre eles quanto os relacionam. Tal relação é explicada pelas características de atonicidade e dependência dos clíticos, que precisam se ligar às palavras prosódicas para formar novas estruturas, as quais, neste artigo, serão referidas como estruturas de clítico e hospedeiro.

2 Este trabalho apresenta parte dos resultados da tese de doutorado “Grafias não convencionais de preposição e sílabas pretônicas: pistas de prosodização de clíticos preposicionais”. A pesquisa contou com financiamentos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processos 2014/18050-7 e 2015/23238-8.

3 Câmara Jr. (1964, 1970) classificou os clíticos como *formas dependentes*, as quais se diferem, por um lado, das formas livres, já que não se sustentam sozinhas na oração, e, por outro lado, das formas presas, pois têm mais independência em relação à palavra que se liga que um afixo a sua base. Diferentemente dos afixos, alguns clíticos são essencialmente proclíticos (i.e., pré-hospedeiro), como os preposicionais (por exemplo: “de maçã”), enquanto outros, como os pronominais, podem ser proclíticos (por exemplo: “se espera”) e/ou enclíticos (i.e., pós-hospedeiro) (por exemplo: “espera-se”). Na classificação de Câmara Jr. (1964, 1970), palavras prosódicas equivaleriam às *formas livres*.

Pesquisas que analisam a produção escrita de alunos do Ensino Fundamental observam a flutuação no registro escrito das fronteiras de palavras prosódicas e de estruturas de clítico e hospedeiro (TENANI, 2009, 2016; SILVA; TENANI, 2014; TENANI; FIEL, 2016; SILVA, 2018). Essa flutuação é marcada, em especial, em casos de segmentação não convencional de palavras (i.e. quando as fronteiras de palavra escrita são registradas fora da convenção ortográfica) como “denovo” (para “de novo”) e “de vagar” (para “devagar”). Nota-se que em “denovo”, cuja estrutura convencional é a de um clítico e hospedeiro, o clítico preposicional é grafado como se fosse uma sílaba interna de palavra. Na direção contrária, em “de vagar”, cuja estrutura convencional é a de uma palavra prosódica, a sílaba pretônica “de” é interpretada pelo escrevente como uma preposição monossilábica que corresponde a um clítico fonológico. Com base nesses registros de segmentação em palavras, podemos afirmar que eles indiciam a complexidade no modo de organização de elementos átonos (clíticos/sílabas), a qual é marcada pela dificuldade em conceituar graficamente quando eles são elementos que constituem uma palavra (como uma de suas sílabas) e quando eles são unidades independentes que se relacionam com uma palavra.

Tendo em conta a fala, discute-se, para diferentes línguas, o domínio de prosodização de estruturas de clítico e hospedeiro na escala prosódica (SELKIRK, 1984; NESPOR; VOGEL, 1986, 2007)⁴. As formalizações teóricas encontradas não são consensuais e se relacionam à questão de aceitação ou negação de um domínio prosódico específico para os clíticos, o *grupo clítico*, proposto inicialmente por Hayes (1989) e por Nespor e Vogel (1986). Enquanto Nespor e Vogel (2007[1986]), Vogel (2009), Bisol (2000, 2005) e Veloso (2012) são favoráveis a um constituinte específico, Selkirk (1984, 1996), Vigário (2003, 2010) e Simioni (2008) defendem a prosodização dos clíticos em domínios como a palavra prosódica e a frase fonológica. No PB, de modo convergente, Bisol (2000, 2005) e Simioni (2008) apresentam evidências fonológicas de que clíticos não integram o domínio da palavra prosódica, mas com ela formam um constituinte maior. Por extrapolar o propósito deste artigo, não adentraremos à problemática que envolve considerar ou não um constituinte específico de prosodização dos clíticos e às diferenças de filiação teórica entre os trabalhos referidos do PB. Assumimos, pois, a premissa de que, ao não

4 O conceito de escala prosódica é originado do arcabouço da Fonologia Prosódica (SELKIRK, 1984; NESPOR; VOGEL, 1986, 2007). Essa teoria aborda a estruturação universal dos sons das línguas, a qual é derivada da interface entre sintaxe e fonologia. Dessa interface, tem origem um conjunto de estruturas, denominadas constituintes prosódicos. Segundo os fundamentos dessa teoria, o contínuo da fala é segmentado em constituintes prosódicos, que correspondem a unidades abstratas, que se evidenciam, nas línguas, por meio de fenômenos fonético-fonológicos (segmentais, rítmicos, entoacionais) que se aplicam tanto no interior quanto entre as fronteiras dos constituintes. A partir do modelo teórico de Nespor e Vogel (1986), são sete constituintes prosódicos dispostos hierarquicamente, aqui são apresentados em ordem crescente: sílaba (σ), pé métrico (Σ), palavra prosódica (ω), grupo clítico (C), frase fonológica (ϕ), frase entoacional (I), enunciado fonológico (U).

integrar a palavra prosódica, clítico e hospedeiro formam outro constituinte prosódico, evidenciando que essa estrutura e a palavra prosódica são duas unidades distintas no PB.

Se, por um lado, dados de fala trazem evidências da distinção entre palavras prosódicas e estruturas de clítico e hospedeiro, por outro lado, dados de escrita indiciam dificuldades na categorização e no registro gráfico de ambas como duas unidades distintas. Nesse cenário, este trabalho vai em busca de evidências com base em dados de percepção de fala. O objetivo é o de verificar se os ouvintes do PB conseguiriam, a partir do sinal acústico, identificar e categorizar o estatuto de uma sílaba átona quando ora é uma palavra funcional monossilábica (clítico) e quando ora é parte de palavra (sílabas pretônicas).

Para investigar a percepção das estruturas alvo, desenvolvemos uma tarefa *completion* de percepção de fala (MILLOTE; WALES; CHRISTOPHE, 2007; SEVERINO, 2011; SILVA, 2018), construída a partir de palavras prosódicas e estruturas de clítico e hospedeiro que compartilham a mesma cadeia segmental (i.e. “encaixa” e “em caixa”). Antes de expor o *design* experimental e os procedimentos metodológicos adotados na realização do teste, apresentamos resultados de pesquisas que embasaram a escolha do tipo de tarefa de percepção realizada.

Percepção de ambiguidades lexicais

Neste trabalho, tomam-se como referências pesquisas sobre ambiguidade lexical (MILLOTE; WALES; CHRISTOPHE, 2007; SEVERINO, 2011). Essa ambiguidade diz respeito a quando estão associadas duas interpretações morfossintáticas a uma cadeia fônica que corresponde a um item lexical. Conforme adiantado e a ser mais bem detalhado na próxima seção, buscamos, com o experimento de percepção, testar a categorização de palavras prosódicas e de estruturas de clítico e hospedeiro que partilham a mesma cadeia segmental (“enfrente” e “em frente”, por exemplo).

Severino (2011) e Millote, Wales e Christophe (2007) investigaram a atuação de informações fonético-fonológicas de fronteiras prosódicas na desambiguação de estruturas com mesma cadeia segmental. Dessa maneira, Severino (2011), para a variedade europeia do português, e Millote, Wales e Christophe (2007), para o francês, trataram de ambiguidades provisórias, como mostrado, respectivamente, em (01) e (02).

(01) **a.** A toalha *larga* mancha a roupa branca.

b. A toalha *larga* muita tinta vermelha.

(02) a. Ce président *illustre* lit très peu de romans contemporains.

Esse presidente ilustre lê muito pouco de romances contemporâneos.

b. Ce président *illustre* la réussite sociale et professionnelle.

Esse presidente ilustra o sucesso social e profissional.

Em (01) e em (02), as palavras *larga* e *illustre* estão associadas a diferentes sentidos, os quais são identificados pela construção sintática posterior: (i) em (01a), *larga* é um adjetivo ligado ao substantivo *toalha*, enquanto em (01b), *larga* é forma do verbo *largar*; (ii) do mesmo modo no francês, em (02a), a palavra *illustre* funciona como adjetivo de *président*, porém, em (02b), é forma verbal do verbo *illustre*.

O fato de a palavra ambígua funcionar como adjetivo ou verbo tem consequências no fraseamento prosódico, porque envolve diferentes estruturas sintáticas. No caso de ser um adjetivo, tem-se a formação, pela relação sintática entre as palavras (o substantivo e a palavra ambígua), de uma única frase fonológica, como mostra (03). Quando a palavra alvo é um verbo, a relação sintática entre essa palavra e a palavra seguinte se altera de modo que se observa a formação de duas frases fonológicas, sendo a primeira formada pela palavra anterior à palavra alvo, no caso, um substantivo, e a segunda frase fonológica, pela palavra alvo, que funciona como forma verbal, como mostra (04).

(03) (a toalha larga)_φ

(ce président illustre)_φ

(04) (a toalha)_φ (larga)_φ

(ce président)_φ (illustre)_φ

Severino (2011) analisou as fronteiras de todos os constituintes prosódicos, desde a palavra prosódica até a frase entoacional, se baseando nas descrições sobre a estrutura prosódica do português europeu feitas por Frota (2000) e Vigário (2010). Para isso, a autora controlou a presença de um elemento ambíguo em distintas fronteiras prosódicas, obtendo os seguintes contrastes entre elas:

- (05) Sem fronteira prosódica *versus* palavra prosódica:
- a. Este médico *investigador* irá chefiar o hospital.
 - b. Este médico *investiga dor* em doentes com leucemia.
- (06) Palavra prosódica *versus* Grupo de Palavra Prosódica:
- a. Diz-se que *passa tempos* muito longos a comentar as revistas.
 - b. Diz-se que *passatempos* muito longos promovem o raciocínio.
- (07) Palavra prosódica *versus* frase fonológica:
- a. Esta *obra-prima* terá um enorme sucesso.
 - b. Esta *obra prima* pelo bom gosto estético.
- (08) Grupo de Palavra Prosódica *versus* frase fonológica:
- a. A etiqueta indica que a *placa dura* suporta bastante peso.
 - b. A etiqueta indica que a *placa dura* seis meses dentro da água.
- (09) Grupo de Palavra Prosódica *versus* frase entoacional:
- a. Penso que o *ciclista vencedor* fará as olimpíadas em dezembro próximo.
 - b. Penso que o *ciclista, vencedor* de seis provas, ficou feliz com os resultados.
- (10) Frase fonológica *versus* frase entoacional:
- a. Uma vez *chegado o professor*, começarei o espetáculo.
 - b. Uma vez *chegado o professor* começou o espetáculo.

Já Millote, Wales e Christophe (2007) investigou estruturas ambíguas somente em fronteira de frase fonológica em francês. Para caracterização dessa fronteira, os autores analisaram, por um lado, a borda direita da frase fonológica, quando a palavra antecedente e o elemento ambíguo formaram um único constituinte (cf. (ce président *illustre*)_φ) e, por outro lado, a borda esquerda da frase fonológica, quando a palavra ambígua constituiu um domínio sozinho (cf. (ce président)_φ (*illustre*)_φ). O resultado da análise acústica das duas fronteiras (direita e esquerda) mostrou que a duração da borda direita foi mais longa e o contorno de F0 foi descendente, enquanto da borda esquerda a duração foi menor e o contorno foi ascendente. A conclusão dos autores foi de que, no francês, as fronteiras de frase fonológica são marcadas quando nelas estão envolvidas ambiguidades.

Millote, Wales e Christophe (2007) submeteram suas sentenças com estruturas ambíguas a uma tarefa *completion* de percepção, na qual foi solicitada aos participantes a elaboração de um final para um estímulo acústico ouvido (mais detalhes sobre a natureza dessa tarefa são dados na próxima seção). Na aplicação do teste com ouvintes franceses, Millote, Wales e Christophe (2007) observaram que as sentenças em que palavra ambígua correspondeu a um adjetivo, ou seja, formou uma frase fonológica com a palavra anterior, foram completadas mais corretamente quando comparadas às estruturas ambíguas que corresponderam sozinhas a uma frase fonológica. Segundo esse resultado, foi possível afirmar que evidências acústicas de fronteira prosódica atuaram sobre a percepção de estruturas sintáticas distintas. Portanto, no francês, “fronteiras de frase fonológica são espontaneamente produzidas e guiam as análises sintáticas de sentenças faladas” (MILLOTE; WALES; CHRISTOPHE, 2007, p. 905)⁵.

Tal como Millote, Wales e Christophe (2007), Severino (2011) adotou a mesma metodologia de tarefa *completion* para seu teste de percepção. No português europeu, dois tipos de informantes participaram dessa tarefa: os que conheciam os propósitos do estudo e tinham formação para identificação de fronteiras prosódicas (informante *expert*) e os que não conheciam o estudo e tampouco tinham conhecimento específico em prosódia (informante *naïve*). Os resultados revelaram que, de modo geral, os informantes se utilizaram de informações acústicas envolvidas nas fronteiras prosódicas para a desambiguação das sentenças, sobretudo, nos contrastes entre palavra prosódica *versus* frase fonológica, grupo de palavra prosódica *versus* frase entoacional, frase fonológica *versus* frase entoacional e, no caso específico dos informantes *expert*, entre grupo de palavra prosódica *versus* frase fonológica. Já nos contextos em que a estrutura ambígua se manteve em um domínio não ocorreu desambiguação, como nos contrastes entre sem fronteira prosódica *versus* palavra prosódica e palavra prosódica *versus* grupo de palavra prosódica.

⁵ Original: “Phonological phrase boundaries are thus spontaneously produce and guide the syntactic analysis of spoken sentences”.

A partir da metodologia da tarefa *completion* utilizada por Millote, Wales e Christophe (2007) e Severino (2011), desenvolvemos um teste de percepção com palavra prosódica e estruturas de clítico e hospedeiro. É importante destacar que nenhuma das pesquisas de referência testaram estruturas contendo um elemento clítico. No entanto, deve ser considerado o resultado de Severino (2011), acerca de a percepção de ambiguidades no domínio da palavra ter sido baixa em relação aos domínios prosódicos que envolvem estruturas sintáticas maiores como sintagma ou sentença.

A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados neste estudo.

Procedimentos metodológicos

Para o teste de percepção, foram construídas 18 sentenças, distribuídas em nove pares, envolvendo palavras prosódicas e sequências de clítico e hospedeiro com a mesma cadeia segmental. Essa dinâmica de construção das sentenças pretendeu garantir que, no estímulo auditivo para o teste de percepção, estivesse presente apenas informação de natureza sonora, a fim de verificarmos se apenas essa informação seria suficiente para identificar quando a sílaba átona seria um clítico e quando ela seria uma sílaba pretônica.

Desse modo, as sentenças elaboradas envolveram ambiguidade temporária, na medida em que, embora houvesse duas estruturas morfossintáticas associadas à cadeia fônica, a informação morfossintática subsequente era suficiente para desfazer a ambiguidade, como explicitado em (11), a seguir.

(11) a. (O material)_{SN} (encaixa)_{SV} nessa prateleira.

b. (O material)_{SN} (em caixa)_{SP} fica separado.

Nesse exemplo, verifica-se que “nessa prateleira”, em (11a), é complemento do verbo “encaixar”; já a sequência “fica separado”, em (11b), possibilita a interpretação de “em caixa” como adjunto adverbial preposicionado (SP), composto pela preposição “em” seguida do substantivo “caixa”.

Para desenvolvimento do experimento, a partir dos nove pares de sentenças foram construídos os estímulos auditivos, os quais compuseram uma tarefa para o ouvinte completar o enunciado, denominada na literatura por *completion*. Como apresentado, essa tarefa de percepção faz uso de estímulos auditivos para testar estratégias de desfazimento de ambiguidades temporárias (MILLOTE; WALES; CHRISTOPHE, 2007; SEVERINO, 2011). Assim, o procedimento dessa tarefa consiste em: 1) apresentar ao ouvinte áudio com sentenças editadas até o limite final da cadeia fônica ambígua, e 2) solicitar que o ouvinte complete, por escrito, o enunciado ouvido. O ouvinte não tem

acesso ao enunciado final, que permitiria identificar possibilidades de interpretação da ambiguidade da cadeia fônica investigada.

Foram selecionadas, para a composição das sentenças, estruturas homófonas envolvendo as sílabas “de”, “em” e “com”, tendo sido construídos três pares de sentenças com cada uma das sílabas. As sentenças que deram origem aos estímulos auditivos foram gravadas por informantes de um teste de produção realizado na mesma pesquisa à qual se vincula o presente artigo (cf. SILVA, 2018). Dentre as gravações, foi selecionada a produção de uma das informantes para compor os estímulos auditivos deste experimento. A preparação dos estímulos ocorreu por meio da edição do sinal acústico, em que foi feita a eliminação de toda a cadeia fônica seguinte à estrutura alvo. Para essa tarefa, foi utilizado o *software* Sound Forge Pro 11.

Na aplicação do teste, foi utilizado o programa Perception Evaluation Auditive & Visuelle (PERCEVAL), desenvolvido no Laboratório “Parole et Langage” da universidade Aix-Marseille, na França (ANDRÉ *et al.*, 2017). Com o auxílio desse *software*, foi programada a execução de cada estímulo auditivo três vezes, a fim de garantir que os participantes do teste tivessem efetivamente compreendido os áudios. Assim, na tela do computador, os estímulos auditivos foram apresentados automaticamente e os informantes orientados a ouvir as três repetições antes de apresentar as respostas, por escrito, em uma folha numerada para cada áudio. Tão logo eles tivessem respondido a um estímulo, poderiam passar para o próximo pressionando a tecla ENTER do computador. Na realização do teste, os participantes utilizaram fones de ouvido plugados ao computador.

Para familiarizar os participantes com a dinâmica da tarefa a ser desempenhada, foram incluídas duas sentenças distratoras para treino. Quanto à forma de resposta, não foram fornecidas instruções aos informantes sobre como deveriam complementar os estímulos, de modo que tiveram total liberdade para continuar a sentença da forma como julgaram mais apropriada, sem definição de tempo para resposta. O tempo de resposta poderia ter sido quantificado, uma vez que o PERCEVAL é um programa que permitia controlar o tempo de reação para cada estímulo. Porém, essa não foi uma variável possível de ser controlada dada a natureza da tarefa solicitada, pois os complementos aos enunciados, propostos pelos participantes, variaram com frequência de tamanho (desde uma palavra até uma frase completa), fator que interferiu no tempo de resposta, mas que não pôde ser relacionado à dificuldade de compreensão do estímulo.

Na intenção de que não tomassem conhecimento acerca do fenômeno testado, os estímulos auditivos e os informantes foram divididos em dois grupos. Em um deles constaram os estímulos cujo alvo era a palavra prosódica e no outro grupo os estímulos agruparam as sequências de clítico e hospedeiro. Nos Quadros 1 e 2, são apresentadas as sentenças e os estímulos auditivos que compuseram cada um dos grupos.

Quadro 1. Sentenças e estímulos auditivos para o alvo palavra prosódica

Sentenças	Estímulos auditivos
Os militantes precisam <i>demais</i> da concordância do povo.	Os militantes precisam <i>demais</i>
Necessitamos <i>depressa</i> dos documentos na reunião.	Necessitamos <i>depressa</i>
O governo <i>decreta</i> nova reforma da previdência.	O governo <i>decreta</i>
O material <i>encaixa</i> nessa prateleira.	O material <i>encaixa</i>
Não saberemos <i>enquanto</i> Mariana estiver em casa.	Não saberemos <i>enquanto</i>
Esperamos que <i>enfrente</i> com coragem seus maiores problemas.	Esperamos que <i>enfrente</i>
O Bruno sofreu <i>congestão</i> na mesa do bar.	O Bruno sofreu <i>congestão</i>
Hoje cedo <i>compus</i> novos poemas, com versos de dez sílabas.	Hoje cedo <i>compus</i>
Discutimos <i>contextos</i> para pintar o novo quadro.	Discutimos <i>contextos</i>

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2. Sentenças e estímulos auditivos para o alvo clítico

Sentenças	Estímulos auditivos
Os militantes precisam <i>de mais</i> pessoas na passeata.	Os militantes precisam <i>de mais</i>
Necessitamos <i>de pressa</i> com os documentos firmados.	Necessitamos <i>de pressa</i>
O governo <i>de Creta</i> discute propostas na reunião.	O governo <i>de Creta</i>
O material <i>em caixa</i> fica separado.	O material <i>em caixa</i>
Não saberemos <i>em quanto</i> tempo Mara estará em casa.	Não saberemos <i>em quanto</i>
Esperamos que <i>em frente</i> do colégio construam boas calçadas.	Esperamos que <i>em frente</i>
O Bruno sofreu <i>com gestão</i> de funcionários.	O Bruno sofreu <i>com gestão</i>
Hoje cedo <i>com pus</i> na sua garganta, o Bruno foi ao médico.	Hoje cedo <i>com pus</i>
Discutimos <i>com textos</i> as teorias linguísticas.	Discutimos <i>com textos</i>

Fonte: Elaboração própria.

Os participantes do experimento de percepção foram nove graduandos do curso de Licenciatura em Letras do IBILCE/UNESP. Todos eram falantes nativos do PB e residentes na região do noroeste paulista. Os participantes não apresentavam quaisquer problemas auditivos que pudessem dificultar o entendimento dos estímulos e, além disso, aceitaram participar voluntariamente deste estudo. Somado a esse perfil geral dos participantes, vale ressaltar outro aspecto importante que diz respeito ao fato de os sujeitos estarem em formação superior em língua portuguesa, característica que garante que as respostas dadas no teste não estiveram vinculadas ao desconhecimento ortográfico das estruturas ouvidas.

A pesquisa a que se vincula este trabalho seguiu todos os procedimentos éticos, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), sob o processo de número 64739217.7.0000.5466. Desse modo, seguindo as orientações de ética em pesquisa, para participação no experimento, os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo comitê avaliador.

Quanto à forma de análise do teste de percepção, as respostas fornecidas na tarefa *completion* foram analisadas pelo tipo de complemento proposto para a estrutura relevante. Tendo por base critérios sintático-semânticos, a partir das respostas foi possível avaliar se o participante completou a sentença com elementos previstos pela estrutura sintática. Por exemplo, nos casos em que a estrutura a ser completada foi um verbo, observamos se o participante inseriu um complemento verbal. Na interpretação das respostas, realizamos uma categorização baseada nas classificações *identificação* e *não identificação*. As respostas enquadradas na segunda categoria foram sempre de um complemento para a outra estrutura do par, de modo que não foram verificadas respostas que não seguissem essa dinâmica. A seguir, no Quadro 3, apresentamos um exemplo de resposta para os estímulos “compus” e “com pus”, destacando se o alvo foi identificado ou não identificado.

Quadro 3. Exemplo de respostas e identificação do alvo investigado

Estímulos diferentes	Ex. de respostas	Identificou o alvo?
Hoje cedo compus	uma música	SIM
Discutimos contextos	de autores renomados	NÃO
Hoje cedo com pus	a minha melhor música	NÃO
Discutimos com textos	históricos pertinentes	SIM

Fonte: Elaboração própria.

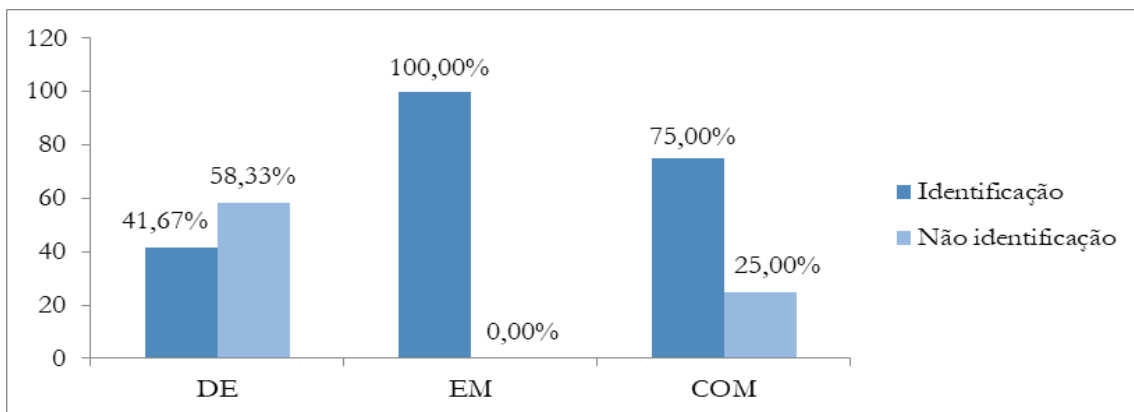


Gráfico 1. Percentual de identificação e de não identificação para o alvo palavra prosódica

Fonte: Elaboração própria.

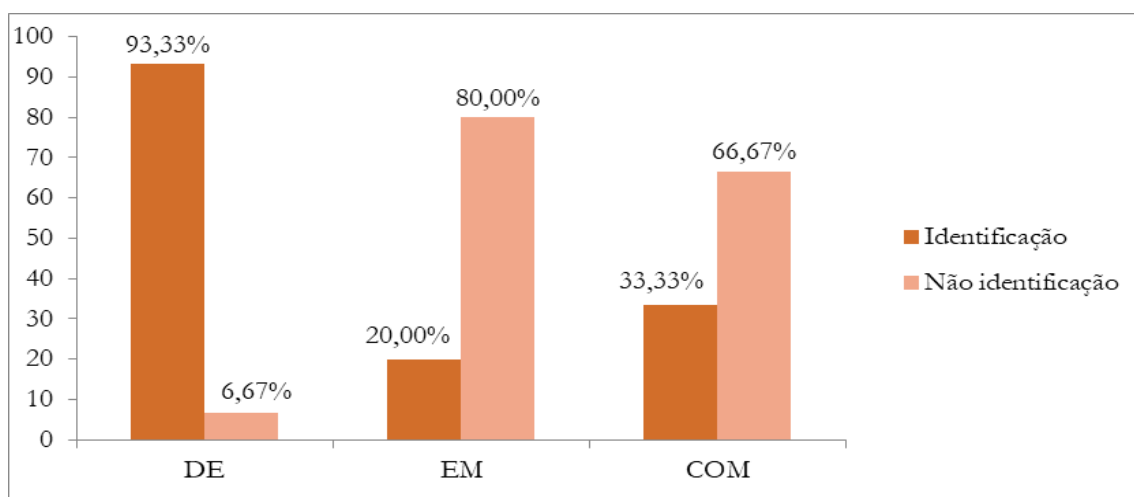


Gráfico 2. Percentual de identificação e de não identificação para o alvo clítico e hospedeiro

Fonte: Elaboração própria.

Em primeiro lugar, fazendo a avaliação entre a identificação e a não identificação da estrutura alvo em função do tipo de sílaba envolvida, é possível destacar que:

- (i). Para a sílaba *de*, quando o alvo é uma palavra prosódica, as respostas são bastante equilibradas, sendo o maior percentual para a categoria de não identificação. No sentido contrário, quando o alvo é a sequência de clítico preposicional e hospedeiro, o maior número de respostas é a de identificação da estrutura alvo.

(ii). Para a sílaba *em*, quando o alvo é uma palavra prosódica, todos os estímulos auditivos são corretamente identificados. No entanto, quando o alvo é a sequência de clítico preposicional e hospedeiro, quase a totalidade das respostas revela a não identificação do alvo.

(iii). Para a sílaba *com*, quando o alvo é uma palavra prosódica, o percentual de identificação é bastante elevado quando comparado ao de não identificação. No caso de o alvo ser uma sequência de clítico e hospedeiro, os percentuais de respostas são bastante equilibrados entre identificação e não identificação da estrutura relevante.

A seguir, a Tabela 1 traz, em valores absoluto e percentual, a distribuição das respostas para cada estímulo envolvendo a sílaba *de*.

Tabela 1. Identificação/não identificação dos estímulos envolvendo a sílaba *de*

Estímulo: palavra	Identificação (%)	Não identificação (%)	Estímulo: cl+hosp.	Identificação (%)	Não identificação (%)
demais	0 (0,00)	4 (57,14)	de mais	5 (33,33)	0 (0,00)
depressa	1 (20,00)	3 (42,86)	de pressa	5 (33,33)	0 (0,00)
decreta	4 (80,00)	0 (0,00)	de Creta	5 (33,34)	0 (100,00)
Total (%)	5 (100,00)	7 (100,00)	Total (%)	15 (100,00)	0 (100,00)

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito à configuração das respostas, é possível constatar que a total identificação do estatuto das estruturas alvo ocorreu apenas para o par de estímulos *decreta* e *de Creta*. Os estímulos *de mais* e *de pressa* foram corretamente percebidos, enquanto seus pares correspondentes tiveram o maior percentual de respostas na classe de não identificação. Desses resultados, destacamos que a percepção integral dos estímulos *decreta* e *de Creta* não ocorreu de maneira aleatória, mas fundamentada em uma informação fonológica. Trata-se da aplicação do processo de palatalização da consoante /d/ e alçamento da vogal média /e/ que sempre ocorreu para o clítico, resultando em [dʃi] *Creta*, mas nunca na forma verbal d[e]creta. Diferentemente, é observado que, na variedade do PB falada pelos informantes da pesquisa, esse processo de neutralização não ocorre categoricamente, diferenciando clítico e sílaba pretônica, quando estão em jogo as sequências *demais* e *de mais* e *depressa* e *de pressa*. De certa forma, entendemos que essa variação na aplicação de processo fonológico se refletiu nas respostas apresentadas para esses estímulos.

Abaixo, a Tabela 2 expõe os resultados das respostas para os estímulos envolvendo a sílaba *em*.

Tabela 2. Identificação/não identificação dos estímulos envolvendo a sílaba *em*

Estímulo: palavra	Identificação (%)	Não identificação (%)	Estímulo: cl+hosp.	Identificação (%)	Não identificação (%)
encaixa	4 (33,33)	0 (0,00)	em caixa	0 (0,00)	5 (41,66)
enquanto	4 (33,33)	0 (0,00)	em quanto	3 (100,00)	2 (16,68)
enfrente	4 (33,33)	0 (0,00)	em frente	0 (0,00)	5 (41,66)
Total (%)	12 (100,00)	0 (0,00)	Total (%)	3 (100,00)	12 (100,00)

Fonte: Elaboração própria.

Conforme havia sido apontado com base nos dados do Gráfico 1, todos os estímulos auditivos, cujo alvo era uma palavra prosódica, são corretamente identificados. No que diz respeito às respostas para os estímulos envolvendo estruturas de clítico e hospedeiro, foi verificado que, no geral, dois estímulos não são identificados corretamente (*em caixa* e *em frente*) e o maior percentual de respostas para o outro estímulo segue a mesma tendência (*em quanto*). No caso dos estímulos envolvendo a sílaba *em*, entendemos que tanto o total de identificação dos estímulos em um grupo alvo quanto a quase unânime não identificação para o outro grupo indica que, quando se tem disponível o mesmo tipo de informação fonética e sintática, não é possível ancoragem para se distinguir o objeto percebido. Nesse sentido, a identificação dos estímulos não é entendida em função das informações presentes unicamente no sinal acústico.

Por fim, na Tabela 3, apresentamos a distribuição do número de respostas para os estímulos envolvendo a sílaba *com*.

Tabela 3. Identificação/não identificação dos estímulos envolvendo a sílaba *com*

Estímulo: palavra	Identificação (%)	Não identificação (%)	Estímulo: cl+hosp.	Identificação (%)	Não identificação (%)
congestão	4 (44,44)	0 (0,00)	com gestão	0 (0,00)	5 (50,00)
compus	4 (44,44)	0 (0,00)	com pus	0 (0,00)	5 (50,00)
contexto	1 (11,12)	3 (100,00)	com texto	5 (100,00)	0 (0,00)
Total (%)	9 (100,00)	3 (100,00)	Total (%)	5 (100,00)	10 (100,00)

Fonte: Elaboração própria

Considerando os pares de estímulos *congestão* e *com gestão* e *compus* e *com pus*, é possível perceber a correta identificação para o alvo palavra prosódica e a não identificação quando o alvo se tratava de uma sequência de clítico e hospedeiro. Já para o par *contexto* e *com texto*, nota-se que as respostas vão no sentido contrário, pois todas as identificações ocorreram para o alvo clítico e hospedeiro e a não identificação quase integral se deu para quando o alvo foi uma palavra prosódica. Nesse sentido, as informações da Tabela 3 seguem as mesmas direções de respostas observadas para os estímulos envolvendo a sílaba *em*, no sentido de que apenas informações presentes no sinal acústico não ancoram a percepção das diferentes estruturas faladas.

Tendo em vista os resultados apresentados, é possível destacar que simplesmente o estímulo auditivo (aspecto físico do sinal acústico) não foi suficiente para a percepção da estrutura a ser completada. Para embasar essa conclusão, tivemos como evidência a análise das estruturas alvo, a partir da qual se notou uma distinção clara entre a percepção das sequências encabeçadas pela sílaba *de* daquelas que foram iniciadas pelas sílabas *em* e *com*. Quando aliado ao sinal acústico esteve presente uma informação fonológica sobre aplicação de processo de alçamento vocálico, como foi o caso do par *decreta* e *de Creta*, por exemplo, foi categórica a identificação de duas unidades linguísticas distintas. Por sua vez, quando as estruturas alvo envolveram as sílabas *em* e *com*, ainda que em muitos casos a identificação tenha sido correta, esse acerto pareceu ocorrer aleatoriamente, já que de um modo geral foi sempre privilegiada apenas uma das estruturas homófonas (dentre as possibilidades do par). Por exemplo, no par *congestão* e *com gestão*, os participantes que responderam ao alvo palavra sempre identificaram essa estrutura, enquanto os sujeitos que ouviram o estímulo composto pela sequência de clítico e hospedeiro não identificaram o estatuto da sequência ouvida. Nesse caso, temos como hipótese que a correta identificação teria como pista uma interpretação fundamentada no campo semântico da forma *congestão* da sequência anterior à estrutura relevante, a saber, “o Bruno *sofreu*”, pois, nesse caso, estão vinculadas acepções que podem indicar problemas relacionados à saúde. Assim, esses resultados nos permitem defender que: 1) estímulo auditivo e informação sintática parcial contribuem para a não percepção de uma estrutura aparentemente idêntica; 2) o sinal acústico não é ancoragem suficiente e é necessário estar associado à informação distintiva (estabelecendo relação entre aspectos fonéticos e fonológicos).

Assim, considerando possibilidades de conceituação de percepção de fala, os resultados vão de encontro a visões que relacionam esse processo como algo puramente auditivo, pois se assim o fosse todas as estruturas testadas teriam sido identificadas independentemente da ausência de outras informações linguísticas, bastando, portanto, a presença do sinal acústico (plano físico). O *design* da tarefa perceptiva realizada, nesse sentido, contribuiu para a visão de que a percepção é multissensorial (SCHWARTZ *et al.*, 2012), uma vez que junto ao plano físico do sinal acústico atuam outras informações linguísticas, como, por exemplo, a representação abstrata dos sons da língua e como ela é importante para distinguir unidades diferentes.

Assim, entende-se que a categorização de uma unidade, enquanto duas estruturas linguísticas distintas, é dependente de mais de uma informação linguística, já que apenas uma informação (como a sonora, em nosso teste) não é suficiente para identificar estruturas que são confirmadamente diferentes tanto do ponto de vista prosódico quanto do ponto de vista sintático-semântico.

Considerações finais

Neste trabalho, foram apresentados dados de percepção de fala que envolviam a identificação de palavras prosódicas e de estruturas de clítico e hospedeiro correspondentes, respectivamente, à mesma cadeia segmental. Com o teste de percepção desenvolvido, foi possível observar que, ao contrário do que se atesta para o PB em relação à palavra prosódica e às sequências de clítico e hospedeiro se constituírem como unidades diferentes, os dados de percepção não são categóricos quanto a tal distinção.

Nesse sentido, os dados de percepção não corroboram totalmente a premissa de que palavra prosódica e sequências de clítico e hospedeiro são estruturas prosódicas distintas em PB. Na medida em que, com base em dados de fala, é bastante consensual a diferença entre ambas as estruturas, o presente trabalho lança como desenvolvimento futuro a problematização do estatuto de dados de percepção quando se está em jogo a constituição da estrutura prosódica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, C. *et al.* *PERCEVAL: PERCEPTION EVALUATION AUDITIVE & VISUELLE* (Versão 4.0.0.0) [Programa de Computador]. Aix-en-Provence, 2017.

BISOL, L. O clítico e o seu hospedeiro. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 163-184, 2005.

BISOL, L. O clítico e seu *status* prosódico. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 5-20, 2000.

CÂMARA JR., J. M. *Princípios de linguística geral: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1964.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

FROTA, S. *Prosody and focus in European Portuguese: phonological phrasing and intonation*. New York: Garland Publishing, 2000.

HAYES, B. The prosodic hierarchy in meter. *In*: KIPARSKY, P.; YOUMANS, G. (ed.). *Rhythm and Meter*. Orlando: Academic Press, 1989. p. 201-260.

MILLOTE, S.; WALES, R.; CHRISTOPHE, A. Phrasal prosody desambiguates syntax. *Language and cognitive processes*, v. 22, p. 898-909, 2007.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic Phonology: with a new foreword*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2007.

SCHWARTZ, J. *et al.* The Perception for Action Control Theory (PACT): a perceptuo-motor theory of speech perception. *Journal of Neurolinguistics*, Elsevier, v. 5, n. 25, p. 336-354, 2012.

SELKIRK, E. *Phonology and Syntax: the relation between sound and structure*. The Massachusetts Institute Technology, 1984.

SELKIRK, E. The prosodic structure of function words. *In*: MORGAN, J.; DEMUTH, K. (ed.). *Signal to syntax: bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, 1996. p. 187-213.

SEVERINO, C. *Fronteiras prosódicas e desambiguação no Português Europeu*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

SILVA, L. M.; TENANI, L. *Hipersegmentações de palavra no ensino fundamental*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SILVA, L. M. *Grafias não convencionais de preposições e sílabas pretônicas: pistas de prosodização de clíticos preposicionais*. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2018.

SIMIONI, T. O clítico e seu lugar na estrutura prosódica em português brasileiro. *ALFA*, São Paulo, v. 52, n. 2, p. 431-446, 2008.

TENANI, L. Entre o grupo clítico e a palavra fonológica: os erros de segmentação não-convencional de palavras. *Comunicação apresentada no VI Congresso Internacional da ABRALIN*, 2009.

TENANI, L. *Prosódia e escrita: uma análise a partir de (hiper)segmentações de palavra*. 2016. Tese (Livre-Docência em Fonologia) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.

TENANI, L.; FIEL, R. P. O papel de estruturas prosódicas e morfossintáticas em hipossegmentações do Ensino Fundamental-II. *Revista do Gel*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 107-129, 2016.

VELOSO, J. *Unidades acentuais proproparoxítonas e grupos clíticos em português*. 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2Y007A2>. Acesso em: 10 jul. 2018.

VIGÁRIO, M. *The prosodic word in European Portuguese*. Berlim/New York: Mouton de Gruyter, 2003.

VIGÁRIO, M. Prosodic structure between the prosodic word and the phonological phrase: recursive nodes or an independent domain? *The Linguistic Review*, n. 27, p. 485-530, 2010.

VOGEL, I. The status of the Clitic Group. In: GRIJZENHOUT, J.; KABAK, B. (ed.). *Phonological Domains: universals and deviations*. Mouton de Gruyter, 2009. p. 15-46.

O desenvolvimento da negação: proposta de classificação funcional das construções negativas em desenvolvimento

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2181>

Angelina Nunes de Vasconcelos¹

Resumo

O presente artigo se caracteriza como estudo longitudinal de duas crianças, uma brasileira e uma francesa, e propõe, a partir do trabalho de Beaupoil-Hourdel (2013), um sistema de classificação sócio-pragmático das negações desenvolvido por elas. As seguintes categorias são consideradas: rejeição/recusa; expectativas insatisfeitas; ausência/desaparição; proibição/comando; oposição/correção; rogativa negativa; negação epistêmica; negação funcional. Destaca-se que a rejeição/recusa é a primeira função a emergir na fala de ambas as crianças, ao passo que a ausência/desaparição é inesperadamente mais tardia. Em adição, observa-se o aumento progressivo da complexidade das negações produzidas pelas duas crianças por meio da inclusão de pronomes pessoais em seus enunciados, além da introdução de variações nas partículas negativas utilizadas.

Palavras-chave: negação; aquisição da linguagem; Francês; Português.

¹ Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil;
vasconcelos.angelina@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4376-4740>

The development of the negation: proposal of functional classification of the negative constructions in development

Abstract

This paper aims to study the development of negation based on longitudinal data of two children, a Brazilian one and a French one. In the present study, we proposed, based on the work of Beaupoil-Hourdel (2013), a system of socio-pragmatic classification of negations. The following categories are considered: rejection / refusal, unrealized expectations, absence / disappearance, prohibition / order, opposition / correction, epistemic negation and functional negation. This work highlights similarities in the two cases, such as the observation that the rejection / refusal function was the first to be produced by both children, while the absence / disappearance is unexpectedly later. In addition, we observe the progressive complexation of the negations produced by the two children through the inclusion of personal pronouns in their utterances, as well as through the introduction of variations in the used negative particles.

Keywords: negation; language acquisition; French; Portuguese.

Introdução

O presente artigo focaliza negações produzidas por uma criança brasileira e também por uma criança francesa em seus primeiros 32 meses de vida, em situação de interação com seus pais. A negação é aqui focalizada por constituir aspecto importante no processo de aquisição da linguagem, permitindo à criança posicionar-se na interação, bem como possibilitando deslocamento dos lugares discursivos ocupados pela criança, opondo-se aos pais (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2012; LEITÃO, 2012). Ressalta-se que a análise de duas crianças que adquirem línguas distintas (Português Brasileiro e Francês) objetiva adicionar o elemento da variabilidade translinguística, possibilitando a observação de especificidades linguísticas no processo de emergência da negação em duas línguas tipologicamente semelhantes (ambas românicas), mas que apresentam distinções em níveis prosódico, lexical, morfológico e sintático.

Impactos de tais especificidades no processo de aquisição da linguagem foram anteriormente assinalados por Konopczynski (1990), que observou como o alongamento final que caracteriza a última sílaba do grupo rítmico em francês é rapidamente adquirido pela criança por volta dos 16 meses de idade, enquanto a aquisição de características rítmicas e acentuais por crianças de línguas marcadas por acento móvel é mais lenta (por volta dos 36 meses). No que diz respeito especificamente à negação, podemos supor que os diferentes modos pelos quais ela é construída em Português e em Francês podem produzir consequências no processo de aquisição. A título de exemplo, destaca-se como a negação em Português apresenta três possibilidades de estrutura distintas:

partícula negativa antes do verbo, partícula negativa antes e após o verbo, partícula negativa somente após o verbo (ARMSTRONG; BERGMANN; TAMATI, 2008). A negação em Francês, no que diz respeito à sintaxe, é frequentemente marcada por meio dos advérbios “*ne ... pas*” que envolvem o verbo - “*ne (verbo) pas*”, ou apresentam-se em posição adjacente quando diante de verbos no infinitivo (*ne pas finir* – não terminar) (LACHERET-DUJOUR; BEAUGENDRE, 1999; KOCHAN, 2008).

A opção pela realização da análise destes dois casos particulares é pautada na preocupação em selecionar casos que apresentem elementos heterogêneos do fenômeno estudado, observando como este fenômeno discursivo (negação) mobiliza diferentes elementos linguísticos, gestuais e contextuais nestas duas línguas e culturas que são distintas, mas apresentam também similaridades e possibilitam pontos de comparação entre elas.

Negação

Diversas tipologias e classificações foram desenvolvidas na tentativa de delimitar o curso de desenvolvimento da negação, entretanto, tais categorizações usualmente fundamentam-se em elementos sintáticos e semânticos, por vezes ignorando as modalidades gestuais e os componentes prosódicos em crianças bem pequenas.

Como exemplo, destaca-se o trabalho de categorização de McNeill, D. e McNeill, N. (1968) sobre os primeiros marcadores de negação produzidos por uma criança japonesa (a partir dos dois anos e três meses de idade). Os autores concentram-se na emergência das funções semânticas da negação no discurso infantil, afirmando que seu surgimento se dá na seguinte ordem: não existência, negação não-implicada, rejeição e negação implicada (PEA, 1980).

De maneira semelhante, Bloom (1970), a partir da análise de aspectos sintáticos e semânticos da negação no discurso de três crianças de língua inglesa e retomando “os atos de fala” de Searle (não-existência/existência, recusa/aceitação e rejeição/afirmação), postula o surgimento de três categorias semânticas de maneira sucessiva no discurso infantil: a não-existência (quando um referente, que se esperava presente no contexto da interação, não surge), a rejeição (quando um referente presente, ou em iminência de surgir, é rejeitado pela criança) e a recusa (predicado negado). A autora cria também um sistema de classificação composto por dois estágios: o primeiro seria caracterizado pelo surgimento das negações anafóricas e não-anafóricas e o segundo surgiria quando a criança se torna capaz de exprimir sintaticamente recusa e rejeição (BLOOM, 1970; PEA, 1980).

Entretanto Wode (1977), criticando os modelos anteriores aos dele justamente por não considerarem aspectos entoacionais ou as intenções comunicativas infantis, propõe um novo modelo em quatro estágios: no primeiro, a negação seria produzida a partir da produção de uma palavra isolada (usualmente “não”); no segundo, a negação seria expressa a partir de mais de uma palavra em posição externa ao enunciado; numa terceira etapa, a negação surgiria no interior do enunciado; e na quarta e última etapa, a negação seria corretamente utilizada, aproximando-se das produções adultas (KOCHAN, 2008; DODANE; MASSINI-CAGLIARI, 2010).

Ressalta-se que os modelos de Wode (1977), Kochan (2008) e Dodane e Massini-Cagliari (2010) se restringem à análise da produção de sentenças negativas por crianças, ignorando os momentos iniciais do processo de aquisição, o que pode explicar, em alguma medida, a ausência de destaque aos marcadores prosódicos bem como os aspectos gestuais.

Abordando a relação fala adulta e produção infantil, Cameron-Faulkner, Lieven e Theakston (2007) focalizam o desenvolvimento da negação na interação adulto-criança com crianças norte-americanas entre dois e três anos de idade. Segundo os autores, o uso da negação pela criança apresenta trajetória de desenvolvimento que parece acompanhar o modo como os marcadores de negação surgem progressivamente no discurso da mãe (*no, not, can't, won't, don't*, nesta ordem). A partir deste estudo, enfatizam a importância do *input*, afirmando que os marcadores de negação e funções negativas utilizadas pela mãe (não-existência, rejeição, proibição) vão influenciar/determinar o processo de aquisição da negação infantil.

Focalizando as diferentes funções de negações produzidas por crianças, Beaupoil-Hourdel (2013) desenvolve um sistema de classificação sócio-pragmático para os valores semânticos destas negações, construindo as seguintes categorias: rejeição/recusa, expectativas insatisfeitas (inabilidade/falha), não-presença/desaparição, proibição/comando, oposição/correção, rogativa negativa, negação epistêmica e negação funcional, conforme descrito a seguir:

Rejeição/recusa: pode ser subdividida enquanto recusa de uma pessoa, atividade, proposição, entidade, interrupção de uma ação ou continuidade de uma atividade. A diferença entre recusa de uma atividade ou ação consiste no valor atribuído à ação. Se a ação ou proposta de ação comporta a proposição de uma atividade (oferta de uma bola com a intenção de dar início a um jogo), ela deve então ser classificada como rejeição de atividade. A recusa de uma proposição diferencia-se da recusa de uma atividade, sendo definida como recusa de proposição formulada verbalmente sem apresentação de objeto. A recusa de uma entidade, ao contrário, consiste na recusa de um objeto que tenha sido proposto sem a intenção de dar início a um jogo ou atividade.

Expectativas insatisfeitas: abrange referências ao não/mau funcionamento de um objeto, bloqueio de uma atividade ou desapontamento. Pode ser subdividida em falha ou inabilidade: falha relaciona-se ao contexto exterior à criança (algo no mundo que não funciona como esperado, algo que a criança esperava, mas não acontece) e inabilidade diz respeito à criança.

Ausência/desaparição: pode ser relacionada à noção de expectativas insatisfeitas, pois também faz referência a situações de conflito entre o que a criança espera e a realidade. Neste caso, objetos ou pessoas que estavam anteriormente presentes, ou habitualmente presentes, ou das quais se antecipava a presença de alguma maneira, mas estão ausentes.

Proibição/comando: ordens e/ou interdições que objetivam parar ou deter a criança ou ações nas quais ela está engajada. Pode ser também classificada como autoproibições, proibições que são produzidas em monólogo quando a criança se aproxima de objeto perigoso/proibido, por exemplo.

Oposição/correção: situações de desacordo entre interlocutores, negações utilizadas para indicar discordância ou contradição (somente possível para a criança quando esta começa a considerar a opinião, crenças e pressuposições de seu interlocutor).

Rogativa negativa: termos com conotação negativa, como onomatopeias e interjeições, por exemplo, eca! ou urg! ôxe!

Negação epistêmica: expressão de falta de conhecimento ou afirmação de que não possui determinado conhecimento.

Negação funcional: produção de uma declaração negativa para a qual se pode traçar um valor de verdade correspondente: negação dependente de interação com interlocutor, que pode ocorrer como resposta a proposições, a perguntas do tipo sim/não, ou declarações. Corresponde a ato de fala assertivo, quando o falante não admite/não quer que o interlocutor mantenha determinada crença.

A partir destas categorias e fundamentando-se no trabalho realizado por Beaupoil-Hourdel, Morgenstern e Boutet (2016), busca-se definir e distinguir, a partir de uma abordagem multimodal, as rejeições, recusas e protestos infantis – funções negativas que emergem no discurso da criança antes do aparecimento das primeiras palavras. Para tanto, acompanham uma criança monolíngue inglesa dos 10 meses aos 04 anos de idade. De maneira geral, traçam o curso de desenvolvimento infantil que se caracteriza pela passagem de canais visuais de comunicação a canais auditivos, bem como pela transformação de mecanismos não-simbólicos de comunicação em simbólicos (arbitrários).

De acordo com o modelo de Beaupoil-Hourdel, Morgenstern e Boutet (2016), a recusa surgiria como resposta a uma proposta formulada pelo interlocutor, ocorrendo antes do início da ação/atividade proposta. Nesta situação, a criança faria uso mais frequentemente de modalidades verbais de comunicação. A rejeição seria desencadeada pela iniciação ou menção de iniciação de determinada ação e, neste caso, a rejeição infantil objetiva a desconstrução da proposta e evita que determinado evento aconteça. A criança não somente recusa a atividade, mas mostra sua discordância para com o interlocutor, utilizando, mais frequentemente, gestos. Por fim, o protesto seria consequência do desejo da criança de interromper a atividade na qual já está envolvida, sendo também veiculado especialmente a partir de gestos. Desse modo, rejeições, recusas e protestos são produzidos em diferentes contextos e por meio de diferentes modalidades expressivas. Adicionalmente, observa-se que as produções infantis parecem passar da ação ao gestual e, por fim, ao verbal. Deste modo, tais modalidades inscrevem-se em um contínuo evolutivo que vai de ações reflexas, passando a ações controladas, a gestos convencionais, a mímicas faciais (franzir o cenho, por exemplo) e, por último, fala e entonação.

Fundamentando-se nestas observações, apresenta-se aqui uma aplicação desta proposta de classificação funcional das construções negativas em dois casos, uma criança brasileira e uma criança francesa, nos momentos iniciais do processo de aquisição.

Participantes e registro dos dados

O presente estudo caracterizou-se pelo acompanhamento longitudinal de uma criança (sexo masculino) monolíngue brasileira (falante de Português) durante seus 32 primeiros meses de vida, registrada a partir de 04 semanas até os 2 anos e 8 meses de idade (as análises focalizaram o período entre 6 e 32 meses), em situações naturalísticas de interação com seus familiares. A criança observada, V., é filho único de uma família de nível socioeconômico médio da cidade de Maceió-AL (nordeste do Brasil). Além da criança-alvo, os participantes do estudo incluem adultos que interagiram com ele durante as observações: pais, tios e avós. Os dados de V. foram registrados mensalmente a partir da quarta semana até os 32 meses de vida, em sessões de duração variável entre 30m-1h.

Em seguida, dados de uma criança (sexo feminino), monolíngue francesa (falante de Francês), foram também analisados. Os dados de M., criança monolíngue francesa de família de nível socioeconômico médio da cidade de Paris-FR, foram filmados pela pesquisadora Martine Sekali, professora da universidade *Paris-Ouest Nanterre La Défense* (Paris), mensalmente a partir dos onze meses de idade da criança, e a cada três meses a partir dos 4 anos de idade (somente os dados até 32 meses de idade foram aqui analisados). Cada registro possui uma hora de duração e também abarca situações naturalísticas que pertencem a seu cotidiano. Os dados pertencem ao grupo Colaje, coordenado pela Profa. Dra. Aliyah Morgenstern, e estão disponíveis na plataforma

CHILDES² (MORGENSTERN; PARISSE, 2012). M. possui dois irmãos, uma mais velha (11 anos de diferença) e um irmão mais novo, que nasceu no decorrer das filmagens, quando M. tinha 1;06 anos. Ambas as crianças não possuem nenhum comprometimento linguístico-cognitivo.

Todos os dados aqui analisados foram transcritos a partir do programa CLAN, que permite o alinhamento entre cada enunciado transcrito e sua realização em vídeo e/ou áudio, possibilitando a visualização da relação entre elementos linguísticos e extralinguísticos. Os dados de M. encontram-se já transcritos na plataforma CHILDES- "Child language data exchange system" em Francês. Os dados de V. foram transcritos da mesma maneira no programa CLAN, a partir do sistema CHILDES, sistema que normatiza regras de transcrição de dados de linguagem da criança, facilitando seu compartilhamento e análise em diferentes línguas.

Negação e suas funções

Objetivou-se classificar nesta seção as produções negativas verbais e gestuais produzidas pelos adultos e pelas crianças de acordo com suas funções a partir de um sistema de classificação sociopragmático desenvolvido nos trabalhos de Beaupoil (2013) e Kochan (2008).

Produções negativas da mãe de V

Partindo da perspectiva segundo a qual a linguagem é construída em interação e observando o papel da fala dirigida à criança, observou-se aqui como o adulto adapta sua fala à criança, especialmente em situações de negação, fazendo uso de contornos de entonação e qualidade de voz específicas. Para tanto, destaca-se o papel do *manhês* no processo de aquisição da linguagem, como discutido por Scarpa e Fernandes-Svartman (2012, p. 4-5):

A FDC³/*manhês* faz, a nosso ver, mais do que ser o pano de fundo, o cenário de interação social, para a fala que traria consigo a língua materna. Recorta, contém, salienta, cerca as manifestações orais ou gestuais do bebê, oferece uma sintaxe (embora parcial), expandindo, retomando as manifestações vocais do bebê pré-verbal, assim como o fará, mais tarde, com as verbalizações do bebê que começa a produzir um léxico primitivo.

2 <http://childes.psy.cmu.edu/data/Romance/French/>

3 Fala dirigida à criança.

Nesse sentido, observamos as características das negações produzidas pelos pais quando em interação com a criança.

No total, 50 produções da mãe de V. foram analisadas; embora seja possível observar também negações produzidas pelo pai (2) e pela avó da criança (2); as negações produzidas pela mãe são as que surgem de maneira mais frequente nos vídeos analisados. Foram delimitadas situações nas quais a mãe de V. enunciava “não” ou construía negações a partir de gestos e/ou elementos contextuais. Tais produções foram subdivididas da seguinte maneira: “nãos” produzidos de maneira isolada (10); outros monossílabos – como “êpa” e “ei”(11); Tininho (1), apelido da criança dito uma vez pela mãe durante repreensão; enunciados contendo a palavra “não” (21) e enunciados negativos que não continham a palavra “não” (7), como ordens que se opunham à ação da criança – “tire da boca mocinho” – ou caracterizações negativas das ações infantis, como “coisa feia mamãe”.

Inicialmente, chama a atenção que a maior parte das negações produzidas pela mãe de V caracterizaram-se pela palavra “não” de maneira isolada ou no interior de enunciados – 31 produções. No que diz respeito às funções, dois tipos foram observados: *proibições/comandos*, quando a mãe de V. o proíbe de realizar determinadas ações ou ordena que a criança “desfaça” ação realizada, por exemplo, “tire da boca mocinho”, e *rejeições*, mas frequentemente rejeições de ações, quando a mãe de V realiza negações que se dirigem a ações realizadas pela criança, normalmente quando a criança realiza ação anteriormente proibida, por exemplo, levar um objeto à boca.

De maneira geral, a grande maioria dos monossílabos (incluindo o não) foram produzidos com contorno ascendente (15 de 21), ressaltando-se que dois “não” não puderam ser analisados em decorrência de sobreposição de vozes durante a gravação. Somente 4 monossílabos (nãos) foram produzidos com contorno ascendente-descendente.

Todos os monossílabos foram utilizados para produzir *rejeições*, ou seja, foram utilizados pela mãe de V. Para rejeitar ação realizada pela criança, na grande maioria dos casos, ações que já haviam sido anteriormente proibidas por ela (levar um objeto à boca ou retirar objetos do lugar). Tais produções parecem surgir, portanto, em contextos de *repreensão*, quando a criança realiza ação anteriormente proibida por sua mãe, que tenta fazê-lo encerrá-la. Em tais situações, a mãe de V. produz monossílabos com entonação ascendente, aparentemente na tentativa de atrair sua atenção, fazendo-o parar, comunicando ao mesmo tempo sua oposição. Nestes contextos, observa-se também uso de alongamentos vocálicos nas vogais silábicas de glides: “e:i; nã:o”. Em oposição, o contorno ascendente-descendente caracteriza majoritariamente os enunciados produzidos com a palavra “não” (*não pode não jogar as pedrinhas*), parecendo distinguir *proibições* de maneira geral.

Como exemplo, apresentamos, a seguir, uma situação registrada quando a criança estava com 11 meses de idade e brincava com algumas pedras do jardim. Nela, é possível observar os dois tipos de contorno produzidos pela mãe de V. na mesma situação. Inicialmente, ela produz enunciado negativo, formulando uma proibição, em seguida, como a criança realiza a ação que havia sido proibida, a mãe de V rejeita sua ação fazendo uso de monossílabo, ilustrando, portanto, na mesma situação, os dois tipos de enunciados observados nas negações da mãe de V:

(14) Episódio 18 – Mãe repreende V (08-11-12 / 11 meses)

1. *CHI: 0.
2. %act: CHI tira algumas pedrinhas do canteiro e as joga no chão
3. *MOT: cadê a vó?
4. *MOT: Não pode não jogar as pedrinhas tá bom?
5. *CHI: 0.
6. %act: CHI continua derrubando as pedrinhas no chão.
7. *MOT: êpa [=!]
8. *MOT: Tininho [=!]
9. *CHI: 0.
10. %act: CHI volta-se para MOT e a olha, ainda brinca com as pedras
11. *MOT: Filho não pode.

Inicialmente, observa-se que a frase “não pode jogar as pedrinhas” expressa uma proibição. Em seguida, como a criança volta a realizar a ação interdita, sua mãe enuncia “êpa”, em rejeição, parecendo repreendê-la, chamando a atenção de V. Após esta produção, a criança efetivamente volta seu olhar para a mãe.

A presente análise sugere como a distinção entre funções negativas pode ser construída a partir de elementos prosódicos, evitando o uso de estruturas sintáticas complexas quando em interação com a criança. Mudanças de entonação parecem ser utilizadas para sinalizar mudança de tema (negação), sinalizando de maneira conclusiva que determinada ação ou comportamento infantil deve ser finalizado.

Produções negativas de V

No total, 61 produções da criança foram analisadas. Delimitamos situações nas quais a mãe de V. interpreta suas produções como protestos, oposições e, posteriormente, como negações, a partir do segundo ano de vida, quando estas se tornam mais complexas no

nível verbal. A partir desta classificação, observou-se que grande parte das produções de V são classificadas como *rejeição/recusa* (40 produções), situações nas quais os pais interpretam que V. rejeita uma proposição como tomar banho ou emprestar um brinquedo, por exemplo. As rejeições de V foram produzidas principalmente por meio da palavra “não” ou de aproximações desta palavra como “ã” e “nã”. Somente a partir dos 29 meses de idade é que as funções das produções negativas de V. começam a diversificar-se. Neste momento, surgem *oposição/correção* (14), *proibição/comando* (3), *negação epistêmica* (3) e *ausência/desaparição* (1).

Observa-se que a maioria das negações de V. são caracterizadas pela *rejeição/recusa* (40), sendo possível estabelecer paralelo entre suas negações e as de sua mãe, que são também majoritariamente caracterizadas por esta função (31 de 50 produções são rejeições). Do ponto de vista prosódico, as produções de V. também se aproximam daquelas produzidas por sua mãe, caracterizando-se principalmente por movimentos ascendentes-descendentes (30 produções). Entretanto, diferentemente do que pudemos observar nas negações de sua mãe, este tipo de contorno não parece caracterizar uma função específica nas negações da criança, mas está presente em todas as funções negativas produzidas por ela.

De maneira geral, as negações infantis neste período são inicialmente utilizadas para rejeitar e opor-se às proposições e ações parentais, entretanto, posteriormente (a partir dos 29 meses de idade), a criança começa a produzir negações *epistêmicas*, *funcionais* e de *ausência/desaparição*, produzindo, portanto, *proposições* negativas e não somente *reagindo* às proposições de seus pais. Neste momento, a criança realiza constatações sobre si mesma e seu desconhecimento (negação epistêmica) e constatações sobre ausência de objetos do ambiente (ausência/desaparição). Observa-se então o desenvolvimento das negações infantis não somente a partir do aumento de sua complexidade linguística, mas também a partir do desenvolvimento das funções negativas utilizadas, que passam de *reações* às ações parentais a *proposições* negativas. Vasconcelos e Leitão (2016) realizam observação semelhante a partir da análise de oposições infantis, concluindo que há deslocamento do lugar discursivo atribuído à criança, que deixa de ser posicionada apenas no lugar de oponente, para ocupar também o lugar de proponente na interação, agindo sobre o ambiente a partir de um “ponto de vista próprio”. Neste momento, a criança não só reage conforme as situações criadas pelos pais, mas toma a iniciativa de agir, mobilizando aspectos do ambiente em proposições muitas vezes negativas. Variações ainda mais amplas das funções negativas utilizadas pela criança podem ser observadas nos dados da criança francesa apresentados a seguir.

Produções negativas da mãe de M

No total, 98 negações da mãe de M foram analisadas. As principais funções negativas utilizadas foram: *proibição/comando* (36), *oposição/correção* (26) e *rejeição/recusa* (20), seguidas por *expectativas insatisfeitas* (5), *ausência/desaparição* (4), *negação funcional* (4),

negação epistêmica (2) e *rogativa negativa* (1). Inicialmente, destaca-se que as funções *proibição/comando* e *rejeição/recusa* são também as mais frequentemente utilizadas pela mãe de V, caracterizando as negações dirigidas às crianças neste período nos dois casos. Observa-se, assim, que as duas mães proíbem determinados comportamentos e rejeitam ações infantis que seguem na direção contrária à das proibições estabelecidas. Ressalta-se, entretanto, que as produções da mãe de M. apresentaram número muito maior de funções negativas (cobrindo todas as funções negativas aqui estudadas) do que aquelas utilizadas pela mãe brasileira, embora em quantidades menos expressivas. No que diz respeito às negações mais frequentemente utilizadas, é possível observar semelhanças nos dois casos.

No que diz respeito à caracterização prosódica das negações, novamente observa-se maior diversidade nas produções da mãe francesa quando comparada às produções da mãe brasileira, embora semelhanças importantes sejam encontradas dentre os elementos mais frequentemente presentes nos dois casos. Destaca-se, especificamente, a presença expressiva de curvas ascendentes-descendentes nas negações das mães brasileira (22 de 50 produções) e francesa (30 de 98 produções). Observa-se também que a curva ascendente-descendente é o único elemento presente em todas as funções negativas produzidas.

Produções negativas de M

No que diz respeito às produções de M., um grande número de negações pode ser observado. Para este trabalho, 462 negações de M. foram consideradas, ressaltando-se que este número elevado é também consequência da quantidade e tamanho dos vídeos franceses, que ultrapassam os dos brasileiros. De maneira geral, as produções de M. são especialmente desenvolvidas, tendo sido objeto de diversos trabalhos, inclusive sobre a negação (DODANE; BEAUPOIL; DEL RÉ; BOUTET; MORGENSTERN, 2014; DODANE; MASSINI-CAGLIARI, 2010).

Grande parte das negações de M. foram *rejeição/recusa* (115 negações), sendo esta também a função mais frequentemente produzida pela criança brasileira, seguida por *expectativas insatisfeitas (inabilidade/falha)* (86), *oposição/correção* (77), *negação funcional* (74), *negação epistêmica* (65), *ausência/desaparição* (29), *proibição/comando* (14) e *rogativa negativa* (2). Observa-se, deste modo, grande variedade nas funções negativas utilizadas pela criança. Tais como as produções de sua mãe, as negações infantis cobrem todas as funções aqui estudadas, embora as funções mais frequentemente produzidas coincidam com as da criança brasileira.

No que diz respeito à caracterização prosódica geral das negações, o movimento ascendente-descendente é novamente o mais frequentemente observado (caracterizando 210 negações), estando presente em todas as funções negativas produzidas. Contornos descendentes (67) e ascendentes (55) são também frequentemente produzidos.

Observando as produções das duas crianças (brasileira e francesa), concluímos que, independentemente da língua, a função *rejeição/recusa* é a primeira a ser expressa, conforme também observado por estudos clássicos sobre a tipologia e aquisição da negação (BLOOM, 1970; PEA, 1980). Nos dados aqui analisados, a rejeição é inicialmente expressa pela criança francesa a partir de marcadores simples como “*non*”. O marcador de negação “*pas*” surge na expressão da rejeição a partir dos 23 meses, em enunciados como “*non pas avec (bro)colis*” (não com o brócolis) quando a criança rejeita a comida oferecida pela mãe. Expressões mais complexas como “*je veux pas*” (eu não quero) surgem aos 25 meses, com a utilização de pronome pessoal *je* (eu). Ressalta-se que é exatamente aos 25 meses que o pronome pessoal *je* emerge nas produções de M. e que a utilização do pronome *moi* atinge seu pico (93 produções), conforme relatado por Dodane e Massini-Cagliari (2010), contribuindo para o desenvolvimento da negação, permitindo à criança posicionar-se na interação e construir seu ponto de vista.

Para a criança brasileira, a expressão da rejeição começa também com produções que se aproximam do *não* como “*na*” e “*ã*” e o “*não*”, que é foneticamente produzido aos 16 meses. A expressão da negação de V. torna-se mais complexa aos 29 meses com o enunciado “*esse não*”, quando a criança utiliza o pronome demonstrativo *esse* para fazer referência ao objeto específico que rejeita (neste caso, um brinquedo oferecido por sua mãe). A utilização de pronomes pessoais nas negações registradas de V. é observada aos 29 meses, quando a criança enuncia “*a num sei mamãe*” utilizando a vogal “*a*” como preenchedor (*filler*), que substitui o pronome pessoal “*eu*”.

A função *ausência/desaparição* é expressa apenas uma vez pela criança brasileira durante o período observado, aos 29 meses, a partir da expressão “*sem a vaquinha*”, quando V. procura pela vaquinha de brinquedo sem encontrá-la. Neste momento, a criança utiliza, conforme anteriormente já destacado, enunciado complexo quando comparado àqueles utilizados na *rejeição/recusa*.

Em Francês, a ausência é expressa a partir de marcadores simples como “*non*” e expressões mais complexas como “*a plus*” em “*y a plus p(l)us poussin*” (não há mais pintinhos), quando, por exemplo, M. procura por pintinhos de pelúcia aos 19 meses. Posteriormente, a criança utiliza expressões com o marcador “*pas*” (*Il y a pas – y a pas toboggan* – não tem tobogã, aos 25 meses) e combinações com outros itens lexicais “**y en a pas**” e “**y a plus**” (não há, não há mais). Ressalta-se que o pronome *en* é utilizado para substituir quantidades e verbos regidos pela preposição *de*, enquanto o pronome *y* é utilizado para substituir construções regidas por *à* + substantivo comum ou *à/en* + nome de lugar.

A função *expectativas insatisfeitas* não surgiu nos registros em Português. Em Francês, ela foi inicialmente expressa por meio do marcador “*non*”, sendo muitas vezes utilizada quando a criança não conseguia realizar determinada ação. Sua primeira expressão

foi registrada aos 19 meses, quando M. tentava subir em uma cadeira para alcançar o computador sobre a mesa, sem sucesso. O marcador “pas” surge aos 23 meses em enunciado complexo “*un liv(r)e j’arrive pas à attraper mon yy*” (um livro eu não consigo alcançar meu yy), quando M tenta alcançar o livro na prateleira. A expressão “*j’arrive pas*” (eu não consigo) surge aos 25 meses, em expressão de inabilidade muito semelhante à do adulto.

Negações epistêmicas surgem nas produções da criança brasileira aos 29 meses por meio das expressões “*num sei*” e “*a num sei mamãe*”. A respeito da partícula negativa “*num*”, Ramos (2006) sugere que o Português Brasileiro passa atualmente por processo de mudança semelhante àquele que desencadeou o padrão de negação em Francês. Nesta direção, o autor observa duas formas, uma “plena” (não) e outra “reduzida” (num) do marcador de negação, que surgiria em três organizações distintas em Português: negação pré-verbal, pré-verbal e pós-verbal e negação pós-verbal. Fundamentando seu ponto de vista, Ramos (2006) explana, a partir de seus dados, que a partícula *num* constitui de fato forma “fraca” ou “reduzida” do marcador de negação, pois não ocorre em posição final na sentença, mas somente pré-verbal (posição dos pronomes átonos) e em co-ocorrência com outros marcadores de negação (presença do item pleno *não* na mesma sentença e/ou presença de quantificadores do tipo “ninguém”, “nada” na mesma sentença). Ramos (2006) conclui que o Português passa por processo de transformação semelhante ao do Francês, com “gramaticalização” da negação pré-verbal e surgimento de uma negação adverbial pós-verbal.

Também em nossos dados, a forma “reduzida” *num* surge somente na negação pré-verbal. Ressalta-se que os dados aqui analisados integram o dialeto do Português Brasileiro, que apresenta negação pós-verbal (nordestino). Em outros dialetos, não se observa esta queda da negação pré-verbal.

Nos dados de M., observamos inicialmente o enunciado “*sais pas*” como forma de expressão da negação epistêmica aos 19 meses de idade. Destaca-se ausência do pronome pessoal *je* e do marcador de negação “*ne*” nesta sentença. Enquanto a frase “*je sais pas*” (com a presença do pronome pessoal) surge aos 26 meses, a partícula “*ne*” (*je ne sais pas*) não surge em nenhum momento nos dados analisados. Ressalta-se, entretanto, que no Francês falado atualmente, de fato, a partícula *ne* já não é produzida, levando à construção da hipótese de que a negação em Francês está em processo de mudança (ASHBY, 2001). Ainda analisando as mudanças e complexificações dos enunciados de M, observa-se que aos 27 meses ela produz enunciados como “*moi je sais pas chanter*” (eu não sei cantar) acrescentando predicado por meio do qual especifica aquilo que ela afirma “não saber”. Aos 28 meses, ela produz negações epistêmicas sobre o desconhecimento de terceiros, neste caso de seu irmão mais novo com apenas poucos meses de vida - *Côme i(l) sait pas encore parler* (ele não sabe ainda falar). Deste modo, realiza suposições e afirmações sobre terceiros e não só sobre si mesma.

No que diz respeito à função *proibição/comando*, esta surge nas produções da criança brasileira quando ela repete proibições enunciadas por seu tio “é não abi a boca” e “*assim não*” aos 30 meses de idade. Nos dados de M., as proibições são majoritariamente produzidas por meio do uso da partícula “pas” – “*pas là faut me faire au photo*” (não aqui não pode tirar minha foto) aos 28 meses, quando proíbe a observadora de realizar filmagens na rua. Destaca-se que neste momento a criança utiliza o “pas” em posição não canônica (antes do verbo), quando na verdade ele deveria ser utilizado após o verbo. Entretanto, no mesmo trecho já é possível observar a utilização do “pas” de maneira adequada – “*on fait pas t’as pas l(e) droit de de filmer moi mm euh mm euh dans la rue*” (não se faz você não tem o direito de me filmar na rua).

Em Português, a *oposição/correção* é majoritariamente produzida por meio do marcador “não” (sozinho ou em repetição), bem como por enunciados complexos que buscam negar de maneira explícita o elemento afirmado pela mãe. Por exemplo, aos 29 meses, V. produz a negação “*nene foi não (em)bora*”, após a mãe afirmar que a chupeta da criança havia “ido embora”, e “*não não não vô parece um um pinóquio não*” aos 31 meses, quando a mãe afirma que ele vai parecer o Pinóquio se mentir, explicitando em seu enunciado um predicado que repete uma afirmação anterior da mãe, mas precedido por negação. Nas produções de M., a oposição é também produzida a partir do marcador “non”. Posteriormente, a criança introduz o “pas” também se opondo a afirmações do adulto como, por exemplo, “*i(l) dort pas*” (ele não está dormindo), produzida pela criança aos 25 meses de idade, em oposição à afirmação da observadora de que o ursinho de pelúcia estava dormindo.

Por fim, a função *negação funcional* não foi observada nos dados registrados da criança brasileira. Nos dados de M, esta função foi majoritariamente produzida a partir do marcador “non”, em resposta às perguntas do tipo sim/não de sua mãe. A criança fez também uso de enunciados com o marcador “pas”, realizando negações aparentemente a partir de suposições sobre quais seriam as crenças de seu interlocutor, como quando, por exemplo, M. afirma “*c’est pas ton bébé*” (não é seu bebê) aos 27 meses, em conversa com a observadora sobre suas bonecas, apesar de a observadora não ter dito esta afirmação (de que os bebês/bonecas seriam dela).

De maneira geral, observam-se semelhanças no desenvolvimento das produções das duas crianças como, por exemplo, o aumento progressivo da complexidade das negações produzidas por meio da inclusão de pronomes pessoais em suas sentenças, bem como da introdução de variações nas partículas negativas utilizadas. No que diz respeito às funções utilizadas, observa-se também o surgimento da *rejeição/recusa* como primeira função produzida pelas duas crianças e o desenvolvimento das funções negativas utilizadas, que passam de *reações* às ações parentais a *proposições* negativas nos dois casos (VASCONCELOS; LEITÃO, 2016). Destacam-se, também, diferenças entre as produções das duas crianças que decorrem de especificidades das línguas investigadas.

Como, por exemplo, as produções de V. que são explicadas a partir de processos atualmente em curso nas negações em Português (uso do *num*). Assim como na fala de M., a utilização pouco expressiva da partícula negativa *ne* pode ser também analisada a partir da hipótese de que esta partícula está em curso de desaparecimento no Francês falado atualmente (ASHBY, 2001).

Considerações finais

A partir do estudo do desenvolvimento da negação durante os primeiros 32 meses de vida de duas crianças, uma brasileira e uma francesa, foi possível discutir questões relacionadas ao processo de aquisição da linguagem. No que diz respeito às funções negativas utilizadas, foi possível observar semelhanças nas produções das duas crianças estudadas, como o surgimento da função rejeição/recusa como a primeira a ser produzida pelas duas crianças, expressa por meio de marcadores simples como “não” e “non”. Entretanto, funções mais elaboradas, como ausência/desaparição, foram expressas mais tardiamente, a partir de enunciados complexos quando comparado àqueles utilizados na rejeição/recusa.

De maneira geral, as negações infantis, no caso das duas crianças estudadas, foram inicialmente utilizadas para rejeitar e opor-se às proposições e ações parentais, entretanto, posteriormente (a partir dos 29 meses de idade), as duas crianças começaram a produzir negações epistêmicas, funcionais e de ausência/desaparição, produzindo, portanto, proposições negativas e não somente reagindo às proposições de seus pais. Deste modo, passaram a realizar constatações sobre si mesmas e sobre seu desconhecimento (negação epistêmica) e constatações sobre ausência de objetos do ambiente (ausência/desaparição). O desenvolvimento das negações infantis é observado, portanto, não somente a partir do aumento de sua complexidade linguística, mas também a partir do desenvolvimento das funções negativas utilizadas, que passam de reações às ações parentais a proposições negativas.

Por volta do segundo ano de vida, a criança começaria a realizar constatações/afirmações sobre si mesma, sobre seu desconhecimento (*je ne sais pas*/eu não sei) ou sobre a ausência de objetos do ambiente (*(j)e les vois pa*/não os vejo/não tem mais), produzindo, portanto, proposições negativas e não somente reações às proposições de seus pais. Vasconcelos e Leitão (2016) realizam observação semelhante a partir da análise de oposições infantis, concluindo que há deslocamento do lugar discursivo atribuído à criança, que deixa de ser posicionada apenas no lugar de oponente, para ocupar também o lugar de proponente na interação, agindo sobre o ambiente a partir de um “ponto de vista próprio”. Neste momento, segundo Vasconcelos e Leitão (2016), a criança não só reage conforme as situações criadas pelos pais, mas toma a iniciativa de agir, mobilizando aspectos do ambiente em proposições muitas vezes negativas.

Destaca-se também o aumento progressivo da complexidade das negações produzidas pelas duas crianças por meio da inclusão de pronomes pessoais em suas sentenças, bem como da introdução de variações nas partículas negativas utilizadas. É importante destacar as diferenças entre as duas crianças estudadas, que decorrem de especificidades das línguas investigadas. Como, por exemplo, o uso da partícula “num” em posição pós-verbal em Português enquanto forma “reduzida” do marcador de negação “não” pela criança brasileira (RAMOS, 2006) e utilização pouco expressiva da partícula negativa “ne” pela criança francesa, fenômeno que pode ser também analisado a partir de processo em curso na língua francesa, segundo o qual essa partícula está em curso de desaparecimento no Francês falado atualmente (ASHBY, 2001). Observa-se, deste modo, como análises translinguísticas geram *insights* interessantes sobre fenômenos que têm lugar a partir de processos específicos de cada língua.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, M.; BERGMANN, A.; TAMATI, T. The Prosody of Negation in Brazilian Portuguese. In: BARBOSA, P. A.; MADUREIRA, S.; REIS, C. (org.). *Proceedings of the Speech Prosody Conference*. Campinas: Editora RG/CNPq, 2008. p. 489-492.

ASHBY, W. J. Un nouveau regard sur la chute du ne en français parlé tourangeau: s'agit-il d'un changement en cours? *Journal of French Language Studies*, v. 11, n. 1, p. 1-22, 2001.

BEAUPOIL-HOURDEL, P. A multimodal and corpus-based approach to children's expression of refusal and rejection. *International conference of the AFLiCO Empirical Approaches to Multi-modality and to Language Variation*. Lille, 2013, p. 15-17.

BEAUPOIL-HOURDEL, P.; MORGENSTERN, A.; BOUTET, D. A Child's Multimodal Negations from 1 to 4: The Interplay Between Modalities. In: LEE, C. (org.). *Negation and Polarity: Experimental Perspectives*. Springer International Publishing, 2016. p. 95-123.

BLOOM, L. M. *Language development: form and function in emerging grammars*. Cambridge: M.I.T., 1970.

CAMERON-FAULKNER, T.; LIEVEN, E.; THEAKSTON, A. What part of no do children not understand? A usage-based account of multiword negation. *Journal of Child Language*, v. 34, n. 2, p. 251-282, 2007.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A.J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 7, n. 2, p. 57-74, 2012.

DODANE, C.; BEAUPOIL, P.; DEL RÉ, A.; BOUTET, D.; MORGENSTERN, A. The role of gesture and prosody in children's multimodal pathway into negation. *In: Sound to Gesture conference (S2G)*, 2014.

DODANE, C.; MASSINI-CAGLIARI, G. La prosodie dans l'acquisition de la négation: étude de cas d'une enfant monolingue française. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 54, n. 2, p. 335-360, 2010.

KOCHAN, A. *The acquisition of negation: a Socio-pragmatic Study of a Bilingual Child*. Lyon: Ecole Normale Supérieure de Lyon, 2008.

KONOPCZYNSKI, G. *Le Langage Emergent: Caractéristiques Rythmiques*. Hamburg: Buske Verlag, 1990.

LACHERET-DUJOUR, A.; BEAUGENDRE, F. *La prosodie du français*. Paris: CNRS. 1999.

LEITÃO, S. Contribuições de Bakhtin e do círculo para os estudos em aquisição da linguagem. *In: Il Encontro sobre linguagem da criança – sentido, corpo e discurso/I colóquio sobre alfabetização do núcleo de ensino de Araraquara*. São Paulo: UNESP, 2012.

MCNEILL, D.; MCNEILL, N. B. What does a child mean when he says 'no'? *In: ZALE, E. M. (org.). Proceedings of the conference on language and language behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.

MORGENSTERN, A.; PARISSÉ, C. The Paris Corpus. *Journal of French Language Studies*, v. 22, n. 1, p. 7-12, 2012.

PEA, R. The Development Of Negation In Early Child Language. *In: OLSON, D. R. (org.). The Social Foundations Of Language & Thought*. New York: W.W. Norton, 1980. p. 156-186.

RAMOS, J. O processo não > num na fala. *In: RAMOS, J.; VITRAL, L. (org.). Gramaticalização: uma abordagem formal*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFMG, 2006. p. 119-132.

SCARPA, E. M.; FERNANDES-SVARTMAN, F. Entoação e léxico inicial. *Veredas*, v. 16, n. 1, p. 38-52, 2012.

VASCONCELOS, A. N. de; LEITÃO, S. Desenvolvimento da protoargumentação na interação adulto-bebê. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, n. 60, p. 119-146, 2016.

WODE, H. Four early stages in the development of L1 negation. *Journal of Child Language, Cambridge*, v. 4, n. 1, p. 87-102, 1977.

Argumentação, humor e incongruência na linguagem da criança

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i2.2360>

Alessandra Jacqueline Vieira¹

Alessandra Del Ré²

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir a questão da incongruência nos discursos humorístico e argumentativo, tratando da definição de cada um desses termos e, além disso, de sua emergência na fala das crianças. Para tanto, trazemos, para embasar as discussões, alguns dados produzidos por duas crianças brasileiras monolíngues – português, G. e S., gravadas em situação de interação com os pais e nos contextos cotidianos, como o jantar, durante suas brincadeiras, entre outros. Trata-se de investigar de que modo a argumentação e o humor estão relacionados na fala dessas crianças, interligadas muitas vezes pela incongruência, fenômenos ainda pouco estudados nas pesquisas sobre a aquisição de linguagem, especialmente sobre as intersecções desses elementos na fala de crianças pequenas. Nossas primeiras observações demonstram que as crianças utilizam precocemente estratégias linguísticas, tanto para defender seu ponto de vista quanto para escapar da repreensão de seus pais e, muitas vezes, elas as fazem utilizando o humor.

Palavras-chave: argumentação; humor; incongruência; criança; linguagem na infância.

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; alessandra.vieira@ufrgs.br; <https://orcid.org/0000-0002-3216-6107>

2 Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; aledelre@fclar.unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-6740-9631>

Argumentation, humor and incongruence in the child's speech.

Abstract

This article aims to discuss the issue of incongruity in humorous and argumentative discourses, dealing with the definition of each of these terms and, besides that, of their emergence in children's speech. For this, we bring some data produced by two Brazilian monolingual children - Portuguese, G. and S., recorded in situations of interaction with parents and in natural contexts, such as dinner, during their play, among others. It is a question of investigating how arguments and humor are related in the speech of these children, often interconnected by incongruity, phenomena that are still little studied in the process of language acquisition, especially about the intersections of these elements in the speech of young children. Our first observations demonstrate that children use early language strategies to defend their point of view and to escape the reproof of their parents and often they do that using humor.

Keywords: Argumentation; Humor; Incongruity; Child, Childhood language.

Introdução

Este texto tem por objetivo discutir aspectos da incongruência nos discursos humorístico e argumentativo, produzidos por duas crianças brasileiras monolíngues – português, G. e S., falantes do Português do Brasil (PB), gravadas em situação de interação com os pais e nos contextos cotidianos, como o jantar, durante suas brincadeiras, entre outros. Trata-se de investigar de que modo a argumentação e o humor estão relacionados na fala dessas crianças, interligadas muitas vezes pela incongruência, uma ruptura na cadeia dialógica, como explicaremos melhor adiante. Vale dizer que o humor e a argumentação, enquanto objetos de estudo na fala da criança, inserem-se em projetos mais amplos, no Brasil³ e na França⁴, e já foram tema de outras publicações.

3 Projetos: O humor na infância: um olhar dialógico-discursivo para os dados de fala de crianças brasileiras – PQ/CNPq; Argumentação e explicação: modos de construção/constituição do conhecimento (Grupo ANPEPP).

4 O projeto RIHA, Rire, Humour et Acquisition du langage Coordenado pela Prof. Dr. Aliyah Morgenstern, docente na Universidade Sorbonne Nouvelle – Paris 3, na França, e pela Profa. Dra. Alessandra Del Ré, docente da Universidade Estadual Paulista-Araraquara, no Brasil. *Site*: <http://enflang.ortolang.fr/humour/accueil.html>. O grupo NALingua é composto por pesquisadores vinculados a diferentes Instituições de Ensino Superior do Brasil (UNESP, USP, UNICAMP, UFPB, UFPE, UFAL, UFRGS, dentre outras) e da França (Université de Montpellier 3). *Site*: <http://gruponalingua.com.br/apresentacao.html>.

Em estudos anteriores (VIEIRA, 2011; VIEIRA, 2015; VIEIRA; LEITÃO, 2014, LEITÃO; VIEIRA, 2017; DEL RÉ, 2011; DEL RÉ, 2003; DEL RÉ, MORGENSTERN, DODANE, 2015), trabalhamos com os elementos aqui elencados, como a questão da argumentação e da explicação no discurso infantil – tratando da importância desses elementos para o desenvolvimento da linguagem da criança, de seu funcionamento e de suas primeiras aparições nos dados – e, também, dos aspectos do humor na fala da criança, especialmente sobre a produção de discursos humorísticos. Em um desses trabalhos (especificamente o de Vieira, 2015)⁵, refletimos sobre os diferentes estudiosos que, histórica e contemporaneamente, trataram dos termos (argumentação e explicação) e aprofundamos nosso conhecimento no que diz respeito ao discurso argumentativo na criança. Naquela pesquisa, durante as análises, verificamos uma importante relação entre a argumentação e o humor, especialmente quando certas incongruências na produção de um enunciado argumentativo iniciavam uma ruptura que causava o riso no interlocutor e/ou no próprio locutor.

A questão do humor vem sendo desenvolvida desde 2003 (DEL RÉ, 2011) e as discussões que traremos aqui dão continuidade a reflexões feitas também em parceria, no Brasil e na França, sobretudo a partir do projeto RIHA (DEL RÉ *et al.*, 2015, 2017 etc.).

Nossos estudos, em ambos os temas, partem de uma perspectiva dialógico-discursiva, com base em estudos de Bakhtin e do Círculo (BAKHTIN, 1997, BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995; SALAZAR-ORVIG, 1999; FRANÇOIS, 1994, 2009), que consideram, de um lado, que o sujeito se constitui em seu discurso, por meio do encadeamento dos enunciados e dos movimentos de sentido trazidos por esses encadeamentos, e, por outro lado, que esse sujeito pode ser “recuperado” por meio de uma construção do intérprete/receptor (FRANÇOIS, 1994). Tal abordagem vem sendo desenvolvida no Brasil pelo grupo GEALin/NALingua (CNPq), resultando em publicações, dentre elas dois livros relacionados à Aquisição da Linguagem a partir de um olhar bakhtiniano (DEL RÉ *et al.*, 2014a e 2014b).

O que propomos para este artigo é identificar em quais contextos um cruzamento entre argumentação e humor pode ser observado na fala da criança, uma vez que estes fenômenos podem revelar peculiaridades da aquisição de linguagem e, além disso, auxiliar a reflexão sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Essa intersecção pode ser observada, acreditamos, a partir de uma ruptura no discurso (incongruência), que ora gera discursos mais argumentativos ora humorísticos ou ambos. Voltaremos adiante a essa questão.

Para observar essas questões, traremos dados de duas crianças brasileiras, com idade entre 24 e 48 meses de idade, um menino (G.) e uma menina (S.), pertencentes ao *corpus*

5 Orientado por Alessandra Del Ré no Brasil e desenvolvido em parte na Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, sob orientação da profa. Aliyah Morgenstern, financiado pela CAPES/Bolsa PDSE e com realização entre setembro de 2012 e agosto de 2013.

NALingua (DEL RÉ *et al.*, 2016). Trata-se de dados coletados em contexto natural e em ambiente familiar. Ambas as crianças são monolíngues, falantes do português do Brasil. Foi a partir desses dados que refletimos sobre os aspectos da ruptura (incongruência), sendo alguns fragmentos instigantes para pensarmos a argumentação e o humor a partir desse elemento (ruptura) na fala da criança.

Os dados foram transcritos a partir do uso da ferramenta CLAN⁶ – cujas normas foram traduzidas para o português (DEL RÉ; HILÁRIO; MOGNO, 2014) –, disponível gratuitamente no *site* CHILDES.

1. Argumentação na fala da criança

A argumentação – assim como o humor –, enquanto fenômeno de linguagem que tem um papel fundamental no desenvolvimento e na aquisição de conhecimento pela criança, é analisada nesta pesquisa a partir de um viés que vai ao encontro de nossa perspectiva dialógico-discursiva, e tem base em discussões de Leitão (2000, 2001, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b), para quem a argumentação é “uma atividade discursiva que se caracteriza pela defesa de ponto de vista e leva em consideração perspectivas contrárias” (LEITÃO, 2007a, p. 57), atividade que, acreditamos, contribui efetivamente para o desenvolvimento e a transformação do conhecimento.

Afastando-se, dessa forma, das noções que enquadram a argumentação em um modelo dissertativo ou mesmo em um método de ensino-aprendizagem, no qual os alunos nem sempre participam ativamente, Leitão (2007a) desenvolve uma teoria que abarca a participação ativa dos estudantes para a construção de uma argumentação. Para tanto, a autora trabalha com a importância do contraponto, da oposição de ideias entre interactantes, que contribui para a transformação e a reflexão dos próprios argumentos (e, conseqüentemente, do conhecimento). Sendo assim, para a autora, a argumentação é uma ferramenta essencial que pode ser utilizada para auxiliar no processo de aquisição/aprendizagem de conhecimentos, como, por exemplo, nas escolas, e deve ser analisada a partir de três elementos (a saber: o argumento, o contra-argumento e a resposta) – que constituem uma unidade de análise efetiva – considerada por ela sob três pontos de vista (discursivo, psicológico e epistêmico). Sendo assim, partindo do *ponto de vista discursivo*, a autora trata das questões que envolvem a presença do outro e a configuração desses três elementos em interação, partindo de noções propostas por Bakhtin (1997, 1995, 1976), no que concerne às questões de linguagem, alteridade, gênero etc. Em suas palavras,

⁶ Clan: <http://alpha.talkbank.org/clan/> . Childes: <https://childes.talkbank.org/>

[O argumento:] consiste no conjunto de ponto de vista e justificativa, podendo um ou outro permanecer implícito nas argumentações cotidianas efetivamente produzidas. O argumento identifica o ponto de vista que seu proponente procura estabelecer, bem como as razões com as quais apoia (função discursiva). [...] [O contra-argumento:] do ponto de vista discursivo, a presença do contra-argumento traz para o discurso uma dimensão de alteridade indispensável à ocorrência da argumentação. [Resposta:] A comparação entre formulação inicial do argumento e a retomada deste, em resposta a contra-argumentos, é o recurso analítico que permite capturar eventuais mudanças nas posições inicialmente defendidas. Sua presença captura o estatuto fundamentalmente dialógico da unidade de análise postulada. (LEITÃO, 2007a, p. 84).

Além desses níveis, a autora defende que a argumentação comporta em si uma dinâmica dialética e dialógica. Ou seja, há em sua estrutura a consideração do outro, dos outros discursos, da situação de enunciação, do contexto (social, histórico etc.), que não envolve apenas dois indivíduos face a face, o que fornece uma dinâmica dialógica à argumentação. Ao mesmo tempo, por envolver o confronto, a oposição de ideias (e não de pessoas, simplesmente), a argumentação possui uma característica dialética.

Neste artigo, enfatizamos a importância do contra-argumento, pois acreditamos que ele seja um ponto importante a ser aprofundado, uma vez que é nesse momento que a incongruência parece surgir no enunciado, como uma ruptura no discurso, uma oposição ao argumento trazido à tona por um dos interlocutores. Observa-se, portanto, que, assim como para o humor, há incongruências que podem desencadear a argumentação ou ambos. Sendo assim, buscaremos verificar em que momento a incongruência gera um embate, o riso ou quando ela desencadeia os dois elementos ao mesmo tempo.

A opção por tratar da oposição explícita no discurso justifica-se, desse modo, pelo fato de podermos verificar, durante o surgimento desse tipo de argumentação, a revisão de um ponto de vista inicial do interlocutor ou o uso de estratégias argumentativas para convencer o outro de seu intuito ou ideia. Esse fenômeno pode ser verificado desde a infância, nos momentos em que a criança pede, solicita ou nega alguma coisa, ou, ainda, quando ela se opõe ao que o outro afirma etc. Trazemos um exemplo para ilustrar essas questões (VIEIRA; LEITÃO, 2014):

(33 meses – 2;9) Episódio 'Cócegas'

2217 *CHI: 0 [=! ri].

2218 *MOT: o(lha) o que te espera aqui se (vo)cê vie(r) me perturba(r)

- 2219 o(lha).
- 2220 %act: MOT mostra o dedo indicador para a criança, como sinal de que irá fazer cócegas em CHI.
- 2221 *CHI: não!
- 2222 %act: CHI abaixa-se e encosta no sofá, de frente para a mãe.
- 2223 *CHI: <não faz cócega> [<]!
- 2224 *MOT: <o quê> [>]?
- 2225 *OBS: <0 [=! ri]> [<].
- 2226 *CHI: não faz cócegas porque <eu> [///] o <Chick_Hicks> [?] xx joga sujo!
- 2227 %act: CHI sai correndo em direção ao outro canto da sala e fica olhando para a mãe.
- 2228 *CHI: ele bate no out(r)o carro!
- 2229 %com: CHI refere-se ao fato de que o Chick Hicks trapaceia e bate nos outros carros no filme "Carros".
- 2230 *MOT: e o que que tem a ver isso com a minha cócega em você?
- 2231 *CHI: é ele corre assim e vai!
- 2232 %act: CHI sai correndo para o outro lado da sala e se joga no sofá, ao lado da mãe.
- 2233 *MOT: ele corre assim e bate?
- 2234 *CHI: e bate no o(u)tro ca:rrro!
- 2235 %act: CHI dá um tapa na perna de MOT.
- 2236 *MOT: mas não bate em mim!
- 2237 *CHI: não # porque ele bate no ### no out(r)o carro!
- 2238 %act: CHI volta a correr para o canto da sala.
- 2239 *MOT: <é: # eu sei> [>]!
- 2240 *CHI: <é por isso> [<]!
- 2241 *OBS: <0 [=! ri]> [>].
- 2242 *MOT: <e o Chick_Hicks vai p(a)r(a) o cantinho do pensamento> [<]?
- 2243 *CHI: é # porque eu vo(u) coloca(r) ele!
- 2244 %act: CHI vai até o centro da sala, onde está a caixa de brinquedo, e pega o carrinho Chick Hicks do chão e volta para o

canto da sala com o carrinho.

2245 *MOT: <(vo)cê vai por o Chick_Hicks no cantinho do pensamento> [>]?

2246 *CHI: <ele> [/] ele (es)tá aqui.

2247 *CHI: ele vai fica(r) no cantinho do pensamento!

2248 *CHI: aqui!

2249 %act: CHI coloca o brinquedo sobre a estante.

No episódio acima, os movimentos opositivos mais evidentes são produzidos no contexto de uma espécie de “negociação” entre possibilidade e proibição/interdição de ações esboçadas pelos interlocutores: (G.) “bater” *versus* “não bater” na mãe; (mãe) “fazer” *versus* “não fazer” cócegas em G. (2218-2227). A ambiguidade de sentido surge no contexto dessa mesma negociação, quando G. aparentemente tenta justificar o pedido à mãe de que não lhe faça cócegas (2226) “*porque <eu> [///] o <Chick_Hicks> [?] xx joga sujo!*” e se afasta correndo (2227). Verifica-se, dessa forma, um contra-argumento de CHI (linha 2223) com uma justificativa (linha 2226). A produção do “porque”, em 2226, gera, na mãe, um efeito de sentido/expectativa de justificação para o pedido de G., a partir, talvez, da atribuição de um suposto “querer-dizer” à criança. Essa expectativa é, entretanto, surpreendida pelo conteúdo produzido no acabamento do enunciado, causando uma ruptura no discurso (incongruência). A surpresa gerada (pelo ‘porque’) a partir da tensa expectativa *versus* realização enunciativa (acabamento do enunciado) se explicita, no discurso da mãe, pela pergunta que, de imediato, endereça à criança: “*e o que que tem a ver isso (“Chick Hicks joga sujo”) com a minha cócega em você?”* (2230). A ambiguidade não se resolverá, entretanto, na resposta de G., que passa a focar no vilão “Chick Hicks” (2231-2234) e suas ações no filme: correr, bater noutros carros. Um dado curioso surge, entretanto, entre os turnos 2234-2237, nos quais as trocas mãe-criança sugerem, talvez, uma espécie de deslizamento de sentido entre bater ‘em outros carros’ e bater ‘na mãe’: (G.) Chick Hicks “*bate no o(u)tro ca:rrro!*”; (mãe) “*mas não bate em mim!*”; (G.) “*não # porque ele bate no ### no out(r)o carro!*”. Ir além desse ponto traria, talvez, o risco da superanálise. O risco não impede, por outro lado, que se levantem possibilidades analíticas de entendimento de trocas discursivas particularmente instigantes pela tensão observada entre, por um lado, o nível de elaboração argumentativa implicada na fala de G. (formulação de ponto de vista, esforço de justificação, manejo de oposição; uso de elementos linguísticos adequados à situação discursiva) e, por outro, a ambiguidade que permeia esses mesmos movimentos argumentativos.

2. O humor na fala da criança

A questão do humor na fala da criança, como dissemos, vem sendo investigada há algum tempo, devido à sua comprovada importância para o desenvolvimento de competências linguageiras e de aprendizagem (BARIAUD, 1983; AIMARD, 1988; DEL RÉ, 2011; DEL RÉ;

MORGENSTERN, 2009; DEL RÉ, 2008; DEL RÉ; MORGENSTERN; DODANE, 2015; DEL RÉ *et al.*, 2017). Nesses estudos, o riso, como uma das manifestações do humor, possui papel importante na socialização linguageira, além de poder gerar empatia, um ingrediente importante no processo de aquisição/aprendizagem de línguas (BAKHTIN, 1997).

Nesse viés, podemos definir o humor como fenômeno efetivamente social, ligado às situações afetivas e emotivas, que vão além do apenas fazer rir (DEL RÉ; DE SANTIS, 2017).

De modo geral, os trabalhos dedicaram-se a analisar o humor no adulto, buscando verificar nuances que envolvem o conceito de humor, como é o caso do trabalho de Béal e Traverso (2010) e o de Béal e Mulan (2013). Porém, refletindo sobre o humor na fala da criança, notamos que ele não possui o mesmo estatuto do discurso adulto (DEL RÉ *et al.*, 2015), pois a criança ri, muitas vezes, do absurdo, do anormal, do inesperado, de coisas que o adulto não ri – e vice-versa.

No que se refere a essa incongruência (não normal), o que diferencia as crianças dos adultos é que as primeiras respondem a ela de maneira não realista, i.e., diante de um palhaço com dois narizes, por exemplo, elas não vão dizer algo do tipo “*isso não é possível*”, “*um palhaço não tem dois narizes*” (na realidade), por isso não é engraçado; ao contrário, ele é justamente engraçado por essa razão. (DEL RÉ, 2011, p. 55).

Ao falarmos sobre humor, alguns elementos parecem ser recorrentes na fala da criança e compõem um conjunto de ingredientes indispensáveis para a produção do discurso humorístico verbal:

[...] uma *ruptura* é reconhecida enquanto tal pelo locutor; esse reconhecimento depende, de alguma forma, de um *recuo*, de um trabalho metacognitivo que permita ao locutor identificar que haveria um percurso “normal” para o discurso e que ele foi rompido. A partir daí deve haver por parte desse locutor um querer-partilhar (projeto de dizer/*intencionalidade*) e a verbalização desse querer para o outro/interlocutor. Finalmente, ao verbalizar, se houver *saber partilhado*, os dois vão compreender e, no caso do adulto, eventualmente, rir. No caso da criança, acreditamos que o riso como marca do humor parece ser importante durante o processo de aquisição da linguagem, desta forma ela parece estar sempre presente. (DEL RÉ *et al.*, grifos das autoras, no prelo).

Desse modo, quatro ingredientes seriam fundamentais: *incongruência*, *recuo*, *intencionalidade* e *saber partilhado*⁷. Podemos identificar esses ingredientes na fala de S., que faz uso de enunciados humorísticos desde muito pequena.

Vários enunciados humorísticos de S. emergem em situações engraçadas para a família da criança (contexto de sua microcultura). Verificamos esse fato, por exemplo, quando o avô (aniversariante do dia) falava ao telefone com sua filha que mora na Itália (em italiano); S., que também está na sala, ao ver o avô falando ao telefone, deseja falar também (ela a chama de tia) e, ao chegar ao telefone, diz uma expressão inventada em italiano pelo avô para ela (ele diz a palavra especialmente quando ela faz alguma “arte”: “*mannagia puzzolenta*”, algo como “*ai ai ai, você está aprontando!*”). Todos na sala (mãe, observadora/tia, avô) riem. Após isso, S. volta várias vezes ao telefone, diz o mesmo enunciado e sai de perto. Essa situação, que funciona como algo engraçado para a família, faz com que S. a repita várias vezes. Há, portanto, uma incongruência, gerada pela palavra proferida pela criança, e, também, podemos dizer que há a intencionalidade (especialmente a partir da segunda vez que S. volta para o telefone) por parte da criança, uma vez que ela percebe o efeito que a expressão causa nos interlocutores ao seu redor. Não podemos afirmar que S. teria tido inicialmente o objetivo de provocar esse humor, ou ainda que houve de antemão um distanciamento inicial em relação à situação, mas, ao ver o que a expressão provoca – a ruptura, seguida de riso –, algo desperta em S., o recuo, o reconhecimento de uma situação.

3. A questão da incongruência e sua relação com o humor e a argumentação

Na literatura sobre o humor, ressalta-se a importância dos mecanismos desencadeadores do fenômeno humorístico, especialmente da incongruência, da ruptura, daquilo que é surpreendente no diálogo. No entanto, as especificidades dessas incongruências ainda não foram descritas, seja para se pensar o discurso humorístico, seja o argumentativo. Ao que tudo indica, o contra-argumento dado pela criança, no discurso argumentativo, parece constituir uma forma de incongruência que, em alguns casos, produz humor. Mas por que há incongruências no discurso argumentativo que nos fazem rir e outras não?

Baseados em discussões empreendidas com os membros do grupo RIHA e NALingua, em reuniões realizadas tanto na França quanto no Brasil, a noção de incongruência, como

7 Para entender o humor é preciso, criar um *recuo*, uma distância em relação ao fato, uma habilidade cognitiva que pode ser identificada no discurso pela troca de olhares, gestos. Esses mesmos sinais podem mostrar igualmente um “querer-dizer”, uma “intenção discursiva” de divertir o outro (o interlocutor) e a si mesmo, concebida na relação entre os interlocutores, algo que é interpretado pelo outro na relação dialógica. Mas tudo isso só será possível se o conhecimento permitir que o falante e seu interlocutor observem e compreendam as mesmas incongruências (conhecimento compartilhado) (DEL RÉ *et al.*, no prelo).

um dos ingredientes do humor (infantil), tornou-se ponto central para compreendermos as questões humorísticas e, acreditamos, a argumentação.

Tomamos a incongruência como uma discordância na ordem habitual das palavras ou das coisas, associada ao que podemos chamar de adesão afetiva que "*ocasiona uma divergência (em oposição à convergência) ou uma irrupção no encadeamento discursivo*" [...] ligada à ideia do estranho, do inesperado, do insólito, do anormal (ou da anormalidade) e da surpresa (DEL RÉ, 2011, p. 107). O resultado dessa surpresa, desse inesperado, é o surgimento do riso ou do sorriso, em uma situação que pode levar ao humor. Para podermos rir, é preciso um "distanciamento, uma distância em relação ao alvo do riso" (DEL RÉ, 2011, p. 108).

Na argumentação, podemos pensar que essa ruptura está relacionada ao contra-argumento, pois, ao sermos confrontados discursivamente com perspectivas contrárias, necessitamos rever nosso enunciado, nosso intuito discursivo, para, então, produzirmos argumentos para convencer nosso interlocutor de nosso querer dizer. Há, portanto, um distanciamento e um repensar sobre o que foi dito, uma ruptura que faz rever nosso próprio dizer. Do mesmo modo, no discurso humorístico, a incongruência aparece como ingrediente essencial, tanto para a compreensão quanto para a produção do humor, sendo gerado a partir de um recuo para a compreensão do todo discursivo para, então, gerar no outro o riso, a partir de uma produção enunciativa intencional de humor.

Essas questões são observadas na criança ainda pequena, como podemos verificar nos dados de S., nos quais se observam as primeiras produções por volta dos dois anos de idade (obviamente, não equiparáveis às produções dos adultos, devido às suas especificidades). Aos quatro anos, por exemplo, S.⁸ está em seu quarto com a observadora, mostrando seus livros. A criança pede que a observadora leia o nome de um dos livros. Ela, então, lê "*Faculdade de Filosofia*". Sofia pede que ela repita 3 vezes o nome. Na terceira vez, Sofia diz "*Sofia?*" e olha (desconfiada e rindo) para a observadora, que ri, pois percebe que ela entendia Sofia ao invés de filosofia. S., então, pergunta se a observadora havia dito o seu nome e ri. Em seguida, zombando da observadora, diz, fingindo ler o livro e rindo: "é assim, filo, saco, Alessandra!". A observadora percebe a brincadeira, mas a repreende. Nesta situação, percebe-se uma situação de humor em que a criança faz uso da ironia, com um distanciamento discursivo, em que busca um novo sentido para a palavra com o nome da observadora. Além disso, há intencionalidade de S. em reverter a brincadeira, jogando com o nome da observadora, e uma incongruência para a criança, uma vez que ela pensa que a observadora está brincando com o nome dela (S.).

8 Devido à natureza do dado, que traz elementos de seu nome, optamos por colocar o primeiro nome de CHI, preservando, porém, a identidade e o nome completo da criança.

Do mesmo modo, podemos perceber argumentação nesses enunciados de S., que, acreditando ser uma brincadeira com ela, com seu nome, uma vez que essas situações são recorrentes na família da criança – não temos como saber se ela identificou que se tratava de uma ironia o enunciado da observadora (ao ler Filo – Sofia) –, traz um novo enunciado à tona (é assim, Filo, saco, Alessandra!). Nota-se que a criança utiliza esse enunciado como um contra-argumento à fala da interlocutora; essa situação de oposição da fala de S. é compreendida pela observadora, que tenta, no decorrer do episódio, mostrar a ela, apontando para o livro, que era, de fato, aquele nome que estava escrito e que ela não fez de propósito.

Outra incongruência, que gera tanto humor quanto argumentação, encontramos em G., que, no episódio abaixo, está com 3;6 anos (DEL RÉ *et al.*, 2015), guardando os seus carrinhos na sala com o pai. Quando o pai lhe solicita que guarde todos os carrinhos de corrida, G. responde, girando uma das mãos:

G: o quê, o quê, o quê, o quê, o quê, o quê rapaz? Veja se tem um carrinho aqui, de corrida?

Pai: Não, não tem. (todos riem, menos G.).

O riso nessa situação é gerado por uma conjunção de fatores e que nos faz olhar para a dialogia (BAKHTIN, 2007) desse episódio. Em sessões anteriores, é possível ver o pai de G., em várias situações de interação e de saber partilhado com a criança, fazer uso do mesmo enunciado ("*o quê, o quê, o quê, o quê, o quê, o quê rapaz?*"), com mudança no tom de voz. Essa situação discursiva traz a ironia da fala do pai como um componente, já que o pai sempre utiliza esse enunciado em oposição às ideias ou ações de G. (quando ele faz algo que o pai não gosta, por exemplo). Assim, o fato de G. utilizar esse enunciado em um outro contexto discursivo gera incongruência no discurso, que possibilita aos interlocutores recuperarem esses já ditos e, nesse recuo, possibilita eles rirem da estratégia da criança. Essa estratégia pode ser, também, observada no contra-argumento de G. ao ser solicitado que ele guarde os carrinhos (com o enunciado "*o quê, o quê, o quê, o quê, o quê, o quê rapaz?*"), justificando seu argumento com "*Veja se tem um carrinho aqui, de corrida?*". A resposta do pai é dada no enunciado seguinte, com a aceitação total da oposição de G. Esse contra-argumento, portanto, traz ruptura para o diálogo, fazendo com que o pai reformule seu ponto de vista inicial.

4. Considerações e discussões sobre o tema

Nossas primeiras observações demonstram que as crianças utilizam precocemente estratégias linguísticas, tanto para defender seu ponto de vista quanto para escapar da repreensão de seus pais, e, muitas vezes, elas as fazem utilizando o humor (VIEIRA, 2015). Ainda que não sigam normas do discurso do adulto, o fato de as crianças se

posicionarem diante do discurso do outro indica que não somente começam a compreender a complexidade do processo de comunicação verbal, fazendo uso dos já-ditos para defender seu ponto de vista, como também que estão em pleno processo de constituição de sua subjetividade (FRANÇOIS, 2009). Acreditamos, pois, que, quando a criança utiliza estratégias fazendo uso do humor, podemos verificar um indício realmente importante do desenvolvimento linguístico-discursivo (e de cognição) da criança, uma vez que ela passa a entender mecanismos essenciais para convencer o outro, a partir da empatia, por exemplo.

Ao olharmos para os dados aqui analisados, verificamos distintas situações discursivas nas quais emergem, da fala da criança, discursos argumentativos e humorísticos. A nosso ver, a argumentação tem papel essencial na aquisição/aprendizagem do conhecimento, uma vez que, ao ser confrontada, a criança reformula ou reflete sobre seus argumentos para conseguir convencer o outro. Importância similar tem o humor na fala da criança, principalmente no desenvolvimento e socialização infantis, que é um dos elementos, acreditamos, responsáveis por avanços cognitivos no desenvolvimento (DEL RÉ, 2011; DEL RÉ, 2003b).

Nesse sentido, compreender como emergem e funcionam esses elementos na linguagem da criança pode auxiliar a desvendar os mistérios da rapidez e agilidade com que as crianças aprendem e de que maneira esses elementos auxiliam, de fato, no desenvolvimento da linguagem. Outrossim, ao compreendermos questões que envolvem o universo infantil, especialmente no que diz respeito ao discurso humorístico e argumentativo, poderemos agir e orientar melhor o próprio setor da Educação, refletindo sobre como o conhecimento vem sendo transmitido às crianças e sobre as consequências do uso da argumentação e do humor no processo de ensino/aprendizagem do conhecimento e na vida adulta dessas crianças.

O que podemos observar a partir dos dados é que a incongruência, como um elemento de surpresa e ruptura, pode gerar no discurso situações que podem estar voltadas para a defesa de pontos de vista (com ou sem justificativa), ou para enunciados mais humorísticos ou para ambos. Isso pode ser recuperado nos dados analisados, nos quais temos a criança defendendo um ponto de vista para a mãe – que foi contrariado (Episódio 1) – ou a criança brincando com a situação discursiva e com a língua em interação (Episódio 2) ou, ainda, situações que fornecem um outro ponto de vista (no caso, com o uso da ironia) a partir de enunciados que geram humor (como os episódios 3 e 4).

O que notamos, a partir dessas discussões e análises, é que a incongruência é um elemento essencial para a emergência desses discursos; porém, os tipos de incongruência talvez tenham especificidades e objetivos distintos (e podem ser muitos), algo que ainda deve ser investigado.

Na continuidade da pesquisa, pretende-se, igualmente, acrescentar a importância desses estudos e dessas questões na aquisição de uma língua de sinais (no caso do Brasil, a Libras), contribuindo para mostrar efetivamente que tanto as crianças CODAS⁹, expostas à LIBRAS, quanto as ouvintes possuem processos de desenvolvimento da linguagem análogos e que a argumentação e o humor, ainda que não apareçam sempre juntos, contribuem para o desenvolvimento da linguagem da criança e estão, de algum modo, ligados às questões sociais e culturais. Desse modo, a partir de dados distintos, poderemos verificar quais tipos de incongruência são passíveis de serem identificados no discurso dessas crianças.

REFERÊNCIAS

AIMARD, P. *Les bébés de l'humour*. Liège-Bruxelles: Pierre Mardaga, 1988.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN/VOLOSHINOV. *Discurso na vida e discurso na arte*. 1926. Tradução Inédita de Cristovão Tezza do artigo "Discourse in Life and Discourse in Art", publicado como apêndice in: VOLOSHINOV, V. N. *Freudianism: a marxist critique*. New York: Academic Press, 1976.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARIAUD, F. *La genèse de l'humour chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1983.

BÉAL, C.; TRAVERSO V. Hello, we're outrageously punctual: front door rituals between friends in France and Australia, *Journal of French Language Studies*, v. 20-1, p. 17-29, 2010.

BÉAL, C.; MULLAN, K. Issues in conversational humour from a cross-cultural perspective: comparing French and Australian corpora. In: BÉAL, C.; MULLAN, K.; PEETERS, B. (ed.). *Cross-culturally Speaking, Speaking Cross-culturally*. Cambridge: Cambridge Scholar Press, 2013.

DEL RÉ, A. *A criança e a magia da linguagem: um estudo sobre o discurso humorístico*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

⁹ CODA é a sigla para "Children of Deaf Adults". São denominadas CODAS as crianças ouvintes, filhas de pais surdos.

DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

DEL RÉ, A. Explicação e humor na linguagem da criança. In: FERNANDES, S. D. *Aquisição da Linguagem: conceito, definição e explicação na criança*. Araraquara: Cultura Acadêmica – FCL/UNESP, 2003a. (Trilhas Linguísticas, 4)

DEL RÉ, A. L'explication et l'humour chez le jeune enfant. *La linguistique*, Paris, v. 39, p. 75-91, 2003b.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014a.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. *Explorando o discurso da criança*. São Paulo: Contexto, 2014b.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; MOGNO, A. S. Aquisição da linguagem: a singularidade, a recorrência, as generalizações. In: DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. v. 1. São Paulo Contexto, 2014. p. 137-154.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 7, p. 57-74, 2012.

DEL RÉ, A.; MORGENSTERN, A. To laugh or not to laugh: that is the question, in IADA 2009 – *Polyphony and Intertextuality in Dialogue*. Barcelona: University of Münster, v. 2, p. 41-54, 2009.

DEL RÉ, A.; MORGENSTERN, A.; DODANE, C.; QUIMELLO, H. Diversão partilhada, humor e ironia: um estudo sobre a produção de enunciados por uma criança brasileira. In: DEL RÉ, A.; PAULA, L. de; MENDONÇA, M. (ed.). *Explorando o discurso da criança*. São Paulo: Contexto, 2014.

DEL RE, A.; DODANE, C.; CAVALCANTE, M. C. B.; MASSINI-CAGLIARI, G. Discurso, prosódia e multimodalidade na produção humorística de uma criança monolíngue. In: SILVA, C. L. da; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. *A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto*. v. 1. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2017.

DEL RÉ, A.; MORGENSTERN, A.; DODANE, C. Enunciados humorísticos infantis em foco: implicações pragmáticas, cognitivas e sociais. *Revista Alfa*, no prelo.

DODANE, C.; JEREMI SAUVAGE, F. H.; BARKAT-DEFRADAS, M.; DEL RÉ, A. Riso e discurso: do acústico ao contextual. *In: DEL RÉ, A.; PAULA, L. de; MENDONÇA, M. (ed.). Explorando o discurso da criança.* São Paulo: Contexto, 2014. p. 35-53.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; ANTÔNIO RODRIGUES, R. O corpus NALingua e as tecnologias de apoio: a constituição de um banco de dados de fala de crianças no Brasil, *Artefactum*, v. 13, p. 1-16, 2016.

DEL RE, A.; DODANE, C.; MORGENSTERN, A. De l'amusement partagé à la production de l'humour chez l'enfant. *In: FARHAT, M.; LACOSTE, F. (ed.). L'humour dans le bassin méditerranéen: contacts linguistiques et culturels.* v. 1. Tunísia: Nouha éditions, 2015. p. 115-139.

DEL RE, A.; DE SANTIS, A. B. Algumas reflexões sobre a constituição do discurso humorístico infantil: o caso de uma criança bilíngue franco-brasileira. *In: BARBOSA, M.; MORAIS, C. F. de; VIDAL, M. E. B. (Org.). Teorias de Linguagens: pesquisa e ensino.* Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 109-128.

FRANÇOIS, F. *Morale et mise en mots.* Paris: L'harmattan, 1994.

FRANÇOIS, F. *Essais sur quelques figures de l'orientation: hetetogénéité, mouvements et styles.* Paris: Éditions Lambert-Lucas, 2009.

FREUD, S. Os chistes e sua relação com o inconsciente. v. VIII. Tradução Jayme Salomão. *In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud.* Rio de Janeiro: Imago, 1969 [1905].

LEITÃO, S. Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. *In: DEL RÉ, A.; FERNANDES, S. D. (org.). A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso.* São Paulo: Cultura Acadêmica, Série Trilhas Linguísticas 15, 2008a. p. 35-60.

LEITÃO, S. Beyond narrative: an excursion into argumentation-based relations within the dialogical self. Paper presented at the *8th dialogical self-conference.* Cambridge, UK, 26-28, August, 2008b.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pro-Posições*, Campinas, v. 18, n. 3 [54], p. 75-92, set./dez. 2007a.

LEITÃO, S. Argumentação de desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2010.

LEITÃO, S. Analyzing changes in view during argumentation: a quest for method. *Forum: Qualitative Social Research*, Art 12, v. 2, n. 3, 2001. [não paginado]

LEITÃO, S.; BANKS-LEITE, L. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

LEITÃO, S.; FERREIRA, A. P. M. Argumentação infantil: condutas opostas e antecipação de oposição. In: MEIRA, L.; SPINILLO, A. G. (ed.). *Psicologia cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006. p. 236-263.

LEITÃO, S.; VIEIRA, A. J. Gênese da oposição na fala da criança. In: SILVA, C. L.; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. B. *A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto*. v. 1. Porto Alegre, Instituto de Letras, UFRGS, 2017.


LEYFER, O. T.; FOLSTEIN, S.; BACALMAN, S.; DAVIS, N. O.; DINH, E.; MORGAN, J.; TAGER-FLUSBERG, H.; LAINHART, J. E. Comorbidades Psiquiátricas em Crianças com Autismo: Desenvolvimento de Entrevista e Taxa de Transtornos (*Comorbid Psychiatric Disorders in Children with Autism: Interview Development and Rates of Disorders*). Disponível em: <http://bit.ly/32jbCn8>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MORGENSTERN, A. *Un je en construction: gênese de l'auto-designation chez le jeune enfant*. Paris: Ophrys, 2006.

SALAZAR-ORVIG, A. *Les mouvements du discours: style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. Paris: Harmattan, 1999.

PLATÃO. P. *Œuvres complètes*. v. 9. Parte 2. Tradução Auguste Diès. Paris: Belles Lettres, 1959.

VIEIRA, A. J. *Condutas argumentativas na fala infantil: um olhar sobre a constituição da subjetividade*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.



VIEIRA, A. J. *Argumentação e Explicação na linguagem da criança: diferenças e intersecções em dois estudos de caso*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015.

VIEIRA, A.; LEITÃO, S. Conduas argumentativa e explicativa: o uso de *porquês* na linguagem infantil. In: DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. *Explorando o discurso da criança*. São Paulo: Contexto, 2014.