

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO



ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)
v. 49, n. 3

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	1148
<i>Nominata de pareceristas</i>	1149
<i>Pronomes pessoais na interlíngua do surdo aprendiz de português (L2) escrito</i> Telma Rosa de Andrade Heloisa Maria Moreira Lima-Salles	1166
<i>Identidades e (não)lugares da maternidade na ciência: discursos e contra-discursos nas mídias contemporâneas</i> Lígia Mara Boin Menossi de Araújo Luciana Carmona Garcia Manzano	1185
<i>Particularidades linguísticas: análise do auto de denúncia de Joana Gil</i> Helena de Oliveira Belleza Negro	1200
<i>A relação entre homem e ambiente expressa no léxico: um estudo das metáforas que nomeiam a “menstruação”</i> Vanessa Cristina Martins Benke	1215
<i>Etiquetagem: considerações acerca de algumas marcas diaevaluativas em dicionários</i> Fábio Henrique de Carvalho Bertonha	1234
<i>Eu (não) sou leitor: contradições de leitores jovens sobre a leitura e de si enquanto leitores</i> Rafael Borges	1255
<i>O que faz “Educativa” no marketing digital de games empresariais?</i> Bruna Caires Delgado	1272

<i>Aspectos discursivos da canção tropicalista “Eles”: um posicionamento na interlingua(gem)</i> Bruno de Sousa Figueira	1286
<i>Editorial e carta do editor em revista: considerações dialógicas</i> Lorena Mayara Fornel	1301
<i>A produção das pausas no processo de entoação realizada por professores na leitura de textos narrativos</i> Rosicleide Rodrigues Garcia	1318
<i>Políticas públicas de internacionalização: os cursos de japonês dentro do Idiomas sem Fronteiras</i> Daniela Nogueira de Moraes Garcia	1337
<i>As orações concessivas introduzidas por “aunque” nas modalidades falada e escrita do espanhol peninsular</i> Sandra Denise Gasparini-Bastos Beatriz Goaveia Garcia Parra-Araujo	1359
<i>Linguagem esportiva italiana: o emprego de neologismos nas manchetes do portal Tuttosport</i> Thais Janeli Vivian Orsi	1379
<i>Prosódia afetiva na esquizofrenia</i> Ana Cristina Aparecida Jorge	1393
<i>O estabelecimento de metas como fator motivacional em contexto telecolaborativo</i> Camila Maria da Costa Kami	1413
<i>Narrativa, identidade e feminilidades periféricas</i> Fábio Fernando Lima	1429
<i>“Mulheres de Eduardo Galeano”: memória, violência e silenciamento</i> Elizabeth Cavalcante de Lima	1450

<i>Ensino de gramática e interação na perspectiva Bakhtiniana</i> Camila de Araújo Beraldo Ludovice	1463
<i>Identidades transgressoras na tradução para dublagem de Almodóvar</i> Fabio Ricardo Macedo	1478
<i>Propostas de produção de textos em material didático e a noção de “escrita como trabalho”</i> Marina Célia Mendonça	1497
<i>A expressão da evidencialidade reportativa e da evidencialidade citativa na língua portuguesa</i> Amanda Freiburger Miranda	1511
<i>Categorização nominal e m línguas Arawák: revisando a questão de gênero gramatical</i> Camille Cardoso Miranda	1529
<i>A sintaxe do destaque como elemento discursivo da contemporaneidade</i> Érika de Moraes	1551
<i>Usos de vírgula em esquema duplo em textos do último ano do EFII: evidências de características da fala</i> Nayra Cristina Paiva	1569
<i>Interações entre o uso dos pronomes demonstrativos e os gêneros feminino e masculino nas cartas de Júlio e Marina Mesquita</i> Hélcio Batista Pereira	1584
<i>O princípio da separação de línguas no teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática</i> Fabiana Picoli Ana Cristina Biondo Salomão	1605
<i>O contraste acentual nos verbos no português brasileiro: análise pela Fonologia Métrica e pela Teoria da Otimidade</i> Fernanda Alvarenga Rezende	1624

<i>Problemas da analiticidade na semântica conceitual</i>	1640
Alex de Britto Rodrigues	
<i>As ações bucais como recurso na construção de ações co-operativas</i>	1658
João Paulo da Silva	
<i>A linguagem em sujeitos com a síndrome do X-Frágil: discursos e contradiscursos</i>	1675
Michelli Alessandra Silva Tortelly	
<i>Os fragmentos de F. S. Fitzgerald à luz das formas mínimas: uma proposição</i>	1696
Laysa Louise Silva Beretta	
<i>Sermão de Santo Antônio aos Peixes: uma análise das estratégias de manipulação e dos investimentos temáticos e figurativos</i>	1712
Cássia Lacerda Soares	
<i>As cartas de Saussure: um lugar singular em sua produção</i>	1727
Marcen de Oliveira Souza Eliane Silveira	
<i>Segmentação de palavras e poesia infantil: notas sobre ensino de ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental</i>	1743
Giovanna Alves Luciani Tenani	
<i>Percepções sobre o code-switching: espanhol e português na cidade de São Paulo</i>	1761
José André Teodoro-Torres	
<i>As produções do espaço associado de um autor e a embreagem paratópica: uma relação possível</i>	1778
Manuel José Veronez de Sousa Júnior	

Apresentação

Neste ano atípico de 2020, no qual fomos obrigados a olhar para nós mesmos por diferentes perspectivas, a nos distanciarmos do convívio social, a imaginarmos e desejarmos um mundo sem a COVID-19 e esperarmos que a pandemia terminasse e nos permitisse viver sem medo, projetos iniciados antes desse cenário continuaram e não tinham motivo algum para não se concretizarem. Assim, é com a grande satisfação de termos cumprido nossos objetivos e metas que apresentamos o III Tomo do vol. 49 da revista *Estudos Linguísticos* (1978) – EL, dando seguimento ao plano de publicação de uma revista de reconhecimento nacional e internacional, na grande área da Linguística, qualis B2, cujas reformulações editoriais estão sendo mantidas desde o vol. 48 sob nossa editoração.

Nos mesmos moldes dos I e II Tomos, a política de antiplágio foi aplicada ao III Tomo, por meio de *software* específico. Desse modo, os textos submetidos 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 outro lado, trabalhos provindos de monografias, dissertações e teses de mesma autoria foram aceitos, desde que previamente informados.

Os trinta e seis textos publicados neste III Tomo do vol. 49 são originários de comunicações apresentadas por sócios e alunos da pós-graduação durante o 67º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos - GEL, em 2019, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em São José do Rio Preto/SP, que fazem parte das mais variadas áreas do saber, tais como, Análise do Discurso, Aquisição da Escrita, Aquisição de Linguagem: L2/LE, Ensino de Língua Materna, Ensino de Segunda Língua/Língua Estrangeira, Filologia, Filosofia da Linguagem, Fonologia, Gramática Funcional, Historiografia Linguística, Letramentos, Lexicologia e Lexicografia, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Libras, Literatura Estrangeira, Linguística Histórica, Neurolinguística, Psicolinguística, Sociolinguística e Dialetoлогия, Semântica, Semiótica, Teoria e Crítica Literária, Tipologia Linguística, Tradução.

Agradecemos mais uma vez os envolvidos no processo de publicação: autores e autoras, corpo de pareceristas, secretaria e diretoria do GEL, Editora Letraria e engrandecemos os esforços efetivados para mais esta realização.

Desejamos que os artigos selecionados consigam contribuir de alguma forma para o crescimento dos estudos linguísticos do nosso país e que possam cooperar para uma reflexão teórico-prática de nossos leitores de modo eficaz e contundente.

Universidade Estadual Paulista – IBILCE, São José do Rio Preto, dezembro de 2020

Claudia Zavaglia
Editora Responsável

Nominata de pareceristas

Adail Ubiraja Sobral

Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

Adelaide Augusta Pereira Oliveira

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

Adelma Lucia de Oliveira Silva Araújo

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil

Adilson Ventura da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

Adriana Fischer

Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil

Adriana Marcon

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Agnes dos Santos Scaramuzzi-Rodrigues

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Alba Verôna Brito Gibrail

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Alessandro Jocelito Beccari

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

Aline Ponciano dos Santos Silvestre

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Aline Suelen Santos

Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil

Amanda Cristina Martins Raiz

Centro Universitário Claretiano (CLARETIANO), Batatais, São Paulo, Brasil

Amanda Muniz da Silva

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Amanda Scherer

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Carolina Freitas Gentil Almeida Cangemi

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Ana Carolina Sperança Criscuolo

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, São Paulo, Brasil

Ana Claudia de Ataíde Almeida Mota

Universidade Tiradentes (UNIT), Aracaju, Sergipe Brasil

Ana Josefina Ferrari

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Caiobá, Paraná, Brasil

Ana Lúgia Barbosa de Carvalho e Silva

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Ana Lúvia Agostinho

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Ana Luisa Varani Leal

Universidade de Macau (UM), Macau, China

Ana Maria Ibaños

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Ana Maria Simão Saldanha

Université Stendhal - Grenoble III, Grenoble, França

Ana Paula Machado Goyano Mac-Kay

Universidad Santo Tomas (UST), Viña del Mar, Chile

Ana Raquel Motta

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Analídia dos Santos Brandão

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

André Stefferson Martins

Stahlhauer Friedrich Schiller Universität, Jena, Alemanha

André Xavier

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Cuiabá, Paraná, Brasil

Andressa Cristinne Arrelias Costa

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Anna Flora Brunelli

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Antonietta Buriti de Souza Hosokawa

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mamanguape, Paraíba, Brasil

Antonio Carlos Silva de Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), São Paulo, São Paulo, Brasil

Antonio Pessotti

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Aparecida Negri Isquerdo

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Mato Grosso do Sul, Brasil

Ariani Di Felippo

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Arnaldo Franco Jr.

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Assunção Aparecida Laia Cristóvão

Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil

Ataliba Teixeira de Castilho

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Atílio Butturi Junior

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Beatriz Curti-Contessoto

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

Beatriz Protti Christino

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Bruno Cavalcanti Lima

Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Bruno Oliveira Maroneze

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

Camila Höfling

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Carina Maria Melchiors Niederauer

Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil

Carola Rapp

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

Carolina Queiroz Andrade

Centro Universitário de Brasília (CEUB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

Carolina Rodríguez-Alcalá

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Cássio Florêncio Rubio

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Cecilia Maria Aldigueri Goulart

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Cezar Alexandre Neri Santos

Universidade de Alagoas (UFAL), Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil

Cibele Naidhig Souza

Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil

Cláudia Luiza Caimi

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Claudia Graziano Paes de Barros

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

Claudia Mendes Campos

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Claudio Aquati

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Cristina dos Santos Carvalho

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bahia, Brasil

Dantielli Assumpção Garcia

Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná, Brasil

Diva Cleide Calles

Faculdade Sumaré, São Paulo, São Paulo, Brasil

Elaine Cristina de Oliveira

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

Eliane Santos Leite da Silva

Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), Governador Mangabeira, Bahia, Brasil

Eliane Soares de Lima

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

Elisabetta Santoro

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

Elizabeth Aparecida Marques

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Elizabeth Harkot-de-La-Taille

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

Emerson de Pietri

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

Eric Laporte

Université Gustave Eiffel, Champs-sur-Marne, Marne la Vallée, France

Erica Lima

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Erica Reviglio Iliovitz

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

Érika de Moraes

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil

Erotilde Goreti Pezatti

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Evani Viotti

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

Expedito Eloísio Ximenes

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil

Fabiana Cristina Komesu

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Fabio Akcelrud Durão

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Fabricio de Paiva Mota

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista Roraima, Brasil

Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida Lima

Universidade Estadual de Goiás (UFG), Anápolis, Goiás, Brasil

Fernanda Moraes D Olivo

Fundação Técnico-Educacional Souza Marques (FTESM), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Flavia Bezerra de Menezes Hirata-Vale

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Francisca Paula Soares Maia

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

Francisco Iací do Nascimento

Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), Palhano, Ceará, Brasil

Francisco José Quaresma de Figueiredo

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

Gabriela Oliveira-Codinhoto

Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil

Geraldo Tadeu Souza

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, São Paulo, Brasil

Giovanna G. Benedetto Flores

Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Palhoça, Santa Catarina, Brasil

Gisela Sequini Favaro

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Gisele Cassia de Sousa

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Gladis Massini-Cagliari

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Gláucia Vieira Cândido

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

Graça Rio-Torto

Universidade de Coimbra (UC), Coimbra, Portugal

Graziele Altino Frangiotti

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Grenissa Bonvino Stafuzza

Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão, Goiás, Brasil

Guilherme Fromm

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Gustavo Nishida

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Hélcio Batista Pereira

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Helena de Oliveira Belleza Negro

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

Helena Boschi

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Helena Nagamine Brandão

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

Ieda Maria Alves

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

Indaiá de Santana Bassani

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

Ivo Costa Rosario

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Ivonaldo Leidson Barbosa Lima

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

Jackson Wilke da Cruz Souza

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Varginha, Minas Gerais, Brasil

Janayna Carvalho

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Jane Marian

Centro Universitário Franciscano do Paraná (FAE), Curitiba, Paraná, Brasil

Jo A-mi

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção, Ceará, Brasil

João Carlos Tavares da Silva

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

João Marcos Mateus Kogawa

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

John Milton

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

José Augusto de Oliveira Pires

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

José Borges Neto

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

José Cezinaldo Rocha Bessa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil

José Edicarlos de Aquino

Universidade Federal do Tocantins (UFT), Porto Nacional, Tocantins, Brasil

José Hipólito Ximenes de Sousa

Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Jossemar de Matos Theisen

Universidade Católica de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

Juliana Simões Fonte

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Juliano Desiderato Antonio

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Julio Neves Pereira

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

Jussara Abraçado

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Justyna Wisniewska

Universidade Marie Curie Sklodowska, Lublin, Polônia

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Kathrine Butieri

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Kelcilene Grácia-Rodrigues

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil

Kleber Eckert

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil

Lauro José Siqueira Baldini

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Leonardo Vinicius de Souza Tavares

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Leonel Figueiredo de Alencar

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Letícia Jovelina Storto

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procópio, Paraná, Brasil

Lígia Mara Boin Menossi de Araújo

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Lilian Ferrari

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Liliane Lemos Santana Barreiros

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil

Liliane Santos

Université de Lille, CNRS, Lille, France

Livia Oushiro

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Lou-Ann Kleppa

Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil

Luanda Alvariza Gomes Ney

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Lucas Vinício de Carvalho Maciel

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Lucia Rottava

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Luciana Carmona Garcia Manzano

Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil

Luciane de Paula

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Luciani Ester Tenani

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Luciene Bassols Brisolará

Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil

Luís Henrique Serra

Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil

Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho

Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil

Manoel Francisco Guaranha

Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC), São Paulo, São Paulo, Brasil

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

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

Marcelo Módolo

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

Márcia de Souza Luz Freitas

Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), Itajubá, Minas Gerais, Brasil

Márcia Monteiro Carvalho

Universidade Federal do Pará (UFPA), Abaetetuba, Pará, Brasil

Márcia Cristina do Carmo

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil

Marcia Sipavicius Seide

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil

Marcia Veirano Pinto

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

Marcos Bagno

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

Marcos Luiz Wiedemer

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Rogério Martins Costas

Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP), Mauá, São Paulo, Brasil

Maria Beatriz Nascimento Decat

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Maria Carlota Amaral Paixão Rosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Maria Clara Pivato Biajoli

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas, Minas Gerais, Brasil

Maria Irma Hadler Coudry

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Maria José Bocorny Finatto

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Maria Lúcia Leitão de Almeida

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Maria Sílvia Betti

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

Maria Teresa Celada

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

Mariana Luz Pessoa de Barros

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Mariangela Rios de Oliveira

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil e
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Marília Blundi Onofre

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Marilurdes Cruz Borges

Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil

Mario Eduardo Viaro

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

Marisol B. C. Mello

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Marluza da Rosa

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil

Michel Gustavo Fontes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil

Monica Filomena Caron

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, São Paulo, Brasil

Monica Panigassi Vicentini

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Natália Cristine Prado

Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil

Nataniel dos Santos Gomes

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Odair José Silva dos Santos

Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Santana do Ipanema, Alagoas, Brasil

Odair Luiz Nadin da Silva

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Olga Ferreira Coelho Sansone

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

Pâmela Teixeira Ribeiro

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

Paula Tavares Pinto

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Paulo Jeferson Pilar Araújo

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil

Paulo Roberto Gonçalves Segundo

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

Priscila Marques Tonelli

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Queila Barbosa Lopes

Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil

Raquel Meister Ko Freitag

Universidade Federal do Sergipe (UFS), São Cristovão, Sergipe, Brasil

Raquel Salek Fiad

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Rauer Ribeiro Rodrigues

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil

Renan Salmistraro

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Renata Ferreira Costa

Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristovão, Sergipe, Brasil

Renato Basso

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Ricardo Celestino

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), São Paulo, São Paulo, Brasil

Roana Rodrigues

Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

Roberto de Freitas Jr.

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Roberto Gomes Camacho

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Roberto Leiser Baronas

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Rogério Vicente Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Ronaldo de Oliveira Batista

Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE), São Paulo, São Paulo, Brasil

Ronaldo Lima Jr.

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Rosa Yokota

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo

Rosane Cassia Santos e Campos

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Rosângela Hammes Rodrigues

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Rosineide de Melo

Sem vínculo institucional

Rozana Aparecida Lopes Messias

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Ruth de Oliveira

University of Cape Town, Cape Town, Africa do Sul

Sabrina de Cássia Martins

Sem vínculo institucional

Samuel Ponsoni

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Passos, Minas Gerais, Brasil

Sandra Aparecida Ferreira

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Sandro Marcio Drumond Alves Marengo

Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

Sebastião Carlos Leite Gonçalves

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Selma Ferreira de Oliveira Ribeiro

Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil

Shirley Eliany Rocha Mattos

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás, Brasil

Shirley Freitas

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, Bahia, Brasil

Simone Azevedo Floripi

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Simone de Campos Reis

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

Solange Aranha

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Solange de Carvalho Fortilli

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil

Stella Esther Ortweiler Tagnin

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

Suzi Marques Spatti Cavalari

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Taisa Peres de Oliveira

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil

Talita Storti Garcia

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Tatiana Keller

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

Valdemir Miotello

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil



Valéria Faria Cardoso

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Alto Araguaia, Mato Grosso, Brasil

Vânia Lisbôa da Silveira Guedes

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Vania Maria Lescano Guerra

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Mato Grosso do Sul, Brasil

Victoria Wilson da Costa Coelho

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil

Violeta Virginia Rodrigues

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Vivian Orsi

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho

Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Campos do Jordão, São Paulo, Brasil

Waldemar Ferreira Netto

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

Pronomes pessoais na interlíngua do surdo aprendiz de português (L2) escrito

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2620>

Telma Rosa de Andrade¹

Heloisa Maria Moreira Lima-Salles²

Resumo

O estudo investiga a interlíngua de surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (LSB) aprendizes de português brasileiro (PB) escrito como segunda língua (L2). Adotando a hipótese da interferência da L1, examinamos o uso do sistema pronominal na posição sintática de sujeito, no desenvolvimento da língua alvo (PB). Para tanto, tomamos como referência o papel do traço de animacidade na distinção entre verbos simples, que codificam o padrão “o corpo como sujeito”, e verbos de concordância, que codificam o padrão “corpo-espaço” na LSB. Os resultados preliminares do teste experimental apontam para a existência de desenvolvimento linguístico em função do nível de escolarização, bem como para o papel do traço de animacidade como um efeito positivo de interferência da L1 no uso convergente do pronome de 3ª pessoa na interlíngua.

Palavras-chave: interlíngua; sistema pronominal; Língua de Sinais Brasileira; português brasileiro.

1 Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), São João Del Rei, Minas Gerais, Brasil; rosatmalibra@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3912-0651>

2 Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil; hsalles@unb.br; <https://orcid.org/0000-0002-4190-1804>

Personal pronouns in the interlanguage of deaf learners of written Portuguese (L2)

Abstract

The study investigates the interlanguage of deafs that are users of the Brazilian Sign Language (BSL) learning (written) Brazilian Portuguese (BP) as a second language (L2). Adopting the first language (L1) interference hypothesis, we examine the use of the pronominal system in subject position in the development of L2. In the analysis, we take into consideration the role of animacy in the distinction between simple verbs, which encode the pattern “body as subject”, and agreeing verbs, which encode the pattern “body-space” in BSL. The preliminary results of the experimental test point to the existence of language development as a function of schooling, as well as to the role the feature [+animate] as a positive effect of L1 interference in the adequate use of the third person pronoun in the interlanguage.

Keywords: interlanguage; pronominal system; Brazilian Sign Language; Brazilian Portuguese.

Introdução

O estudo investiga o uso do sistema pronominal na interlíngua de surdos aprendizes de português escrito como segunda língua (L2) e que têm a língua de sinais brasileira (LSB) como a primeira língua (L1). Para tanto, adotamos a hipótese de que a linguagem humana é uma capacidade inata – a Faculdade de Linguagem –, definida formalmente em termos da teoria da Gramática Universal (conforme Chomsky, 1994, 1999). Em relação à aquisição da L2, adotamos a hipótese do acesso parcial à GU no desenvolvimento da interlíngua (conforme White, 2003). Nesse sentido, investigamos a **interferência** da L1, considerada o estado mental inicial no desenvolvimento da língua alvo (L2), bem como o acesso aos princípios invariantes da GU³.

Para tanto, partimos do contraste, a seguir, entre o português e a LSB. Em português, o sujeito pronominal na posição de sujeito é marcado pelo pronome ‘ele’ e pela flexão verbal na 3ª pessoa do singular, e na posição do objeto, o pronome ‘você’, de 2ª pessoa, é

3 Este artigo reporta aspectos gerais do estudo de Andrade (2016), incluindo, além de uma nova abordagem para a sistematização dos resultados quantitativos, novos subsídios teóricos para a discussão dos fenômenos gramaticais observados.

pós-verbal, conforme ilustrado em (1)⁴. Da mesma forma, em LSB, a apontação é usada na direção do referente para preencher as mesmas posições, conforme ilustrado em (2)⁵:

- (1) Ele ama você.
(2) IX₃s AMAR IX2s. 'Ele ama você.'

Tendo em vista as propriedades do português e da LSB na codificação das pessoas do discurso, o presente estudo investiga o desenvolvimento do sistema pronominal pelos surdos aprendizes de português (escrito) como L2. Tal processo manifesta-se, por hipótese, na interlíngua, definida originalmente pelo linguista Larry Selinker, citado por Elis (1997, p. 33, tradução e adaptação nossas), como um sistema linguístico único e autônomo, "que se constitui parcialmente com base na L1, mas que dela se distingue assim como da língua alvo"⁶. Assumindo-se a hipótese do acesso (parcial) à GU, a gramática da interlíngua é um sistema mental que se manifesta por fases, em função do acesso ao *input* da língua alvo e dos efeitos de interferência da L1. A complexidade desse processo pode ser discutida em diferentes perspectivas. Neste estudo, interessa investigar a reestruturação do sistema gramatical, em relação ao uso das categorias pronominais, tendo em vista a hipótese do acesso (parcial) à GU (conforme mencionado anteriormente).

Nesse sentido, a análise da interlíngua do surdo aprendiz de português (L2) escrito permite verificar a natureza do desenvolvimento linguístico. Considerando-se o contraste entre os dados em (1) e (2), a hipótese é a de que a interferência seja positiva, uma vez que os pronomes ocorrem como morfemas independentes, e a ordem dos termos na estrutura oracional é SVO nas duas línguas – essas propriedades serão retomadas adiante. No entanto, existem diferenças nas propriedades dos sistemas pronominais em cada língua, destacando-se o efeito da modalidade, uma vez que as LS são visuais-espaciais e as

4 Não consideramos, em (1), o fato de que, em português, os pronomes na posição de objeto podem ser clíticos/átonos ("me", "te", "nos") e, nesses casos, sua colocação é determinada por propriedades independentes (podendo ser pré-verbal ou pós-verbal). Voltaremos a essa questão.

5 Os dados de LSB são transcritos em caixa alta, com palavras do português, conforme Felipe (1998). A apontação é transcrita por IX (conforme QUADROS; KARNOPP, 2004), com as pessoas do discurso indicadas em fonte subscrita, conforme a seguir: 1s/p, 2s/p, 3s/p = '1ª, 2ª, 3ª pessoa do discurso, no 'singular' e no 'plural'. A marcação da pessoa do discurso pelo movimento na estrutura do sinal é indicada antes e depois do verbo. A marcação do argumento locativo pelo movimento na estrutura do sinal é indicada por letra minúscula no verbo e no respectivo argumento. Alguns dados são apresentados em imagens.

6 No original: "The term 'interlanguage' was coined by the American linguist, Larry Selinker, in recognition to the fact L2 learners construct a linguistic system that draws, in part, on the learner's L1 but is also different from it and also from the target language. A learner's interlanguage is, therefore, a unique linguistic system."

LO são orais-auditivas. Desse contraste resulta a possibilidade de interferência negativa no desenvolvimento linguístico, uma vez que o sistema pronominal da LS, baseado na apontação, distingue-se formalmente do sistema pronominal da LO, como será demonstrado. A questão que se coloca é, portanto, como se desenvolve o conhecimento dos itens lexicais relevantes e de sua distribuição sintática, mediante o acesso ao *input* linguístico da língua alvo e as restrições impostas pela L1.

Para tanto, examinamos a interlíngua de surdos em contexto educacional, considerando grupos de estudantes distribuídos em diferentes séries do Ensino Fundamental. Considerando que o *input* da língua alvo é obtido primordialmente no contexto educacional, nossa hipótese é a seguinte: quanto mais avançado no nível acadêmico, mais avançado será o conhecimento do sistema pronominal.

Nossa análise será desenvolvida como a seguir: na seção 2, apresentamos a fundamentação teórica, que inclui uma análise do sistema pronominal na LIBRAS, considerando posteriormente o sistema pronominal do português; na seção 3, apresentamos a metodologia e a análise dos resultados do estudo experimental; na seção 4, apresentamos as considerações finais.

Os pronomes sujeito na LSB e no português

O sistema pronominal na LSB

Nesta seção, apresentamos algumas propriedades do sistema pronominal da LSB, considerando particularmente sua ocorrência na posição de sujeito. Em LIBRAS, os pronomes pessoais são realizados pela apontação (IX) do ponto no espaço que corresponde ao referente e desempenham funções semelhantes às aquelas desempenhadas pelos elementos nominais (substantivos). Nesse sentido, os pronomes podem substituir um sintagma nominal, que tem como núcleo um substantivo na estrutura oracional, conforme exemplificado a seguir:

(3) a. PASSADO IX_{3s}-ANA, IX_{3s}-MARIA IR-a PRAIA-a
'Ana e Maria foram à praia.'

b. PASSADO IX3pl IR-a PRAIA-a
'Elas foram à praia.'

Os exemplos (3a) e (3b) mostram que o sinal <IX3pl> substitui o sintagma nominal formado pelos núcleos nominais 'ANA / MARIA', na posição de sujeito.

Na LSB, os pronomes pessoais* também ocorrem na posição de objeto, em substituição a um sintagma nominal referido anteriormente, conforme exemplificado a seguir:

(4) a. IX_{3s}-ANA GOSTA IX_{3s}-PEDRO

'Maria gosta de Pedro.'

b. IX_{3s}-ANA GOSTA IX_{3s}

'Maria gosta dele.'

Os pronomes pessoais da LSB estão sistematizados no Quadro 1 e ilustrados na Figura 1.

Quadro 1. Pronomes pessoais na LSB

Pessoa	Número	Transcrição	Descrição
1ª	Singular	EU	aponta para o peito do emissor (a pessoa que fala).
2ª		VOCÊ	aponta para o receptor (a pessoa com quem se fala)
3ª		ELE/ ELA	aponta para um ponto no espaço de sinalização (a pessoa de quem se fala)
1ª	Plural	NÓS	realiza um movimento circular na frente do peito do emissor.
2ª		VOCÊS	aponta para pessoas e se desloca de forma a abarcar os referentes.
3ª		ELES/ELAS	aponta para duas ou mais pessoas que não estão na conversa ou para um lugar convencionalizado.

Fonte: Adaptado de Andrade (2016, p. 25)

Figura 1. Sistema pronominal em LSB



Fonte: Andrade (2016, p. 216)

O sistema pronominal em LIBRAS é analisado de forma sistemática em Ferreira Brito (2010 [1995])⁷. A autora analisou os pronomes pessoais na língua de sinais americana e na LIBRAS, em uma perspectiva comparada, sustentando que:

[...] pronomes em LIBRAS e ASL preenchem a definição de pronomes elaborada por Lyons (1977); a orientação é um parâmetro importante para os sistemas pronominais; a localização em LIBRAS e em ASL representa mais do que apenas uma locação no mundo real. (FERREIRA BRITO, 2010 [1995], p. 85).

Ferreira Brito (2010) ressalta que há três classes de expressões referenciadoras: os nomes próprios, os sintagmas nominais e os pronomes. Como substituto do substantivo, os pronomes teriam como função básica a dêixis, ou seja, a ocorrência dos pronomes indicaria uma localização no espaço e no tempo, dentro do contexto.

Ferreira Brito (2010, p. 47) observa ainda que, na LSB, a flexão de pessoa e número pode ser indicada em verbos direcionais pela mudança na posição inicial e final do movimento. É o caso do verbo 'ENTREGAR', ilustrado a seguir: a orientação diferencia o referente, pois o argumento na posição de sujeito é identificado com o ponto inicial do movimento, e o argumento na posição de objeto é identificado com o ponto final do movimento (ver também Quadros e Karnopp, 2004), conforme exemplificado a seguir.

- (5) 1s-ENTREGAR-2s
'Eu entrego para você'
- (6) 2s-ENTREGAR-1s
'Você entrega para mim'
- (7) 3s-ENTREGAR-3s
'Ele/a entrega para ele/ela'

⁷ Na primeira referência à obra *Por uma gramática da língua de sinais*, destacamos a data da 1ª edição entre colchetes, após a data da edição consultada, para situar cronologicamente a contribuição da autora. Nas citações seguintes, indicamos apenas a data da edição consultada (2010).

Figura 2. Ilustração de (5), (6) e (7)



Fonte: Arquivo próprio

Em estudo prévio, Andrade (2016) observa que a flexão de 1ª, 2ª e 3ª pessoa está incorporada no verbo de concordância, no singular. No entanto, no plural, é necessário recorrer à apontação, por meio dos sinais que indicam 'dual', 'trial', 'múltiplo', também com verbos de concordância, como no exemplo a seguir. Na 1ª, 2ª e 3ª pessoa do plural é necessário utilizar a sinalização/apontação, ou seja, o sinal independente, conforme sistematizado no Quadro 1 e ilustrado na Figura 1.

Outro aspecto relevante em relação à sintaxe dos pronomes em LSB é que, na 1ª pessoa do singular, a apontação orientada para o corpo do sinalizador não é usada. Nesse caso, a ausência da apontação indica a 1ª pessoa, em oposição ao uso da apontação para a 2ª e a 3ª pessoa, como ilustrado a seguir, com o verbo GOSTAR:

- (8) 1s-GOSTAR CHOCOLATE. 'Eu gosto de chocolate.'
- (9) IX_{2s} GOSTAR CHOCOLATE. 'Você gosta de chocolate.'
- (10) IX_{3s} GOSTAR CHOCOLATE. 'Ele gosta de chocolate.'

A figura a seguir ilustra os dados em (8), (9), (10):

Figura 3. Ilustração dos dados em (8), (9) e (10)



Fonte: Arquivo próprio

Ferreira Brito (2010 [1995], p. 48) conclui que a LSB é uma língua “pro-drop”, ou seja, possui o sujeito nulo. Além disso, o objeto também pode ser nulo, como no caso do verbo de concordância, ilustrado de (5) a (7). Nesse sentido, no discurso, o sujeito e o objeto podem ser nulos no enunciado. Em relação aos verbos com concordância, verificamos que o uso da apontação na LSB é necessário quando o referente está no plural, por meio dos sinais “DUAL”, “TRIAL” ou “VÁRIOS”. Nesse sentido, podemos afirmar que a apontação ocorre com verbos sem concordância e com verbos com concordância.

Verificamos também que, na 1ª pessoa do singular, a apontação não é realizada se o ponto de articulação do sinal é o corpo do sinalizador. Esse fato é considerado em detalhe no estudo de Meir *et al.* (2006), que analisa a hipótese de que o ponto de articulação seja um fator a determinar a tipologia verbal, referida como “corpo como sujeito”. Essa hipótese será considerada na análise dos dados experimentais.

Ferreira Brito (2010 [1995], p. 92) acrescenta que o sistema pronominal na LSB é realizado pela apontação, pela orientação do movimento e pela orientação do olhar, conforme descrito a seguir.

- 1) a localização com um componente interno da estrutura de um sinal;
- 2) a localização com parte do espaço de enunciação usada como a estrutura para os pronomes (a interpretação espacial linguística dos referentes);
- 3) a localização real dos participantes conversacionais e dos referentes de terceira.

A autora afirma que os primeiros níveis citados são linguísticos e convencionais, diferentes do terceiro nível. Em relação à 1ª pessoa, os níveis são considerados em um mesmo espaço físico, ou seja, em frente ao corpo do emissor, na altura do tórax, já que o espaço

de enunciação é ligado sempre ao corpo do emissor. Essa ocorrência de três níveis de localização no corpo do emissor em 1ª pessoa causa uma sobreposição de níveis. No que se refere à 2ª pessoa, a realização dos três níveis não coincide. No caso da 3ª pessoa, a referência é bem mais complexa, pois os três níveis de localização são todos diferentes.

A seguir, explicaremos mais detalhadamente cada um dos níveis citados, conforme Ferreira Brito (2010). Em LIBRAS, o parâmetro da localização (LOC) para as três pessoas é a área em frente ao tórax. No caso dos pronomes pessoais, acontecem certas variações alofônicas, ou seja, a localização pode variar dentro de uma determinada faixa, por exemplo, “o parâmetro de localização do pronome de primeira pessoa pode ser o espaço neutro como o centro do tórax propriamente dito” (FERREIRA BRITO, 2010, p. 93). A autora ressalta que a expressão linguística da referência de pessoa, do ponto de vista viso-espacial, pode se transformar em gestualização paralinguística, como um recurso comunicativo⁸.

A orientação do olhar pode ser dirigida na direção da segunda pessoa ou da terceira pessoa. Focando na segunda pessoa, o emissor indica com o olhar o interlocutor. Na terceira pessoa, o emissor dirige o olhar para o interlocutor para enfocar a localização do referente, no espaço físico. Na orientação de mão, o dedo indicador aponta para o próprio corpo do enunciador, o que significa a primeira pessoa do singular “eu”. Na 2ª pessoa e na 3ª pessoa, o dedo indicador aponta na direção do referente, mas esse movimento é acompanhado pela orientação do olhar. A diferença é que, na 2ª pessoa, o enunciador faz a orientação do olhar na direção do interlocutor, e na terceira pessoa a orientação muda para uma localização no espaço de sinalização. Ou seja, o enunciador orienta a apontação e o olhar na direção do ponto onde está o referente. Esse referente pode estar presente ou não. Dependendo da pessoa do discurso, a direção do olhar deve se ligar com a estrutura da interação.

Quadros (1997) afirma que os pronomes pessoais de 3ª pessoa apontam para o referente no contexto do discurso, que pode estar presente ou ausente. Caso o discurso tenha um referente presente ou ausente, a referência de apontação pode se apresentar direcionada a um local marcado por quem fala. Lillo-Martin e Klima (1990 *apud* QUADROS, 1997, p. 193) ressaltam que, quando há uma situação de sinalização de terceira pessoa não-presente, o indivíduo pode indicar um ponto convencional à direita ou à esquerda. Por exemplo, o sinalizador introduz os participantes, “João” e “Maria” com uso de alfabeto manual, logo não vai repetir a referência da terceira pessoa, então aponta na direção do local definido para “Maria” pelo lado esquerdo e “João”, pelo lado direito. Passamos a analisar brevemente o sistema pronominal do português.

⁸A apontação pronominal e a indicação verbal como estratégias orientadas para suprir demandas comunicativas podem ser analisadas em termos da teoria dos espaços mentais e da linguística cognitiva (cf. MOREIRA, 2007). A discussão sobre tais estratégias foge ao escopo deste trabalho.

O sistema pronominal no português brasileiro

Estudos gramaticais do português brasileiro no âmbito da linguística apontam um sistema inovador em relação ao português europeu (e à descrição das gramáticas tradicionais). Em particular, os pronomes pessoais indicam, no discurso: (a) Quem fala: 1ª pessoa; (b) Com quem se fala; (c) De quem se fala: 3ª pessoa. Têm também a capacidade de retomar uma forma nominal expressa anteriormente, conforme ilustrado em (11), em que o pronome “ela” retoma o sintagma nominal “a menina”:

(11) A menina estava inquieta, ela queria sair dali.

Os pronomes pessoais no português apresentam formas distintas, dependendo da função que exercem na oração (CUNHA, 1980). Quanto à função, eles podem ser retos ou oblíquos. São retos quando funcionam como sujeito da oração. São oblíquos quando funcionam como complemento verbal ou como complemento de preposição, conforme indicado no Quadro 2. Não vamos nos deter na análise dos pronomes oblíquos, uma vez que o presente estudo está voltado para os pronomes na posição de sujeito.

Quadro 2. Pronomes pessoais no português brasileiro (escrito)

		Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais do caso oblíquo (não reflexivos)		Pronomes pessoais do caso oblíquo (reflexivos)	
			Átonos	Tônicos	Átonos	Tônicos
1ª pessoa 2ª pessoa 3ª pessoa	Singular	Eu Você Ele, ela	Me Te O, a, lhe	(para) mim, (para) ti (para) ele/ ela	Me Te Se	Mim Ti Si; ele/a
1ª pessoa 2ª pessoa 3ª pessoa	Plural	Nós vocês Eles, elas	Nos --- Os, as, lhes	(para) nós; (para) vocês (para) eles/ elas	Nos Se Se	Nós; Vocês Si, Eles/elas

Fonte: Elaboração própria

Adotando uma perspectiva comparada entre a LSB e o português, Ferreira Brito (2010) faz a distinção entre a dêixis pura e impura. Enquanto, em português, os pronomes *eu* e *você* são considerados como dêixis puras, porque são apenas dêicticos, os pronomes *ele* e *ela* são considerados dêixis impuras porque veiculam informação adicional, como gênero, marcadores sociais e de polidez, que podem ser de natureza expressiva ou descritiva. A autora acrescenta que, em LIBRAS, a 1ª, a 2ª e a 3ª pessoa do singular são dêixis puras.

O contraste entre o português e a LSB tem relevância para a análise da interferência da L1 na gramática da interlíngua, pois mostra que o português brasileiro, mas não a LSB, manifesta uma cisão no sistema pronominal de caráter descritivo, uma vez que os pronomes de 3ª pessoa são marcados para o gênero gramatical, o que configura a dêixis impura. Além disso, a marcação dos referentes por meio do movimento na estrutura do sinal na LSB nos chamados verbos direcionais/de concordância constitui um contraste relevante em relação à língua oral. Na seção a seguir, esse contraste será retomado, mediante uma análise em que será estabelecida uma relação com o traço de animacidade, a ser considerado na análise da interferência da L1 no desenvolvimento linguístico.

Uma proposta de revisão para a classificação dos verbos nas Línguas de Sinais

Um aspecto significativo da gramática das línguas de sinais é a distinção entre verbos simples e verbos direcionais. Conforme mencionado anteriormente, verbos direcionais manifestam informação morfossintática em relação à função de sujeito, objeto direto, adjunto locativo na estrutura oracional (cf. FERREIRA BRITO, 2010). Essa distinção é retomada por Quadros e Karnopp (2004), que, seguindo análise de Klima e Bellugi (1979) para a Língua de Sinais Americana (*American Sign Language*), propõem uma classificação para os verbos na LSB em função da presença de afixos flexionais (de pessoa e número) e de afixos locativos. Enquanto verbos simples, como AMAR e GOSTAR (cf. exemplos (2) e (4)) não apresentam tais afixos, verbos de concordância, como ENTREGAR (cf. exemplos (5)-(7)), manifestam traços flexionais de pessoa e número, uma vez que o início e fim do movimento e a direção estabelecem as formas verbais para pessoa incorporando pontos previamente indicados no espaço para determinados referentes. Verbos espaciais, como IR (cf. exemplo (3)), apresentam afixos locativos, pois o movimento incorpora o ponto que determina a referência do argumento locativo.

Essa proposta de classificação é revisada posteriormente no sentido de incluir um aspecto relevante na realização dos argumentos do predicado, que é o uso do corpo do sinalizador. De acordo com Meir *et al.* (2008, p. 87), “a função básica do corpo nas formas verbais em uma língua de sinais é representar o argumento sujeito”. O corpo do sinalizador não é só um lugar para articulação do sinal, mas pode expressar um significado particular ou uma função específica. Os autores argumentam que, em verbos ancorados no corpo (icônicos), o corpo representa o sujeito. Em relação ao verbo COMER, por exemplo, na Língua de Sinais Americana (ASL) e na Língua de Sinais Israelense (ISL), a mão apresenta uma configuração particular , “movendo-se em direção à boca a partir de uma localização à sua frente e repete este movimento por duas vezes” (p. 88). Nesse sentido, a Estrutura Conceitual Lexical poderia ser representada como a seguir:

(12) X causa [Y ir [para dentro da boca de X]]

Na realização do sinal, o corpo é um componente formacional e representa X, o agente. É importante observar que o sinal COMER é realizado na boca do sinalizador, mas o agente X pode ter como referente a 1ª, a 2ª ou a 3ª pessoa, e a realização do sinal não muda. Nos sinais em que o corpo é um componente formacional, o argumento relacionado ao corpo pode ser associado a diferentes papéis temáticos: agente, paciente, experienciador e receptor. Se o predicado é de um só lugar, o corpo é associado a esse argumento. Se o predicado é um verbo transitivo, o argumento que se identifica com o corpo é: (i) o *agente*, em verbos de dois argumentos <agente, paciente>, como COMER, BEBER, OLHAR, e de três argumentos <agente, paciente, receptor>, como PERGUNTAR, INFORMAR, EXPLICAR, e (ii) o *experienciador e receptor*, em verbos de dois argumentos <experienciador/receptor, tema>, como VER, OUVIR, AMAR.

Seguindo os princípios do mapeamento entre as estruturas temática e sintática de autores como Fillmore (1968), Jackendoff (1990), Falk (2006) e outros, citados pelos autores, a generalização é que o corpo corresponde ao argumento-sujeito do verbo e não a um papel temático específico. A conclusão é que, nesses verbos, “o padrão básico de lexicalização é o CORPO COMO SUJEITO” (p. 90). Uma consequência dessa análise é que, na 1ª pessoa, o sujeito é marcado no corpo do sinalizador, enquanto na 2ª e na 3ª pessoa, o sujeito será marcado por meio da apontação. Cabe, ainda, destacar que nem todos os verbos usam o corpo como componente formacional. Além disso, o corpo representa o sujeito apenas para seres animados. Essa restrição indica que o uso do corpo, em oposição à apontação, distingue o traço [+/-animado] em função do tipo de verbo.

Os autores acrescentam que os verbos de concordância se distinguem do padrão “o corpo como sujeito” porque incorporam a categoria gramatical de pessoa. Essa análise já havia sido formulada em estudos prévios das LSB (cf. FERREIRA BRITO, 2010 [1995]), QUADROS; KARNOPP, 2004). No contraste com os verbos que recorrem ao padrão “corpo como sujeito”, Meir *et al.* (2008, p. 93) observam que, nos verbos de concordância, a pessoa gramatical é codificada “por meio do emprego do contraste entre o sinalizador e o espaço em sua volta”, ou seja, os verbos de concordância adotam a oposição corpo-espaço para codificar a categoria gramatical pessoa (1ª pessoa *versus* não-1ª pessoa), enquanto o movimento e a orientação das mãos codificam os papéis sintáticos dos argumentos (SUJEITO-OBJETO). Considerando-se que essa classe de verbos denota uma relação de transferência, os argumentos tendem a ser marcados para o traço [+animado], tanto na posição de sujeito, quanto na posição de objeto.

Adotamos a proposta de Meir *et al.* (2008) na análise dos verbos na LSB e do efeito da interferência na L1 na interlíngua, tendo em vista a relação entre a tipologia proposta e o traço de animacidade dos argumentos selecionados.

O estudo da interlíngua

Metodologia e coleta dos dados

Neste estudo, apresentamos os resultados de um dos testes realizados no âmbito do estudo de Andrade (2016), organizados em novo formato e discutidos em nova perspectiva teórica⁹. Conforme mencionado, o objetivo do estudo é o de investigar o desenvolvimento do sistema pronominal na interlíngua do surdo (falante de LSB como L1) aprendiz do português (escrito) como L2, mediante a hipótese da interferência da L1 pelo acesso (parcial) à GU. Adotando a metodologia experimental na constituição do *corpus*, definimos como variável dependente o uso (convergente) do pronome pessoal na posição de sujeito em sentenças que retomam um antecedente.

Os dados foram produzidos por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º e do 2º ano do Ensino Médio de duas escolas estaduais inclusivas da cidade de São João del Rei, Minas Gerais: *Escola Estadual Inácio Passos* e *Escola Estadual Doutor Garcia de Lima*¹⁰. O evento de coleta dos dados ocorreu no 2º semestre de 2015. Os participantes eram surdos profundos, proficientes na Língua de Sinais Brasileira.

Os participantes foram distribuídos nos seguintes grupos:

Grupo I: três alunos do 9º ano do Ensino Fundamental;

Grupo II: quatro alunos do 2º ano do Ensino Médio;

Grupo III: cinco alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Na análise, adotamos a perspectiva *transversal*, mediante a hipótese de que o *input* linguístico da aquisição aumenta em função do nível acadêmico dos participantes. Neste trabalho, apresentamos os resultados da atividade 1, que consistia de 10 (dez) enunciados, em que os alunos deveriam preencher a lacuna com o pronome, estabelecendo uma

9 O estudo de Andrade (2016) investigou a interlíngua de surdos em contexto educacional, por meio de dois tipos de teste: o teste 1, semiestruturado (reportado neste estudo) de preenchimento de lacuna, e o teste 2, de produção textual espontânea (com apoio de imagem motivadora). A decisão de apresentar o teste 1 (e não o 2) se justifica, primordialmente, em função do interesse em discutir o papel do traço de animacidade no antecedente, que se depreende no referido teste.

10 A direção da escola, os participantes, assim como os pais/responsáveis emitiram carta de livre consentimento para a realização da pesquisa.

relação anafórica com um sintagma nominal destacado na oração anterior, conforme ilustrado a seguir¹¹.

Complete as orações, substituindo as palavras destacadas por pronomes pessoais.

a) *Layse e Fabiana* são amigas. ____ se dão bem.

b) *Quebrei um prato*. ____ era de cristal.

Tabela 1. Número de acertos no uso do pronome vs. nível acadêmico dos participantes

Enunciado	Relação anafórica	Grupo I 9º ano [3]	Grupo II 2º ano [4]	Grupo III 3º ano [5]
1	[Layse e Fabiana]/Elas	2	4	5
2	[Eu e Luana]/Nós	0	0	0
3	[André]/Ele	3	1	5
4	[O prato]/Ele	0	0	3
5	[As flores]/Elas	0	1	2
6	[Os pássaros]/Eles	0	1	2
7	[Ana]/Ela	2	3	5
8	[Antônio e eu]/Nós	1	1	0
9	[Você e eu]/Nós	0	1	0
10	[A professora]/Ela	2	3	5
TOTAL		10/30 (33,3%)	15/40 (37,5%)	27/50 (54%)

Fonte: Elaboração própria

Em relação ao total de acertos, verificamos aumento no percentual de usos convergentes (acertos) dos pronomes pessoais na posição de sujeito, em função do nível de escolarização (33,3% > 37,5% > 54%). Procedemos à análise da proporção de acertos (SIM), em oposição aos erros (NÃO), considerando a hipótese de que é igual a 0,5 (50%) (hipótese nula). Verificamos que, nos resultados dos grupos I e III, que correspondem aos pontos inicial e final dos níveis acadêmicos examinados, a proporção de acertos (SIM) tem significância estatística (p-valor= 0,0052). Também entre os grupos I-II, a proporção de acertos (SIM) tem significância estatística (p-valor=0,02). Não foi observada significância

¹¹ Com o objetivo apenas de criar uma motivação visual, cada frase vinha acompanhada de uma pequena ilustração, que remetia a algum aspecto da situação descrita no enunciado.

estatística na proporção de acertos entre os grupos II e III (p -valor=0,59). Concluímos que a dependência entre os resultados dos níveis [I-III] e [I-II] permite afirmar que existe relação entre o aumento no número de acertos no uso do pronome e o nível acadêmico dos participantes.

Considerando os tipos de estruturas envolvidas, verificamos que os participantes do terceiro grupo (3º ano) alcançam 100% de acertos nos contextos em que os pronomes têm como antecedente os sintagmas nominais “Layse e Fabiana”, “André”, “Ana” e “A professora”.

Diferentemente, em 3 (três) contextos, verifica-se total ausência de acertos no nível do 3º ano (embora haja três acertos nos níveis anteriores). Nesse caso, os antecedentes dos pronomes são constituídos por um sintagma nominal pleno coordenado com um sintagma pronominal na 1ª pessoa “eu”, que exigiria a retomada anafórica pelo pronome “nós” (a única maneira de testar o uso desse pronome sem repeti-lo na sentença anterior). São eles “Eu e Luana”, “Antônio e eu”, “Você e eu”.

Nas três demais sentenças, que têm como antecedente os sintagmas nominais “o prato”, “as flores”, “os pássaros”, verifica-se aumento no uso convergente do pronome pessoal em função dos níveis de escolarização, embora o resultado no terceiro grupo (2º ano) não alcance pleno acerto.

Passamos à discussão dos resultados obtidos, buscando identificar fatores que favorecem a distribuição dos acertos, tendo em vista a hipótese da interferência da L1. Essas questões serão analisadas em perspectiva quantitativa e qualitativa.

Discussão

Os resultados da atividade 1 permitem observar que existe desenvolvimento linguístico em relação à proporção de acertos entre os grupos I e III e I e II, tendo em vista a significância estatística dos resultados. Cabe ainda notar que o resultado do presente estudo alinha-se com estudos prévios, que examinam a interlíngua dos surdos por meio de uma abordagem transversal, considerando o nível acadêmico dos participantes. É o caso, por exemplo, do estudo de Chan-Vianna (2003), que examina o desenvolvimento linguístico em relação ao uso de sintagmas nominais possessivos, abordando ainda o papel da L1, pela análise do efeito da interferência (positiva e negativa) da LSB em relação aos fenômenos citados. A autora demonstra a tendência de aumento no uso da preposição introdutora do sintagma possuidor, com o aumento da escolarização, bem como o efeito da interferência (negativa) da L1 nas séries iniciais, pela presença de estruturas na ordem possuidor-possuído, consistente com o uso de estruturas topicalizadas observadas na Língua de Sinais Brasileira (L1) e divergente em relação à língua alvo.

A análise dos dados em relação aos tipos de pronomes permite afirmar que o desenvolvimento linguístico se manifesta de forma consistente com pronomes de 3ª pessoa. O pronome de 1ª pessoa do plural (nós), anafórico de um sintagma nominal composto com a 1ª pessoa do singular (Eu e Luana/Antônio e eu/Você e eu) colocam dificuldade para todos os grupos, embora tenha sido observado um único acerto nos grupos I e II, perfazendo um total de 3 acertos em um total de 36 respostas a essas sentenças, ou 0,83% desse total, o que constitui um resultado inconclusivo. A ausência de acerto no Grupo III sugere que essa estrutura não está suficientemente robusta no *input* da aquisição. Nesse sentido, não existe desenvolvimento linguístico para o uso desse pronome da língua alvo (português L2) nesse tipo de estrutura.

Considerando-se as sentenças em que se verificam os usos do pronome de 3ª pessoa, constatamos que o pronome de 3ª pessoa anafórico do sintagma nominal do tipo [-humano]/ [-animado] (“o prato”/“as flores”/“os pássaros”) colocou dificuldade para os três grupos. Essa dificuldade é observada nos grupos I e II. O grupo III demonstra desenvolvimento linguístico em relação à língua alvo, uma vez que identificamos crescimento na taxa de acerto. Inversamente, podemos afirmar que os sintagmas nominais do tipo [+humano]/ [+animado] tendem a favorecerem o uso adequado do pronome de 3ª pessoa.

A análise qualitativa dos resultados permite concluir que os estudantes têm conhecimento dos itens lexicais ‘eu’, ‘nós’, ‘você’, ‘ele(s)/ela(s)’, mas ainda demonstram dificuldade na definição da referência de pessoa e na flexão de gênero e número.

Considerando a hipótese do acesso (parcial) à GU e da interferência da L1 – no caso, a LSB –, verificamos que o traço de animacidade pode ser um fator relevante no desenvolvimento do sistema pronominal da língua alvo. Conforme mencionado anteriormente, na análise do sistema pronominal na L1, o traço de animacidade está marcado no sistema pronominal da LSB, uma vez que, no padrão “o corpo como sujeito” (verbos simples), o argumento sujeito é sempre animado; enquanto no padrão “oposição corpo-espaço” (verbos de concordância), em que o corpo marca a 1ª pessoa e o espaço marca a não-1ª pessoa, o uso do movimento descreve uma transferência entre dois argumentos, ambos marcados para o traço [+animado]¹². No sistema pronominal do português, a animacidade é marcada uniformemente na oposição 1ª/2ª pessoa *versus* 3ª pessoa: enquanto os pronomes de 1ª e a 2ª pessoa são inerentemente marcados para o traço [+animado], os pronomes de 3ª pessoa não o são. Concluímos preliminarmente que esse contraste pode ser o fator que explica o desenvolvimento linguístico com pronomes de 3ª pessoa com antecedente marcado para o traço [+animado], confirmando-se a

12 A marcação consistente para o traço [+animado] nesses grupos de verbos não exclui a existência de verbos que selecionam argumento marcado para o traço [-humano] e [-animado]. O estudo de Meir *et al.* (2008), referido anteriormente, indica que esse tipo de sujeito pode ser expresso por verbos realizados por classificadores. Trata-se de uma questão que requer aprofundamento em estudo futuro.

interferência positiva da L1. Inversamente, a dificuldade colocada para o uso do pronome de 3ª pessoa com antecedente marcado para o traço [-animado], confirma a interferência negativa da L1.

Considerações finais

O estudo investigou o uso do sistema pronominal em dados da interlíngua de surdos (falantes da Língua de Sinais Brasileira) aprendizes de português (escrito) como segunda língua, distribuídos em função do nível de escolarização. Partindo da análise do sistema pronominal da LSB e do português, tendo em vista a hipótese do acesso (parcial) à Gramática Universal na aquisição de português (L2) escrito por surdos e da interferência da L1, conforme White (2003), verificamos que a significância estatística na proporção de acertos no uso dos pronomes pelos participantes distribuídos por níveis acadêmicos aponta para a existência de desenvolvimento linguístico. Os dados da interlíngua apresentam as seguintes características:

- (a) Tendência ao uso adequado do pronome de 3ª pessoa, como anafórico de antecedentes marcados para o traço [+humano] ou [+animado];
- (b) Inversamente, o uso inadequado do pronome na 3ª pessoa, como anafórico de antecedentes do tipo [-animado];
- (c) Dificuldade no uso dos pronomes de 1ª pessoa do plural como anafórico de um sintagma nominal composto, com a presença do pronome “eu” e outro termo.

Adotando análise translinguística, concluímos preliminarmente que as inadequações no uso do sistema pronominal na interlíngua dos surdos aprendizes de português L2 confirmam a hipótese da interferência da L1. Considerando-se a relevância do traço [+animado] no sistema de marcação de pessoa na LSB (no qual se distinguem verbos do tipo “o corpo como sujeito”, em que o referente associado ao papel sintático de sujeito é marcado para o traço [+animado], e verbos que adotam a oposição corpo-espaco, em que o corpo marca “1ª pessoa” e o espaco marca “não 1ª pessoa”, e o movimento identifica referentes marcados para o traço [+animado]), é possível explicar a interferência da L1. Os resultados relativos ao desenvolvimento da gramática da língua alvo – português (L2) escrito – apontam para uma tendência de favorecimento do uso convergente dos pronomes de 3ª pessoa com antecedentes/referentes marcados para o traço [+animado], em oposição aos casos em que os antecedentes são marcados para o traço [-animado].

O presente artigo reportou uma parte do estudo realizado por Andrade (2016), propondo uma análise mais elaborada em relação ao papel do traço de animacidade, tendo em

vista a tipologia verbal de Meir *et al.* (2006). Novos dados devem ser coletados a fim de verificar as conclusões preliminares. Esperamos avançar nesse sentido, em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, T. R. *Pronomes pessoais na interlíngua do surdo/a aprendiz de português L2 (escrito)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- CHAN-VIANNA, A. *Aquisição de português por surdos: estruturas de posse*. 2003. Dissertação (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- CHOMSKY, N. *O Conhecimento da Língua – sua natureza, origem e uso*. Tradução Anabela Gonçalves e Ana Teresa Alves. Lisboa: Caminho, 1994.
- CHOMSKY, N. *O Programa Minimalista*. Tradução Eduardo P. Raposo. Lisboa: Caminho, 1999.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- ELIS, R. *Second language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- FELIPE, T. A. *LIBRAS em contexto: livro do estudante*. MEC/SEESP. (Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos). Brasília, 2007.
- FERREIRA, H. A reflexividade/reciprocidade na Língua de Sinais Brasileira. Anais do II Congresso Internacional *Línguas, Culturas e Literaturas em Diálogo*. Universidade de Brasília, 2018, p. 2077-2088. Disponível em: <https://www.lcdialogo-brasilia2018.com>. Acesso em: 31 ago. 2019.
- FERREIRA BRITO, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro UFRJ, 2010.
- KLIMA, E.; BELLUGI, U. *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard University, 1979.

MEIR, I. *et al.* Repensando classes verbais em línguas de sinais: o corpo como sujeito. In: QUADROS, M. R.; VASCONCELLOS, B. L. M. *Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais*. Florianópolis: Editora Arara Azul, 2006. p. 87-106.

MOREIRA, R. L. *Uma descrição da dêixis de pessoa na Língua de Sinais Brasileira: pronomes pessoais e verbos indicadores*. 2007. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: a Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

WHITE, L. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Identidades e (não)lugares da maternidade na ciência: discursos e contra-discursos nas mídias contemporâneas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2644>

Lígia Mara Boin Menossi de Araújo¹

Luciana Carmona Garcia Manzano²

Resumo

Em 2017, foi aprovada a lei que deu direito às bolsistas de pesquisa a licença-maternidade; consideramos essa lei como a gênese de um dispositivo que denominamos dispositivo da maternidade na ciência. Assim, empreendemos, neste artigo, a análise de um regime de práticas que compõem uma rede de elementos distintos sobre o fazer científico da mãe. Buscamos responder à seguinte pergunta: Como se constitui o dispositivo da maternidade na ciência? Entendemos dispositivo a partir de Foucault (2014), como uma rede que entrelaça elementos de diferentes ordens, do dito e do não dito – no caso do dispositivo da maternidade, há leis, projetos, grupo de pesquisa, eventos e outros elementos em rede articulando-se em um movimento discursivo e funcionando como um preenchimento estratégico que, como supomos, surge para trazer à tona uma questão que estava posta, até então, à margem.

Palavras-chave: dispositivo; maternidade; discurso.

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; ligiamenossi@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2047-3019>

2 Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil; luciana.manzano@unifran.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-5280-4444>

Mother's identities and (non) places in science: discourses and counter-discourses in contemporary media

Abstract

In 2017, the law granting research fellows the right to maternity leave was approved; we regard this law as the genesis of a device we call “motherhood in science”. Thus, in this article, we undertake the analysis of a regime of practices that make up a network of distinct elements about the mother’s scientific work. We seek to answer the following question: How is the device of “motherhood in science” constituted? We understand the concept of device from Foucault (2014), as a network that intertwines elements of different orders, the said and the unsaid – in the case of the motherhood device, there are laws, projects, research group, events and other network elements in a discursive movement and functioning as a strategic fulfillment that, as we suppose, arises to fill a gap in bringing up an issue that was in sidelined.

Keywords: device; motherhood; discourse.

Introdução

O conceito de dispositivo, a partir de Foucault (2014), baliza a discussão que empreendemos neste artigo. Assim, situamo-nos, teoricamente, na Análise do Discurso que tem por base os postulados foucaultianos, a partir dos quais podemos entender o dispositivo como uma tomada mais ampla do que a noção de episteme, mais específica, já que toma por base o discurso verbal – o que acontece de modo diferente do dispositivo, compreendido “ele próprio discursivo e não discursivo, sendo seus elementos muito mais heterogêneos” (FOUCAULT, 2014, p. 47). Assim, tomamos o dispositivo como uma via para o olhar sobre o discurso que se abre à análise de objetos das mais diferentes ordens, ou seja, discursos de caráter heterogêneo.

Sargentini (2015) nos explica que Foucault – apoiado em seus estudos anteriores, em *As Palavras e as coisas* e *A arqueologia do saber*, nos quais o foco estava nas relações de produção baseadas na teoria econômica e nas relações de significação ancoradas nas teorias linguísticas –, propõe um novo olhar que ocupa um lugar importante em seus projetos, ou seja, pensar quais seriam os instrumentos para estudar as relações de poder. A partir daí, é trilhado um caminho em que se constroem teoricamente as noções de disciplina e dispositivo.

A noção de dispositivo irá vagarosamente substituir a noção de *episteme*, que seria um dispositivo exclusivamente discursivo, e irá explorar as instituições, as práticas, “o todo social não discursivo” (FOUCAULT, 2014, p. 46). Notamos, então, a construção da fase

genealógica em que se irão compreender as descontinuidades, as regularidades e as singularidades do objeto de estudo por meio do conceito de dispositivo.

Assim, o que se busca é analisar os tipos de práticas. Por isso, pergunta-se *como se dá* e não *o que seria* a loucura e a não loucura, a divisão entre comportamento normal e doença mental; a partir de então, passa-se a considerar que as práticas apresentam uma regularidade, uma lógica, uma estratégia, uma razão próprias. O que propomos, aqui, é fazer a análise de um regime de práticas que compõem uma rede de discursos sobre o fazer científico da mãe, ou seja, o modo como o dispositivo do que denominamos “maternidade na ciência” passa a ser constituído por uma rede de elementos distintos.

Cabe acrescentar que a questão da prática discursiva trazida para nosso trabalho está sedimentada a partir do que propõe Foucault (2000, p. 136) quando afirma que a prática discursiva “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. Assim, é possível pensar na construção do dispositivo da maternidade por meio de um regime de práticas discursivas que suscitam elementos distintos e diversos ao discursivizar a temática da mulher na ciência, considerando que há determinações históricas que definem, a partir dos movimentos feministas do século XIX, condições de emergência para a irrupção de enunciados que, inicialmente, *fazem falar* a mulher e, conseqüentemente, inscrevem-se na temática da maternidade, ao passo que a evolução tecnológica permitiu uma ampliação do alcance da temática na atualidade.

Neste artigo, tentaremos responder ao seguinte questionamento: como se constitui o dispositivo da maternidade na ciência? Baseando-nos no percurso didático proposto por Sargentini (2015) ao apontar que, na base do modo como se erige o dispositivo por uma rede de elementos, estão três pressupostos, os quais iremos comentar e descrever na tentativa de delinear nossa análise. O primeiro pressuposto seria a formação da questão de pesquisa, o olhar do pesquisador que provoca a ruptura das evidências e aí se constrói o acontecimento, pois “não se trata de analisar uma ruptura historicamente consolidada” (SARGENTINI, 2015, p. 22), mas sim de buscar a emergência de uma singularidade. Para este trabalho, consideramos que o acontecimento se dá por meio da circulação via rede social Facebook³ do documentário produzido pelo canal do YouTube *Gênero e Número*⁴, intitulado *Fator F*⁵. Esse documentário passou a circular a partir do compartilhamento

3 www.facebook.com

4 *Gênero e Número*. Disponível em: <https://bit.ly/33iBBNC>. Acesso em: 1 maio 2019.

5 *Fator F*. *Gênero e Número*. 25 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RukTR9VHcUg&t=27s>. Acesso em: 1 maio 2019.

da página, também do Facebook, *Mães que escrevem*⁶ com o título de *Carreira Científica e Maternidade*⁷. Consideramos a circulação desse documentário como a irrupção de um acontecimento constituído por um material discursivo verbal e não verbal, e notamos que o tema é trazido de maneira singular por meio de vídeo nas redes sociais, ao mesmo tempo em que o suporte em que está inscrita essa materialidade audiovisual permite sua circulação ampla, o que possibilita que o tema alcance diferentes sujeitos que ocupam posições diversas na sociedade. A partir daí, surgem alguns questionamentos: como se dão as relações de poder dentro do ambiente acadêmico, das universidades? De que maneira os discursos sobre as mulheres na ciência propagam ou não o estereótipo⁸ da mulher como quem deveria se dedicar somente ao ambiente privado? E, por fim, o que se tem feito para que essa questão tenha seu espaço de reflexão?

Desse modo, vemos a incursão de um segundo pressuposto no qual a pergunta de pesquisa não se instala no interior de uma fonte única: é o momento de observar como se dá esse regime de práticas que compõem a temática para, então, no terceiro momento, olharmos e inventariarmos efetivamente “essas práticas discursivas que estão em rede, entrelaçadas por elementos heterogêneos. Disso decorre a construção do conceito de dispositivo, que comporta a diversidade dos elementos” (SARGENTINI, 2015, p. 22).

Maternidade e ciência: as vidas que não cabem no Lattes

O dispositivo, segundo Foucault (2014), deve abarcar elementos heterogêneos. Para que se possa identificar determinado dispositivo, é necessário analisar a natureza da rede que entrelaça esses elementos. No tópico que se abre, buscamos analisar o que liga os elementos do que chamamos de dispositivo da maternidade na ciência, portanto, descrevemos elementos das mais diferentes ordens, na tentativa de fazer ver uma prática que permanecia secundária à sociedade e, até mesmo, à comunidade acadêmica.

O dispositivo, então, surge, como veremos, como uma função estratégica dominante por meio de um duplo processo, o de sobredeterminação funcional e o de perpétuo preenchimento estratégico; assim, os efeitos positivos e/ou negativos dessa

6 Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=194350364571608>. Acesso em: 02 maio 2019.

7 *Carreira Científica e Maternidade*. Disponível em: <https://bit.ly/37aMO45>. Acesso em: 2 maio 2019.

8 Entendemos que estereótipos são imagens previamente construídas e repassadas entre grupos, tanto positiva quanto negativamente, sempre em comparação a um modelo pré-definido e sua função social é inevitável. A análise e o levantamento dos estereótipos objetivam desmistificar tudo aquilo que dificulta as relações interpessoais e a apreensão do real, da originalidade e da inovação, sendo que as ciências sociais, as ciências da linguagem e os estudos literários reconhecem que os fenômenos de estereotipia são inevitáveis (AMOSSY; PIERROT, 2001).

sobredeterminação irão provocar os ajustes necessários ao preenchimento estratégico suscitado. Para tanto, trouxemos alguns recortes que ajudam a observar a heterogeneidade material que se faz elemento do dispositivo. Ainda sobre o dispositivo, nas palavras de Foucault (2014, p. 45):

[...] um conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito e do não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo propriamente é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

A irrupção do acontecimento no/do discurso se deu com o documentário *Fator F* produzido pelo canal do YouTube *Gênero e Número*, como já exposto anteriormente; contudo, consideramos sua gênese a aprovação da lei que deu direito de licença-maternidade às bolsistas de pesquisa em 2017⁹. Anteriormente a essa lei, CNPq e Capes tinham normas internas que concediam às bolsistas a prorrogação da bolsa e, para alguns Programas de Pós-graduação, a extensão dos prazos de entrega dos relatórios de pesquisa. A Capes concedeu o direito à licença maternidade em 19 de dezembro de 2011, com a portaria n. 248¹⁰. A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) publicou a portaria de n. 05, que concedia a extensão da bolsa por até 120 dias, no dia 8 de julho de 2015¹¹. Tal portaria foi revogada em 14 de maio¹² de 2019 e concede a prorrogação da bolsa assim como a de 2015, porém, estende a outras modalidades e é especificada de modo mais detalhado. O que se passou a questionar foi o fato de se ter a licença maternidade (já prevista em leis trabalhistas), porém, não foram consideradas as particularidades da carreira acadêmica, já que, ao sair de licença, a pesquisadora torna-se menos produtiva, com pouca ou nenhuma publicação.

Apesar disso, nos editais de concursos, nos de concessão de bolsas e/ou nos de fomento à pesquisa para professoras com ou sem filhos e professores homens, não se leva em conta ou não se “desconta” o período de licença para que a professora-mãe possa ser avaliada de forma relativamente igualitária, considerando seu período de menor produção. Portanto, entendemos que o dispositivo da maternidade na ciência se erige em um dado momento histórico, com a função de responder a uma certa urgência para as mães pesquisadoras.

9 BRASIL. Decreto Lei 13.536 de 15 de dezembro de 2017. Presidência da República. Secretaria-geral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13536.htm. Acesso em: 5 set. 2019.

10 Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-248_19dez2011_LicencaMaternidade.pdf. Acesso em: 5 set. 2019.

11 Disponível em: <http://www.fapesp.br/9593>. Acesso em: 5 set. 2019.

12 Disponível em: <http://www.fapesp.br/12872>. Acesso em: 5 set. 2019.

Em 2018, um grupo de pesquisadoras enviou ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹³ uma carta reivindicando mais igualdade de acesso e concorrência das mulheres com filhos às bolsas e financiamentos no país; desse modo, havia, no documento – que não circulou publicamente e, logo, não tivemos acesso à sua íntegra, mas ao noticiário sobre o fato, disponibilizado por diversos portais de notícias¹⁴ – diferentes pedidos, e um deles versava sobre a inclusão do período de licença-maternidade no currículo Lattes¹⁵ como forma de mostrar uma possível interrupção/queda na produção científica no período pós-parto e, assim, impedir comparações consideradas injustas entre pesquisadores homens e mulheres sem filhos em processos seletivos e concursos, pois estes conseguiriam manter a produtividade.

A Profa. Dra. Pamella Mello Carpes¹⁶, da Unipampa (Universidade Federal do Pampa), foi quem assinou o documento, mas o que fez com que a informação passasse a circular foi o fato de a pesquisadora ter inserido em seu próprio Currículo Lattes a frase: “Mãe de um filho de 14 anos, é atuante na causa das mulheres na ciência” conforme figura 1 a seguir.

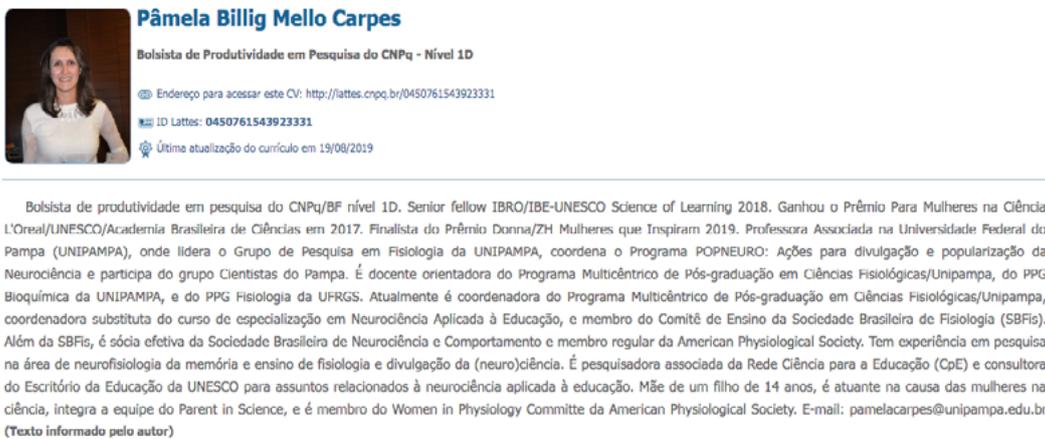
13 Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/o-cnpq>. Acesso em: 5 set. 2019.

14 Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2018/11/13/cientistas-mulheres-pedem-inclusao-de-periodo-de-licenca-maternidade-no-curriculo-lattes.ghtml>. Acesso em: 5 set. 2019.

15 A Plataforma Lattes é um sistema de currículos virtual criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); a Plataforma apresenta de maneira integrada em um único Sistema de Informação dados de Currículos, de Grupos de Pesquisa e de Instituições. Segundo informações coletadas na própria Plataforma, o Currículo Lattes registra todas as atividades já realizadas e as que estão sendo desenvolvidas no momento por estudantes e pesquisadores do país; ademais, hoje é utilizada pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos em virtude da riqueza de informações, da sua credibilidade e abrangência, passou a ser elemento indispensável para análise de mérito e competência das demandas de financiamentos na área da ciência e tecnologia. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

16 Endereço do Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4744110D0>. Acesso em: 10 jul. 2019.

Figura 1. Imagem retirada do Currículo Lattes



Pâmela Billig Mello Carpes
Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0450761543923331>
ID Lattes: 0450761543923331
Última atualização do currículo em 19/09/2019

Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq/BF nível 1D. Senior fellow IBRO/IBE-UNESCO Science of Learning 2018. Ganhou o Prêmio Para Mulheres na Ciência L'Oréal/UNESCO/Academia Brasileira de Ciências em 2017. Finalista do Prêmio Donna/ZH Mulheres que Inspiram 2019. Professora Associada na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), onde lidera o Grupo de Pesquisa em Fisiologia da UNIPAMPA, coordena o Programa POPNEURO: Ações para divulgação e popularização da Neurociência e participa do grupo Cientistas do Pampa. É docente orientadora do Programa Multicêntrico de Pós-graduação em Ciências Fisiológicas/Unipampa, do PPG Bioquímica da UNIPAMPA, e do PPG Fisiologia da UFRGS. Atualmente é coordenadora do Programa Multicêntrico de Pós-graduação em Ciências Fisiológicas/Unipampa, coordenadora substituta do curso de especialização em Neurociência Aplicada à Educação, e membro do Comitê de Ensino da Sociedade Brasileira de Fisiologia (SBFis). Além da SBFis, é sócia efetiva da Sociedade Brasileira de Neurociência e Comportamento e membro regular da American Physiological Society. Tem experiência em pesquisa na área de neurofisiologia da memória e ensino de fisiologia e divulgação da (neuro)ciência. É pesquisadora associada da Rede Ciência para a Educação (CpE) e consultora do Escritório da Educação da UNESCO para assuntos relacionados à neurociência aplicada à educação. Mãe de um filho de 14 anos, é atuante na causa das mulheres na ciência, integra a equipe do Parent in Science, e é membro do Women in Physiology Committee da American Physiological Society. E-mail: pamelacarpes@unipampa.edu.br
(Texto informado pelo autor)

Fonte: <http://lattes.cnpq.br/0450761543923331>

A professora e pesquisadora faz parte de um grupo de mulheres que busca chamar atenção para uma queda na produção científica durante o período de licença-maternidade que se dá para uma maioria significativa de mulheres e pode influenciar de modo negativo suas carreiras científicas.

Esse grupo, criado pela pesquisadora e bióloga Fernanda Staniscuaski, também do Rio Grande do Sul, intitula-se *Parent in Science*¹⁷ (figuras 2 e 3). Segundo a professora e pesquisadora, o grupo foi criado para buscar políticas de apoio a essas mães e, também, para desenvolver um projeto de pesquisa que analisa o resultado do impacto da maternidade na produção de mães da área acadêmica. Para participar da pesquisa, é preciso acessar o *site* do projeto e responder a um questionário específico¹⁸ (figura 4) aberto a quem quiser contribuir, o que caracterizamos como um dos elementos do dispositivo da pesquisadora mãe que surge como forma de preenchimento estratégico, assim como a edificação do grupo como forma de institucionalizar o pedido.

¹⁷ Disponível em: <https://www.parentinscience.com/>. Acesso em: 22 ago. 2019.

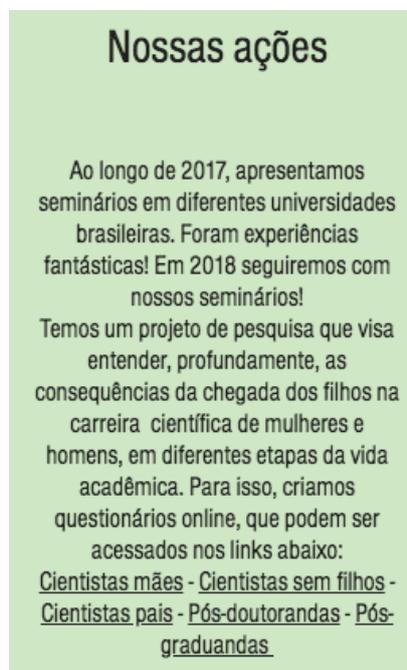
¹⁸ Questionário disponível em: <https://www.surveio.com/survey/d/J4U6Q0Z1V1M5I504N>. Acesso em: 22 ago. 2019.

Figura 2. Símbolo do Grupo de Pesquisa



Fonte: <https://www.parentinscience.com/>

Figura 3¹⁹. Imagem do *site* do grupo



Fonte: <https://www.parentinscience.com/>

19 Disponível em: <https://www.parentinscience.com/sobre-o-parent-in-science>. Acesso em: 22 ago. 2019.

Figura 4. Imagem do início de um dos questionários específicos

O impacto da maternidade na carreira científica das mulheres brasileiras - Questionário para PESQUISADORAS MÃES.

A maternidade e a carreira acadêmica/científica

Prezada docente, pesquisadora e mãe

Estamos buscando traçar um perfil das pesquisadoras que viraram mães recentemente. No momento, estamos nos focando em pesquisadoras que realizam pesquisa científica e tenham tido filho(s) a partir julho de 2007. Com estes dados, pretendemos desenvolver estratégias de apoio (tanto pessoal quanto profissional) para auxiliar na conciliação destas duas faces da nossa vida. Esperamos, inclusive, poder auxiliar no desenvolvimento de políticas públicas voltadas à garantia de recursos e condições para o pleno desenvolvimento profissional das mulheres que se encontram nesta fase.

Completar este questionário vai nos ajudar a obter os melhores resultados!

Fonte: <https://www.parentinscience.com/>

O estudo apresenta alguns resultados preliminares ao analisar o impacto da maternidade na produção de mães pesquisadoras/cientistas, a partir dos quais afirma a possibilidade de verificar que, após o nascimento do/a filho/a, a pesquisadora mãe se depara com um período de baixa produção que impacta, diretamente, na concorrência com os pares nos editais de fomento à pesquisa e faz com que a maternidade no ambiente acadêmico-científico, assim como em outros tantos ambientes profissionais, passe a ser vista como prejudicial à carreira (ANDRADE, 2018). A partir da formulação enunciativa que instaura um discurso sobre a maternidade como *prejudicial* à carreira, é possível observar efeitos de sentido sobre o que não se diz, mas que, igualmente, aciona uma memória discursiva que constrói a subjetividade da mãe e da maternidade: a *carreira profissional é prejudicial à maternidade*. Ou ainda: maternidade e carreira científica são incompatíveis. Essa memória discursiva²⁰ (re)atualiza o sentido de lugar privado legitimado como exclusivo e único para a mulher mãe, o que, em certa medida, deslegitima a maternidade como possibilidade no campo do trabalho científico.

Em 2018, o grupo *Parent in Science* organizou o I Simpósio Brasileiro sobre Maternidade e Ciência, que aconteceu em Porto Alegre, de 10 a 11 de maio. O evento ganhou espaço na mídia e nas redes sociais e desencadeou uma série de ações, como a inclusão da licença maternidade em editais de bolsas da UFF, UFRPE, UNIPAMPA e FURG²¹. Essa

20 Entendemos aqui a memória a partir do que propõe Pêcheux (2007) quando postula que devemos entender a questão não no sentido psicologista de “memória individual”, mas como memória social inscrita nas práticas, construída pelo historiador. Ela deve ser tomada como “estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2007, p. 52).

21 De acordo com o *site*: <https://www.parentinscience.com/>.

inclusão considera o ano em que a pesquisadora esteve em licença maternidade como período não contabilizado na contagem de publicações para avaliação de currículo e estende o período para os dois anos anteriores ao afastamento. Em 16 e 17 de maio de 2019, aconteceu a segunda edição do Simpósio Brasileiro sobre Ciência e Maternidade em Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o tema: *Avanços nas instituições de pesquisa*. O evento contou com mesas-redondas e com a apresentação da temática por distintas áreas de investigação. Cabe acrescentar que, no evento, as pesquisadoras e mães puderam contar com um espaço de recreação infantil para seus filhos. Tomamos a organização desses eventos como elementos da construção desse dispositivo, considerando o modo de institucionalização, a discursivização do tema – que passa a circular socialmente – e, ainda, o modo arquitetônico de organização do evento, que, rompendo com uma memória que segrega e silencia a criança em certos espaços sociais, favorece a presença de filhos e filhas de pesquisadoras.

O evento, assim como o grupo de pesquisa, tem uma página na rede social Facebook²², outra página na rede social Instagram²³ e, também, um canal no YouTube, nos quais podemos encontrar a divulgação dos Simpósios e das ações do Grupo. Mais especificamente, o canal do YouTube disponibilizou as apresentações de palestras proferidas pelas pesquisadoras de dentro e de fora do grupo. Observando a formulação dos títulos das palestras que foram postas em circulação no canal do YouTube, por exemplo, no dia 10 de maio de 2018, “Mulheres na ciência – forças invisíveis que influenciam a representatividade feminina”, em 17 de maio de 2019, “Relatos sobre as ações do grupo de trabalho – Questões de gênero na ciência Capes”, chama-nos atenção as questões de representatividade e de gênero, temáticas que trazem à tona a espessura histórica a partir da qual à mulher foram construídos espaços e (não) lugares de legitimidade social. É interessante observar que, nesse sentido, as questões que se inscrevem como porta de entrada para se discutir o fazer científico da mulher mãe se aproximam das questões discursivas cujas análises empreendemos na *Análise do Discurso - AD*.

Uma das práticas discursivas oriundas do movimento promovido pelo grupo de pesquisa *Parent in Science* foi a criação da *hashtag*²⁴ #maternidadenolattes²⁵ na rede social Instagram. Ao acessarmos a rede social e digitarmos a *hashtag* em questão, temos como resultado a apresentação de uma página específica composta por discursos verbais e

22 Disponível em: <https://www.facebook.com/parentinscience/>. Acesso em: 2 ago. 2019.

23 Disponível em: <https://www.instagram.com/parentinscience/>. Acesso em: 2 ago. 2019.

24 Entendemos por *hashtag*: “um segmento linguageiro precedido do signo #, utilizado originalmente na rede microblog Twitter, mas adaptado para outras plataformas como o Facebook principalmente. Essa associação produz uma tag clicável, inserida manualmente num tweet e permite acessar o fio do conjunto de enunciados que contém essa hashtag” (PAVEAU, 2017, p. 197).

25 Disponível em: <https://bit.ly/3fNLIEM>. Acesso em: 22 ago. 2019.

não verbais de outros perfis que incluíram a formulação #maternidadenolattes em suas postagens, possibilitando a formação de um panorama sobre a temática, que se constrói em uma rede de páginas e perfis.

Figura 5²⁶. Chamada para o Congresso Brasileiro de Física Médica de 2019



Fonte: Página do Instagram do CBFM

Figura 6²⁷. Dados de pesquisa com mães pesquisadoras



Fonte: Página do Instagram @aliannacardoso

26 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B0zR5XpnoCq/>. Acesso em: 22 ago. 2019.

27 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BzdFuaXIPAn/>. Acesso em: 22 ago. 2019.

Figura 7²⁸. Entrevista com uma das estudantes da Rede Voa



Fonte: Página do Instagram @redevoaunb

Figura 8²⁹. Postagem de mestranda grávida escrevendo a dissertação



Fonte: Página do Instagram de @linhasdefuga

A visibilidade dada à causa e a criação de uma rede articulada de postagens em favor da inclusão da licença maternidade no Lattes aparece, assim, como elemento reforçador e legitimador do pedido encaminhado ao CNPq.

Além das postagens, três veículos expressivos de comunicação tiveram como tema a maternidade e o trabalho científico: a *Folha de São Paulo*, com a matéria “Produção científica de pesquisadora cai após maternidade – diz pesquisa” (CANOFRE, 2018), o

28 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BvP7zJblXtO/>. Acesso em: 22 ago. 2019.

29 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BrbcnmBF0-E/>. Acesso em: 22 ago. 2019.

jornal *O Estado de São Paulo*, com “Maternidade diminui produção acadêmica. Mas não aparece no Lattes” (SENA, 2018) e no *site G1*, com o artigo “Ser mãe e cientista: o que está por trás disso?” (DANTAS, 2018) que, além de trazer uma notícia escrita em seu portal, também mostra um vídeo de dois minutos no qual falam tanto a pesquisadora e bióloga Fernanda Staniscuaski quanto pesquisadoras de outras áreas.

Quanto às ações mais efetivas, encontramos a reportagem de Marasciulo (2019, p. 2), na qual se lê uma nota atribuída ao CNPq em que afirma que “está sensível à questão e recebeu a demanda do grupo ‘Parent in Science’, encaminhada à Diretoria da agência para avaliação e discussão”. Também atribuída à agência, lê-se que ela “já oferece prorrogação das bolsas de mestrado, doutorado, pós-doutorado e produtividade em pesquisa para as bolsistas que se tornam mães, por meio biológico ou por adoção, durante a vigência do auxílio”. O CNPq teria confirmado a inclusão na Plataforma Lattes de uma aba específica indicando períodos de licença maternidade e paternidade que entrariam em vigor a partir de 2019. Ainda que não tenhamos encontrado na plataforma Lattes a abertura de campo específico para preenchimento do período de afastamento materno pelas pesquisadoras, observamos mais um elemento significativo na construção do dispositivo da maternidade na ciência: a discussão sobre a implementação de medidas administrativas.

A questão das mulheres mães na ciência, além de ser debatida e ter passado a circular em jornais e revistas, também ganhou espaço em *blogs* de discussão sobre o feminismo, como o *Cientistas Feministas*, no qual consta o artigo “Ser mãe e cientista: o que está por trás disso?” (FONTANETO, 2018). Nessa produção, discute-se a importância de reconhecer a maternidade como um elemento que contribui para a sub-representação feminina dentro da ciência, e contrapõe esse efeito de evidência com a inserção da imagem de uma cientista, feita em 1916, junto a sua mesa de trabalho onde estão seus oito filhos.

O dispositivo da maternidade na ciência é, então, alimentado e realimentado pela inscrição em um movimento que, ao mesmo tempo, marca o lugar de sub-representação das mulheres com filhos inseridas no ambiente acadêmico e científico e instaura um lugar diferente: o da naturalização da maternidade na ciência. Há uma sobredeterminação do lugar da mulher na academia em oposição à predominância da atuação acadêmica de reconhecimento e de grandes feitos para o pesquisador homem, perpassadas pela história e pela memória discursiva sobre a subjetividade materna, que dão lugar a um preenchimento estratégico do dispositivo, como, por exemplo, a instauração do espaço “child friendly”, de acolhimento à criança filha de pesquisadora, em virtude das lacunas formadas tanto pela relação de disputa de financiamentos de pesquisa cada vez mais escassos como pela necessidade de se provar o trabalho científico quantitativamente, por meio de publicações e atividades diversas, intrínsecas ao trabalho do pesquisador acadêmico.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos olhar para a construção de um dispositivo que pode ser considerado novo, denominado dispositivo da maternidade na ciência. Nosso esforço teórico-metodológico se fez na direção de inventariar os elementos que parecem compor essa categoria conceitual, no sentido de fixar as características do que, para nós, parece se inscrever na atualidade como dispositivo, porque funciona em rede, a partir de determinadas relações estratégicas, e está composto de elementos heterogêneos que se materializam e passam a circular socialmente. Como analistas de discurso, o conceito de dispositivo nos auxilia a observar um movimento dos discursos, que se dão em dispersão, “e acompanhar as práticas discursivas que de forma ramificada produzem, em um ruído silencioso e contínuo, as transformações dos discursos que circulam na sociedade” (SARGENTINI, 2015, p. 26).

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R.; PIERROT, A. H. *Estereotipos y clichés*. Traducción y adaptación: Lelia Gándara. 4. reimp. Buenos Aires: Eudeba, 2001 [1997]. Enciclopedia Semiológica.
- ANDRADE, R. de. Maternidade no currículo. Projeto de pesquisadoras estima impacto das atividades como mãe na carreira científica. *Revista Fapesp*, São Paulo, ed. 269, 27 ago. 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2018/07/19/maternidade-no-curriculo/>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- CANOFRE, F. Produção científica de pesquisadoras cai após maternidade, diz estudo. *Folha de São Paulo*, Porto Alegre, 13 maio 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2018/05/producao-cientifica-de-pesquisadoras-cai-apos-maternidade-diz-estudo.shtml>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- DANTAS, C. Cientistas mulheres pedem inclusão de licença maternidade no currículo Lattes. 13 de novembro de 2018. *Portal G1*. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2018/11/13/cientistas-mulheres-pedem-inclusao-de-periodo-de-licenca-maternidade-no-curriculo-lattes.ghtml>. Acesso em: 2 maio 2019.
- FATOR F. Direção: Maria Lutterbach. Pesquisa e reportagem: Carolina de Assis, Giulliana Bianconi e Maria Lutterbach. *Gênero e Número*. 25 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RukTR9VHcUg&t=27s>. Acesso em: 1 maio 2018.

FONTANETO, R. Ser mãe e cientista: o que está por trás disso? 1 de junho de 2018. *Cientistas feministas*. Blog. Disponível em: https://cientistasfeministas.wordpress.com/2018/07/01/ser-mae-e-cientista-o-que-esta-por-tras-disso/?fbclid=IwAR0TSmEEf1qR2AAAYbZuWI5Vsl1R--dUVqGE_NN0DTi5i4MrchmbtxLcmB8. Acesso em: 2 ago. 2019.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. O jogo de Michel Foucault. In: MOTTA, M. B. da (org.). Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. *Ditos e Escritos IX*. Rio de Janeiro Forense Universitária, 2014.

MARASCIULO, M. Currículo Lattes permitirá inclusão de licença maternidade e paternidade. *Revista Galileu online*. São Paulo, 29 de março de 2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2019/03/curriculo-lattes-permitira-inclusao-de-licenca-maternidade-e-paternidade.html>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MARCELLO, F. de A. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia, produção agonística de sujeitos-maternos. *Revista Educação e Realidade*, v. 29, n. 1, p. 199-213. jan./jun. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25426/14752>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PAVEAU, M.-A. *L'Analyse du discours numérique*. Dictionnaire des formes et des pratiques. Paris: Hermann, 2017.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da Memória*. Tradução José Horta Nunes. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 49-57.

SARGENTINI, V. M. O. Dispositivo: um aporte teórico metodológico para o estudo do discurso. In: SOUZA, K. M. de; PAIXÃO, H. P. da P. (org.). *Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade*. São Paulo: Intermeios; Goiânia, UFG, 2015. p. 17-27.

SENA, V. Maternidade diminui produção acadêmica. Mas não aparece no Lattes. *Jornal o Estadão online*. São Paulo, 10 dez. 2018. Disponível em: <https://arte.estadao.com.br/focas/capitu/materia/maternidade-diminui-producao-academica-mas-nao-aparece-lattes?fbclid=IwAR0ZQWFG4Io34DHdDI4nc2PtmLuztABLYMwr-oLPaz8cB30wgR50-Vt5qzc>. Acesso em: 10 jul. 2019.

Particularidades linguísticas: análise do auto de denúncia de Joana Gil

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2430>

Helena de Oliveira Belleza Negro¹

Resumo

O presente trabalho abordará as análises realizadas em documento do Arquivo da Cúria Metropolitana de São Paulo. O manuscrito é um auto de denúncia contra Joana Gil, que, além do panorama histórico-social, apresenta aspectos linguísticos da escrita do Brasil Colônia, cuja análise pontual verificará o uso e recorrência dos sinais diacríticos agudo (´), til (~). A partir da análise paleográfica dos escribas Manoel Paes Graça, Fabio Campos de Abreu Nogueira, Manoel Vaz e de Antonio Xavier de Mattos, buscamos elucidar os fenômenos etimológicos e variações morfológicas presentes no português brasileiro praticado na escrita dos manuscritos eclesiásticos do século XVIII. Como se trata de manuscrito elaborado dentro do âmbito eclesiástico, marcas de uma escrita secular são hipóteses para as práticas dos escribas, bem como a adoção de determinados usos. A partir disso, apresentamos as considerações acerca das tentativas de estabelecimento de formas ou parâmetros de utilização dos diacríticos.

Palavras-chave: filologia; paleografia; diacríticos.

¹ Centro Universitário Santanna (UniSant'Anna), São Paulo, São Paulo, Brasil; helena.oliveira@alumni.usp.br; <https://orcid.org/0000-0002-8633-7194>

Linguistic particularities: analysis of Joana Gil's process

Abstract The purpose of this article is to describe and analyze a document from the Archives of the Metropolitan Curia of São Paulo. The manuscript is a denunciation against Joana Gil, who, besides the historical-social panorama, presents linguistic aspects of the writing of Brazil, whose punctual analysis will verify the use and recurrence of the acute (´), til (~) diacritic signs. From the paleographic analysis of the scribes Manoel Paes Graça and Antonio Xavier de Mattos, we seek to elucidate the etymological phenomena and morphological variations present in Brazilian Portuguese practiced in the writing of eighteenth century ecclesiastical manuscripts. As it is a manuscript elaborated within the ecclesiastical scope, marks of a secular writing fall within the hypotheses for the practices of the scribes, as well as the adoption of certain uses. From this, we present the considerations about the attempts to establish forms or parameters of use of diacritics.

Keywords: philology; paleography; diacritics signs.

Introdução

A presente pesquisa está baseada na análise de manuscritos do Fundo do Arquivo da Cúria Metropolitana de São Paulo, divisão de documentos relacionados às acusações de feitiçaria e atualmente pesquisado pelo Grupo de Estudos Bruxas Paulistas: Edição Filológica de Documentação sobre Feitiçaria, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH – USP, que tem como objetivo a realização da edição semidiplomática e análise linguística e filológica do *corpus*, restabelecendo a história social e sua representatividade linguística.

O processo de Joana Gil, foco deste artigo, assim como os outros que fazem parte do mesmo fundo composto por 12 processos, foi instaurado em Mogi Mirim e apresenta como réis Joana Gil e Lucrecia Dias Gil. Ambas afirmaram, segundo a análise do material, presenciarem a imagem de Sant'Anna chorar lágrimas de sangue, além de afirmarem prever o futuro e verem demônios. As notícias sobre esses acontecimentos se espalharam pela vila e a idolatria à Joana foi o ponto nevrálgico para a instauração do auto de denúncia emitido pelo Tribunal do Santo Ofício com a acusação de falsa santidade e idolatria.

Todos os relatos foram registrados por escrivães, cuja função era captar os relatos dos inquiridos pela Justiça Eclesiástica. Essa afirmação é possível devido à identificação das marcas documentais presentes nas assinaturas dos manuscritos. Os punhos, denominação de autoria das escritas, pertencem a Manoel Paez Graça, escrivão do auditório eclesiástico, a Antonio Xavier de Mattos, reverendo vigário de Mogi Mirim, a Flavio Campos de Abreu Nogueyra, escrivão, e a Manoel Vaz, reverendo vigário da comarca de São Paulo.

Serão esses depoimentos o foco das análises linguísticas, atentando-se para os usos dos sinais gráficos ou sinais diacríticos, em especial, o agudo e o til. Tais análises, contudo, não serão realizadas sem antes verificar-se o traçado de cada escriba com o auxílio da edição semidiplomática e de análise paleográfica.

Literatura auxiliar será utilizada para que a contextualização dos usos seja feita à luz de pesquisas recentes, sem deixar de lado as contextualizações que envolvem a evolução das ideias linguísticas e da história da escrita, no levantamento das hipóteses para os dados encontrados.

Aspectos filológicos

O estudo filológico apresenta, dentre as suas definições, o estudo geral de um texto, trazendo ao presente os múltiplos significados que este contém: desde o restabelecimento da história social de uma época até o estudo linguístico de sua escrita, com o uso de ciências auxiliares como a História, a Sociologia, a Paleografia e a Codicologia.

Não há como estabelecer os dados encontrados e detalhados nos próximos subcapítulos sem realizar algumas observações prévias, sendo a Codicologia uma das ciências auxiliares, que possibilitarão essa análise inicial. Assim, a partir da observação dos aspectos codicológicos, será realizada a contextualização do processo de guarda e características do suporte material.

Análise codicológica

Cambraia (2005, p. 26) define:

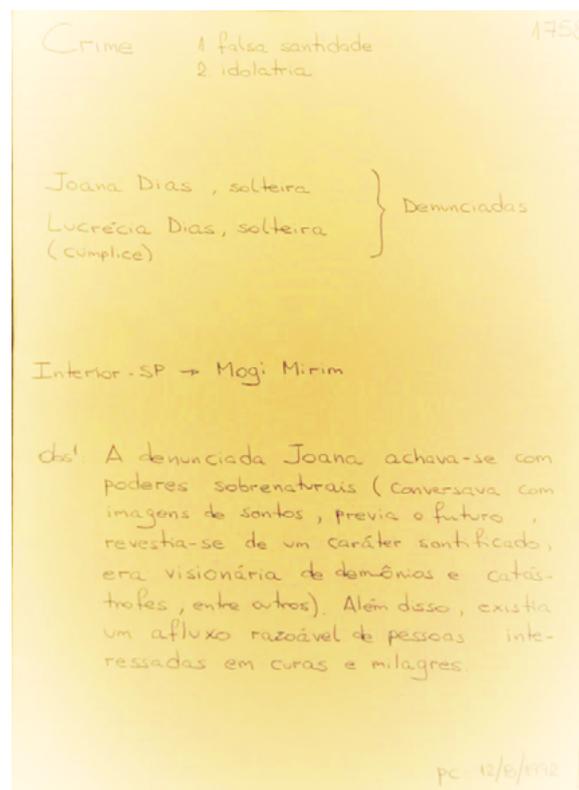
A codicologia consiste basicamente no estudo da técnica do livro manuscrito (i. é, do códice). [...] Lemaire (1989:3) postula dever a codicologia fixar-se sobretudo em compreender os diversos aspectos da confecção material primitiva do códice. Para o crítico textual, a codicologia é de grande relevância, pois fornece informações que permitem compreender algumas das razões pelas quais os textos se modificam no processo de transmissão.

Partindo da definição proposta por Lemaire e apropriada por Cambraia, a verificação dos dados referentes ao suporte material desse manuscrito foi realizada para identificar o procedimento do Arquivo.

O projeto está estruturado na avaliação de processos inseridos na subdivisão “feitiçaria” e a designação dada aos autos é parte da análise histórico-social dos manuscritos.

A figura 1 ilustra as características da capa que envolve o processo. Pode-se identificar no canto superior direito o ano da sua instauração, no canto superior esquerdo, o fundo (crime) e as alíneas 1 e 2, em frente à designação do fundo, apontam o motivo (idolatria, falsa santidade). Abaixo dessas informações, há os nomes e o estado civil das réis; após, segue-se a localização e, na última parte da folha, figura um resumo do ocorrido. No rodapé consta uma data, que remete à leitura e catalogação dos dados.

Figura 1. Capa de guarda e identificação do processo de Joana Gil elaborada por terceiros



Obs1: A denunciada Joana achava-se com poderes sobrenaturais (conversava com imagens de santos, previa o futuro revestia-se de um caráter santificado era visionária de demônios e catástrofes, entre outros). Além disso, existia um afluxo razoável de pessoas interessadas em curas e milagres.

Fonte: Arquivo público da Cúria Metropolitana de São Paulo

O processo de Joana Gil está classificado como crime. As folhas sem pauta nas quais o documento foi escrito foram submetidas a um procedimento de restauro que permite identificar as marcas deixadas pelas traças que, embora tenham corroído substancialmente o manuscrito, deixaram preservadas a parte escrita, motivo pelo qual não se inviabiliza a leitura.

As intervenções de terceiros e marcações posteriores são raras e toda a escrita está apoiada nos relatos e despachos escritos pelos quatro escribas, responsáveis pela captação dos depoimentos e emissão de despachos.

Como todos os fac-símiles presentes no arquivo, o auto é envolto em uma folha de papel almaço, sem pautas, com um breve resumo sobre o documento, informando o ano, motivo do processo. Essa identificação é de responsabilidade do gestor do arquivo, senhor Jair Mongeli, profundo conhecedor dos documentos.

Todos os documentos são arquivados em pastas de plástico polionda, as quais contêm identificação específica, com a datação por século e a identificação do tipo processual que faz parte de seu conteúdo.

Os punhos, em sua maioria, não apresentam obstáculo à leitura, com exceção do punho C, cuja caligrafia apresentou maiores dificuldades de decifração.

Análise paleográfica

Conforme a definição de Mendes (2008, p. 16), a paleografia consiste na “Arte de ler o documento antigo. Estariam englobados nessa atividade a capacidade de superar as vicissitudes sofridas pela escrita, a interpretação desta, o conhecimento de uma origem, a evolução e a época”.

Partindo disso, as análises realizadas no auto de denúncia de Joana Gil possibilitaram identificar e estabelecer alguns parâmetros. O documento é composto por treze fólios, manuscritos com tinta avermelhada, provavelmente ferrogálica.

O documento manteve os padrões estabelecidos para a escrita processual, seguindo os preceitos das Ordenações Filipinas, quanto ao formato da captação das informações das testemunhas e de direcionamento do auto, para posterior envio a Lisboa, trâmite comum realizado para os documentos do Tribunal do Santo Ofício. Essas informações foram identificadas no decorrer da transcrição, pois é possível ler o despacho realizado à comarca de São Paulo.

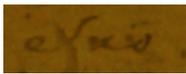
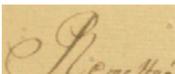
A existência de escritas feitas por diferentes autores² demonstra várias aplicações para a língua em um contexto controlado e normatizado para os procedimentos de captação de testemunho, tendo em vista que os depoimentos seguem um formato preestabelecido e a transposição dos testemunhos é realizada em tempo real, ou seja, o escriba deve apresentar familiaridade com as particularidades linguísticas, pois não dispunha tempo de reação ou de pesquisa para a reescrita de determinados termos.

Ao realizar-se a transcrição do manuscrito, fazendo-se uso da edição semidiplomática³, identificou-se o uso distinto de variedades lexicais, o que demonstra a ausência de regularidade ou de sistematização da língua escrita, principalmente, no que se refere ao uso do til em final de palavra.

A edição também prevê a identificação das características do traçado dos punhos, mantendo as leituras do original, sem que haja modernização da escrita. Diante disso, os diacríticos utilizados pelos escribas foram mantidos.

Para melhor detalhar os autores e os usos que adotaram, elaborou-se o quadro 1, em que os punhos foram identificados e renomeados, para proporcionar praticidade às análises que serão realizadas.

Quadro 1. Características dos punhos

Punho 1 Manoel Paez Graça	Punho 2 Antonio Xavier de Mattos	Punho 3 Fabio Campos de Abreu Nogueira	Punho 4 Manoel Joz
 <saõ> (verbo)	 <saõ> (verbo)	 <saõ> (verbo)	 <Remettaõ> (verbo)

Fonte: Elaboração própria

2 No decorrer do artigo também será encontrada a denominação “punhos” para fazer referência aos autores ou escribas.

3 A edição semidiplomática consiste na reprodução do manuscrito, com interferências médias, conferindo ao texto uma leitura apreensível para as pessoas que não compreenderiam o texto original. Nesse tipo de edição, os sinais abreviativos são desenvolvidos, as inserções ou supressões de elementos de terceiros são delimitadas e as características linguísticas mantidas, sendo de fundamental importância para estudos linguísticos posteriores.

A escolha desses vocábulos deve-se à similaridade no uso do diacrítico til, uma vez que todos os escribas grafaram com o ditongo nasal as respectivas palavras.

Percebem-se os diferentes traçados dos sinais, que, em todos os casos, são posicionados sobre o ditongo nasal, embora alternadamente, ora sobre o <o> como fazem os punhos 1, 3 e 4, ou entre os dois, como realiza o punho 2.

Na realização dessas palavras não foi encontrada variação de escrita para o ditongo nasal no que se refere ao uso da variedade <am>. Quanto à realização e características do traçado dos punhos, identificam-se diferentes formatos para o mesmo sinal gráfico, o que pode levar à inferência de que o diacrítico seja diverso a sua função apresentada.

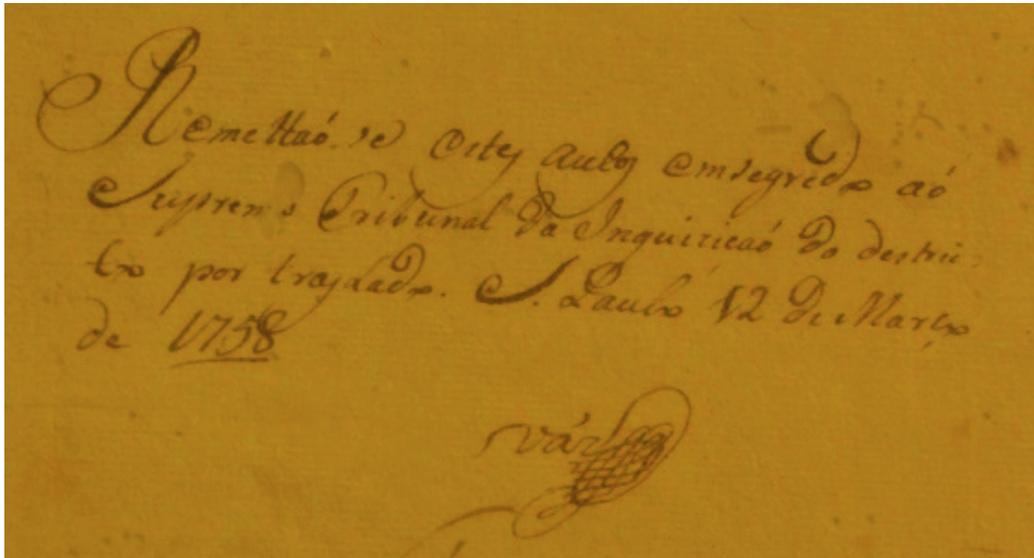
Diante disso, não se descarta o uso do agudo nessa posição, mas atribui-se a função adequada ao seu uso. Corroboram com o uso do agudo gramáticos setecentistas, devido à adoção de meios didáticos para o ensino-aprendizagem da identificação da tonicidade.

Infelizmente, o punho 4 apresenta poucas linhas escritas, insuficientes para que fosse realizada uma análise mais apurada de suas aplicações, mas o bastante para o levantamento de algumas hipóteses que serão apresentadas a seguir.

Aspectos gerais dos documentos

O manuscrito está inserido no contexto jurídico-eclesiástico. Caracteriza-se por um protocolo formulaico em que a escrita segue as normativas dos Regimentos Processuais, como as Ordenações Filipinas, ou ainda, o Supremo Tribunal da Inquisição. Ambos determinam o rito processual e como essas partes serão descritas no auto.

Figura 2. Trecho do auto de Joana Gil elaborado pelo punho 4



Remettaó-se estes autos emsegredo aó
Supremo Tribunal daInquiziçaoó do destricto
to por traslado. Saõ Paulo 12 de Março
de 1758.

Váz[rubrica]

Fonte: Manuscrito do acervo do Arquivo da Cúria Metropolitana de São Paulo

Além desse fator, há outro ponto a ser considerado que é o tratamento dado a um documento produzido no âmbito eclesiástico. Esses processos seguem as premissas de uma entidade religiosa, que, no caso, é o Supremo Tribunal da Inquisição, como menciona o próprio fac-símile, em último despacho escrito pelo punho 4.

O auto, de maneira geral, apresenta grande diversidade de marcas linguísticas associadas aos períodos fonéticos e pseudoetimológicos da língua, segundo classificação de Coutinho (1976). No entanto, não há unanimidade nas orientações e classificações, tendo em vista que tais marcas estão inseridas em períodos anteriores à escrita documental. As ocorrências que podem ser apontadas em <oyto>, <janeyro>, <bayrro>, <heroycas>, <deytada>, <noyte> e <cazeyros> utilizadas pelo escriba 1; <conceyto>, <cheyro>, <direyta>, <caveyra>, <oyto> e <bayxo> empregadas pelo escriba 2; em <bayrro>, <caveyras>, pelo punho 3 e <oyto>, pelo punho 4.

Mattos e Silva (2006) apresenta a diversidade das aplicações dos ditongos decrescentes para chegarmos a essas considerações. No português arcaico, o uso do <y> era recorrente no lugar da vogal anterior para designar a semivogal nos ditongos decrescentes.

[...] até o final do período arcaico, palavras como essas apareciam grafadas não com grafemas próprios às semivogais (i, y, h para a semivogal anterior /y/ e u para a posterior /w/), mas com e ou o: cruees, soes, ceo, o que indica que antes de se tornarem semivogais esses elementos eram vogais e até se ditongarem constituíam sequências vocálicas em hiato [...]

As aplicações de <y> em lugar de ditongo crescente remetem à origem dos autos, uma vez que o ambiente eclesiástico mantém a tradição vernacular até os dias atuais e esses usos remetem ao período arcaico da língua. Há de se levar em consideração também que a Igreja, até meados do século XVIII, concentrava a educação de toda a colônia, fato que justifica a escrita documental. Verney (1746) apresenta o uso do <y>, embora julgando-o desnecessário e sugerindo o <i> em seu lugar, pois tem a mesma função da vogal, mas a primeira remete às palavras de origem grega, apesar das ressalvas quanto a essa afirmativa.

Além desses usos, observou-se a escrita de consoantes duplicadas, que remete à função pseudoetimológica da língua. Exemplos podem ser detectados em <elle>, <catholico>, <condemnar> e <facto> realizadas pelo punho 1, e do uso de <z> em lugar de <s> como em <freguezia>, <cazados>, <cazo> e <desacato>, realizadas pelo punho 2. Algumas destas já haviam sido cristalizadas pelos dicionários contemporâneos à escrita como o Vocabulário Portuguez e Latino, de Bluteau, com a apresentação das duplicidades consonantais em <elle> e <facto>.

O uso de <z> em lugar de <s> e a adoção de <y> em ditongo crescente remetem ao período fonético, enquanto o uso de consoantes mudas, com motivação etimológica, ocorre desde o século XVI, numa tentativa de resgatar o período clássico como símbolo de cultura.

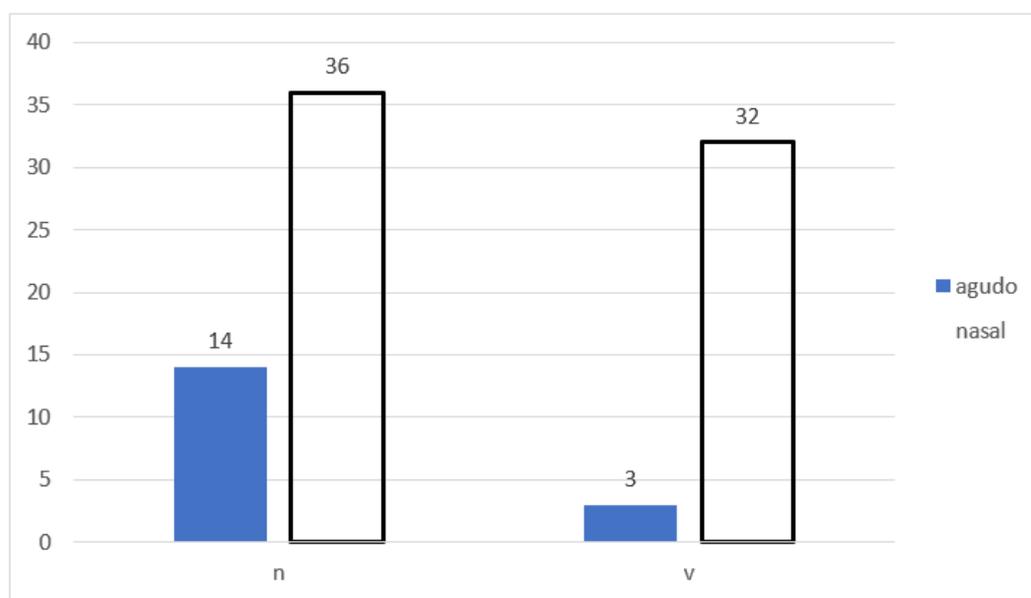
Essas análises possibilitam o levantamento de hipóteses para a adoção de determinados usos diacríticos na escrita eclesiástica, a saber: i) escrita baseada em modelo antigo, em que as premissas arcaicas e pseudoetimológicas faziam frente ao modo como se operava a comunicação eclesiástica; ii) esse modelo explica os usos de til em detrimento do <m> nos ditongos nasais, assim como o uso das nasais <m> em lugar de til. Nesse caso, remete-se a uma escrita latina, característica do latim pré-literário (NUNES, 1945), ratificando o apontamento de Oliveira (1536, p. 8) que afirmou que “he. m. nem. n. como nos escreuemos ora hũa dellas: ora outra imitando os latinos”.

Análise das incidências, comparações e conjecturas

Diacríticos são sinais gráficos que conferem novo valor fonético e/ou fonológico a uma letra (AULETE, 2018). Ao analisar a regularidade dos usos desses sinais pelos quatro

escribas, realizou-se o levantamento da incidência com que os sinais gráficos apareciam e quais palavras que os recebiam, delimitando a análise ao til (~) e ao agudo (´).

Gráfico 1. Vocábulos por tipo de diacrítico



Fonte: Produção do autor a partir dos dados retirados do auto de denúncia de Joana Gil

Observa-se que as colunas de cor sólida escura se destinam à representação do uso do agudo como forma de demonstração de tonicidade. O agudo é muito mais usual nos nomes do que nos verbos, pois para os verbos a marca de nasalização é realizada com o til.

A esse respeito, Verney (1746) e Lobato (1770) já apontavam para a função do agudo como direcionamento de tonicidade silábica e distinção de tempo verbal. Os casos em que o diacrítico é apresentado nos verbos ocorrem em <hé> e <há>. Segundo Lobato (1770, p. 176),

Ás vezes sobre a vogal da syllaba longa se põem o seguinte final, (´) a que chamão accento agudo; ou este, (^) a que chamão accento circumflexo. O primeiro serve para denotar, que se deve pronunciar a vogal, fazendo hum som aberto, como se vê na vogal o da primeira syllaba do verbo Gósto. O segundo denota, que se deve pronunciar a vogal, fazendo hum som fechado, como se vê na vogal o da primeira syllaba do nome Gôsto.

Quanto à colocação do diacrítico sobre o ditongo nasal, Belleza Negro (2017) afirma que os diacríticos podem ser utilizados para representar uma função diferente daquela a que se propõem. Exemplo disso é o uso do agudo em ditongos nasais para representação da nasalidade, como feito pelo punho 4, exemplificado no trecho da figura 2.

A possibilidade de facilitação e democratização da escrita ganhou força no século XVIII. Além do *Novo Método de Estudar*, de Verney (1746), a *Nova escola para aprender a ler, escrever, e contar*, de Figueiredo (1722) deixava explícita a sugestão às crianças que estavam aprendendo, sugerindo o uso do agudo para marcação de tonicidade, uniformizando o modelo de escrita e resumindo a um único uso a variedade de sinais gráficos presentes até aquele momento.

Estabelecer regularidade ou similaridade no uso dos sinais gráficos tem sido difícil tarefa, tendo em vista as diversas ocorrências localizadas nos documentos manuscritos setecentistas. O auto de Joana Gil não se mostra diferente ao apresentar algumas possibilidades de aplicação do til, sempre posto sobre o ditongo nasal. Nesse caso algumas hipóteses podem ser defendidas diante dos usos adotados pelos escribas e da origem documental.

O gráfico 2 apresenta esse mapeamento, em que relacionamos a mesma palavra e as diferentes formas como foram grafadas. Verifica-se que um mesmo punho utiliza formas distintas para representar a nasalidade como ocorre em <Sebastiam/ Sebastião>, punho 1. Procedimento similar também pôde ser identificado nas aplicações desse escriba que alterna o uso do sinal gráfico para representar a nasalidade em <hua>. Embora não esteja representado no gráfico, também foram encontradas ocorrências em que o final <ões> foi apresentado sem o uso do til e em seu lugar <oins>, como <invensoins> e <ilusoins>, realizadas pelo punho 1.

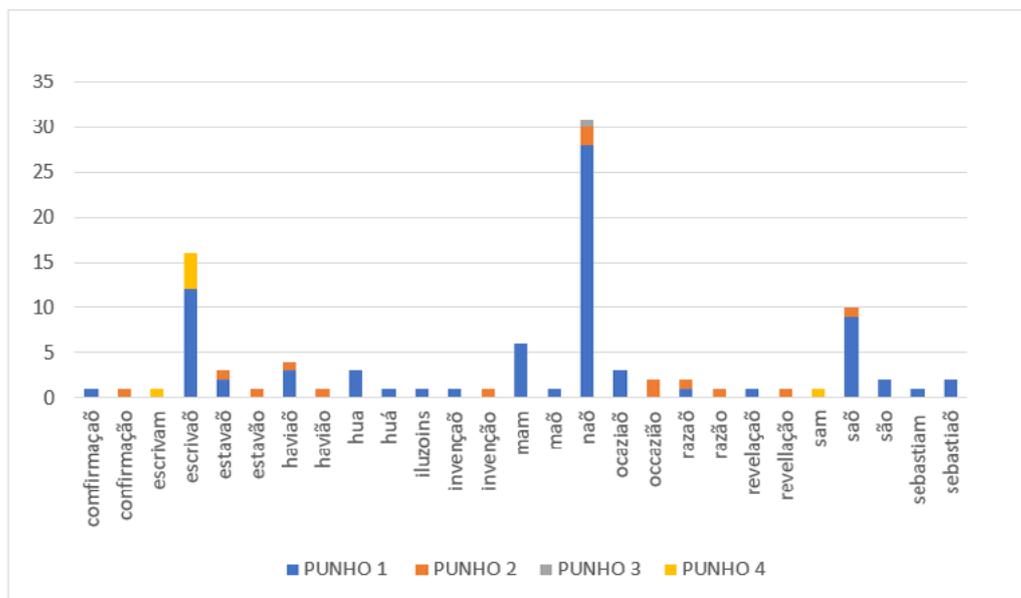
Atribuir o uso de diacríticos a um processo de estilo de escrita conflita com alguns preceitos difundidos no século XVIII, em especial, ao procedimento de ensino, quando se identifica a existência de manuais de escrita que sugeriam o uso de um sinal em detrimento do outro para representar a tonicidade em vogais tônicas, ou ainda, a uniformização da escrita convencionando o uso em uma única posição. É o que aponta Figueiredo (1722, p. 65):

O agudo levanta mais a voz, o grave há o que abayxa, o circumflexo participa de ambos; porém para meninos me parece acertado usarem só do agudo, & muytos escritores na língua Portuguesa só dele usão nas palavras.

O verbo Pôr, se acentua, mas não a proposição, por, & assim diremos; Foy-se pôr ao Sol, por causa do frio: este acentos no verbo pôr, há de ser precisamente

circumflexo, porque o agudo levanta mais a voz. Também se acentua o verbo Esta, por se distinguir do nome, esta, como: Esta regra está certa. Nesta fôrma se devem instruir os principiantes, dandolhe noticia de outras mais palavras, que se equivocão na escritura, & se conhecem pela diversidade da pronunciação, como também os futuros, que todos se accentuaõ na ultima vogal.

Gráfico 2. Variação de usos dos diacríticos e punhos diferentes



Fonte: Produção do autor a partir dos dados do auto de denúncia de Joana Gil

Materiais didáticos, voltados à concepção dos manuais e à análise dos livros dedicados ao ensino das primeiras letras, foram analisados por Vieira (2017), Duarte, Outeirinho e Ponce de Leon (2014) e ratificam o uso didático dos sinais gráficos. Diferentemente disso, as gramáticas e ortografias do XVII e XVIII apresentam abordagens sistematizadas da existência dos sinais, buscando justificar suas aplicações, mas foi a partir do século XVIII que esse processo passa para uma consolidação inicial, com Verney (1746).

Dentre os escribas é recorrente a variação de uso e aplicação do diacrítico nos ditongos nasais. Em análise paleográfica, podemos identificar e concluir em duas hipóteses:

- (1) aplicação usual para determinar que existe nasalidade. Diante disso, o local de aposição e a forma do diacrítico (circumflexo, til ou agudo) não faz diferença, mas sua intenção sim.
- (2) verificação etimológica para estabelecimento de correlação do uso do acento gráfico em uma das vogais;

Considerando a segunda hipótese, a etimologia pode oferecer-nos subsídios para explicar determinados usos, mas nem sempre poderá abarcar todos.

O uso de <oins>, em <iluzoins>, e <oens>, em <invensoens>, por exemplo, empregado pelo punho três, embora não esteja presente no gráfico 2, mostra marca fonética na escrita, pois a nasalização se dá com o uso do <n> após o ditongo. No entanto, ao usar as mesmas palavras no singular, é necessário adotar o ditongo nasal /aw/, mas há casos em que o uso do diacrítico til e da nasal <m> ao final da sílaba são utilizadas. Mattos e Silva (2007) apresenta o percurso do ditongo /ow/<õ<one/unt e a forma latina é a que permanece na escrita de <iluzoins> e <invensoins>.

Verifica-se que um mesmo escriba fez mais de um uso, quer aplicando, quer não aplicando o diacrítico, ora sobre a primeira, ora sobre a segunda vogal. Há também uso do <m> em detrimento do til. Essa utilização foi realizada pelos punhos 1 e 4, em <escrivam> e <sam>.

Diante dessas ocorrências – alternância de aposição do sinal gráfico podemos remeter a Figueiredo (1722) que em seu *Manual setecentista* apresentava possibilidades aos iniciantes à escrita para que o uso fosse facilitado.

Se o uso dos sinais gráficos de nasalidade e tonicidade eram “facilitados”, como sugere Figueiredo (1722) pode-se empreender que estão atrelados à agilidade do punho e característica do traçado. A alternância do uso <ão>/<aõ> fornece-nos essa possibilidade, no entanto, o uso de <am> em detrimento de <ã>/<aõ> para os vocábulos <escrivão>, <mão> e <Sebastião> remetem à “confusão” relatada por Verney (1746), ou seja, o uso de <m> e <ã/aõ> atuam conjuntamente, no corpúsculo, e tais aplicações são adotadas pelos mesmos escribas, conduzidos a um modelo de escrita eclesiástica.

Identifica-se esse viés após levantamento vocabular e identificação das ocorrências de <y> em substituição ao <i> em ditongos, ou ainda, no uso de <m> em detrimento do til, nos ditongos nasais.

Ao identificarmos o uso do <m> em detrimento do til, remete-se ao uso latino, ou seja, a consoante nasal em lugar da abreviatura.

Considerações finais

A partir da análise desse documento, identificamos similaridades com outro manuscrito, o processo-crime de devassa de Thereza Leite, pertencente ao mesmo fundo de pesquisa e da mesma época. Essa característica e a distinção entre os escribas que realizaram ambos os documentos fortalecem a hipótese de uma escrita que tinha como intenção a

proximidade da escrita clássica, padrão a ser seguido pela tradição e conservação aos preceitos clássicos.

Apesar da inexistência de um manual ou documento oficial que corrobore a hipótese, localizaram-se mais de um elemento que remete a essa prática como o uso do <y> como semivogal, o <am> como marca de nasalidade, ou <oins> em detrimento do til no ditongo nasal.

Diante das ocorrências apresentadas e das aplicações realizadas para os usos dos diacríticos agudo e til, identificou-se a utilização voltada ao modelo clássico de escrita, atribuída à origem documental – a Igreja. As recorrências, não apenas aos usos dos diacríticos, em especial, a retomada do <m> em detrimento de <ão/aõ>, ou ainda, o uso de <oins> por <ões> remetem a um modelo vocabular latino de emprego das consoantes nasais. Corroboram com essa análise as outras escolhas linguísticas adotadas pelos escribas, como as consoantes surdas, forma de remeter, ainda que equivocadamente, ao modelo clássico.

Oliveira (1536) e Belleza Negro (2017) já mencionaram esse uso, entendendo que o til, apesar de não servir como sinal abreviativo pelos latinos, passou a sê-lo pelos portugueses. Dessa forma, apresenta as formas de representação nasal e ratifica a adoção do til na escrita portuguesa.

Como afirma Certeau (2011, p. 202) “o discurso constitui um espaço simbólico no que se traçam diferenças existenciais. Aqui o símbolo é a expressão”. Apesar de o autor fazer referência à micro-história, não se pode deixar de atrelar o auto de denúncia de Joana Gil ao contexto secular das instituições religiosas. Coaduna-se também à função transcendente da filologia, em que o resgate histórico é o fim para o restabelecimento do percurso social apresentado no manuscrito. A expressão, referenciada pelo autor, pode ser identificada no manuscrito, pois a forma de escrita de uma instituição ou seu modelo existencial deve-se à tradição e à necessidade de consolidação de características específicas, que a identifica e diferencia dentre as demais, mantendo sua singularidade através dos tempos.

REFERÊNCIAS

AULETE, C. *Dicionário de língua portuguesa digital*. Disponível em <http://aulete.com.br/>. Acesso em: 31 ago.2019.

BELLEZA NEGRO, H. de O. *Usos e normas: estudo diacrônico sobre os usos dos diacríticos na língua portuguesa do Brasil*. 2017. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-26062017-112626/pt-br.php>. Acesso em: 31 ago. 2019.

CAMBRAIA, C. N. *Introdução à Crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CERTEAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: ABDR, 2011.

COUTINHO, I. de L. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Editora ao Livro Técnico, 2005.

DUARTE, S.; OUTEIRINHO, F.; PONCE DE LEON. *Dos autores aos métodos de ensino das línguas e literaturas estrangeira em Portugal*. Porto: CLUP, 2014.

FIGUEIREDO, M. de A. *Nova escola para aprender a ler, escrever, e contar oferecida a augusta majestade D. João V, rey de Portugal*. Lisboa: Oficina de Bernardo da Costa de Carvalho. 1722. Disponível em: <http://purl.pt/107>. Acesso em: 25 out. 2015.

MATTOS e SILVA, R. V. *O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

NUNES, J. J. *Compendio de gramática histórica portuguesa*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1945. p. 188-190.

TEYSSIER, P. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

VERNEY, L. A. *Verdadeiro método de estudar para ser útil à república e à igreja: proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal. Exposto em varias cartas, escritas poloto R. P. ***Barbadinho da Congregasam de Italia, ao R. P. *** Doutor na Universidade de Coimbra*. Valença: Oficina de Antonio Balle. 1746. Disponível em <http://purl.pt/118>. Acesso em: 01 maio 2016.

VIEIRA, Z. P. P. *Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita*. 2017. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/09/Tese-Zeneide-Paiva-Pereira-Vieira.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

A relação entre homem e ambiente expressa no léxico: um estudo das metáforas que nomeiam a “menstruação”

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2718>

Vanessa Cristina Martins Benke¹

Resumo

Este trabalho realiza um estudo léxico-semântico das designações metafóricas que nomeiam a “menstruação” na fala dos habitantes das capitais do Brasil, com o objetivo de analisar a relação entre léxico e ambiente, como também discutir os possíveis traços semânticos atribuídos pelos falantes no processo de nomeação do período fisiológico em questão. Foram analisadas nove metáforas designativas para o conceito “as mulheres perdem sangue todos os meses. Como se chama isso?”, questão 121 do Questionário Semântico Lexical (QSL), área semântica *ciclos da vida* do Projeto Atlas Linguístico do Brasil – Projeto ALiB. O estudo confirmou a estreita relação entre léxico e ambiente físico, bem como apontou aspectos de natureza sociocultural, histórico e geográfico revelados no léxico examinado.

Palavras-chave: léxico; menstruação; metáforas; capitais do Brasil.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; vcmbenke@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-8539-9070>

La relación entre hombre y ambiente expresado en el léxico: un estudio de las metáforas que nombran la “menstruación”

Resumen

Este trabajo realiza un estudio léxico-semántico sobre designaciones metafóricas que nombran la “menstruación” en el discurso de los habitantes de las capitales de Brasil, con el objetivo de analizar la relación entre léxico y ambiente, así como discutir las posibles características semánticas atribuidas por los hablantes en el proceso de denominación del período fisiológico en cuestión. Se analizaron nueve metáforas designativas para el concepto “las mujeres pierden sangre todos los meses. Cómo se denomina eso?”, cuestión 121 de del Cuestionario Semántico Léxico (QSL), área semántica *ciclos de vida* del Proyecto Atlas Lingüístico de Brasil – Proyecto ALiB. El estudio confirmó la estrecha relación entre el léxico y el entorno físico, y señaló aspectos de la naturaleza sociocultural, histórica y geográfica revelados en el léxico examinado.

Palabras clave: léxico; menstruación; metáforas; capitales de Brasil.

Introdução

Determinados assuntos, no âmbito social, incitam, entre os indivíduos de um grupo sociolinguístico, o sentimento de pudor/decoro, revelando, neste caso, aspectos da visão de mundo de uma comunidade. Assim, é corriqueiro, por exemplo, temas relacionados ao sexo ou a certas partes e funções do corpo humano serem motivo de tabus e, em razão disso, tendem a ser evitados. Nesse sentido, no âmbito da fisiologia humana feminina, nomeadamente, “a menstruação”, é bastante comum a manifestação de vergonha e constrangimento, sobretudo, no tocante às nomeações designadas a esse referente, o que o torna um campo fértil de interdição linguística, dado o seu caráter tabuístico. Por essa razão, o falante vale-se de diferentes meios de substituição no intuito de amenizar o conteúdo semântico “negativo” expresso pelo vocábulo tido como tabu, optando, assim, por formas linguísticas eufêmicas como é o caso do recurso metafórico: “os tabus linguísticos facilitam a difusão de criações metafóricas, pois as palavras tidas como tabus, ao serem evitadas, são substituídas por empréstimos, eufemismos, circunlóquios, metáforas, antífrases, etc.” (COSERIU, 1982, p. 69).

Assim, partindo do pressuposto de que o uso do recurso metafórico, no processo de nomeação, não se configura como um fenômeno meramente linguístico, mas também cognitivo, que, por sua vez, revela traços de natureza sociocultural, histórico e geográfico no léxico de um grupo de falantes, este trabalho tem como objetivo examinar a relação entre homem e ambiente expressa nas nomeações metafóricas para a pergunta: “as mulheres perdem sangue todos os meses. Como se chama isso?” (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 31), que integra o Questionário Semântico-Lexical (QSL/121),

vinculada à área semântica *ciclos da vida* do Projeto ALiB², por meio de entrevistas realizadas com 200 informantes de 25 capitais³ do Brasil. Este trabalho busca discutir as relações associativas entre léxico e ambiente evidenciadas no vocabulário do grupo examinado, especialmente, nas metáforas designativas documentadas para a “menstruação”, na perspectiva teórica de Sapir (1969)⁴.

Tendo em vista a natureza do *corpus* selecionado para este estudo, isto é, dados geolinguísticos extraídos da base de dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB), buscou-se respaldo teórico-metodológico na Lexicologia, na Semântica, na Dialetoлогия e na Geolinguística, além de fundamentos em áreas afins como a Antropologia, e a Etnolinguística, considerando, nesse particular, o intuito de examinar a inter-relação entre língua, sociedade e cultura a partir dos fatos linguísticos registrados nas capitais do Brasil.

Pressupostos teóricos

O sangue que as mulheres perdem todos os meses ultrapassa o campo dos fenômenos fisiológicos. Há de assinalar que, em se tratando de um ciclo biológico inerente à mulher, é incoerente, pois, desassociá-lo de seus aspectos sociais e culturais. Isso explica, portanto, o porquê de esse assunto ser considerado um tabu na sociedade. Nessa perspectiva, Câmara Cascudo (1972), por exemplo, registra, no verbete “menstruada”, inúmeros exemplos que confirmam a configuração tabuística da menstruação:

[...] a mulher com o fluxo catamenial, boi, regras, pacote, é tabu universal. Não pode atravessar água corrente, deitar galinhas para o choco, tocar em crianças doentes, em líquidos que estão em fermentação, nas árvores com frutos verdes, fazer a cama dos recém-casados, dar o primeiro banho numa criança ou o primeiro leite, mesmo por mamadeira, amamentar, assistir a batizado, sepultamento de adultos (tabu para a menstruada), guardar frutos para amadurecer, enfim é uma força negativa, um obstáculo vivo, um poder maléfico inconsciente para

2 O Projeto ALiB adota critérios metodológicos quanto ao perfil dos entrevistados, estes devem ser: nascidos e criados na localidade pesquisada e com pais também oriundos da mesma localidade, compreendendo as duas faixas etárias: faixa I – jovens (18 a 30); faixa II – idosos (50 a 65), de ambos os sexos. Quanto à escolaridade, o informante deve ter cursado o Ensino Fundamental incompleto (localidades do interior dos Estados e nas capitais) e Ensino Superior (capitais). Maiores informações acerca do Projeto ALiB estão disponíveis no endereço www.alib.ufba.br.

3 Palmas, capital do Estado de Tocantins, e Brasília (Distrito Federal) não integram a rede de pontos de pesquisa do Projeto ALiB, pois são cidades fundadas recentemente, respectivamente, em 1990 e 1960, não possuindo, portanto, uma norma linguística consolidada.

4 Para este artigo, foram discutidos parte dos resultados que compõem o *corpus* da pesquisa de Mestrado que teve como objeto de estudo o léxico na perspectiva dos tabus linguísticos.

tudo quanto represente ou constitua início de desenvolvimento, desdobração, crescimento [...] (CÂMARA CASCUDO, 1972, p. 574).

Nessa mesma percepção mitológica do sangue e da sua representação sociocultural no contexto do período menstrual, Chevalier e Gheerbrant (2008, p. 944-945) registram que o “vermelho-escuro” possui uma significação fúnebre para a cultura pagã, no que diz respeito à “menstruação”:

[...] o interdito que atinge as mulheres menstruadas: o sangue que deitam fora é impuro, porque, ao passar da noite uterina ao dia, ele inverte sua polaridade e passa do direito ao esquerdo. Essas mulheres são intocáveis e em numerosas sociedades elas são obrigadas a realizar um retiro purificador antes de se reintegrar à sociedade da qual foram, temporariamente, excluídas.

No contexto bíblico, também há referência à mulher menstruada, especialmente, no que diz respeito às regras que se devem cumprir durante o período em questão⁵:

[...] mas a mulher, quando tiver fluxo, e o seu fluxo de sangue estiver na sua carne, estará sete dias na sua separação, e qualquer que a tocar, será imundo até à tarde. E tudo aquilo sobre o que ela se deitar durante a sua separação, será imundo; e tudo sobre o que se assentar, será imundo. E qualquer que tocar na sua cama lavará as suas vestes, e se banhará com água, e será imundo até à tarde. E qualquer que tocar alguma coisa, sobre o que ela se tiver assentado, lavará as suas vestes, e se banhará com água, e será imundo até à tarde. (BÍBLIA ONLINE, 2011).

Nota-se, portanto, que a menstruação é permeada de crenças, condutas e atitudes que abarcam diferentes âmbitos sociais, quer seja o religioso, o mitológico ou o folclórico. Tais crenças, como se pôde notar nas assertivas aludidas, implicam determinadas regras às mulheres que estejam nesse período, como se retirarem e se guardarem, e não executarem certas tarefas. Nesse contexto, é corriqueiro, mesmo numa sociedade pós-moderna, atitudes que reportam a essas crenças, como frases assim: “não lave o cabelo se estiver menstruada!” ou “não faça bolo ou pão, pois não irão fermentar”. Esses costumes e tantos outros, que envolvem a menstruação, acabam sendo interiorizados pelos indivíduos de uma sociedade, moldando-os, portanto, a uma dada maneira de ver e conceber o mundo.

5 Bíblia *on-line* (Livro de Levítico, capítulo 15, versículos 19-22). Disponível em: <http://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/1>. Acesso em: 20 jun. 2011.

De acordo com o exposto, pode-se compreender a “menstruação” não somente sob o ponto de vista biológico, ou seja, o de expelir sangue todos os meses, mas também sob a ótica da antropologia, haja vista toda a inferência sociocultural e ideológica em torno dessa fisiologia das mulheres. Esses aspectos, por sua vez, tendem a se refletir na língua, sobretudo, no léxico, já que esse é o nível da língua que “mais nitidamente reflete o ambiente físico e social dos falantes” (SAPIR, 1969, p. 45).

Nessa perspectiva, Sapir (1954, p. 205) defende que a língua existe a partir de sua interação com a sociedade e a cultura, definindo-a como “um conjunto socialmente herdado de práticas e crenças que determinam a trama das nossas vidas”. Em investigações sobre o léxico, outra vertente pode ser estabelecida: a sua relação com o ambiente. Ao discutir essa relação, Sapir (1969, p. 43-44) pondera que “há uma forte tendência a atribuir muitos elementos da cultura humana à influência do ambiente em que se acham situados os participantes dessa cultura [...]”.

Essa proposição nos reporta à tese do “relativismo linguístico”, postulado inicialmente por Sapir (1969, p. 20), e depois por Whorf, numa versão considerada radical, que defendia a tese de que a língua é um guia para a “realidade social”, sendo assim impossível um indivíduo se ajustar à realidade sem o seu auxílio. Ao discutir a hipótese Sapir-Whorf, Biderman (2001, p. 109) esclarece que essa teoria sustenta a ideia de que “cada língua traduz o mundo e a realidade social segundo o seu próprio modelo, refletindo uma cosmovisão que lhe é própria, expressa nas suas categorias gramaticais e léxicas”. Com base nesses pressupostos, pode-se conceber a língua e, sobretudo, o léxico como um sistema veiculador da realidade sociocultural de determinada comunidade linguística.

Nesse particular, situam-se os tabus linguísticos, caracterizados por certas palavras ou expressões que, segundo crenças ou imposições sociais, não devem ser pronunciadas. Assim, condicionada a esses aspectos, a proferição de determinadas palavras é evitada com o fim de não causar desconforto ou ofender a outrem. Ademais, existem as palavras tabus oriundas do âmbito mágico-religioso que, segundo crenças, são dotadas de poder sobrenatural e se proferidas podem evocar alguma desgraça ao falante. Nesse caso, a palavra tabu não é proferida e quase sempre é substituída por outra desprovida de “poder sobrenatural”. Sobre os vocábulos tabus, Guérios (1979, p. 1) pondera que “as palavras exteriorizadas podem ter forças sobrenaturais benéficas ou maléficas, porém há palavras que não devem ser exteriorizadas, a fim de se evitem malefícios dos mesmos poderes”.

Em decorrência dessas proibições vocabulares, o usuário da língua lança mão de diferentes recursos de substituição⁶ no intuito de amenizar a carga semântica contida na

6 Guérios (1979) elenca vários processos substitutivos do vocábulo tabu, a saber: gesticulação, uso de sinônimos, expressões genéricas, estrangeirismo ou dialetismo, hipocorístico, disfemismo, diminutivo, deformações fonéticas, entre outros.

palavra interdita, dentre eles, o eufemismo: “na maioria dos casos, embora não em todos, a palavra tabu será abandonada e introduzir-se-á um substituto inofensivo, um *eufemismo* do grego *eu* “bem” + *pheme* “falar” (ULLMANN, 1964, p. 426). Logo, o eufemismo é “toda maneira atenuada ou suavizada de exprimir certos fatos ou ideias cuja crueza pode ferir” (DUBOIS *et al.*, 2006, p. 255).

Cabe destacar que o recurso metafórico se enquadra no campo dos eufemismos. Portanto, do ponto de vista linguístico, a metáfora consiste na substituição da denotação por um conteúdo de representação, podendo-se valer de um conteúdo análogo, conforme definido por Cassirer (1972, p. 104-105):

[...] ocorreria na metáfora uma genuína ‘transposição’; os dois conteúdos, entre os quais ela vai e vem, apresentam-se com significados por si determinados e independentes, e entre ambos, considerados como pontos estáveis de partida e chegada, como *terminus a quo et terminus ad quem* já dados, há lugar agora para o movimento da representação, que leva a transladar de um para outro e a substituir, conforme a expressão, um pelo outro.

Contudo, Cassirer (1972, p. 103-104) assevera que a metáfora pode ser vista não apenas como um recurso meramente linguístico, em que se permite a transposição do sentido de uma determinada palavra a outra, mas também, sob a perspectiva do subjetivismo, ou seja, como um meio de o indivíduo expressar seus sentimentos:

[...] o homem, quisesse ou não, foi forçado a falar metaforicamente, e isto não porque não lhe fosse possível frear sua fantasia poética, mas antes porque devia esforçar-se ao máximo para dar expressão adequada às necessidades sempre crescentes de seu espírito. Portanto, por metáfora não mais se deve entender simplesmente a atividade deliberada de um poeta, a transposição consciente de uma palavra que passa de um objeto a outro. Esta é a moderna metáfora individual, que é um fruto da fantasia, enquanto que a metáfora antiga era mais frequente uma questão de necessidade e, na maior parte dos casos, foi mais a transposição de uma palavra levada de um conceito a outro do que a criação ou determinação mais rigorosa de um novo conceito, por meio de um velho nome.

As metáforas são utilizadas, portanto, pelo usuário da língua no processo de nomeação de conceitos básicos das suas experiências e interações com o mundo em que vive, revelando marcas de natureza sociocultural pertencentes a um grupo sociocultural e contribuindo para a atribuição de novos valores semânticos e para a renovação da linguagem. Nessa perspectiva: “[...] a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 45).

Nesse contexto, Zanotto *et al.* (apud LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 33) defendem que a “metáfora é indiscutivelmente de natureza conceptual, pois é um importante instrumento do nosso aparato cognitivo”. Isso demonstra que a metáfora não se caracteriza apenas como um recurso estilístico, mas também está associada ao aspecto cognitivo do indivíduo e da sua interação com o mundo em que vive, refletindo, assim, a cosmovisão de uma civilização.

Vale ressaltar que o estudo da área semântica *ciclos da vida*, especificamente, da “menstruação”, selecionada para este artigo, foi relevante na medida em que permitiu resgatar os valores culturais e sociais pertencentes ao grupo investigado, além de crenças e atitudes linguísticas do falante frente ao assunto em questão, manifestados por sentimentos de pudor/decoro, evidenciados na seleção lexical no ato de nomear o conceito pesquisado. Em síntese, este estudo referendou a estreita relação entre as escolhas lexicais dos falantes e a cosmovisão de uma sociedade.

Dando continuidade a este texto, na sequência, temos a apresentação e análise dos dados, examinados sob as perspectivas diatópica e léxico-semântica, objetivando compreender aspectos relativos à maneira como um povo vê e concebe a realidade em que vive, materializados, por sua vez, no léxico da língua, contribuindo, portanto, para um maior conhecimento da realidade sócio-histórico-cultural das capitais do Brasil.

Apresentação e análise dos dados

Os inquéritos realizados pelo Projeto ALiB, nas capitais do Brasil, documentaram nove designações de caráter metafórico para nomear “o sangue que as mulheres perdem todos os meses” (121/QSL): *boi/variantes, bode/variantes, chico/variantes*⁷, *senal vermelho, bandeira/bandeira vermelha, pacote, escrever com tinta vermelha, estar moranguinho e salário mínimo*⁸. Na sequência, a produtividade de cada designação, no âmbito do conjunto dos dados examinados, pode ser vista na Tabela 1.

7 O termo *variantes* refere-se às designações de natureza fraseológica documentadas para o conceito pesquisado, derivadas, por sua vez, das unidades lexicais “bases”: *boi, bode e chico* (detalhadas no Quadro 1 deste artigo).

8 Essa pergunta registrou o total de 50 designações para nomear o referente em questão, porém, para este estudo, foram consideradas somente as de caráter metafórico.

Tabela 1. Produtividade das designações metafóricas para “menstruação” nas capitais do Brasil

Designações metafóricas	Percentual nas capitais do Brasil	Capitais
boi/variantes	7,23%	Salvador, Aracaju, Maceió, Recife, João Pessoa, Natal, Vitória, Florianópolis.
bode/variantes	6,92%	Rio Branco, Porto Velho, Manaus, Boa Vista, Macapá, Belém, São Luís, Teresina, Fortaleza.
chico/variantes	4,81	Curitiba, São Paulo, Belo Horizonte, Campo Grande, Goiânia, Manaus, São Luís, Recife, Maceió, Aracaju
sinal vermelho	1,20%	Belo Horizonte, Goiânia, Boa Vista, Fortaleza
bandeira/bandeira vermelha	0,90%	São Paulo, Boa Vista, Fortaleza
paquete	0,90%	Florianópolis
escrever com tinta vermelha	0,30%	São Luís
estar moranguinho	0,30%	Recife
salário mínimo	0,30%	Fortaleza
Total:	22,86%	-

Fonte: Banco de Dados do ALiB. Elaborado pela autora

Na Tabela 1 observa-se, entre as respostas metafóricas para “menstruação”, que *boi/variantes*, *bode/variantes* e *chico/variantes* se destacam entre as mais produtivas, seguida de *sinal vermelho*, *bandeira/bandeira vermelha* e *paquete*, que apresentaram, por seu turno, menor incidência. Já as formas linguísticas *escrever com tinta vermelha*, *estar moranguinho* e *salário mínimo* registraram ocorrências únicas.

Perspectiva geossociolinguística

No conjunto das metáforas apuradas para a “menstruação”, conforme já destacado, figuraram *boi*, *bode* e *chico*. *Boi* apresentou maior incidência nas capitais da região Nordeste (13,74%), ocorrendo em quase todas as capitais dessa região, com exceção de Fortaleza, Teresina e São Luiz. Todavia, foi documentada também nas regiões Sul e Sudeste, respectivamente, nas capitais Florianópolis (11,43%) e Vitória (3,84%).

Já a nomeação *bode/variantes* foi registrada apenas nas capitais do Norte e Nordeste, com ocorrência em todas as capitais do Norte (16,25%). O Nordeste, por seu turno,

alcançou o percentual de apenas 7,63% distribuídos em três capitais: Fortaleza, Teresina e São Luís. A Figura 1, a seguir, apresenta a distribuição espacial de *bode/variantes*.

Figura 1. Distribuição diatópica de *bode/variantes* nas capitais do Brasil



Fonte: Banco de Dados do ALiB. Elaborado pela autora

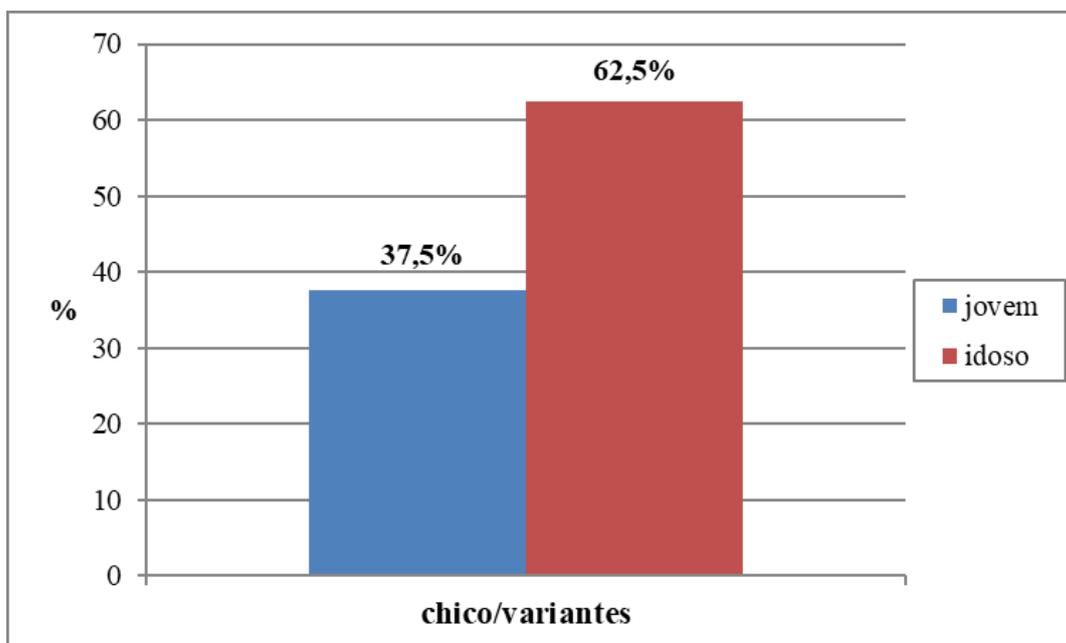
Percebe-se, pelos dados expostos na Figura 1, a concentração de *bode/variantes* nas capitais do Nordeste e, sobretudo, do Norte, evidenciando, assim, a presença de uma isoglossa⁹ dessa designação.

Chico/variantes, a terceira resposta mais produtiva no conjunto dos dados examinados, concentrou-se no Sudeste do Brasil, com maior produtividade na capital de São Paulo. No entanto, essa forma foi documentada também nas regiões Centro-Oeste e Sul, respectivamente, em Campo Grande e em Curitiba, duas capitais de Estados limítrofes com o Estado de São Paulo, o que pode indicar uma possível disseminação linguística. Essa designação foi mencionada também em Manaus (Norte) e em quatro capitais nordestinas: Aracaju, Maceió, Pernambuco e São Luís.

9 O conceito de isoglossa é entendido com base nos pressupostos de Ferreira e Cardoso (1994, p. 12-13): "uma linha virtual que marca o limite, também virtual, de formas e expressões linguísticas".

Do ponto de vista social, *chico/variantes* se destacou por sua ocorrência majoritária na fala dos idosos, alcançando 62,5% de registro entre os informantes dessa faixa etária, no âmbito das capitais pesquisadas, conforme demonstra o Gráfico 1:

Gráfico 1. Produtividade de *chico/variantes* nas capitais do Brasil segundo a variável idade



Fonte: Banco de Dados do ALiB. Elaborado pela autora

No rol das designações menos produtivas, estão *senal vermelho*, *bandeira/bandeira vermelha* e *paquete*. *Senal vermelho* foi fornecida apenas por quatro informantes, com ocorrências registradas em Boa Vista, Fortaleza, Belo Horizonte e Goiânia. Já *bandeira/bandeira vermelha* foi registrada em Curitiba, Boa Vista e Fortaleza, capitais distantes entre si.

Paquete, por sua vez, registrou três ocorrências, duas em Vitória, uma em Florianópolis. Observa-se que essa unidade lexical, em particular, foi documentada apenas em capitais litorâneas, no Sul e Sudeste do Brasil, fato que a caracteriza como um léxico regional dessas capitais. Em relação à dimensão social, essa unidade lexical foi documentada apenas por informantes idosos, apontando para uma marca diageracional.

Já as formas linguísticas *escrever com tinta vermelha*, *estar moranguinho* e *salário mínimo* tiveram ocorrências únicas, todas documentadas em capitais nordestinas, respectivamente, em São Luís, Recife e Fortaleza.

Perspectiva léxico-semântica

Como respaldo para a análise léxico-semântica das designações metafóricas, foram consultados dicionários brasileiros: Houaiss (2001) e Ferreira (2004); etimológico: Cunha (2007).

Além dessas obras lexicográficas, considerando a perspectiva de análise adotada para este estudo, foram consultados o *Dicionário de Símbolos* (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008) e o *Dicionário do folclore brasileiro* (CASCUDO, 1972). Cabe destacar, nesse contexto, que foi significativa a escuta dos áudios das entrevistas, não somente para fins de levantamentos de dados, como também para a sua análise semântica, contribuindo, assim, para a identificação de aspectos relacionados à interpretação dos dados aqui examinados, como o momento da resposta à pergunta em questão, considerando, neste caso, o tom de voz baixo decorrente do pudor e da hesitação por parte do informante ao proferir determinada designação tida como tabuística. Buscou-se também explicações fornecidas pelos informantes acerca do uso e da compreensão de uma dada nomeação.

No conjunto das designações metafóricas examinadas neste estudo, *boi*, *bode*, *chico* e *bandeira* registraram formas designativas tidas como derivação, isto é, designações de caráter fraseológico¹⁰ provenientes dessas unidades lexicais bases. O Quadro 1, a seguir, ilustra o exposto.

Quadro 1. Unidades lexicais “base” e designações derivadas para nomear o conceito “menstruação”

Unidade lexical base	Derivação/Fraseologismos
boi	boiada, de boi, estar com boi/ de boi
bode	a mulher estar de bode, de bode, estar de bode
chico	chiquinho, de chico, estar de chico
bandeira	bandeira vermelha

Fonte: Banco de Dados do ALiB. Elaborado pela autora

Para o item lexical *boi*, Houaiss (2001) e Ferreira (2004) registram a acepção de “menstruação”. O primeiro lexicógrafo atribui-lhe a marca de uso informal, classificando-o como um regionalismo do Nordeste. Nessa perspectiva, não é demais lembrar que a figura do boi é valorizada nas tradições folclóricas nordestinas, o que pode justificar a referência a esse animal no processo de nomeação da “menstruação”, majoritariamente nas capitais da referida região brasileira.

¹⁰ Usou-se o conceito de Fraseologia, com base na concepção “ampla” presente em Corpas Pastor (1996, p. 270), que adota diferentes estruturas fraseológicas.

Esse processo metafórico com o uso do nome desse animal assemelha-se ao ocorrido com o nome do “bode”, representando, portanto, a interferência de valores culturais e sociais de um grupo de falantes sobre a língua, mais precisamente, sobre o léxico. Na sequência, observa-se a figura do *boi* sob o olhar do folclore brasileiro:

[...] pelas regiões da pecuária vive uma literatura oral louvando o boi, suas façanhas, agilidade, força, decisão. Especialmente no Nordeste, onde outrora não havia a divisão das terras com cerca de arame, modificando a fisionomia social dos agrupamentos, motivando uma psicologia diversa, os bois eram criados soltos, livres, nos campos sem fim [...]. Alguns touros e bois escapavam ao cerco anual e iam criando fama de ariscos e bravios. Eram os barbatões invencíveis, desaparecidos nas serras e várzeas, bebendo em olheiros escondidos e sesteando nas malhadas distantes. (CÂMARA CASCUDO, 1972, p. 166).

Considerando, portanto, o comportamento arredio do “boi”, aventa-se a hipótese de que o uso do nome desse animal para designar a “menstruação” faz referência aos sintomas apresentados pela mulher durante esse período, como irritabilidade, alterações de humor, sentimentos violentos, além de dores que caracterizam, pois, a TPM (tensão pré-menstrual). Com base nesse raciocínio, o uso da unidade lexical *boi* para designar “o sangue que a mulher perde todos os meses” indica um processo metafórico representado pelo sema¹¹ “comportamento”.

Para a unidade lexical *bode*, Houaiss (2001) registra a acepção de “menstruação”, classificando essa lexia como um regionalismo do Nordeste, de uso informal. Nesse particular, vale destacar que, conforme já assinalado, no subitem “perspectiva geossociolinguística”, *bode/variantes* foi documentado pelo Projeto ALiB em capitais do Nordeste e do Norte, indicando, pois, uma disseminação linguística e descaracterizando, portanto, essa designação como um regionalismo do Nordeste. Essa propagação lexical pode ter uma explicação de cunho histórico, haja vista a grande leva de nordestinos que migraram para o Norte do Brasil, como mão de obra na extração da borracha que, conseqüentemente, contribuiu não só para o processo de formação cultural e social da região Norte, como também para a fixação de sua norma lexical.

A referência a esse animal para designar “o sangue que a mulher perde todos os meses”, possivelmente, resulta da analogia estabelecida entre o cheiro exalado pelo animal e o cheiro característico do sangue eliminado pela mulher, associação que parece justificar o uso do item lexical *bode* para designar esse referente. Logo, o uso dessa unidade lexical metafórica reporta ao sema “odor”.

11 Sema aqui é entendido a partir da concepção de Dubois (2006, p. 526-527): “unidade mínima da significação, não susceptível de realização independente e, portanto, sempre realizada no interior de uma configuração semântica ou semema”.

A respeito do odor emitido por esse caprino, Chevalier e Gheerbrant (2008, p. 134, grifo nosso) registram que “o bode, animal fedorento, torna-se símbolo de abominação, de rejeição (ou reprovação) ou, como diz Louis Claude de Saint-Martin, de *putrefação* e de *iniquidade*”. Logo, a referência a esse animal para designar a “menstruação” tem conotação depreciativa e, conseqüentemente, tabuística, tendo em vista a associação estabelecida entre o mau cheiro do animal e o cheiro do sangue expelido pela mulher.

Do ponto de vista semântico, a designação em pauta tem, pois, caráter tabuístico, já que a maioria dos informantes resistiu em mencioná-la durante a entrevista, salvo com a insistência do inquiridor¹². O trecho da entrevista, a seguir, da informante idosa de alta escolaridade, de Manaus, demonstra o caráter “chulo” imputado à unidade léxica *bode*:

INF. – Mas a minha vó chamava outro nome pá menstruação, tu tais o que (?) era uma outra, outra palavrinha que eu achava, eu queria esquecer, que eu achava tão vulgar.../INQ. – E esqueceu mesmo, hein!/INF. – E esqueci mesmo. Que achava tão vulgar, tá de... tá de bode. Meu Deus, eu acho isso tão vulgar, tão horrível. “Tá de bode hoje é?” De bode (Ponto 006/informante 8).

Outro trecho da entrevista com uma informante jovem com Ensino Fundamental, de Manaus, evidencia o caráter pejorativo de *bode* quando reportado à menstruação:

INQ¹³. – Mas agora o nome bem popular?/ INF. – Menstruação.? INQ. – Não, popular!/?/INF – Ah, é feio falar./ INQ. – Não, não é feio nada, não tem palavra feia./ INF – Regras./INQ. – O que mais?/INF – Tem gente que fala de bode também (Ponto 006/ Informante 2).

Observa-se, no excerto destacado, o receio da informante em proferir designações populares para “menstruação” e, ao mencionar “de bode”, reforça em seu discurso que são outras pessoas que dizem essa forma, não assumindo, portanto, o uso desse sintagma como pertencente ao seu vocabulário. Isso atesta o conteúdo semântico negativo expresso em *bode*, conferindo o caráter tabuístico dessa unidade lexical.

Outra designação registrada foi *chico* e suas designações derivadas: *chiquinho*, *de chico*, *estar de chico*. O item lexical *chico* é definido como “menstruação” por Houaiss (2001) e por Ferreira (2004), o primeiro o classifica como um regionalismo do Brasil, de uso informal,

12 Notou-se, em todos os áudios das entrevistas, que *bode/variantes* não foi citada como primeira resposta pelos informantes, mas somente a partir da insistência do inquiridor ao questionar sobre outros nomes conhecidos para “menstruação”, confirmando, pois, o caráter tabuístico dessa designação.

13 As abreviações INQ e INF indicam, respectivamente, a fala do inquiridor e a do informante (INF).

enquanto o segundo, como um brasileirismo popular. *Chico* é, conforme Ferreira (2004), um hipocorístico de Francisco. No caso, o uso de *chico* representa uma forma metafórica com base em um nome próprio, para designar o conceito em pauta. O dicionário de Houaiss (2001) registra no verbete *chica* a acepção de “mênstruo”, marcada como um regionalismo de Algarve, de uso informal. Logo, observa-se que *chica* – hipocorístico de Francisca utilizado em Portugal – no Brasil fixou-se como a forma masculina *chico* com o mesmo conteúdo semântico.

Nesse sentido, o item lexical *chico* representa uma personificação da “menstruação”, pela atribuição de um antropônimo a um fenômeno fisiológico. Consoante Lakoff e Johnson (2002, p. 88-89), a personificação configura-se como

[...] uma categoria geral que cobre uma enorme gama de metáforas, cada uma selecionando aspectos diferentes de uma pessoa ou modos diferentes de considerá-la. O que todas têm em comum é o fato de serem extensões de metáforas ontológicas, permitindo-nos dar sentido a fenômenos do mundo em termos humanos, termos esses que podemos entender com base em nossas próprias motivações, objetivos, ações e características.

Nenhum sema relacionando ao sangue eliminado pelas mulheres foi identificado na definição da unidade lexical *chico*. Todavia, em consulta ao dicionário etimológico de Cunha (2007), verificou-se o seguinte registro para o verbete *chico*: “*adj.* ‘pequeno’ XIV. Do cast. *chico*, aparentado com o lat. *circum*”. “Chico”, portanto, em sua origem castelhana, possui o sentido de “pequeno”. Diante disso, e considerando o papel desempenhado pela personificação no processo metafórico, conforme Lakoff e Johnson (2002), levanta-se a hipótese de que o uso de *chico*, com base em seu sentido castelhano – “pequeno”, quando empregado para nomear “o sangue que as mulheres perdem todos os meses”, faz alusão ao espaço de tempo em que, normalmente, o sangue é eliminado pela mulher, que corresponde, em média, de 3 a 7 dias. Assim, em se tratando de um período relativamente curto, o uso de *chico* pode ter sido motivado por esse sema.

Semanticamente, *chico/variantes* possui caráter pejorativo, haja vista a manifestação de vergonha por parte da maioria dos informantes inquiridos ao proferir essa designação. Na sequência, o excerto seguinte, com uma informante idosa com Ensino Fundamental, de Belo Horizonte, ilustra o exposto:

INQ. – E antigamente chamava como?/INF. – Eles falava *chico* né? (risos)/Trem feio, né? Horrroso./INQ. – Por que será, né?/INF. – Que o nome de uma pessoa, Chico, que coita (coitado?), devia sê muito chato, né?/Coitado. Oh, meu Deus (risos) (Ponto 138/Informante 4).

Outro trecho da entrevista com uma informante jovem, com baixa escolaridade, de São Paulo, também demonstra resistência ao proferir a unidade lexical *chico* em virtude do caráter chulo nela impresso, além de ser, segundo a informante, um termo utilizado por indivíduos de classe social popular:

INQ.- E qual o nome mais popular que a gente fala com as amigas?/INF.- Ai, é horrível, eu não falo. (risos)/INF - Ah... eu falo: "eu tô menstruada", mais os outros fala de *chico* né, aí é bem do povão (risos) (Ponto 179/Informante 2).

A designação *chiquinho*, ao contrário, representa uma forma eufêmica para designar "o sangue que a mulher perde todos os meses", haja vista tratar-se de um dos recursos de substituição dos vocábulos tabus elencados por Guérios (1979, p. 21): "os diminutivos muito especialmente são empregadíssimos. Foge-se a pronunciar o nome do diabo, mas diz-se afoitamente – *diabito, diabinho, diabrete*".

A forma *senal vermelho* não apresenta a acepção de "menstruação" por nenhum dos lexicógrafos consultados. Nesse sentido, consultou-se o verbete *senal*, assim definido por Ferreira (2004): "aquilo que serve de advertência, ou que possibilita conhecer, reconhecer ou prever alguma coisa". Já para a unidade léxica *vermelho*, o dicionário de símbolos, de Chevalier e Gheerbrant (2008, p. 944), registra, no verbete "vermelho-escuro", o significado de: "alerta, detém, incita à vigilância e, no limite, inquieta". Acrescentam, ademais, que essa tonalidade do vermelho possui uma significação fúnebre para a cultura pagã. Logo, o uso da forma fraseológica *senal vermelho* exprime a ideia de alerta, para indicar que a mulher está em seu período de menstruação.

Nessa mesma linha semântica, temos a designação *bandeira vermelha*, que também não registra a acepção de menstruação nos dicionários consultados. Todavia, considerando que uma bandeira tem por função sinalizar algo e, associando essa finalidade à cor vermelha, tem-se, neste caso, uma simbolização de que a mulher está em seu período menstrual.

Nota-se, pois, o quão a menstruação é permeada de tabus, o que justifica a interdição vocabular, no que diz respeito às nomeações para designar esse período da fisiologia feminina. As designações *bandeira vermelha* e *senal vermelho* representam, portanto, formas eufêmicas para nomear esse referente.

Já *paquete*, outra designação citada pelos informantes do Projeto ALiB para designar "o sangue que a mulher perde todos os meses", é registrada por Houaiss (2001) na acepção de "menstruação" e classificada como um regionalismo do Brasil, de uso informal. Ferreira (2004) também registra a mesma acepção para essa variante, classificando-a como um brasileirismo. Segundo Houaiss (2001), *paquete* é oriundo do

inglês *packet boat* – “embarcação pequena e veloz para transporte de correspondência e transmissão de ordens”. Vale ressaltar, nesse contexto, que “paquete”, em seu sentido obsoleto (diacronismo) significa “navio mercante a vapor que prestava serviço de correio e transportava mercadoria e passageiros” (HOUAISS, 2001). Esse lexicógrafo esclarece, ainda, que a acepção de “menstruação” se deve ao fato de a embarcação passar em períodos regulares. Assim, *paquete* se configura como um recurso metafórico para designar a “menstruação”, fazendo, pois, referência à regularidade do ciclo menstrual, representado pelo sema “periodicidade”. O registro dessa variante apenas na fala de idosos confirma o seu caráter conservador, evidenciando, pois, uma marca diageracional.

No conjunto das metáforas apuradas, *escrever com tinta vermelha*, *estar moranguinho* e *salário mínimo* registraram ocorrências únicas. A primeira forma designativa não está dicionarizada nas obras lexicográficas consultadas. Todavia, o uso de *escrever com tinta vermelha* pode ser compreendido pela seguinte hipótese: o elemento verbal “escrever” faz referência ao processo de eliminação do sangue pelo corpo, enquanto a combinação “tinta vermelha” faz alusão ao sangue propriamente dito. Sendo assim, os semas expressos por essa expressão metafórica são: “eliminar” e “cor”.

Já o uso de *estar moranguinho* nos reporta à fruta morango, associada, evidentemente, à sua cor vermelha. Portanto, o sema expresso por essa designação é “cor, representando, neste caso, uma analogia ao “sangue”. Outro aspecto relevante dessa forma nominativa é o seu caráter eufêmico simbolizado pela forma diminutiva “moranguinho”, já que, consoante Guérios (1979, p. 19), o diminutivo é um dos recursos utilizados para substituir os vocábulos tabus.

Salário mínimo, por sua vez, não registra a acepção de menstruação em nenhuma das obras lexicográficas consultadas. Todavia, o informante explica o seu uso da seguinte maneira: “só dá uma vez e só dura quatro a cinco dias” (Inf. 7). Essa assertiva confirma o caráter metafórico de *salário mínimo* para designar o referente em pauta, posto que o informante, ao utilizar essa forma designativa, associou o sentido literal expresso pela expressão *salário mínimo* à regularidade e ao período que ocorrem a “menstruação”. Nesse processo metafórico estão simbolizados os semas “mensal” e “pouco”.

Com base nos traços semânticos evidenciados no estudo das designações, tendo como suporte as acepções registradas nos dicionários consultados, bem como as explicações fornecidas pelos informantes nas entrevistas, as designações metafóricas aqui examinadas foram classificadas segundo as categorias semânticas por elas expressas, no que respeita ao seu uso para designar “o sangue que a mulher perde todos os meses”. O Quadro 2, na sequência, detalha essa classificação.

Quadro 2. Categorias semânticas atribuídas às nomeações metafóricas para “o sangue que a mulher perde todos os meses”

Categorias semânticas	Metáforas
comportamento	boi/variantes
cor	estar moranguinho escrever com tinta vermelha
eliminação	escrever com tinta vermelha
odor	bode/variantes
período	chico/variantes paquete salário mínimo
sinalização	bandeira/bandeira vermelha sinal vermelho

Fonte: Banco de Dados do ALiB. Elaborado pela autora

Observa-se, pelos dados no Quadro 2, a diversidade de associações semânticas atribuídas às nomeações para a “menstruação”, realizadas, por seu turno, a partir de palavras já existentes no sistema linguístico. Isso mostra que o processo de nomeação dos elementos da realidade de um grupo linguístico não é aleatório, mas ocorre a partir da sua relação com a realidade física e sociocultural do falante.

Considerações finais

O registro de criações metafóricas como designativos para “o sangue que a mulher perde todos os meses”, no tocante à valorização adotada pelo falante em conjunto com a sua realidade social, referendou a tese da estreita relação entre o léxico e o ambiente físico, defendida por Sapir (1969, p. 43): “há uma forte tendência a atribuir muitos elementos da cultura humana à influência do ambiente em que se acham situados os participantes dessa cultura [...]”. Já no que se refere ao reflexo desses valores metafóricos sobre a linguagem, pode-se inferir que esses dados ratificam a tese do relativismo linguístico defendida pela Hipótese Sapir-Whorf, de que a língua reflete a cosmovisão de uma civilização ou, nas palavras de Biderman (2001, p. 109): “cada língua traduz o mundo e a realidade social segundo o seu próprio modelo, refletindo uma cosmovisão que lhe é própria, expressa nas suas categorias gramaticais e léxicas”. Nesse sentido, acredita-se que este estudo identificou o papel da língua, em especial o do léxico, como veiculador dos aspectos culturais pertinentes a um grupo linguístico.

Assim, o emprego de itens lexicais dessa natureza deu mostras de estereótipos que a sociedade adota sobre o mundo objetivo que, por seu turno, refletem valores sociais e culturais concernentes a uma civilização. Nesse contexto, as diversas referências

utilizadas nesse processo metafórico, por exemplo, o resgate de nomes de animais, entre outros, aponta para a tese de que as metáforas, enquanto designativas para o conceito aqui pesquisado, mostraram-se motivadas, tendo em vista as evidências de relação de semelhança entre o conceito nomeado e o termo linguístico adotado, seja pelo comportamento, seja pelo cheiro, pela forma, entre outros semas evidenciados.

Enfim, o universo linguístico investigado demonstrou a interferência de aspectos sociais na escolha lexical dos habitantes dos grandes centros urbanos.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA ONLINE. Disponível em: <http://www.bibliaonline.com.br/>. Acesso em: 9 jan. 2012.

BIDERMAN, M. T. C. *Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CASCUDO, C. *Dicionário do folclore brasileiro*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1972.

CASSIRER, E. *Linguagem e mito*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos* (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Tradução Vera de Costa e Silva *et al.* 22. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas Linguístico do Brasil: Questionários 2001*. Londrina: EDUEL, 2001.

CORPAS PASTOR, G. *Manual de fraseologia espanhola*. Madrid: Gredos, 1996.

COSERIU, E. *O homem e a sua linguagem*. Tradução Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1982.

CUNHA, A. G. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2007.

DIÉGUES JÚNIOR, M. *Regiões culturais do Brasil*. Rio de Janeiro: MEC, INEP. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1960.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 2006.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio da Língua Portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004. Versão 5.0.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

GUÉRIOS, R. F. M. *Tabus Linguísticos*. 2. ed. aum. São Paulo: Ed. Nacional; Curitiba: Ed. da Universidade Federal do Paraná, 1979.

GUÉRIOS, R. F. M. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. Tradução Joaquim Mattoso Câmara Júnior. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1954.

SAPIR, E. Língua e ambiente. In: SAPIR, E. *Linguística como ciência*. Tradução Joaquim Mattoso Câmara Júnior. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969. p. 43-62.

ULLMANN, S. *A Semântica*. Uma introdução ao estudo do significado. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

Etiquetagem: considerações acerca de algumas marcas diaevaluativas em dicionários

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2430>

Fábio Henrique de Carvalho Bertonha¹

Resumo

Este artigo trata das marcas de uso presentes em quatro dicionários de língua geral: *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2015), *Vocabolario della lingua italiana* (2013), *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio* (2010) e *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2009). Considerando-se que as rubricas representam a perspectiva pragmática descrita nos dicionários, por meio delas, pode-se indicar ao consulente um sentido intencional do falante no discurso (marcas diaevaluativas). Essa intencionalidade nos interessa, pois desejamos analisá-las, observando se há uma variação inter e/ou intralinguística e, além disso, verificar sua coerência e utilidade ao consulente. Primeiramente, levantamos algumas [*disapproving* e *ironic* (no OX); *ironico* e *spregiativo* (no ZI); irônico e pejorativo (no AU); ironia e pejorativo (no HO)] para, posteriormente, contrastarmos unidades lexicográficas desses dicionários. Pretendemos verificar como são tratadas nessas obras supramencionadas.

Palavras-chave: lexicografia; dicionários monolíngues; marcas de uso; marcas diaevaluativas.

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; fabio.bertonha@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0003-0770-4302>

Labeling: considerations concerning some diaevalutive labels in dictionaries

Abstract

This paper deals with use labels found in four general language dictionaries: *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2015), *Vocabolario della lingua italiana* (2013), *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio* (2010) e *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2009). Considering labels represent pragmatic perspective described in the dictionaries, through them, it's possible indicate to user a speaker's intentional meaning in discourse (diaevalutive labels). This intentionality interests us because we want to analyze them, observing whether there is an inter and/or intralinguistic variation; moreover, verifying their coherence and usefulness to user. First, we gathered some labels [disapproving and ironic (in OX); *ironico* and *spregiativo* (in ZI); *irônico* and *pejorativo* (in AU); *ironia* and *pejorativo* (in HO)] for, subsequently, we contract entries of these dictionaries. We intend to verify how they are treated in these aforementioned dictionaries.

Keywords: lexicography; monolingual dictionaries; usage labels; diaevalutive labels.

Primeiras considerações

As línguas apresentam situações expressivo-comunicativas que se servem de imagens, podendo apresentar sentidos diferentes em contextos diferentes. Assim, este artigo apresenta uma análise em quatro dicionários monolíngues eletrônicos, reconhecidamente relevantes, a fim de se verificar que tipo de tratamento é dado por esse grupo de dicionaristas no que diz respeito às marcas de uso. Desse modo, nossas fronteiras de pesquisa se estabelecem no universo das marcas de uso inseridas em nossa fonte de dados composta pelos quatro dicionários monolíngues eletrônicos, a saber: *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio* (FERREIRA, 2010 – AU); *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS, 2009 – HO); *Vocabolario della Lingua Italiana* (ZINGARELLI, 2013 – ZI); e *Advanced Learner's Dictionary* (OALD, 2015 – OX).

Podemos ver o dicionário como sendo um discurso, no qual se procura explicitar a relação entre língua, sujeito e história na constituição do discurso lexicográfico; por conseguinte, as marcas de uso refletem a história contemporânea vivida por seus países. Há relevância neste estudo principalmente para aqueles que são estudiosos da linguagem, não só para favorecer instrumentos linguísticos, mas também para se pensar na constituição do discurso, pois o léxico assinala todas as marcas culturais de um povo por meio dos signos. Assim, os dicionários tornam-se obras de referência ao fazer os registros sócio-histórico-culturais de um povo.

Logo, pretendemos contribuir com o desenvolvimento da análise discursiva de dicionários, sobretudo no que se refere aos trabalhos contrastivos com dicionários monolíngues e também contribuir para a Lexicografia, legitimando o dizer social ao evidenciar e caracterizar as marcas de uso.

A contribuição das rubricas nos dicionários

O estímulo à pesquisa no campo das marcas de uso levou à proposta de reflexão sobre os principais dicionários brasileiros, bem como sua comparação a dois outros dicionários internacionalmente reconhecidos a fim de proporcionar respostas mais objetivas e diretas aos consulentes que buscam entender e usar corretamente a língua. Com isso, esta pesquisa visa contribuir, efetivamente, por exemplo, com o trabalho do tradutor, que compreende a íntima ligação entre o léxico (um sistema aberto, atemporal) e o dicionário (conjunto fechado que trata de um recorte espaço-temporal). Academicamente, o tradutor deve pensar nessa conexão, pois auxilia-o a ampliar o campo de visão vindo do texto de partida para o de chegada, refletindo sobre o inter-relacionamento cultural (MARCUSCHI, 2004).

Assim sendo, como ponto de partida, esta pesquisa tomou o léxico como conjunto de palavras presente na língua das sociedades envolvidas, dicionarizado nas obras citadas nas referências. De fato, o léxico assinala as impressões culturais de um povo por meio dos signos linguísticos a partir do momento em que os dicionários se tornam valiosas obras de referência de um povo ao realizar, por meio de palavras, os registros sócio-histórico-culturais de uma época. No que diz respeito aos dicionários, eles podem levar a imprecisões ou mesmo induzir a interpretações errôneas despertando um sentimento de censura ou de rejeição dependendo do modo como registram ou cunham um item lexical e os definem. Com efeito, essas definições podem ser um espelho da realidade social de um determinado povo, num determinado momento, quando, por exemplo, um lexicógrafo registra em seu dicionário a seguinte acepção para a entrada “coxinha”²: “coxinha. [Pejorativo] Gíria. Pessoa conservadora, contrária a mudanças, politicamente correta que, normalmente, se identifica com os ideais burgueses ou tem uma preocupação exagerada com sua própria aparência.”

Essa definição, além de retratar um período sócio-histórico-político pelo qual o Brasil está passando (2015-2019), descreve a ironia com a qual uma parte da população brasileira

2 coxinha *substantivo feminino*. Salgadinho que se assemelha com uma coxa de galinha, sendo empanado, frito e, normalmente, acompanhado por um recheio de frango. [Por Extensão] A menor coxa da galinha. [Pejorativo] Gíria. Pessoa conservadora, contrária a mudanças, politicamente correta que, normalmente, se identifica com os ideais burgueses ou tem uma preocupação exagerada com sua própria aparência. Verbete na íntegra, extraído de *Dicionário On-line de Português*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/coxinha/>. Acesso em: 07 set. 2019.

tem sido “reproduzida”, ou seja, com escracho, desdém, soberba por ser contrária ao partido político que estava no poder, a saber, o da esquerda. Nesse dicionário, como se observa, há duas marcas de uso, uma gíria e outra de cunho pejorativo que dizem muito para o consulente do dicionário. As marcas “pejorativo” e “gíria” expressam o exato sentido de como esse item lexical é empregado pelos falantes brasileiros: informalmente, usado para descrever uma pessoa vista como “certinha”, “arrumadinha”, cuja origem remonta à cidade de São Paulo e tem um sentido depreciativo, uma vez que indica aquele indivíduo que é considerado politicamente correto e conservador; geralmente, possui boa condição financeira, usa roupa de marcas, frequenta a “balada” e a academia, pois preocupa-se muito com sua imagem, sendo caracterizado como um “burguês”. Nesse sentido, quem está imerso nesse ambiente reconhece esse sujeito; dessa forma, as marcas de uso cumprem sua função, alertando o usuário do dicionário quanto ao seu uso indiscriminado.

Acreditamos, após nossa explanação, que estudar e propor vias de sistematização para marcas de uso em dicionários brasileiros justifica-se plenamente.

Afinal, o que são marcas de uso?

A fim de favorecer a descrição das unidades lexicográficas, as marcas de uso (também chamadas na literatura de “etiquetas”, “rubricas”, “rótulos”) se apresentam como componentes substanciais na constituição do verbete dos dicionários de língua geral. Lara (2004, p. 31) evidencia a importância da “etiquetagem” na definição para que a obra lexicográfica seja capaz de colaborar para a compreensão do item lexical nos diversos contextos. Nota-se que elas são os recursos constantemente utilizados ao se tratar da variação linguística, apontando para o fato de que “as marcas de uso caracterizam as palavras que fogem, sob certos aspectos, ao uso corriqueiro, normal, da língua de uma comunidade linguística” (STREHLER, 1998, p. 172).

Garriga Escribano (2003) afirma que as marcas são utilizadas para assinalar que os itens lexicais apresentam restrições de uso; entretanto, são fundamentais para os consulentes, mesmo que sua disposição nos dicionários, em geral, ocorra de forma assistemática e pouco objetiva. Já Porto Dapena (2002), em contrapartida, acredita que o consulente dê pouca atenção a elas por desconhecer o significado das abreviaturas, sendo que a isso há ainda imprecisão e incoerência na maneira como são apresentadas, corroborando para o desinteresse em compreendê-las.

No verbete, esperam-se informações que façam referência: (i) ao registro (“formal”, “informal”, “coloquial”, “literário” ou “gíria”) em que determinada palavra ou sentido sejam utilizados; (ii) à sua hodiernidade (“arcaico” ou “em desuso”); (iii) à sua limitação geográfica (espaço por onde a palavra ou sentido são utilizados); (iv) ou ainda ao efeito de sentido que tal uso possa causar (“jocosidade”, “eufemismo” ou “pejoratividade”).

Conforme aponta Lara (1996, p. 247-248), historicamente, esses “rótulos” são normativos uma vez que advertem o usuário do dicionário quanto ao uso; no entanto, esse mesmo autor reconhece que, na atualidade, as marcas têm se tornado mais descritivas que normativas, almejando localizar social, morfológica ou genealógicamente as palavras e os usos registrados.

Também a questão da assistemática é apontada por Borba (2003, p. 315), referindo-se à inclusão das marcas visto que “os dicionários costumam incluir este tipo de informação por um conjunto de rótulos, tarefa complicada e feita de forma irregular em nossos dicionários”. Com frequência, a relação estabelecida entre as marcas e outros componentes do verbete podem gerar ambiguidades na medida em que a marca poderia se referir a uma única ou a várias acepções. Por isso Welker (2004, p. 134) destaca a relevância das marcas de uso na constituição do verbete e posterior consulta:

[...] apesar de todas as dificuldades, seria desejável que houvesse mais marcas de uso do que se verificam na maioria dos dicionários. Elas são imprescindíveis quando se precisa de ajuda na produção de textos, mas também são importantes na recepção, pois sem elas não se alcança uma compreensão exata do texto.

Graças a elas, é possível indicar ao consulente quais as restrições de uso de determinada unidade lexicográfica, atualizando-a quanto ao seu *status* no sistema linguístico. Para tanto, Garriga Escribano (2003) subdivide as marcas em: diacrônicas, diatópicas, diafásicas, diastráticas, diatécnicas e marcas de transição semântica.

Por outra perspectiva, Fajardo (1996-1997) assinala os muitos problemas que envolvem o uso das etiquetas nas obras lexicográficas. Eles vão desde a ausência de uma definição transparente quanto aos valores atribuídos a cada um dos rótulos usados nos dicionários até a sobreposição de dois ou mais valores sem que, explicitamente, não seja marcada a diferença entre eles, tais como, “popular” e “coloquial” ou “antiquado”, “arcaico”, “desuso” e “obsoleto”. Esse mesmo autor ainda discorre sobre a importância de uma sistematização das marcas de uso, buscando eliminar possíveis ambiguidades ou mesmo repetições desnecessárias.

Logo, percebemos que falta aporte teórico no qual a Lexicografia possa se sustentar para o estabelecimento de uma classificação unânime quanto às marcas de uso, resultando em abordagens superficiais, subjetivas e discordantes nos dicionários. Assim, visto que há distinção controversa, torna-se pertinente o exame dessas marcações e a problematização da ausência de etiquetas, sobretudo pelo fato de que, em dicionários eletrônicos, esses elementos constituintes da microestrutura podem ser utilizados como chaves de busca, dos quais pode ser manifestada uma ideologia.

Pressupostos teóricos adotados

Ao se buscar um significado no dicionário, é necessário que se faça uma reflexão, uma interpretação, no conjunto (con)textual, tendo em vista as várias dimensões de informação que compõem esse significado. Dessas informações, tem-se o indivíduo que as busca e “de espelho do mundo, o dicionário passa a ser visto como participante ativo do mundo da linguagem” (COROA, 2011, p. 69).

A língua dicionarizada mostra-se heterogênea conforme diversos aspectos (sociais, espaciais, temporais, políticos, profissionais etc.). Tanta diversidade irá determinar a ocorrência de diferentes tipos de marcação expressa pelo emprego de inúmeras marcas de uso (informações restritas ou condicionantes ao uso do léxico). Além disso, as rubricas determinam “normas linguísticas, permitindo uma comunicação transcultural no interior de uma mesma comunidade” (FIORIN, 1993, p. 104).

Já ressaltava Borba (2003, p. 309), “um dicionário de língua, como produto cultural e instrumento pedagógico, resulta de um olhar sobre a estrutura e o funcionamento do sistema linguístico num determinado momento da vida de uma sociedade”; logo, tanto as entradas selecionadas quanto as definições servem como exemplo da relação entre dicionário e cultura, pois, as definições descrevem o modo como a sociedade entende os objetos e seres do mundo em certo período sincrônico. Segundo Corrêa (2012, p. 364), as rubricas, por sua vez, indicam o nível da linguagem, a área de especialidade a que o lexema pertence, buscando contextualizar o uso vocabular e facilitar a compreensão do significado.

Enfim, não podemos deixar de mencionar o papel daquele que produz a obra, de sobremaneira que, independente de qual seja o dicionário, a “presença” do lexicógrafo, enquanto sujeito social, inevitavelmente trará ideias e concepções concernentes à sociedade de que faz parte (ORLANDI, 2000). Assim, o dicionário se mostra um amplo e pungente espaço discursivo no qual muitas são as reflexões e discussões propiciadas, pois há uma orientação, por exemplo, conforme a situação política.

Amplamente presentes na produção lexicográfica moderna, as marcas de uso, registradas de forma apropriada ou não, aparecem nos dicionários de língua cuja presença é fundamental, em particular, se o objetivo for para a codificação, como destaca Fiorin (1993). Assim sendo, os dicionários, ao serem estudados, via perspectiva discursiva, possibilitam uma mobilização, quanto aos conceitos da Análise de Discurso, a fim de se compreender as marcas que se encontram inseridas nos verbetes, pois, para a Análise de Discurso, o dicionário é um objeto discursivo formulado em uma conjuntura social produtor de efeitos de sentido que ecoam e evocam memórias discursivas.

O árduo trabalho de rotulação enfrentado por todos os dicionaristas e metalexígrafos é constatado por Welker (2004), mesmo em dicionários da mesma língua. Como apresentam um caráter, de certo modo, intuitivo e pouco compreendido pelos consulentes, as marcas de uso, por vezes, são arbitrárias.

Muito frequentemente, as etiquetas são apresentadas com realce tipográfico e, devido à sua recorrência, são abreviadas. É muito comum que os dicionários apresentem uma lista de abreviaturas, constando as marcas de uso utilizadas na obra. Entretanto, é importante ressaltar, como aponta Garriga Escribano (2003), que não necessariamente as abreviaturas corresponderão às marcas de uso, pois outros elementos (como a classe gramatical, gênero e número) podem se encontrar abreviados também.

Muito além das questões que envolvem tipografia e nomenclatura, é primordial que haja coerência na inserção das marcas ao longo da obra lexicográfica por meio de uma sistematização teórica. Logo, com a intenção de contribuir para uma forma de sistematizar, Hausmann (1977 *apud* WELKER, 2004, p. 131) apresenta uma lista na qual busca categorizar os tipos de marcas de uso com as quais podemos nos deparar em um dicionário:

[...] diacrônicas (por exemplo, antiquado, envelhecido, neologismo); diatópicas (aplicadas a acepções restritas a certas regiões ou países); diaintegrativas (usadas para assinalar estrangeirismos); diamediais (diferenciam entre as linguagens oral e escrita); diastráticas (por exemplo, chulo, familiar, coloquial, elevado); diafásicas (diferenciam entre as linguagens formal e informal); diatextuais (assinalam que o lexema – ou acepção – é restrito a determinado gênero textual; por exemplo, poético, literário, jornalístico); diatécnicas (informam que a acepção pertence a uma linguagem técnica, a um tecnoleto); diafreqüentes (em geral: raro, muito raro); diaevaluativas (mostram que o falante, ao usar o lexema, revela certa atitude; por exemplo, pejorativo, eufemismo); dianormativas (indicam que o uso de certa acepção – ou lexema – é errado pelas normas da língua padrão).

Aparentemente, analisando as marcas de uso propostas acima por Hausmann, seríamos levados a acreditar que há um padrão estabelecido e se trataria apenas de adequar a acepção do verbete a uma das 11 marcações já mencionadas. No entanto, tais “microsistemas” podem exibir problemas (WELKER, 2003). Concernente à problemática, a princípio, tem-se que os estrangeirismos seriam fáceis de serem identificados, porém, não há uma precisão para se determinar o instante em que tais unidades lexicais deixam de ser consideradas como estrangeirismos, ou seja, delimitar o rótulo mostra ser o ponto crucial da discussão, pois as fronteiras são muito fluidas para demarcá-lo seguramente. Ademais, quanto às marcas diatópicas (regionalismos), se observarmos dicionários da língua inglesa, as únicas variantes utilizadas são a britânica e a norte-americana, sendo que, para um dicionário eletrônico, muitas outras variantes poderiam ser marcadas, pois não há problemas de volume.

Ainda em Welker (2004), encontramos uma nota de rodapé que, por um lado, ressalta o tratamento detalhado encontrado nas marcas de uso em Houaiss (2001), por outro lado, destaca a perspectiva da norma linguística europeia utilizada em Ferreira (2001). Dessa forma, interessa-nos verificar se, nas versões mais atualizadas de ambos os dicionários, ainda permanecem contrastes divergentes ou se houve uma convergência quanto ao tratamento de seus rótulos linguísticos. Tanto Biderman (2000, p. 43 *apud* WELKER, 2004, p. 133) quanto Borba (2003, p. 322 *apud* WELKER, 2004, p. 133) criticam a forma e as fontes utilizadas para determinar essas marcações, pois, para se caracterizar marcas diatópicas, deve-se conceituar “regionalismo” de maneira inequívoca, o que, na prática, não acontece. Por exemplo, “mangalho” (“pênis”) é uma unidade lexical que, no Houaiss (2009), como marcas de uso, apresenta-se como “tabuísmo” e “Regionalismo: PE”, enquanto Ferreira (2010) apresenta “chulo” e “Bras. PE”.

Apesar das críticas e das dificuldades que envolvem as marcas de uso, não há como negar sua vital necessidade. Assim, talvez, o ideal seria um número maior delas, bem como sua maior utilização nas obras ao primarem pela exatidão. Uma vez que não estejam presentes, o consulente será levado a acreditar que as unidades lexicais pertencem ao registro neutro; desse modo, ele precisa de um elemento diferenciador na busca pelo entendimento preciso e seguro da língua.

Metodologia empregada durante a investigação

Neste trabalho, consideramos as rubricas pesquisadas e encontradas nos dicionários monolíngues eletrônicos AU, HO, OX e ZI, nosso *corpus* de investigação. Fizemos o levantamento das etiquetas dessas obras dicionarísticas, das quais trataremos de algumas marcas diaevaluativas, buscando por pontos convergentes e divergentes entre as comunidades linguísticas brasileira, inglesa e italiana.

A escolha por tais dicionários foi motivada pela possibilidade de análise intralinguística, observando semelhanças e diferenças na língua portuguesa, variante brasileira, a partir da análise de duas obras de referência reconhecidamente validadas no Brasil, bem como dois dicionários de outras duas línguas, a fim de analisar, de modo interlinguístico, duas obras publicadas em diferentes países (de língua inglesa e italiana). Pois desejamos observar como as marcas de uso apresentadas são construídas na conjuntura social brasileira, assim como compreendê-las nos sistemas linguísticos europeus em que o inglês e o italiano são as línguas oficiais.

Neste trabalho, examinamos alguns verbetes de cada um dos dicionários para observarmos se os discursos dos lexicógrafos se aproximam ou se distanciam e se as marcas de uso refletem esses discursos. Analisamos cada dicionário separadamente por meio da observação dos enunciados presentes nos verbetes e, posteriormente, propomos algumas considerações comparativas.

Via coleta manual, foram encontradas 689 rubricas em AU, 1367 em HO, 59 em OX e 167 em ZI, das quais as marcas diaevaluativas (objeto deste artigo) correspondem, respectivamente, a 27, 41, 8 e 11 nessas obras. Desse montante, restringimo-nos sobre as marcas de avaliação “pejorativo” (em AU e HO), “irônico” (em AU), “ironia” (em HO), *disapproving* e *ironic* (em OX) e, por fim, *ironico* e *spregiativo* (em ZI).

Dicionários e as marcas diaevaluativas

À medida que descrevem o léxico de uma língua, as obras dicionarísticas reproduzem não apenas conceitos admissíveis em sociedade, mas também seus usos correntes, pois, segundo Correia (2013, p. 104),

[...] ao reflectirem o modo como as sociedades conceptualizam o mundo, os léxicos das línguas são objectos privilegiados para a observação dos estereótipos próprios de cada sociedade e, conseqüentemente, dos preconceitos que dela emergem. Entre esses preconceitos, podemos referir aqueles que se prendem com a etnia (grupos humanos agrupados em torno de características físicas, culturais, religiosas, linguísticas, etc.), o sexo, a faixa etária, a profissão, a classe social, a filiação ideológica ou partidária, entre outros. Em qualquer língua encontram-se inúmeras palavras e expressões lexicalizadas que denotam os estereótipos dessa sociedade e, ao mesmo tempo e conseqüentemente, os preconceitos a cada grupo, seja ele minoritário ou não.

Assim, a pesquisa aqui proposta incide sobre a forma como são tratadas as marcas diaevaluativas pelos dicionários AU, HO, OX e ZI. Entendemo-las como rubricas que foram utilizadas, nesses dicionários, a partir de uma visão, de uma avaliação particular, caracterizando-as com uma carga de emotividades que levam o consulente a referendar determinada atitude ao utilizar unidades lexicais que contenham essa etiquetagem.

Análise de alguns verbetes etiquetados com “pejorativo”, “irônico”, “ironia”, *disapproving*, *ironic*, *spregiativo* e *ironico*

Na sequência, propomos a análise de algumas unidades lexicográficas que apresentam uma etiquetagem diaevaluativa. Para entendermos a escolha por essas marcas, é necessário compreender como são conceituadas por seus respectivos lexicógrafos, pois, sem sua devida verificação, o consulente pode ser levado a equívocos pragmáticos. A figura posterior demonstra a seleção das marcas que são fruto de nossas análises.

Figura 1. Marcas diaevaluativas analisadas



Fonte: Elaboração própria.

À vista disso, antes de partirmos para a análise propriamente dita dos verbetes, vejamos como definem/indicam suas marcas. Por exemplo, em HO, em sua chave de uso, encontram-se exemplos e explicações sobre as etiquetas utilizadas (p. XVIII-XX), especificamente, de nosso interesse, neste trabalho:

11.8 O nível pejorativo é característico de palavras, expressões ou acepções que são (ou, na dependência do contexto, *podem ser*) grosseiras, ofensivas, ferinas ou preconceituosas: *abutre* ('pessoa desalmada'), *acadêmico* ('falta de originalidade'), *açougueiro* ('dentista ou cirurgião inábil'), *milico*, *cabeça de bagre* etc. 11.9 A ironia pode ser: a) o uso de palavra ou frase de sentido diverso ou oposto à que deveria ser empregada, para definir ou denominar algo, ressaltando do contexto (por exemplo, chamar de *alemão* um atleta negro; chamar de *baixinho* alguém especialmente alto etc.); b) o uso de palavra, expressão ou acepção de caráter sarcástico; c) o uso de palavra ou expressão zombeteira para se elogiar, lastimar ou repreender (*asteísmo*). (HOUAISS, 2009, p. XIX).

Já em AU, na seção "Como usar este dicionário", há uma explicação genérica sobre como estão identificadas as rubricas nessa obra e, mais adiante, quais são as abreviaturas utilizadas, praticamente uma lista de abreviaturas (p. XXI-XXIV), porém, diferentemente de HO, carecem de detalhamento com relação a seus usos.

Da mesma maneira que AU, é possível verificar que ZI apresenta apenas uma lista das abreviaturas usadas no dicionário (p. 4-5). Além disso, também não oferece definições e/ou contextualizações sobre suas etiquetas, restringe-se a comentá-las em poucas linhas (p. 9). Por outro lado, OX apresenta suas rubricas (p. 1-2), definindo e exemplificando-as, de modo claro, a fim de contribuir para uma melhor compreensão por parte de seu consulente.

É importante ressaltar que tanto OX quanto HO usam etiquetas as quais seus lexicógrafos pretendem que os usuários de seus dicionários compreendam pelo detalhamento inicial de suas obras. Assim, a partir dessa constatação, poderíamos afirmar que, ao serem apenas apresentadas em forma de lista (como em AU e ZI), as marcas poderiam levar a uma não compreensão plena da unidade lexicográfica, conseqüentemente, essas etiquetas falhariam com seu objetivo junto a seu público leitor. Também acreditamos que, conforme Porto Dapena (2002, p. 249),

[...] os consulentes de dicionário prestam, em geral, pouca atenção, quando as marcas são incômodas, porque normalmente vêm expressas por abreviaturas ou por outros meios cujo sentido é desconhecido. Além disso: os próprios lexicógrafos, os autores do dicionário, usam as marcas, às vezes, sem muito rigor, levando a algumas inconsistências e imprecisões.

Com isso, defendemos que a etiquetagem precisa cumprir a função de apresentar particularidades que são esperadas acerca das unidades lexicográficas. Faz-se necessário que ocorra o registro consistente, preciso e rigoroso do lexicógrafo, contribuindo para que o consulente possa compreendê-las. Tendo em vista os dicionários avaliados, percebemos que as rubricas de HO e OX são mais apropriadas e objetivas do que aquelas encontradas em AU e ZI, por não esclarecerem os conceitos de suas etiquetas.

Partindo dessa seleção, iremos traçar nossas análises, subdividindo-as em dois grupos, pois julgamos contemplar situações similares com as quais os consulentes irão se deparar e, com a subdivisão, poderão se mostrar mais esclarecedoras.

a) irônico, ironia, *ironic* e *ironico*

Conforme supramencionado, ao não encontrarmos a conceituação de “irônico” (rubrica em AU), em sua chave de uso, partimos para verificar sua entrada “irônico” (rubrica usada em algumas microestruturas), que se apresenta como “adjetivo. 1. Em que há ironia. 2. Sarcástico, zombeteiro. [Var. pros., lus.: *irónico*.]”. Por outro lado, “ironia” (substantivo usado como uma das etiquetas em HO), conceitua-se como

[...] substantivo feminino. 1 Rubrica: retórica. figura por meio da qual se diz o contrário do que se quer dar a entender; uso de palavra ou frase de sentido diverso ou oposto ao que deveria ser empr., para definir ou denominar algo [A ironia ressalta do contexto.] 1.1 Rubrica: literatura. esta figura, caracterizada pelo emprego inteligente de contrastes, us. literariamente para criar ou ressaltar certos efeitos humorísticos. 2 m.q. *asteísmo* ('uso sutil'). 3 uso de palavra ou expressão sarcástica; qualquer comentário ou afirmação irônica ou sarcástica. 4 Derivação: sentido figurado. contraste ou incongruência que se afigura como sarcasmo ou troça; acontecimento marcado por esse contraste ou incongruência. (HOUAISS, 2009, s.v. ironia).

Verificamos que, em HO, a definição do verbete dialoga com a explicação proposta em sua chave de uso, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão do consulente.

No Quadro 1, a seguir, destacam-se a ocorrência e a ausência de etiquetagem no lema “boa-peça” em AU e HO:

Quadro 1. Rubricas encontradas na entrada “boa-peça”

ENTRADA	AU	HO
boa-peça	irôn.	Ø ³

Fonte: Elaboração própria

Para comparar, voltando-se ao AU, encontramos a entrada “boa-peça” que possui em sua microestrutura a rubrica “irôn.” da seguinte forma: “Adjetivo de dois gêneros. Substantivo de dois gêneros. 1. Irôn. Diz-se de, ou pessoa que tem maus costumes; tratante. [Pl.: *boas-peças*.]”. É necessário entender essa marca a partir de sua própria entrada, pois assim é possível vislumbrar a perspectiva de seu lexicógrafo, uma vez que pressupomos que haja coerência na formulação de toda a obra. À vista disso, podemos compreender que as lexias que apresentarem a marca “irôn.” corresponderão a unidades lexicográficas com significados sarcásticos e zombeteiros.

Já no HO, “boa-peça” não apresenta rubrica, conforme verificamos em sua microestrutura: “substantivo de dois gêneros. indivíduo cujo caráter, comportamento ou costumes são ética ou moralmente reprováveis; peça, pilantra, boa-rolha, bisca”. Com isso, constatamos que há diferenças intralinguisticamente no fazer lexicográfico do Brasil. Notamos que, mesmo AU definindo-a de maneira mais concisa, ainda assim faz uso de uma rubrica, talvez, mais contundente do que sua definição; enquanto HO usa de mais informações e posicionamentos subjetivos, porém, não faz uso de nenhuma marcação de valor.

No Quadro 2, logo abaixo, constata-se que há lemas que apresentam várias marcas de uso.

3 Ausência de marcas de uso.

Quadro 2. Rubricas encontradas na entrada “encomenda”

ENTRADA	AU	HO
encomenda	Bras. Chulo Irôn.	Regionalismo: Brasil Uso: tabuísmo Uso: informal Uso: informal, ironia

Fonte: Elaboração própria

Outro exemplo diz respeito a “encomenda” (em HO), pois, em sua microestrutura, há rubricas que revelam a intenção do falante no discurso – segundo os lexicógrafos dessa obra –, verificável a seguir:

[...] encomenda. Substantivo feminino. ato de encomendar; encomendação. 1 solicitação ou pedido de compra, prestação de um serviço etc. 2 aquilo que se encomenda. 3 Regionalismo: Brasil. Uso: tabuísmo. as partes pudendas do homem. 4 Regionalismo: Brasil. Uso: informal. feitiço, mandinga, serviço. e. das almas m.q. *encomendação das almas*. adeus, minhas e. Uso: informal. foi-se o que se esperava; adeus, viola!; babau! de e. Uso: informal, ironia. que veio a calhar. (HOUAISS, 2009, s.v. encomenda).

Observamos que a locução adverbial apresenta duas marcas de uso: “de encomenda. Uso: informal, ironia. que veio a calhar”. O mesmo ocorre ao verificarmos que nem “informal” nem “ironia” são entendidas como rubricas que deveriam constituir essa mesma locução em AU, porém, sua entrada oferece duas rubricas para sua terceira acepção e, além disso, a etiqueta “ironia” se faz presente em uma fraseologia, como pode-se constatar:

[...] encomenda. Substantivo feminino. 1. Ato de encomendar; encomendação. 2. Aquilo que se encomenda; incumbência, encargo, comissão. 3. Bras. Chulo As partes pudendas do homem. [M. us. no pl., nesta acepç.] 4. Bras. Feitiço, mandinga, serviço. Encomenda das almas. Bras. Rel. Encomendação das almas (q. v.). Adeus, minhas encomendas! Acabou-se; babau!; foi-se, adeus, viola: “— Não precisa falar — disse Guiomar —, já sei que me acha bonita. É o que me diz todos os dias, com risco de me perder, porque se eu acabo vaidosa, adeus, minhas encomendas, ninguém mais poderá comigo.” (Machado de Assis, *A Mão e a Luva*, em *Obra Completa*, 1.º vol., p. 332.) De encomenda. 1. A calhar: “Sérios, vestidos de preto, com uma tristeza de encomenda, chegavam e alinhavam-se na sala” (Inglês de Sousa, *O Coronel Sangrado*, p. 194.) 2. Segundo instruções prévias; sob medida. Sair melhor do que a encomenda. Irôn. Sair pior do que se esperava. (FERREIRA, 2010, s.v. encomenda).

Diferentemente de HO, que usa um substantivo (“ironia”), mas da mesma forma como em AU, as línguas inglesa e italiana também se utilizam de adjetivos (*ironic* e *ironico*) e de advérbios (*ironically* e *ironicamente*) para suas rubricas, conforme verificamos:

irônico (amor). 1 demonstrar que, de fato, significa o oposto daquilo dito; expressar ironia: um comentário irônico. 2 (de uma situação) estranho ou divertido, porque é muito diferente do que se espera: É irônico que ela virou professora – ela odiava a escola. – Ver também ironia. Advérbio: ironicamente, o livro que ela apostou foi a pior venda de exemplares do que qualquer um dos seus outros. Ele sorriu ironicamente. (OALD, 2015, s.v. *ironic*)⁴. (OALD, 2015, s.v. *ironic*).

irônico. adj. (pl. m. -ci) característica de quem se expressa com ironia: quando fala é sempre muito irônico / daquilo que expressa ou manifesta ironia: sorriso, saudação irônica // ironicamente, adv. com ironias⁵. (ZINGARELLI, 2013, s.v. *ironico*).

Vejamos exemplos de marcas de uso, inglesa e italiana, no Quadro 3.

Quadro 3. Rubricas em *love* e em *burocratese*

ENTRADA	OX	ENTRADA	ZI
<i>love</i>	<i>ironic</i>	<i>burocratese</i>	<i>iron.</i>

Fonte: Elaboração própria

Diante disso, no OX impresso, pode-se verificar na microestrutura de *love* (“amor”) uma *label* (“rubrica”) – *ironic* – em “Você vai adorar isso. Eles mudaram de opinião de novo”⁶, a qual porta o significado de adorar fazer algo, entretanto, não há essa marca, nem esse sentido contemplados na versão *on-line* do OX. Do mesmo modo, desejando-se demonstrar certa irritação com serviços públicos, tem-se, no italiano, *burocratese*. s. m.

4 No original: “ironic (love). 1 showing that you really mean the opposite of what you are saying; expressing irony: an ironic comment. 2 (of a situation) strange or amusing because it is very different from what you expect: It’s ironic that she became a teacher – she used to hate school. – see also irony. Adverb: Ironically, the book she felt was her worst sold more copies than any of her others. He smiled ironically”.

5 No original: “ironico. agg. (pl. m. -ci). di chi usa esprimersi con ironia: quando parla è sempre molto ironico | di ciò che esprime o manifesta ironia: sorriso, saluto ironico // ironicamente, avv. con ironi”.

6 No original: “You’re going to love this. They’ve changed their minds again.”

(*iron.*) “linguagem e estilo morosos e complicados dos burocratas”⁷, lexia que, claramente, critica a morosidade da burocracia na Itália. Nota-se que as etiquetas utilizadas auxiliam o consulente dos respectivos sistemas linguísticos a compreender o sentido pragmático das lexias, não apenas para os nativos dessas línguas, mas sobretudo para os aprendizes que as têm como línguas estrangeiras, dado que a ironia é um traço linguístico muito perspicaz que consiste em se dizer o oposto daquilo dito/escrito com o propósito de ridicularizar ou enfatizar características, resultando, às vezes, em risos, sarcasmo ou também significados subjacentes.

Portanto, constatou-se que essas etiquetas utilizadas se apresentam como entradas nessas obras dicionarísticas, resguardando o mesmo pragmatismo dessas acepções.

b) pejorativo, *disapproving* e *spregiativo*

Ao considerarmos a rubrica “pejorativo”, temos a seguinte conceituação em AU:

adjetivo. 1. Diz-se de vocábulo que expressa desaprovação, depreciação ou significação desagradável. [O sufixo -ês, p. ex., quando designa um jargão¹ (3) e não um glossônimo, tem uso pejorativo: *economês*, *polítiquês*]. 2. Diz-se de vocábulo que adquiriu ou tende a adquirir significação torpe, obscena. 3. Diz-se de tal significação: *Usou a palavra moleque em sentido pejorativo*. (FERREIRA, 2010, s.v. pejorativo).

Já para HO, é “adjetivo. 1 que exprime sentido desagradável ou de desaprovação; depreciativo, despectivo (diz-se de palavra ou expressão). 2 Derivação: por extensão de sentido. desfavorável, aviltante.” (HOUAISS, 2009, s.v. pejorativo). Com isso, percebemos que intralinguisticamente, temos coincidência de significados.

Da mesma maneira, isso se repete em outras línguas como inglês e italiano, como notamos respectivamente em “demonstrar que algo/alguém não é aprovado: olha, tom de reprovação”⁸ (OALD, 2015, s.v. *disapproving*) e em *spregiativo*:

adj. 1 que demonstra ou expressa desprezo: epíteto depreciativo; a palavra *beghina* em sentido pejorativo significa ‘intolerante’, ‘fanática’. 2 (gram.) dito de forma diferente, de um substantivo ou adjetivo, designa algo/alguém considerados com

7 No original: “il linguaggio e lo stile pesanti e involuti dei burocrati”.

8 No original: “disapproving. showing that you do not approve of sb/sth: a disapproving glance / tone / look”.

desprezo: os sufixos *-onzolo*, *-ucolo* e *-ume* têm valor pejorativo⁹ (ZINGARELLI, 2013, s.v. *spregiativo*).

É necessário atentarmos ao fato de que o uso cotidiano das palavras no âmbito coletivo, entretanto, contribuirá para que o sentido apropriado seja captado, dado que as obras dicionarísticas, comumente entendidas como solucionadoras de conflitos, podem acabar por gerar outros por conter diversas acepções sob uma mesma entrada.

Passemos a outros exemplos de etiquetagem inglesa, no Quadro 4.

Quadro 4. Rubricas em *blinkered*

ENTRADA	OX
<i>blinkered</i>	BrE NAme <i>disapproving</i>

Fonte: Elaboração própria

Outro exemplo do OX diz respeito a *blinkered* que, além das marcas diatópicas BrE (inglês britânico) e NAme (inglês norte-americano), também apresenta *disapproving* que indica uso pejorativo, vejamos: *blinkered. adjective. BrE /'blɪŋkəd/; NAme /'blɪŋkərd/*. “(desaprovação) não haver ciência de todos os aspectos de uma situação; sem disposição para aceitar ideias diferentes sobre algo: uma política/atitude/abordagem limitada”¹⁰. Se não houvesse essa marcação, provavelmente um consultante, aprendiz de língua inglesa, não compreenderia esse aspecto depreciativo que se faz presente pelo uso dessa lexia. Vale mencionar que essa também é uma etiqueta que não é encontrada em sua versão *on-line*.

A seguir, temos uma comparação interlinguística da entrada *oscurantismo* e seu equivalente tradutório em português, no Quadro 5.

9 No original: “spregiativo. agg. 1 che mostra o esprime disprezzo: epiteto spregiativo; la parola ‘beghina’ in senso spregiativo significa ‘bigotta’. 2 (gramm.) detto di forma alterata di un sostantivo o di un aggettivo che designa qlcu. o qlco. considerati con disprezzo: i suffissi *-onzolo*, *-ucolo* e *-ume* hanno valore spregiativo”.

10 No original: “(disapproving) not aware of every aspect of a situation; not willing to accept different ideas about something; a blinkered policy/attitude/approach”.

Quadro 5. Comparação entre os lemas *oscurantismo* e *obscurantismo*

ENTRADA	ZI	ENTRADA	AU	HO
<i>oscurantismo</i>	<i>spreg.</i>	obscurantismo	∅	∅

Fonte: Elaboração própria

Outra lexia à qual nos deparamos, em Zingarelli (2013), foi *oscurantismo*, cuja definição apresenta a rubrica *spreg.* como se nota em sua segunda acepção: “obscurantismo. 1 no século XVIII, conjunto de ideologias adversas ao Iluminismo. 2 (pejorativo) oposição a qualquer forma de progresso social e inovação cultural”¹¹. Despertou-nos a atenção o fato de que tanto AU quanto HO não etiquetam a entrada “obscurantismo”:

obscurantismo. Substantivo masculino. 1. Estado de quem vive na escuridão. 2. Ausência de conhecimento; ignorância. 3. Reprovação ou oposição ao esclarecimento. 4. Política de fazer alguma coisa com o objetivo de impedir o esclarecimento da massa por considerá-lo um perigo para a sociedade. (FERREIRA, 2010, s.v. obscurantismo).

obscurantismo. substantivo masculino. 1 estado de quem se encontra na escuridão, de quem está privado de luz. 2 falta de instrução; ignorância. 3 atitude, doutrina, política ou religião que se opõe à difusão dos conhecimentos científicos entre as classes populares. (HOUAISS, 2009, s.v. obscurantismo).

Provavelmente, se o Brasil não estivesse vivenciando um momento de tendências políticas vigentes que têm procurado dificultar o progresso intelectual e mesmo o acesso do cidadão tanto à ciência quanto às artes, não teríamos nos detido para essa questão lexicográfica. As ciências evoluem em linha reta e aquilo que não se sustenta por fatos científicos é descartado; entretanto, há ideias ou credences que permanecem e seguem inabaláveis em nossas sociedades, tais como, terraplanismo, curandeirismo, movimentos antivacina, negação sobre as mudanças climáticas. Assim, o fazer lexicográfico é, dentre outros, um fazer científico que precisa estar atento à evolução humana e, conseqüentemente, ao pragmatismo social.

Ao finalizarmos nossas análises de alguns verbetes, podemos comparar as marcas de uso presentes no lema “cigano” e seus equivalentes tradutórios *gypsy* (em inglês) e *zingaro* (em italiano) no Quadro 6, a seguir.

¹¹ No original: “oscurantismo. s. m. 1 nel XVIII sec., il complesso delle ideologie avverse all’Illuminismo. 2 (spreg.) opposizione a qualunque forma di progresso sociale e di innovazione culturale”.

Quadro 6. Marcas de uso em “cigano” e em seus equivalentes *gypsy* e *zingaro*

ENTRADA	DICIONÁRIO	MARCAS DE USO
cigano	AU	Fig.
cigano	HO	<i>pejorativo</i>
<i>gypsy</i>	OX	∅
<i>zingaro</i>	ZI	fig. spreg.

Fonte: Elaboração própria

Um outro verbete analisado foi “cigano”, pois, em 2012, houve uma controvérsia envolvendo HO, precisamente em razão da lexia “cigano”, levando-se até mesmo à sua retirada da nomenclatura, temporariamente, de sua versão *on-line*. A partir do entendimento de um procurador federal mineiro – Cléber Eustáquio Neves –, essa obra dicionarística estaria causando ofensa à etnia dos ciganos por causa dos usos registrados em suas acepções: “5 (1899) *pej.* que ou aquele que trapaceia; velhaco, burlador 6 *pej.* que ou aquele que faz barganha, que é apegado ao dinheiro; agiota, sovina” (HOUAISS, 2001, s.v. cigano). Esse procurador impetrou uma ação julgada pela Justiça Federal (MG) como improcedente à tentativa do Ministério Público Federal de retirar de circulação edições do dicionário Houaiss devido à definição pejorativa ou preconceituosa da palavra cigano. Já em sua versão mais atualizada (2009), HO apresenta sete acepções, das quais a 5ª usa a marca “pejorativo” (5 Uso: pejorativo. que ou aquele que faz barganha, que é esperto ao negociar), nota-se que a acepção de traços característicos mais negativos (indivíduo trapaceador, velhaco) foi retirada.

Verificamos que há, no ZI, duas acepções para *zingaro* (“cigano”, em italiano), sendo que a segunda descreve que se trata de “alguém com aspecto desleixado e que não é asseado” (tradução nossa¹²), diferentemente, no que se refere à descrição feita de “cigano” nas obras dicionarísticas brasileiras. Em AU, encontramos oito acepções, porém, apesar de três estarem rotuladas com “Fig.”, nenhuma está etiquetada como uso pejorativo. Constatamos que, em OX, tem-se duas acepções para *gypsy* – “cigano”, em inglês –, sendo que a primeira trata sobre sua origem e a segunda corresponde a um sinônimo (*traveller*), mas sem etiquetagem, podendo-se dizer que é o mais objetivo dentre os quatro dicionários analisados. Ainda em ZI, é possível encontrar notas de uso para algumas lexias, tais como *zingaro*, destacando que se tratam de estereótipos linguísticos que refletem preconceitos frequentemente negativos sobre grupos sociais, profissionais, étnicos.

¹² No original: “2 (fig., spreg.) persona dall’aspetto sciatto e trasandato”.

Vale ressaltar que os dicionários utilizados correspondem a obras de ampla representatividade nos sistemas linguísticos analisados – inglês, italiano e português (Brasil) – portanto, é inevitável que se furtem da descrição de determinados usos avaliativos, levando-os a realizá-la de maneira clara e abrangente.

À guisa de conclusão

A análise das marcas de uso contidas nos verbetes extraídos do *corpus* – AU, HO, OX e ZI – leva-nos a refletir sobre sua necessidade e contribuição. É importante não perder de vista que os dicionários são obras representativas que descrevem o léxico de determinada(s) língua(s) e, além disso, que são produzidos e editados por indivíduos passíveis de serem atravessados por vários discursos, entre os quais, por exemplo, o discurso do preconceituoso, do xenofóbico, do misógino etc., por isso não é de se estranhar que estejam presentes nas obras dicionarísticas pelo modo como as unidades lexicográficas aparecem descritas.

Nesses quase vinte anos do século XXI, temos percebido que os brasileiros estão, cada vez mais, sensíveis às várias formas de discriminação, sobretudo, incentivados por movimentos representativos de grupos ora discriminados, minoritários ou não (pobres, negros, homossexuais, deficientes, mulheres, umbandistas etc.). Além disso, há toda uma discussão sobre o uso de formas masculinas e femininas ao se referir a profissões (por exemplo, presidente ou presidenta). Diante de nossa sociedade brasileira que vive em meio ao politicamente correto, essas são discussões muito atuais e necessárias.

Assim sendo, há diversas unidades lexicográficas que são etiquetadas com marcas de uso, geralmente, a partir da percepção do lexicógrafo que passa a ser foco de uma tensão que o compele reiteradamente a ter de optar por usar as marcas e perpetuar sua(s) possível(is) discriminação(ões) ou por determinar, linguisticamente, estabelecendo aquelas lexias que são ou não, social e politicamente, tidas como apropriadas na sua sociedade ao seu tempo, quer dizer, com isso, não deixar transparecer na microestrutura os preconceitos já lexicalizados.

Cada uma dessas opções não é simples de ser escolhida, pois, por um lado, o lexicógrafo pode se resguardar sob uma postura científico-descritiva, argumentando que o dicionário, como reflexo da sociedade, deve escrever o léxico associado aos valores sócio-histórico-político-culturais que o constituem; por outro lado, o dicionário pode demonstrar uma ideologia inerente a seu autor a qual pode levar o consulente a uma compreensão restrita ou particular que possa não corresponder à mesma da sociedade.

Portanto, é flagrante que há muito a se discutir sobre a presença ou ausência da ideologia do lexicógrafo em sua obra; porém, é sensato considerar que as marcas de uso são

fundamentais para que o consultante tenha uma compreensão mais ampla do léxico da língua que lhe interessa.

Agradecimentos

O autor agradece a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento à pesquisa que deu origem a este artigo.

REFERÊNCIAS

BIDERMAN, M. T. C. Aurélio: sinônimo de dicionário? *Alfa*, v. 44, p. 27-55, 2000.

BORBA, F. S. *Organização de dicionários: uma interpretação à lexicografia*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003.

COROA, M. L. *Para que serve um dicionário?* São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CORRÊA, L. Dicionário eletrônico onomasiológico semasiológico do português brasileiro/espanhol rioplatense para o Mercosul. In: ISQUERDO, A. N.; SEABRA, M. C. T. C. de. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2012.

CORREIA, M. *Os dicionários portugueses*. São Paulo: Leya, 2013.

FAJARDO, A. Las marcas lexicográficas: concepto y aplicación práctica en la Lexicografía española. *Revista de Lexicografía*, v. 111, p. 31-57, 1996-1997.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.11a*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. (versão eletrônica)

FIORIN, J. L. Norma e Dicionário. In: ZAMBONIM, D. J. (org.). *Estudos sobre Lexicografia*. Ano VII, n.1. Araraquara: UNESP, 1993. p. 93-104.

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

GARRIGA ESCRIBANO, C. Marcas. In: GUERRA, A. M. M. (coord.). *Lexicografía española*. España: Editorial Ariel, S. A., 2003. p. 115-119.

LARA, L. F. *Teoría del diccionario monolingüe*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 1996.

LARA, L. F. O dicionário e suas disciplinas. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. da G. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. II. Campo Grande: Editora UFMS, 2004. p. 133-152.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-43.

OALD. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 9. ed. Oxford: Oxford University Press, 2015.

ORLANDI, E. P. Discursive lexicography. *Alfa (São Paulo)*, v. 44, p. 97-114, 2000.

PORTO DAPENA, J. Á. *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid: Gredos, 2002.

STREHLER, R. G. As marcas de uso nos dicionários. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUERDO, A. N. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. 1. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998. p. 169-178.

WELKER, H. A. *Uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2003.

WELKER, H. A. Marcas de uso. In: WELKER, H. A. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. 2. ed. rev. e ampl. Brasília: Thesaurus, 2004. p. 130-149.

ZINGARELLI, N. *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli, 2013.

Eu (não) sou leitor: contradições de leitores jovens sobre a leitura e de si enquanto leitores

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2730>

Rafael Borges¹

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo empreender uma análise de declarações sobre a leitura geradas a partir do desenvolvimento de questionários com 101 estudantes e entrevistas com mais 20, todos da Escola Agrícola de Jundiá, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A partir disso, buscamos entender as contradições que apresentam no que declaram acerca da leitura de modo geral e de si como leitores. Ao longo de nossas análises, pudemos constatar que uma boa parte deles se reconhece como bons leitores em contraposição a outros que se afastam desse lugar-sujeito, ainda que realizem cursos integrais, que lhes exigem uma intensa e extensa carga de leituras cotidianas. Essas declarações resultam em algumas contradições que acabam por constituir um campo discursivo bastante complexo, analisado com base na Análise do Discurso de linha francesa e em princípios da História Cultural do livro e da leitura. Para nós docentes, observar e analisar tais processos e dizeres se caracteriza como fundamental, pois permitem pensarmos e redimensionarmos a formação leitora crítica dos jovens na contemporaneidade.

Palavras-chave: leitor jovem; leitura crítica; EAJ/UFRN; formação de leitores.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Macaíba, Rio Grande do Norte, Brasil; rafaeljud@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5312-7927>

Yo (no) soy lector: contradicciones de lectores jóvenes sobre la lectura y de sí como lectores

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo emprender un análisis de declaraciones sobre la lectura generadas a partir del desarrollo de encuestas con 101 estudiantes y entrevistas con 20 más, todos de la Escola Agrícola de Jundiá, de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A partir de eso, nos dedicamos a entender las contradicciones que presentan en lo que declaran acerca de la lectura de modo general y de sí como lectores. Al largo de nuestros análisis, pudimos constatar que una buena parte de ellos se reconoce como buenos lectores en contraposición a otros que se alejan de ese lugar-sujeto, aunque realicen cursos integrales, que les exigen una intensa y extensa carga de lecturas cotidianas. Esas declaraciones resultan en algunas contradicciones que terminan por constituir un campo discursivo bastante complejo, analizado con base en el Análisis del Discurso de línea francesa y en principios de la Historia Cultural del libro y de la lectura. Para nosotros docentes, observar y analizar tales procesos y dichos se caracteriza como fundamental, pues permiten que pensemos y redimensionemos la formación lectora crítica de los jóvenes en la contemporaneidad.

Palabras clave: lector joven; lectura crítica; EAJ/UFRN; formación de lectores.

Introdução

A leitura, como a concebemos aqui, parte de uma perspectiva sociocultural, ou seja, leva em conta desde o contexto de produção do escrito à sua apropriação pelo leitor, abrangendo aspectos que vão da materialidade linguística à historicidade do texto, localizado em um tempo e espaço. Sendo assim, como já é de consenso em vários campos de estudos dedicados à leitura nas últimas décadas, o ato de ler não se trata de uma prática neutra, mas carregada de valores culturais, sociais, políticos e ideológicos, intrínsecos à vida em sociedade, que é dinâmica e em suas múltiplas faces, permanecendo e se transformando constantemente. Desse modo, se as mudanças são processos constitutivos da própria vida, conseqüentemente também se dão no âmbito da materialidade dos objetos, bem como nos modos e gestos de leitura, refletindo nas práticas e nos gostos acerca do ler, logo, na forma como nos concebemos ou não como leitores, naquilo que entendemos como leitura legítima, a ser declarada, quantificada e, por outro lado, as que são negadas, silenciadas, tomadas como não leituras.

As representações que fazemos da leitura de modo geral e de nós como leitores se materializam e se constituem a partir de uma complexa teia discursiva de significados e significações, envolvendo tanto a singularidade do sujeito como a coletividade na qual está inserido, em uma constante luta de poder, de hierarquizações e de domínio pelas

significações do dizer e do poder dizer certas coisas e não outras, de determinados modos e não de outros (FOUCAULT, 2014)

É fato que há muito circulam em nossa sociedade discursos nostálgicos e fatalistas sobre a leitura e o ser leitor, em especial acerca dos jovens, em que comumente se apregoa a ideia de que as gerações anteriores liam mais e melhor do que eles o fazem atualmente, pois perdem muito tempo na internet e nas redes sociais. Muito disso advém de uma concepção ocidental elitista de leitura e do ser leitor, que emergiu no final do século XVIII, ganhando força ao longo do XIX, com a ascensão da burguesia da qual somos, em partes, herdeiros (ABREU, 2001). Sendo assim, no senso comum, ao constatar a ausência ou uma presença não tão frequente como se gostaria dessas práticas e formas de ler do passado no presente, emerge o discurso de que os jovens não leem e não gostam de ler.

Essa problemática não só nos cega para as práticas de leitura empreendidas cotidianamente em nossa sociedade, por meio de uma infinidade de objetos e formas de ler inexistentes até há alguns anos atrás, como também acaba por fazer da leitura uma forma de *status* social, contribuindo para a elitização do conhecimento e a perpetuação de hierarquias que fomentam a produção e as desigualdades sociais.

Considerando o exposto, nosso objetivo no presente trabalho é realizar um levantamento de enunciados e discursos de jovens estudantes entre 14 e 19 anos sobre a leitura e de si como leitores, de modo a analisar suas representações gerais sobre o tema e que fazem de si como leitores. Esses dados podem contribuir para um melhor conhecimento do leitor jovem em fase escolar, facilitando o desenvolvimento de estratégias didáticas direcionadas à formação leitora crítica desse público, no contexto analisado e em outros semelhantes.

Inicialmente apresentamos a metodologia, o contexto de pesquisa e de geração dos dados, além também das teorias e principais conceitos que fundamentam nossas análises. A partir disso, desenvolvemos uma visão geral sobre o tema, para posteriormente situá-lo em suas especificidades históricas e culturais no contexto brasileiro. Toda essa ambientação do tema nos permite questionar e problematizar a naturalização dos consensos em leitura e suas implicações nas representações que fazemos do leitor jovem e, por conseguinte, que fazem da leitura de modo geral e de si como leitores, observando possíveis contradições nesses dizeres. Para tanto, utilizamos dados gerados por nós e analisados sob os conceitos da Análise do Discurso de linha francesa, com recorrência aos textos de Michel Foucault e também com base em princípios da História cultural do livro e da leitura, além de experiências empíricas em sala de aula e em pesquisas acerca do tema, empreendidas nos últimos dez anos de nossa atuação profissional.

Contextualização, metodologia e fundamentação teórica da pesquisa

Este artigo é resultado de uma pesquisa desenvolvida junto a alunos da Escola Agrícola de Jundiá (EAJ), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), matriculados nos diferentes cursos Técnicos (Agropecuária, Aquicultura, Agroindústria e Informática) integrados ao Ensino Médio, ou seja, estudantes de período integral, que cotidianamente enfrentam uma intensa e extensa carga de leituras, aulas e disciplinas.

Os dados² que são apresentados aqui foram gerados em 2018 e em duas etapas. A primeira delas se deu junto a 101 alunos dos segundos anos, a partir de questionários³ compostos por questões objetivas (de múltipla escolha e dicotômicas “sim ou não”), que pudésemos compará-las e quantificá-las mais facilmente. Além também de questões discursivas mais genéricas, com o intuito de empreendermos respostas mais livres, que nos permitiram estabelecer cotejamentos com vistas a averiguar a recorrência ou não de certos discursos assinalados na parte fechada do questionário com o que declararam nas questões abertas, sobre a leitura e de si como leitores.

Na segunda etapa, nos valem de quase três horas de entrevistas, gravadas em áudio e conduzidas a partir de um roteiro semiestruturado, constituído por 9 questões. Nessa fase da pesquisa contamos com um total de 20 participantes divididos em dois grupos de cinco, dois grupos de quatro e uma dupla, isso de acordo com a disponibilidade que tinham. Esses alunos, apesar de serem de diferentes anos e cursos técnicos, compartilham entre si o fato de integrarem um grupo de leitura com encontros semanais na EAJ/UFRN, na época coordenado por nós.

Vale ressaltar que esses dois instrumentos de geração de dados foram desenvolvidos em condições diferentes. Os questionários em horário de aula, realizados via Google doc. e em computadores individuais, já as entrevistas se deram de forma coletiva e em horários extraclasse. Esses diferentes instrumentos e formas de geração de dados permite uma melhor triangulação e fiabilidade dos mesmos.

2 Tais dados foram, por diversas vezes, discutidos junto ao Laboratório de Estudos da Leitura (LIRE) e com o Grupo de Pesquisa em Aprendizagem e Ensino de Línguas (Grael), aos quais agradeço imensamente todo o apoio, porém assumo total responsabilidade pelos menos e por algum possível equívoco que venha a se apresentar.

3 Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de São Carlos sob o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 92752218.7.0000.5504 e do parecer 2.804.953. Sendo assim, durante a geração de dados, tomamos todos os cuidados éticos necessários e ao longo deste artigo, como é de consenso na área e também meio de resguardar a individualidade dos participantes, para as entrevistas utilizamos E (Entrevistado) e um número aleatório, já para os questionários utilizamos a sigla dos cursos de pertencimento desses alunos (Aquicultura = AQ, Agroindústria = AI, Agropecuária = AP, Informática = IF) e um número aleatório.

Considerando a natureza dos dados gerados, os instrumentos utilizados e nossas intenções de análise, nos valem de uma metodologia de pesquisa mista, ou seja, apoiamo-nos tanto em aspectos qualitativos como quantitativos de nossos dados, aqui, especificamente, o quantitativo servirá para embasar e dar maior consistência a nossas análises qualitativas, a partir de uma perspectiva analítica crítica dos dados gerados.

Essa metodologia nos facilita melhor entender os dados sociológicos desses alunos, como o fato de 60% deles serem advindos de escolas públicas e, em suas declarações, alegarem ter optado pela Escola Agrícola de Jundiáí devido à oportunidade de cursarem um Ensino Médio gratuito e de qualidade, capaz de permitir-lhes uma melhor qualificação para o mercado de trabalho.

Acerca da origem familiar, a maioria dos pais possui como nível máximo de escolaridade o Ensino Médio completo, ainda que muitos não tenham alcançado essa escolaridade e alguns outros possuem ou tiveram algum acesso à graduação e pós-graduação. Em geral, trabalham como assalariados, na função de atendentes, motoristas, pedreiros, vigilantes, etc. A partir disso, e por várias outras declarações que compõem o nosso *corpus*, podemos afirmar que boa parte dos alunos é de origem simples, vivem em situação de vulnerabilidade social⁴ e visualizam no ensino público federal uma melhor oportunidade e condição de vida.

Ter esse mapeamento inicial dos alunos, ainda que de maneira breve, nos parece muito importante para entendermos, em traços gerais, o que declaram sobre a leitura e de si como leitores, pois Soares (2001, p. 21), a partir de uma pesquisa realizada com crianças em fase de alfabetização e com os pais delas, de classes sociais diferentes, constatou-se que

[...] enquanto as classes dominantes veem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a veem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida.

Nesse sentido, analisamos as especificidades e as regularidades desses enunciados com base em Foucault (2015, 2014), mais especificamente nos valendo dos conceitos de *enunciado*, *discurso*, *formação discursiva* e *arquivo*. Esses conceitos, relacionados de

4 Conforme disposto na resolução da UFRN nº 229/2018-CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), em 04 de dezembro de 2018, e publicado no boletim de serviços da UFRN, nº 243, em 27 de dezembro de 2018, fls. 14, capítulo VI, art. 25: "Considera-se estudante em vulnerabilidade socioeconômica aquele que possua renda familiar *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio e/ou comprove situação de carência por meio de avaliação socioeconômica a partir de análise de documentos comprobatórios apresentados pelo estudante".

maneira escalonar, apresentam desde a unidade elementar por meio da qual o *discurso* se manifesta, a saber, o *enunciado*, até uma dimensão mais ampla, que ajuda a situar histórica e culturalmente o(s) *discurso(s)*, isto é, as *formações discursivas* comuns ou opostas, que o *arquivo* de uma época congrega; é este que estabelece, entre outras coisas, as condições de enunciabilidade dos discursos, daquilo que se mantém, do que se transforma e do que está fadado ao esquecimento, dentro de uma grande arena de lutas pela calibragem e poder dos sentidos.

Valemo-nos ainda de reflexões históricas sobre a leitura empreendidas no campo da História Cultural, principalmente a partir de Chartier (1999, 1990), baseando-nos especificamente no conceito de *representação*, que nos ajuda a situar essa prática no tempo e no espaço, assim como compreender as mudanças e as regularidades que a caracterizam no tempo, no espaço e nos usos, conforme as comunidades leitoras, seus interesses e suas habilidades.

A interface entre esses dois campos se estabelece por seu interesse comum pelas práticas de leitura e escrita, por suas preocupações históricas e sociais na análise dessas práticas, reconhecendo, cada um à sua maneira, o funcionamento dos discursos na sua relação com as práticas, as injunções da história sobre o que declarar ou não, de que formas fazê-lo, com base em que memórias discursivas históricas e sociais exercê-las, reproduzi-las e difundi-las.

Os jovens não leem e não gostam de ler! Será mesmo?

[...] talvez também usemos as mesmas estratégias mentais que usaram nossos pais para ler e escrever, mas está claro que os discursos de hoje, do século XXI, servem para fazer coisas diferentes. Se a televisão mudou, se os carros são muito mais sofisticados, se a cozinha se encheu de artefatos eletrônicos, também os discursos evoluíram, com as novas tecnologias, com o contato com falantes de diferentes culturas, com a explosão da investigação científica. (CASSANY, 2006, p. 9, tradução nossa⁵).

De encontro a alguns consensos nostálgicos e fatalistas sobre os jovens e a leitura, Ceccantini (2016) aborda o tema a partir de uma análise crítica dos dados levantados pela

5 No original: “[...] quizá también usemos las mismas estrategias mentales que usaron nuestros padres para leer y escribir, pero está claro que los discursos de hoy, del siglo XXI, sirven para hacer cosas distintas. Si la televisión ha cambiado, si los coches son mucho más sofisticados, si la cocina se ha llenado de artefactos electrónicos, también los discursos han evolucionado, con las nuevas tecnologías, con el contacto con hablantes de diferentes culturas, con la explosión de la investigación científica”.

4ª pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”⁶, em que, diferente dessas representações, atesta que os jovens não só leem, mas que leem por prazer, em uma proporção e frequência maior do que a média nacional geral. Nessa mesma direção, Borges (2017) se vale do desenvolvimento de questionários com professores, nos quais afirmam que a maior dificuldade em formar leitores em língua estrangeira seria a “falta de vontade dos alunos”, já que “eles não leem”, “não leem nem os textos, os romances de literatura brasileira”, etc. A partir disso, o pesquisador analisa esses enunciados contextualizando-os historicamente, evidenciando o seu funcionamento como instrumento de poder e de manutenção de hierarquias sociais desiguais. Em geral, essas pesquisas contemporâneas buscam não reduzir a questão a uma crise da leitura, mas antes disso olham suas conjunturas em um viés histórico, cultural, político, social e ideológico.

Essa problemática, longe de se restringir ao contexto brasileiro, também é abordada por Petit (2013), no cenário francês, em que junto a esses discursos emerge a preocupação de “como fazer para que os jovens leiam?”, o que a autora critica, uma vez que a questão abre margens para acreditar que existiria um modelo de procedimentos determinados para formar leitores. Britto (2016) também abordou e refutou de forma muito pertinente essa ideia, ao tratar de alguns consensos em leitura, afirmando que não existe uma fórmula mágica, como um caminho predeterminado a ser percorrido, pois antes disso há a necessidade de olhar as condições materiais, sociais, culturais, ideológicas, entre outras, de que as pessoas possam ou não serem leitoras.

Sendo assim, é fundamental que consideremos algumas especificidades do contexto brasileiro em relação a outros países, a começar por uma democratização tardia de acesso à educação formal pela população economicamente menos favorecida, realizada de modo bastante questionável, por volta da metade do século XX. Outro ponto importante é a consolidação de um mercado livreiro também tardio, que segue ainda hoje bastante exclusivo e elitista, a começar pelos altos custos dos livros e a ausência de bibliotecas públicas pelo país, o que dificulta o acesso aos mesmos. Segundo Curcino (2014, p. 48),

No Brasil, em pleno século XXI, uma revolução da leitura parece não ter se dado ainda. Entre vários fatores, dos quais não se pode negligenciar a história política da educação, há um traço muito particular da história cultural de nosso país: os brasileiros, antes de vivenciarem uma revolução da leitura semelhante à que ocorreu no período do século XVIII ao XIX, na Europa, travaram contato com outras formas de informação e entretenimento que dispensariam, substituiriam ou concorreriam com a leitura do impresso e o papel formador dos livros, impedindo que a leitura se tornasse um hábito da grande massa populacional na obtenção de informações, de formação e de entretenimento.

⁶ Essa pesquisa é empreendida, principalmente, pelo mercado editorial brasileiro, a nível nacional, e toma como leitor aqueles que leram, nos últimos três meses, pelo menos um livro, em partes ou em sua totalidade.

Em um contexto mais amplo, essa ideia de que os jovens não leem coaduna e ajuda a reforçar o discurso de que somos um país de não leitores, que não gostamos de ler. Esse imaginário que circula há várias décadas em nossa sociedade motivou uma série de pesquisas nos últimos tempos, que vem se dedicando a olhar as questões históricas dessa problemática e as suas ramificações nas representações coletivas de nossa sociedade, com vistas a combater uma visão mítica, elitista e excludente em leitura.

Os estudos que vão nessa direção possuem uma contribuição inquestionável no campo da leitura, sendo extremamente atuais, pois nos ajudam a redimensionar e melhor situar esses discursos fatalistas da leitura ou da ausência de leitura entre os jovens e na sociedade brasileira de modo geral. Porém, é preciso também olhar com cuidado o modo como essas pesquisas acadêmicas, preocupadas em empreender as práticas de leituras cotidianas e combater as desigualdades que as circundam, foram incorporadas e até mesmo distorcidas pelo discurso pedagógico, inclusive em muitos livros didáticos. Estes, nos últimos tempos, cada vez mais, passaram a incorporar textos curtos, de leitura rápida e instantânea, promovendo uma certa relativização e afrouxamento na caracterização de certos textos, mais densos e complexos em relação a outros de cunho midiático, mais simplificados e instantâneos, colocando-os, não raras vezes, dentro de um mesmo conjunto, levando a certa perda de suas categorizações e especificidades no âmbito pedagógico. Isso motivado pelo objetivo de agradar e incentivar sua leitura por alunos e professores, como se a leitura sempre fosse ou tivesse que ser prazerosa, o que pode ser prejudicial se acaba reforçando apenas o já sabido, dando mais do mesmo e dificultando uma formação leitora crítica e emancipatória do sujeito, fundamental na construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária (CURCINO, 2014).

Frente ao exposto, observamos que durante décadas o discurso da leitura e do leitor no Brasil foi predominantemente o da negação, entre tantas outras razões, por não haver uma identificação e reconhecimento cultural dos brasileiros com certas práticas e representações de leituras hegemônicas. Porém, essa concepção, ao menos entre o público juvenil, vem sofrendo mudanças, seja em função dos jovens estarem lendo cada vez mais (CECCANTINI, 2016, 2009) ou talvez por uma maior relativização na validação e legitimação de certas leituras que antes não eram declaradas ou contabilizadas. Com base em vários estudos da área, mas também em pesquisas e dados empíricos que temos empreendido desde 2014, pudemos constatar que tem ocorrido mudanças no que os jovens compreendem por leitura e por ser leitor, logo, na forma como se declaram ou não como leitores, a partir de quais princípios, justificativas e representações.

Sendo assim, a seguir, nos valem de dados gerados em 2018, via questionários, respondidos por 101 alunos e também entrevistas realizadas com 20 estudantes, todos eles da Escola Agrícola de Jundiaí, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EAJ/UFRN). Nossa intenção é ilustrar e analisar como essas flutuações e relativizações discursivas têm ocorrido naquilo que enunciam os jovens sobre si como leitores e da

leitura de modo geral, sinalizando uma possível transformação contemporânea pela qual passam esses discursos.

Declarações valorativas de jovens acerca da leitura e de si como leitores

“A utilização do livro por pessoas privilegiadas o estabelece como um segredo do qual somente eles são os ‘verdadeiros’ intérpretes”. (CERTEAU, 1996, p. 267).

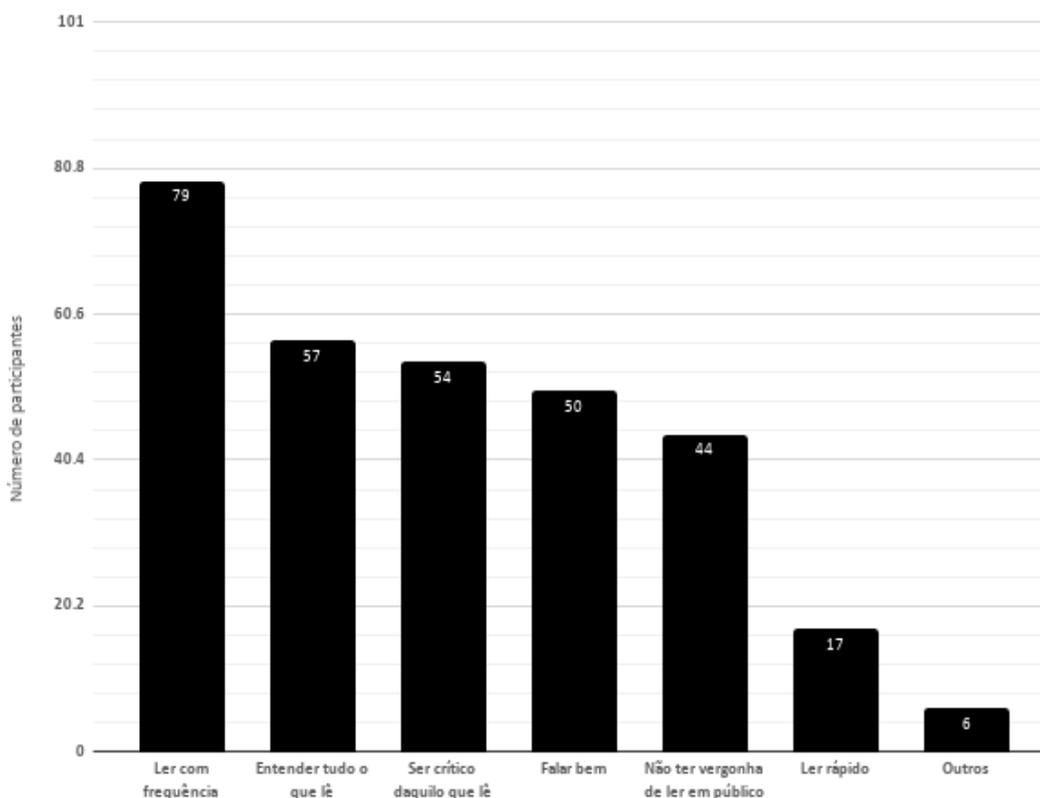
A leitura, como discutimos em alguns momentos deste artigo, está imbricada por discursos que envolvem relações de classe e de poder, refletindo diretamente no que entendemos por ser leitor e, mais ainda, um bom leitor na contemporaneidade. Essa figura se constitui de modo bastante complexo ao longo do tempo e relaciona-se a uma série de representações, próprias das transformações discursivas, da sua “rarefação, mas também de reagrupamento e de unificação dos discursos [...] sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular” (FOUCAULT, 2014, p. 61-62).

Na perspectiva de Certeau (1996), a elitização em leitura poderia ser revista mediante uma concepção plural de leitura, que motive a liberdade do leitor, funcionando como uma arma cultural de embate a essas relações de poder social. Porém, ainda assim, se considerarmos o contexto brasileiro, com desigualdades sociais tão alarmantes e acentuadas, cabe a questão “Quem sabe ler e pode ser leitor no Brasil ainda hoje?”, que não, por muito tempo e exclusivamente, salvo raríssimas exceções, a elite, com condições materiais, intelectuais e de tempo para ler. São eles, ainda nos dias de hoje, que entoam suas vozes no domínio dos sentidos, impedindo a qualquer outra que tente subverter esse sistema, de que já de partida não saia em desvantagem. Contudo, ainda em desvantagem, essas vozes outras tem emergido cada vez mais.

Nosso objetivo, com os dados a seguir, é mostrar como esses discursos ora são reiterados, ora subvertidos pelos jovens participantes da presente pesquisa, evidenciando possíveis discontinuidades e rarefações em determinados consensos acerca da leitura e do ser leitor, que vem ocorrendo nesse campo discursivo. Essa flutuação discursiva pode corroborar no desenvolvimento de uma concepção menos elitista e mais plural da leitura. Com isso em vista, em nossas análises usaremos simultaneamente dados dos questionários e das entrevistas, sempre marcando e diferenciando cada um deles, com a intenção de construir uma análise progressiva, que se inicia pela reiteração dos consensos em leitura, por parte desses jovens e a negação de si como leitores, passando pela sua subversão, a partir de uma maior relativização das práticas, formas de ler e dos gêneros lidos, que termina por culminar no reconhecimento e declaração de boa parte desses jovens como bons leitores.

A começar pelo questionário, ao perguntarmos aos 101 entrevistados, a partir de uma questão de múltipla escolha, em que podiam marcar mais de uma opção, representações que entendiam serem fundamentais a um bom leitor, chegamos ao seguinte gráfico⁷:

Gráfico 1. Quais são as práticas essenciais a um bom leitor



Fonte: Coleta de dados do autor

Para 79 (78,2%) dos participantes, um bom leitor é aquele que lê com frequência, ou seja, a leitura como hábito, o que implica, como princípio básico, não apenas o acesso fácil e contínuo a bens materiais de leitura, mas também a disponibilidade de tempo para a sua realização, sendo este um bem bastante precioso na contemporaneidade, principalmente do tempo ocioso, o qual poucos possuem. Paralelamente a isso, em outro momento do questionário, em dados gerais, a falta de tempo é declarada por 50 (49,5%) desses jovens

⁷ As opções de escolha se deram por algumas delas serem recorrentes na 4ª e 5ª edição das pesquisas *Retratos da Leitura no Brasil* (2016 e 2019) e também pelos nossos objetivos de pesquisa, entre os quais, compreender o modo como acreditam que se deve ler e as habilidades/ quesitos que consideram necessárias para ser um bom leitor, em que medida reforçam ou não certos consensos.

como a principal dificuldade para a realização de leituras. Este último dado dialoga com os resultados da 5ª pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, desenvolvida em 2019, em que a razão mais frequente entre os não leitores⁸ para não terem lido nos últimos três meses é a falta de tempo (34%) ou entre os leitores para não terem lido mais (47%). Isso significa, no imaginário comum desses jovens, que para ser leitor é preciso ler com frequência, diária ou semanalmente; logo, é preciso ter o que declaram lhes faltar, tempo, uma vez que não consideram as leituras escolares e com finalidades técnicas como legítimas.

Na parte aberta do questionário, ao serem interpelados sobre “*O que você considera ser um bom leitor?*”, ler com frequência aparece com certa regularidade, mas passa a compartilhar espaço semelhante com outras representações, como vemos na resposta de A103 em que um bom leitor seria aquele “[...] que lê frequentemente, não por obrigação ou por necessidade, por prazer. Alguém que sempre está buscando novas obras da(s) sua(s) área(s) de interesse”. A questão da frequência em leitura é reafirmada, mas acrescida da exigência de que seja feita por prazer, já que, segundo A103, a leitura por necessidade ou obrigação não produziria o mesmo efeito. Ao longo das respostas acrescentam outros requisitos para ser um bom leitor, que realize grandes quantidades de leitura, que sejam diversas, mas sem perder a criticidade em leitura e um entendimento total dos textos, buscando conhecimentos, a partir de coisas interessantes.

No que tange às entrevistas realizadas com 20 estudantes participantes de um grupo de leitura escolar, as referências de um bom leitor, entre 14 (70%) dos declarantes, reforçam esses discursos consensuais sobre a leitura, a título de exemplo, segundo E20 um bom leitor é aquele que “*leve a sério (a leitura) [...] que determine um tempo, que tenha uma organização para ler, assim, meio que diariamente*” (grifos nossos).

Partindo dessas representações, as exigências para ser um bom leitor são tão grandes, que necessitaria ser uma profissão, frente às demandas de tempo que atender a esse ideal de leitor exigiria e, ainda assim, cabe a questão: seria possível se tudo isso fosse levado ao “pé da letra”, ler tanto tempo, com tantas exigências e sempre por/com prazer? Reconhecer esses imaginários em leitura permite-nos entender os mecanismos que fundamentam a sua elitização, fomentando na prática a institucionalização da leitura e do ser leitor como direito e possibilidade de poucos, a partir de uma visão um tanto mítica do tema.

Por outro lado, uma boa parte desses jovens relativiza esses consensos, na parte aberta do questionário, por exemplo, AP21 declara que “*Todo mundo é um bom leitor. O que falta é apenas praticar mais esse hábito*” (grifos nossos). Esse sujeito, ignorando as hierarquias

8 Segundo a metodologia assumida pela pesquisa, é leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses e não leitor aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

em leitura, talvez por desconhecer-las ou, simplesmente, por não fazer caso delas, acredita que todos sejam bons leitores, relativizando certos consensos em leitura, ao mesmo tempo em que reconhece a importância da frequência na formação leitora, como fator decisivo no desenvolvimento e definição de um perfil leitor.

Nas entrevistas, E15 declara: “você define o que é um bom leitor. Porque cada um tem suas condições de leitura [...] eu não vejo que a questão de *ser um bom ou mal leitor tem a ver com a frequência ou então com a quantidade de livros*” (grifos nossos). E15 ao afirmar-se como bom leitor não só pondera sobre alguns consensos em relação à construção mais prototípica de um bom leitor, como nega a frequência e a quantidade de livros lidos como fator determinante para isso. Atribui ao leitor o papel e o poder exclusivo de decisão sobre o assunto, concebe a prática da leitura como um processo subjetivo, relacionado à singularidade do sujeito, em que caberia a ele avaliar suas possibilidades e condições de poder ler e ser um bom leitor, como conhecedor de sua história de vida e em leitura.

Possivelmente a afirmação de que “cada um tem suas condições de leitura” se deva, entre outras coisas, ao reconhecimento do aluno de seu entorno escolar, de um contexto plural, em que as realidades sociais e econômicas são bastante diversas, bem como da disponibilidade de horários vagos que cada estudante possui, de acordo com a especificidade de sua formação técnica. Na sequência, E15 se compara ao colega de outra área à sua “[...] por exemplo, eu só tenho aquele horário para ler [...] e E16 pode ter um tempo a mais do que eu”. Essa perspectiva de E15 acerca das diferenças de condições em leitura se acentuaria ainda mais se olhássemos para o cenário nacional, em que muitos convivem diariamente com a falta do essencial para a manutenção saudável do próprio corpo, alijados completamente de qualquer possibilidade efetiva de que a leitura e o ser leitor sejam cultivados de maneira perene e como algo natural ao longo da vida, já que muitas vezes não têm nem mesmo a oportunidade de acesso a uma educação formal.

Enunciados semelhantes ao de E15 emergem em outros dois grupos de entrevistas, a partir do que declaram três participantes:

“Para mim, *ser bom leitor é ler o que você gosta*, é você continuar fazendo o que te faz bem, o que te faz feliz, *não adianta você pegar uma ruma de livros, ler tudinho*. [...] é ler e somar na sua vida” (E03, grifos nossos)

“Eu me considero um bom leitor, mas se for ver pelo lado do que foi dito aqui, eu sou um péssimo leitor. Todos os defeitos que vocês falaram aí eu tenho, mas ainda assim eu me considero um bom leitor, porque eu acho que *a única coisa que torna um bom leitor é o que [...] acrescenta na vida da pessoa*” (E02, grifos nossos)

“Eu acho que *eu sou uma boa leitora. Eu não leio tantos livros, mas o que eu leio eu acho que eu absorvo*, que esse é o meu intuito. E eu acho, leitura é isso, *você ter prazer em fazer as coisas e eu acho que não precisa ser tão cronometrado*: ‘Ah, vou ler todos os dias, uma parte do dia’”. (E19, grifos nossos)

Esses quatro entrevistados (E15, E03, E02 e E19) foram os que se declararam serem bons leitores e compartilham do princípio de que para sê-lo não é preciso ler muito e todos os dias ou toda semana. Eles concebem a leitura e a sua prática no âmbito da individualidade, ainda que a reforcem como fonte de prazer e bem-estar, relativizam os gêneros e as formas de ler, em que práticas e objetos distintos são igualmente valorizados. O que prevalece em suas declarações é o modo como o lido se insere e acrescenta nas suas vidas, isto é, a leitura segue sendo considerada como um meio de agregar valores à vida e à imagem do indivíduo, mas é discursivamente priorizada enquanto prática subjetiva e singular.

E02, o último a responder à questão dentro de seu grupo, sobre ser um bom leitor, afirma: “Eu me considero um bom leitor, mas *se for ver pelo lado do que foi dito aqui*, eu sou um péssimo leitor” (grifos nossos). Por ter sido o último a responder, E02 goza de uma posição privilegiada de análise e comparação com as demais respostas declaradas pelos seus colegas, o que lhe permite estabelecer cotejamentos com as declarações anteriores. Em geral, os que respondem antes de E02 e não se veem como bons leitores, justificam não ser por causa do cansaço, da falta de interesse ou preguiça em ler livros mais volumosos e densos, falta de vontade em buscar temas e leituras novas aos que comumente leem, sem contar a falta de tempo, ocupado em boa parte pelas demandas e exigências da escola em tempo integral. É interessante observar que E02 afirma sentir todas essas sensações e realizar essas práticas que fogem a um ideal de “bom leitor” e, ainda assim, se reconhece enquanto um “bom leitor”, para além desse ideal, pois o que pesa sobre o seu posicionamento é a singularidade de suas leituras e das experiências que vivência com e por meio delas.

Os consensos em leitura também são parcialmente negados por E19, que não só afirma não ler tantos livros, mas também defende que a leitura não deve ser cronometrada, como uma tarefa diária. Por fim, termina se afirmando como um “bom leitor” pelas mesmas razões que os demais que se posicionam assim, a da experiência individual desenvolvida e vivenciada por essa prática, fazendo com que os outros discursos e consensos que poderiam intimidá-los ou convencê-los de que não são bons leitores, como ocorreu com a maioria dos entrevistados, se tornem secundários.

No entanto, todas essas afirmações de recusa de vários consensos em leitura ao falarem de si como “bons leitores”, não se dá sem certas modalizações, no caso o uso de pronomes que marcam a primeira pessoa do singular, que coloca em voga o “essa é a minha opinião”, como um argumento implícito a possíveis censuras, seja dos colegas ou do próprio pesquisador. Ainda que seja uma pergunta de caráter pessoal, não necessariamente implica a constante reiteração da primeira pessoa do singular “Para mim”, “Eu me considero”, “eu acho”, este último só na parte que destacamos do que declara E19 aparece quatro vezes, o que mostra um certo cuidado desses estudantes ao se contraporem aos consensos em leitura.

Esses diferentes discursos ora se aproximam, ora se distanciam dos consensos em leitura, oscilando e intercalando no que enunciam esses estudantes. A separação que fizemos aqui tem finalidades metodológicas e didáticas, pois na prática eles se dão de forma imbricada, gerando embates, contradições e lutas pelo domínio dos sentidos no que se entende por leitura, ser leitor e bom leitor.

Pudemos constatar que a aproximação e identificação dos estudantes a um discurso mais elitista e consensual sobre as práticas de leitura contribui a que 42 (41,5%) dos participantes do questionário e 14 (70%) dos entrevistados não se reconheçam ou não se declarem como bons leitores. Em contraposição àqueles que possuem uma maior afinidade com esses discursos mais relativizados sobre a leitura e o ser leitor, tendem mais facilmente a se reconhecerem como bons leitores, no caso foram 4 (20%) dos entrevistados e 59 (58,4%) dos participantes do questionário. Por fim, 2 (10%) dos entrevistados disseram não saber responder à questão.

Em geral, a maioria desses alunos leem não só em sala de aula, objetos e leituras pragmáticas, com finalidades específicas, como também declaram ler todo dia ou toda semana fora do contexto de sala de aula, leituras de fruição e por prazer, ou seja, eles leem muito e o tempo todo. Esse reconhecimento ou não de ser um bom leitor está mais relacionado com as representações que fazem sobre o tema e com a afinidade que possuem ou não em ocupar esse lugar-sujeito, do que efetivamente com as leituras que declaram realizar diariamente.

Essas relativizações em leitura, inclusive por sujeitos de origem simples e em situação de vulnerabilidade social, ao se reconhecerem como leitores, um lugar historicamente ocupado, quase sempre, por uma minoria elitizada de nossa sociedade, detentores de condições materiais, intelectuais e de tempo para isso, sinaliza novas formações discursivas sobre o tema. Nesse âmbito, o nosso desafio como professores, seja na formação de jovens leitores ou na formação de docentes que também formarão leitores, deve ser o de encontrar a justa medida de entrada em meio a esses discursos, com o intuito de promover uma formação crítica do sujeito. Uma formação nesse viés permite aos alunos não apenas se reconhecerem como leitores, mas também as hierarquias e as coerções históricas que envolvem o tema, com a finalidade de subvertê-las na construção de uma sociedade mais democrática, inclusive, na distribuição e no acesso ao conhecimento.

Conclusão

Trabalhos que nos ajudam a entender a história da leitura no Brasil, muitas vezes, corroboram para a própria compreensão da organização de nossa sociedade, suas hierarquias desiguais, bem como uma elitização histórica de acesso limitado a um certo capital cultural de prestígio, que tem servido há décadas à desqualificação e inferiorização

das classes menos favorecidas, quando não lhes destitui de direitos básicos. Que os jovens tenham acesso a um ensino público de qualidade, principalmente jovens em situação de vulnerabilidade social, é um passo imprescindível na construção de uma nação mais justa, humana e igualitária. É interessante observar, por meio de nosso *corpus*, como o acesso desses estudantes à Escola Agrícola de Jundiá (EAJ), principalmente entre os mais humildes, tem mudado a concepção que fazem sobre si e sobre a leitura, logo sobre a forma como entendem a sociedade e as suas engrenagens de funcionamento.

Por outro lado, em parte de nossos dados, pudemos observar a recorrência de enunciados que insistem em atestar a ausência da leitura na vida dos próprios entrevistados, jovens em fase escolar, com acesso a um ensino público de qualidade e que estão cotidianamente realizando uma extensa e intensa carga de leitura formativa. O que coloca em evidência a força e a reminiscência de certos discursos, que oprimem até mesmo aqueles que os enunciam e os tomam por verdade, neste caso os alunos que não apenas negam a leitura por diferentes formas, mas a si como leitores, logo a condição de poder lê-lo, como algo já no campo do naturalizado. Tal naturalização contribui para o apagamento do fato de que o acesso à informação crítica e ao ser leitor deveria ser direito básico de qualquer cidadão brasileiro e mesmo quando o é, ainda assim, em certos casos, persiste a negação, colocando a leitura, o seu acesso e o ser leitor como algo no campo do inalcançável para os mais humildes.

Frente ao exposto, esse cenário de certas contradições discursivas se apresenta para nós não só como uma complexa arena de lutas pela valoração e calibragem dos sentidos, mas também como um lugar de possíveis mudanças nas concepções daquilo que os jovens declaram e entendem sobre a leitura e de si como leitores, logo, do lugar que ocupam e desejam ocupar dentro desse cenário. Mas o que nos parece mais importante é o empoderamento que o reconhecimento e a afirmação de si como leitor pode permitir aos estudantes, principalmente os de origem mais simples, a partir da tomada de consciência dos seus direitos de ser e do seu papel na sociedade, em subverter a elitização do conhecimento como processo e parte da construção de uma sociedade mais livre, humana e justa.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Advém de uma pesquisa de doutorado realizado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, orientada pela Profa. Dra. Luzmara Curcino e coorientada pelo Prof. Dr. Daniel Cassany.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Diferença e Desigualdade: Preconceitos em Leitura. *In: MARINHO, M. (org.). Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura.* Campinas: Mercado de Letras, ALB, 2001. p. 139-157.

BORGES, R. R. S. *Formando leitores no ensino de outra língua: uma análise de representações de leitura compartilhadas por professores de língua espanhola.* 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

BRITTO, L. P. L. Máximas impertinentes. *Na Ponta do Lápis*, São Paulo, n. 27, p. 32-39, 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5917/npl27-03ago2016.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

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

CECCANTINI, J. L. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. *In: FAILA, Z. (org.). Retratos da Leitura no Brasil 4.* Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 83-98.

CECCANTINI, J. L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. *In: SANTOS, F. et al. (org.). Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores.* São Paulo: Global, 2009. p. 207-231.

CERTEAU, M. Ler: uma operação de caça. *In: CERTEAU, M. A invenção do cotidiano.* Tradução Ephraim Ferreira Alves. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 259-273.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador.* Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações.* Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CURCINO, L. Desafios ao ensino de leitura frente às ordens que regulam sua produção na atualidade. *In: MOMESSO, M. R. et al. (org.). As práticas do ler e escrever: ao universo das linguagens, códigos e tecnologias.* Porto Alegre: CirKula, 2014. p. 45-62.

FAILLA, Z. *Retratos da leitura no Brasil 4.* São Paulo: Instituto pró-livro, 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 74.

PETIT, M. Os leitores não deixam de nos surpreender. *In*: PETIT, M. *Leituras*: do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 21-29.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, R. *et al.* (org.). *Leitura*: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2001. p. 18-29.

O que faz “Educativo” no *marketing digital* de games empresariais?

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2737>

Bruna Caires Delgado¹

Resumo

Uma empresa privada que oferece produtos/serviços voltados para o Programa de Inovação do Cooperativismo Paranaense divulga-se, em seu *site* institucional, com a seguinte assinatura: “Nome da empresa | Tecnologia e Inovação em Gamificação Empresarial, Educativo e Recrutamento e Seleção”. Observando a enunciação que a empresa faz de si, em um espaço de *marketing digital*, um fato discursivo importante não deixa de inquietar: o que faz “Educativo” nessa formulação? Buscando compreender que discursividade(s) sustenta(m) a forma material “Educativo”, este artigo apresenta reflexões teóricas da Análise de Discurso Materialista.

Palavras-chave: análise de discurso materialista; educação; games empresariais; meta-título; *marketing digital*.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; brunacdelgado@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-4252-7762>

Qu'est-ce que "Educatif" fait dans le *Marketing Numérique de Games d'Entreprise*?

Résumé

Une entreprise privée qui propose des produits/services adaptés au Programme d'Innovation Coopérative Paranaense se révèle sur son site web institutionnel avec la signature suivante: "*Nom de l'entreprise* | Technologie et Innovation dans la Gamification d'Entreprise, Éducatif et Recrutement et Sélection". En observant l'énonciation que cette entreprise fait d'elle-même, dans un Titre, dans un espace de digital marketing, un fait discursif important ne cesse de nous inquiéter: qu'est-ce que «Éducatif» dans cette formulation? Pour comprendre quelle(s) discursivité(s) sous-tendent la forme matérielle «Éducatif», cet article présente des réflexions théoriques de l'Analyse du Discours Matérialiste.

Mots-clés: analyse du discours matérialiste; education; games d'entreprise; méta-titre; marketing numérique.

Iniciando um trajeto

Este artigo de análise é uma aproximação com o meu trabalho de tese, filiado teoricamente à Análise de Discurso Materialista (AD), trabalhada por Michel Pêcheux. Mesmo que sob a forma de um projeto inicial, considero o funcionamento amplo, heterogêneo e polêmico da "educação", quando deslocada do seu lócus institucional (a escola), para o espaço de trabalho. Em minhas reflexões para a tese, tenho nomeado essa prática educacional do sujeito-trabalhador como "escolarização do/no espaço de trabalho". Também penso, nessas reflexões, que a articulação entre educação e tecnologia pode produzir sentidos nessa prática.

Para este artigo, em especial, observo um fato discursivo importante, que chama atenção para um tema que pode contribuir para as pesquisas na área em questão, o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP)², uma entidade do Sistema S, tem como parceira, no Programa de Inovação do Cooperativismo Paranaense, uma empresa privada que atende o setor de Recursos Humanos, que, por sua vez, se

2 Criado com a Medida Provisória nº 1.715, em 3 de setembro de 1998, e regulamentado pelo Decreto nº 3.017, de 6 de abril de 1999. Segundo o site oficial, "*O escopo de ações do S do cooperativismo abrange cursos de curta e longa duração, incluindo, graduação e especialização, treinamentos, seminários, palestras, workshops, dias de campo, reuniões técnicas e fóruns e outros projetos voltados à capacitação profissional, meio ambiente, geração de renda e melhoria da qualidade de vida*". Disponível em: <http://www.paranacooperativo.coop.br/ppc/index.php/2011-12-05-11-29-14/transparenciaa>. Acesso em: 30 set. 2019.

enuncia em seu *site* institucional com o seguinte Título³: “Nome da empresa | Tecnologia e Inovação em Gamificação Empresarial, Educacional e Recrutamento e Seleção”. Observando a enunciação que a empresa faz de si, os sentidos possíveis para o que seria “Educacional” perturbam, de modo que a orientação de uma pergunta não deixa de inquietar: “Que discursividade(s) sustenta(m) a forma material ‘Educacional’ nessa formulação?”. Considerando que o uso de “Gamificação” é adotado no espaço de trabalho como “instrumento tecnológico” de acesso ao sujeito-trabalhador, neste estudo, tem-se que “Educacional” aponta, entre outros sentidos, para os sentidos de *adequação*.

Neste trabalho, apresento reflexões teóricas da AD sobre *forma material e processo de formação do discurso*, no qual entendo o funcionamento do *marketing digital*⁴ como constitutivo.

“Educacional” como uma forma material

A AD, teoria e instrumento de leitura e de interpretação de textos que me orienta, tem como um dos seus princípios gerais, relevante para este trabalho, a concepção de *materialidade discursiva*. A partir das reflexões de Orlandi (2015) sobre os processos discursivos nos quais inscrevem-se as práticas e os saberes, entende-se que a *materialidade discursiva* é de existência sócio-histórica. Ou seja, ela não é sinônima de “língua, nem de literatura, nem mesmo as “mentalidades” de uma época, mas [...] remete às condições verbais de existência dos objetos (científicos, estéticos, ideológicos...) em uma conjuntura histórica dada” (ORLANDI, 2015, p. 151).

Para a autora, os “objetos de saber” são sempre determinados enquanto objetos históricos e, também, ideológicos. Analisando alguns objetos, Orlandi (2015, p. 157) mostra que eles existem ao se inscreverem em formações discursivas, “como uma unidade dividida, suscetível de se inscrever em um ou outro efeito conjuntural, politicamente sobre-determinado”. Essa posição rejeita a ideia de que há uma estrutura sêmica do objeto que pode variar ao ser aplicado “nesta” ou “naquela” situação. Para a AD, a linguagem toma corpo pela materialização da ideologia no discurso que, por sua vez, materializa-se na língua.

Encaro que a referência discursiva do objeto de saber “Educacional” já é construída em formações discursivas (técnicas, morais, políticas...) que combinam seus efeitos em efeitos de interdiscurso, uma memória discursiva de ordem não cronológica e

3 Trato “Título” com letra maiúscula por estar tomando um elemento de leitura da semântica computacional, “Meta-Título”, como *corpus*. Tal questão será retomada neste texto.

4 Entendemos o *Marketing Digital* como um conjunto de técnicas, estratégias, ferramentas e ações para atrair e reter clientes por meio do processamento de dados digitais.

inconsciente, quando materializada, no caso deste estudo, no Título em questão. Assim, trabalho com a *forma material* tal como proposta por Orlandi (2015), para quem a língua não é um conceito “abstrato”, não se separa forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só em sua estrutura, mas como acontecimento. Para Pêcheux (2008), a língua é material porque é sempre histórica. Sendo assim, o *valor*⁵ de uma materialidade discursiva como “Educativa” só existe na história e em uma certa história.

O trajeto de compreensão construído aqui para a questão “O que faz Educativa?” no Título já apresentado, buscou entender como essa materialidade significa. Ou seja, como é o funcionamento do sistema de restrição/abertura de sentidos que está operando sobre/com ela.

Para tanto, é preciso compreender, no Título mencionado, que *discursividade(s)* sustenta(m) a forma material “Educativa”, levando em consideração que é na relação com outras palavras em um sistema chamado “processo de produção do discurso” que *constituição*, *formulação* e *circulação* (ORLANDI, 2012) se imbricam materializando sentidos.

Processo de produção do discurso, constituição, formulação e circulação

Pode-se pensar o processo de produção do discurso de maneira mais aprofundada, retomando as aproximações feitas por Orlandi (2012), especificamente, de: *constituição*, que se dá a partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico ideológico mais amplo; de *formulação* como uma forma linearizada do dizer, em que há a atualização da memória discursiva, e, por ser ela que materializa o discurso em texto, como o intradiscurso, é um dizer respeito a circunstâncias de enunciação específicas; e de *circulação*, como o interdiscurso, um espaço em que os textos se mostram, ou seja, de que forma o discurso é regulado, quais são suas fronteiras. Mais especificamente, sobre a *formulação* e a *constituição* dos discursos, a autora afirma que: “Todo dizer (intradiscurso, dimensão horizontal, formulação) se faz num ponto em que (se) atravessa o (do) interdiscurso (memória, dimensão vertical estratificada, constituição)” (ORLANDI, 2012, p. 12).

Considerando o processo de produção do discurso, nesta seção, chamo atenção para as condições de produção. Em AD, o analista “relaciona a linguagem à sua exterioridade” (ORLANDI, 2015, p. 14), por isso, as condições de produção – contextos imediato e amplo – são fundamentais para a compreensão do sujeito e da situação, pois deixam seus vestígios na forma material da língua.

5 Haroche, Henry e Pêcheux (2008) desenvolvem a semântica não tratada por Saussure em sua obra de destaque, a partir dos conceitos de *analogia* e de *valor*, buscando caminhos para o estudo da significação.

Em um contexto imediato, é importante olhar para a *formulação* do Título e sua *circulação* na divulgação do *site* institucional de uma empresa privada. A forma contemporânea de se criarem estratégias de venda passa a envolver o ambiente *on-line*, o *marketing digital*. Por esse motivo, os *sites* de busca, como o Google, por exemplo, se tornam espaço de compra/interpretação, isto é, encontro entre usuário/cliente e produto/serviço. É a partir da busca feita pelo usuário que esses *sites* tomam os Títulos como um dispositivo de análise da semântica computacional, para dar respostas/resultados.

Os Títulos, por sua vez, são formulados por palavras-chave⁶. As palavras-chave que podem estar no que a linguagem computacional considera como “mesmo campo semântico” são capazes de serem previamente medidas por meio de ferramentas algorítmicas (que apontam o volume de buscas já feitas pelo usuário). Isso quer dizer que o algoritmo indica quais são as palavras-chave mais buscadas pelo usuário, de modo que é a partir dessa “necessidade” que algumas palavras são relevantes e outras não para o *marketing digital*. Por isso, para que as empresas interessadas possam atingir seus compradores (chamados de “*buyer persona*”) que, no caso da nossa análise, são outras empresas, elas *descrevem* e *definem* seus *websites* usando de estratégias de Marketing que partem da consideração dessas palavras-chave (*keywords*), com bastante ênfase nos Títulos, espaço de maior destaque na busca.

Em resumo, a *formulação* desse Título faz parte do funcionamento do *Marketing Digital*, que tem como objetivo, além de *descrever* e *definir* o conteúdo do *website*, levar o usuário a determinada empresa, por meio do assunto/termo pesquisado. Com tal discussão em consideração, retoma-se o Título recortado para a presente análise.

Quadro 1. Resultado de uma busca-Google



Fonte: Busca feita no Google, pela autora

Interessante notar que o espaço fornecido pela Google para a circulação do Título é de no máximo 70 caracteres. Por conta desse limite, no Quadro 1, a Página de Resultado (Seaching Engine Result Pages – SERPS) não exhibe todo o Título do *site* por completo,

⁶ Palavras que são rastreadas nas URL, nas legendas de imagens, vídeos e áudios, nos *links* internos e, principalmente, no meta-título e na meta-descrição do *site*. Isso é feito para que o *site* de busca possa levar esse usuário a ter informações relacionadas ao termo pesquisado.

pois ele ultrapassa o número de caracteres exigidos. Abaixo do Título, temos o *link* do *site*, e logo abaixo está a meta-descrição, que também funciona com restrições, dessa vez de 160 caracteres. Esse limite de palavras, discursivamente tratado como espacialização da superfície linear do texto, não se restringe a um mero procedimento técnico, ao contrário, estabelece uma relação com os sentidos que são formulados em torno de uma definição. Os percursos de dizeres esbarram na régua medidora dos Títulos, em que a *formulação* se envolve com o limite de caracteres que um Título pode ter, por conta da sua *circulação*.

Se o *Marketing Digital* faz parte das condições de produção específicas do que estamos analisando, é preciso indicar que as condições de produção amplas do discurso, em que tomamos o objeto de análise, consideram que os sentidos de “Educativo” são atravessados pelas mudanças das relações no tempo-espaço de trabalho.

Aires, Moreira e Freire (2017), em um estudo sobre a Revolução 4.0⁷ e a Gestão do Conhecimento, afirmam que as exigências para o trabalhador são afetadas pelas mudanças nos sistemas de produção, por isso, a Educação Corporativa (EC) “evolui” para Universidade Corporativa (UC), no fim do século XX, no Brasil, para alcançar a mudança do perfil do trabalhador e garantir as vantagens competitivas das empresas. “Sendo a educação corporativa uma importante área das organizações, responsável em gerenciar o desenvolvimento das capacidades requeridas da força de trabalho visando à construção da sonhada vantagem competitiva sustentável” (AIRES; MOREIRA; FREIRE, 2017, p. 231). As autoras, considerando os processos organizacionais da Gestão de Conhecimento, afirmam que as empresas, na Revolução 4.0, têm que lidar com um novo tipo de conhecimento; criar conhecimentos em seus trabalhadores em espaços físicos, virtuais ou mentais; e fazer com que trabalhadores comuniquem seus conhecimentos.

Após a captura e/ou criação do conhecimento, sua codificação e compartilhamento, é imprescindível utilizá-lo, no intuito de diminuir desperdício de tempo e recursos na busca por conhecimento. A chave para o tão almejado sucesso organizacional é a capacidade de capturar conhecimento, transformá-lo em aprendizagem organizacional e reutilizá-lo. (AIRES; MOREIRA; FREIRE, 2017, p. 233).

É sobre esse deslizamento da prática de educar/capacitar – formal e informalmente – do seu lócus institucional (escolas, graduações, pós-graduações, cursos técnicos, cursos profissionalizantes, etc.) para o espaço de trabalho, somada à forma tecnológica de se pensar o conhecimento, que faço uma aproximação com o que propõe Morello (2004, p. 31):

76 As autoras fazem a seguinte divisão: 1ª Revolução Industrial, metade do século XVIII até metade do XIX, substitui a produção artesanal pela máquina e o vapor; 2ª Revolução Industrial, meados do século XIX e primeira metade do século XX, conta com o advento da energia elétrica, das linhas de produção e da produção em massa; 3ª Revolução Industrial, na segunda metade do século XX, implementa componentes eletrônicos e automação dos processos produtivos; e 4ª Revolução Industrial, com início no século XXI, é caracterizada pela digitalização da produção.

Pela articulação ao modelo informacional, as políticas científicas ou educacionais confrontam-se com a intensa elaboração de técnicas e tecnologias ligadas à definição de formatos e procedimentos para criação de produtos para a *rede*, à proposição de modelos para a gestão de conhecimentos e a produção de condições para que o conhecimento tecnologizado aconteça.

Entendo que esse cenário seja resultado de “uma história de histórias” (SILVA, 2015) que foi se escrevendo a partir e ao longo da urbanização do Brasil. A substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização, durante o governo de Vargas (tenho me dedicado ao período entre 1920-1940), é um acontecimento que, ligado à incontestância da história, não isoladamente, nem naturalmente, incide na construção da Educação enquanto necessidade de tornar o povo brasileiro apto para as “novas formas de trabalho”. O momento inaugura, no Brasil, as parcerias público-privadas, entre as elites industriais e o Estado, para a Educação Profissional. Nessas parcerias, cabe aos industriais “educar” os trabalhadores e ao Estado “financiar” essa educação.

Quanto à era de Vargas, trata-se de um momento entendido como a construção de uma unidade nacional brasileira pautada na ideia de um país moderno e industrial que, para a formação de trabalhadores, exercia controle da cultura e do conhecimento (ORLANDI, 2009)⁸. Há, portanto, uma forte relação entre educação e trabalho que acompanha a história das sociedades capitalistas.

No entanto, há deslocamentos e não apenas repetições nessa história, por isso, não há como fazer essa discussão neste artigo de modo alongado, até porque se trata de parte do que venho pesquisando em meu doutoramento. O que aqui gostaria de salientar é que importa, para a compreensão da presença do “Educativo” no referido Título, levar em consideração o que nos diz Pêcheux (2015b) sobre *espaço de memória*. O autor afirma o seguinte:

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente em um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (PÊCHEUX, 2015b, p. 50).

Em uma concepção materialista de “memória”, os efeitos do interdiscurso não se resolvem em um ponto de integração, mas em contradições (PECHÉUX, 2015a). Consideramos,

8 Em outro trabalho que estou desenvolvendo, entendo que os sentidos de “escolarização do/no espaço de trabalho”, a partir da Era Vargas e da pedagogia do *uno*, se tornam um gesto inicial do termo no Brasil.

assim, uma *memória discursiva* para observar um retorno do processo de escolarização quando se trata de “educar” o sujeito-trabalhador. Efetivamente, o ato de “preparação dos indivíduos” não mais cessa nas instituições escolares: “todos” precisam ser “educados”, constantemente, também, no espaço de trabalho. Assim, ao se considerar a contemporaneidade e seus processos de conformação, como o Programa de Inovação do Cooperativismo Paranaense, observo que uma memória discursiva de escolarização esbarra no sujeito-trabalhador.

Lembrando Pfeiffer (2011) e sua proposição de que os processos de urbanização e de escolarização são indissociáveis e que na relação entre eles, por sua vez, configuram-se sentidos para o *sujeito urbano escolarizado* (e ainda que em fase inicial de formulação), estou estabelecendo uma relação com o processo de escolarização de um modo mais geral, afetando nossa relação com os imaginários de Trabalho. Vejo reverberar uma memória escolarizada de educação, que, por sua vez, é ligada ao urbano e à construção da evidência de que seja necessário “preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerados processos de mudança” (PFEIFFER, 2011, p. 154).

Possíveis análises para o Título

O fato discursivo importante é justamente compreender como se sustenta “Educação” como forma material no Título: “*Nome da empresa* | Tecnologia e Inovação em Gamificação Empresarial, Educacional e Recrutamento e Seleção”. Por isso, esta análise se inicia observando os efeitos de sentidos sustentados pelas *discursividades* que nelas funcionam.

Em um primeiro gesto analítico, senti necessidade de compreender, no processo discursivo, sobre como se dá essa “soma de palavras-chave”, constitutiva da *formulação* do Título, chamado em *marketing digital* de “Meta-Título”. Sendo assim, para a constituição da análise, além dos conceitos da AD, tomo, também, o trabalho de Guimarães (2009), da Semântica da Enunciação⁹, sobre a Enumeração¹⁰, teoria que trata dessa “soma” formando unidades de sentido.

Por sua vez, as compreensões de *enumeração* são tomadas como um ponto de partida para a compreensão dos efeitos discursivos ligados a esse funcionamento. A ideia é olhar para um fenômeno sintático para compreender os efeitos discursivos – o que pressupõe considerar a língua na história em seu funcionamento político e ideológico. Pêcheux (2015, p. 136), ao fazer essas aproximações, afirma que este “é ponto máximo do efeito discursivo, enquanto ponto de contato entre o linguístico e o ideológico”.

9 Importante ressaltar que o propósito, aqui, considera os traçados paralelos entre as teorias, que identifica possíveis proximidades (como a compreensão da historicidade), lembrando, no entanto, que nosso objeto de estudo é o funcionamento do discurso, que será retomado no texto.

10 “[...] A enumeração apresenta um conjunto de expressões como modos de apresentar cada um dos aspectos que juntos formam uma unidade de sentido” (GUIMARÃES, 2009, p. 58).

Tendo como base o texto como “*vestígio da materialidade*” (ORLANDI, 2012), notamos que ele funciona como unidade de análise que se estabelece, pela historicidade, como unidade de sentido em relação à situação. No Título, as marcas “Gamificação”, “Empresarial”, “Educativa”, “Recrutamento e Seleção” mostram como as *articulações enunciativas* (GUIMARÃES, 2009) se movimentam, produzindo a presença de diferentes sentidos marcados por uma relação de sustentação que para nós é discursiva. Para Guimarães (2009), a *articulação* é o acúmulo de contiguidade entre os elementos do enunciado (dependência¹¹, coordenação¹² e incidência); enquanto a *reescritura* vem redizer o que já foi dito entre elementos distantes envolvendo sempre um diferente (repetição, substituição, elipse, expansão, condensação e definição).

Figura 1. Título (Meta-Título)

Nome da empresa | Tecnologia e Inovação em Gamificação Empresarial, Educacional e Recrutamento e Seleção

Fonte: Busca-Google feita pela autora

Com base na figura acima, e nas proposições de Guimarães (2009), se a barra (“|”) fosse considerada um elemento de *reescritura*, lendo-a sob o mesmo funcionamento dos “dois pontos”, o que está depois da barra reescreveria, de forma diferente, o que está antes. Além disso, estariam articuladas em uma relação de *coordenação* as formulações: “Tecnologia e Inovação”, “Educativa e Recrutamento e Seleção”, de modo que os pares e o trio estariam organizados como um elemento de mesma natureza pela presença material do “e”. Ainda, estaria em relação de *dependência* o par “Gamificação Empresarial”, caracterizado por ser, no conjunto, um só elemento. Retornarei a essas relações mais adiante.

Considerando a relação da língua com o interdiscurso, essas unidades textuais – tomadas como unidades de análise – são o nosso acesso ao discurso, ao trabalho dos sentidos. Por isso, observar como o discurso se textualiza em forma de *descrição* e *definição* é entender que terminologias propostas nos Títulos são integradas a um texto dentro do qual elas se estabilizam. Como a língua não é suscetível a regular a produção e a interpretação dos enunciados (PÊCHEUX, 2015), vamos observar os funcionamentos discursivos a partir da elaboração de paráfrases, como método de análise da disciplina à qual estou filiada.

11 “[...] dependência se dá quando os elementos contíguos se organizam por uma relação que constitui, no conjunto, um só elemento” (GUIMARÃES, 2009, p. 51).

12 “[...] coordenação é aquela que toma elementos de mesma natureza e os organiza como se fossem um só da mesma natureza de cada um dos constituintes” (Idem).

Gestos de paráfrases

Em AD, quando tratamos o texto, nos afastamos das técnicas algorítmicas relacionadas aos bancos de dados, como foi apresentado em relação à busca do Título. Acontece que a materialidade dos processos discursivos se relaciona com o real da língua e com o tipo de pergunta que está em evidência no processo de análise (PECHÊUX, 2015).

De fato, criar paráfrases é um processo heurístico que trata do retorno do mesmo em condições e relações distintas com a memória. A AD, pela sua natureza material, permite que o analista toque a “forma histórica da significação na compreensão de cada gesto da interpretação” (ORLANDI, 2012, p. 29), ou seja, o analista de discurso, considerando que o sentido de uma palavra só se dá na relação com contexto (que é variável), descreve (faz paráfrases) e, também, interpreta. Por isso, ao usar da paráfrase, evito a pretensão de mostrar a “verdade” dos sentidos. Assim, convido o leitor a ficar atento às propostas de paráfrase e aos movimentos dos sentidos, no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2. Paráfrases

(1)	<i>Nome da empresa</i> Tecnologia e Inovação em Gamificação Empresarial, Educacional e Recrutamento e Seleção.
(1a)	A <i>Nome da empresa</i> produz Tecnologia e Inovação.
(1b)	A <i>Nome da empresa</i> produz Tecnologia e Inovação em Gamificação Empresarial.
(1c)	A <i>Nome da empresa</i> produz Tecnologia e Inovação em Gamificação Educacional.
(1d)	A <i>Nome da empresa</i> produz Tecnologia e Inovação em Recrutamento e Seleção.
(1e)	A <i>Nome da empresa</i> produz Tecnologia e Inovação em Gamificação para Recrutamento e Seleção.
(1f)	A <i>Nome da empresa</i> produz Tecnologia e Inovação em Gamificação Empresarial e Educacional.
(1g)	A <i>Nome da empresa</i> produz Tecnologia e Inovação em Gamificação Empresarial e em Recrutamento e Seleção.
(1h)	A <i>Nome da empresa</i> produz Tecnologia e Inovação em Gamificação Educacional e em Recrutamento e Seleção.

Fonte: Elaboração própria

Se, nesta análise, a barra fosse entendida enquanto pontuação, por um olhar discursivo, poderia estar em concordância com Orlandi (2012, p. 110), a qual afirma que “as marcas da pontuação podem ser consideradas como manifestação da incompletude da linguagem”. E, então, entre o dito e o não-dito, observar-se-ia a possibilidade dessa relação entre o que está antes e depois da barra. Como um texto faz sentido, também, por sua *formulação* – e se um Título de um *site* institucional pressupõe *descrição* e *definição* – parece-me que os sentidos do que “é” a empresa são *reescritos* (GUIMARÃES, 2009) de

forma diferente. A substituição da barra pelo verbo, no movimento parafrástico, se dá, pois, pela compreensão de que há a enumeração do que se oferece enquanto produtos. Dito de outro modo, significa dizer que a empresa é definida por meio de seus produtos, pois eles a definem, em um processo metonímico e metafórico; a empresa é o que ela “produz”.

Agora passemos à observação do par “Tecnologia e Inovação”, em que os termos aparecem em relação de aliança. A adição *coordenada*, segundo Guimarães (2009), seria característica de enumeração de elementos da mesma natureza, como se “Tecnologia” e “Inovação” fossem de uma mesma ordem, inseparáveis. Em AD, entendo que esse “e” dá corpo ao *imaginário de unidade*. Essa relação de aliança, ao lado de “em Gamificação”, precisa ser considerada, afinal o emprego da preposição “em” configura um sentido de “meio, modo e forma” – muito restrito – para Inovação, circunscrita a desenvolvimento de equipamentos digitais. Essa restrição apaga, na história da humanidade, outras inovações tecnológicas como a escrita, por exemplo, que é tida como uma revolução tecnológica significativa para a forma de se fazer ciência, segundo Auroux (1992). Para Orlandi (2003), ainda que existam novas tecnologias da linguagem, elas são tecnologias da escrita, ou seja, elas se dão sob o funcionamento da escrita que afeta a organização da produção de conhecimento.

Ao lado desse funcionamento em que a empresa é o que produz, ela seria capaz de oferecer produtos “tecnológicos” que “materializam a inovação”, ao passo que elas são inovações digitais. Assim, podemos passar a procurar compreender os produtos em si em seus processos de significação. Nesse sentido, pergunto: a Gamificação é Empresarial “e”/“ou” Educacional? É a partir da incompletude da noção de *Acréscimo* (ORLANDI, 2012), marcado pela vírgula, que efeitos discursivos apagam, no Título, de uma maneira geral, “que tipos de games” a empresa produz. A relação com a incompletude está o tempo todo sustentando a não busca por uma exaustividade.

A partir do movimento heurístico da paráfrase, tomado nas paráfrases “1b”, “1c” e “1f”, posso observar a repetição e o deslizamento de sentidos que deixam de coincidir, já que cada um deles (o que é Empresarial e Educacional) é tomado por uma área, que lhe é externa. Por sua vez, a vírgula em “Empresarial, Educacional” indica que os termos não são equivalentes ou substituíveis, marcando o funcionamento de uma diferença/combinção, já que os elementos têm uma relação frágil, se distanciando pelo próprio acréscimo e pela diferença. Acredito que nesse par funciona abundantemente a relação com outros discursos e não só dos elementos sintaticamente próximos e presentes; há uma “franja de um dizer indefinido, indeciso” (ORLANDI, 2012).

E haveria também Gamificação (Empresarial e/ou Educacional) em Recrutamento e Seleção, como formulado nas paráfrases “1g” e “1h”? Volto a tomar a exterioridade, para considerar que, na área de Recursos Humanos, Recrutamento e Seleção são processos

psicotécnicos de acesso ao sujeito-trabalhador que se distinguem, mas que, juntos, funcionam como a ponta da busca/encontro de pessoas “adequadas” para cumprir requisitos de vagas de organizações. Embora “Selecionar e Recrutar” pareçam constituir uma *coordenação*, o que indicaria um mesmo funcionamento, “Recrutar” está relacionado a alistar e convocar, enquanto “Selecionar” se relaciona com o sentido de critérios.

Em suma, ao procurar compreender as *discursividades* inscritas no Título recortado para a presente análise, entendo que a empresa em questão toma a ferramenta “Gamificação” como técnica de “Tecnologia e Inovação” e por ela disponibiliza “Recrutamento e Seleção”, em espaços “Empresariais”. Se “Educação” estivesse inclusa nessas técnicas da “Gamificação”, não apareceria como “Educativa”. Um efeito de sentido possível é que a ferramenta não carrega práticas de educação, ela em si é educacional. Ainda que não seja explicitado como Gamificação pode ser Educacional, a ferramenta, pelo Título, parece dar conta do que Aires, Moreira e Freire (2017) afirmam ser necessidades para as empresas, atualmente: gerenciar o desenvolvimento das capacidades dos sujeitos-trabalhadores, capturar, criar e/ou reutilizar o conhecimento.

Em AD entendemos “Educativa” como uma forma material, um objeto de saber determinado histórico. Portanto, a partir das análises das condições verbais de existências desse objeto no Título, nas conjunturas históricas dadas e pelas formações discursivas apresentadas à necessidade de administrar a relação de “Educativa” com a incompletude da linguagem, tem-se que o funcionamento do sistema de restrição/abertura de sentidos que está operando sobre/com “Educativa” apontam para um espaço de memória de escolarização, ou de uma memória escolarizada de educação que, por sua vez, é ligada ao urbano e à construção da evidência de que os indivíduos precisam estar sempre *adequados*.

Ainda cabe reforçar que: esse Título é propaganda. Vender-se como “Educativa” parece ser bastante sedutor, principalmente para o espaço de trabalho da contemporaneidade.

Resultados

Diante das diversas considerações feitas ao longo do artigo, a inquietação causada pela pergunta “Que discursividades sustentam a forma material ‘Educativa’?” foi abrandada, por meio da análise do recorte selecionado. Para compreender o processo discursivo inscrito na forma material “Educativa”, para esta reflexão que foi apresentada, entendeu-se a *formulação* da configuração textual do Título como importante para nossa análise, já que a *circulação* de “conteúdos” sobre serviços e produtos que a empresa oferece, a *d(re) escreve* e a *define*.

Difícilmente o usuário digita o nome de uma empresa, ao buscar um serviço. Por isso, na busca por “Gamificação Empresarial”, “Gamificação Educacional” ou “Recrutamento e Seleção”, por exemplo, ele pode encontrar a empresa em questão, nos *sites* de busca. De fato, para além desse efeito há outros. Na análise, foi mostrado em uma tomada discursiva que “Tecnologia” é atravessada pela discursividade da “Inovação”, sentidos se compõem, formando uma noção de aliança. Já a relação entre “Empresarial, Educacional” foi entendida como de proximidade e de afastamento, efeitos de contradição. E, ainda, “Recrutamento e Seleção”, juntos, apontam para a presença de técnicas da (psicologia biológica) área de Recursos Humanos.

Sendo assim, a discursividade produz um efeito de divulgação e de suprimento de instrumentos pedagógicos no lócus do trabalho. O verbo “produzir” implica a oferta de um produto, e não a identidade da empresa: ela é, mas naquilo que ela oferece como serviço. De fato, “Educacional” é discursivizada a partir de uma projeção imaginária calcada na administração dos sentidos e, assim como Pfeiffer (2003) afirma sobre o efeito imaginário que configura o espaço escolar, acredito que o espaço de trabalho também vem sendo configurado enquanto um lócus autorizado a constituir, imaginariamente, as capacidades do sujeito, sejam técnicas, sejam de sociabilidade. Por isso, na disputa por outras significações, “Educacional” significa uma “tendência de mercado” e uma “solução inovadora” que se vale da instrumentalização do digital para *adequar* o sujeito trabalhador.

REFERÊNCIAS

AIRES, R.; MOREIRA, F.; FREIRE, P. Indústria 4.0: desafios e tendências para a gestão do conhecimento. *SUCEG – Seminário de Universidade Corporativa e Escolas de Governo*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 224-247, dez. 2017. Disponível em: <http://anais.suceg.ufsc.br/index.php/suceg/article/view/49>. Acesso em: 30 set. 2019.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1992.

GUIMARÃES, E. A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 1, p. 49-69, ago. 1978.

HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. A semântica e o corte saussureano: língua, linguagem, discurso. Tradução Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. *Revista Linguagem*, São Carlos, n. 3, out./nov. 2008. Disponível em: www.letras.ufscar.br/linguasagem/edição_03/tradução-hph.php. Acesso em: 30 set. 2019.

MORELLO, R. Política científica e linguagens de tecnologia. *In*: MORELLO, R. (org.). *Giros na Cidade: materialidade do espaço*. Campinas: Labeurb/Nudecri-UNICAMP, 2004. p. 31-39.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. *In*: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). *Discurso e Textualidade*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 13-37.

ORLANDI, E. P. Ponto Final: Interdiscurso, Incompletude, Textualização. *In*: ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto: formulação e Circulação dos Sentidos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012. p. 109-127.

ORLANDI, E. P. O discurso sobre a língua no período Vargas (Estado Novo – 1937/1945). *In*: ORLANDI, E. P. *Língua brasileira e outras histórias – discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas: Editora RG, 2009. p. 113-121.

ORLANDI, E. P. Ler a Cidade: o arquivo e a memória. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). *Para uma enciclopédia da cidade*. Campinas: Pontes, Labeurb/UNICAMP, 2003. p. 7-21.

PÊCHEUX, M. Metáfora e Interdiscurso. *In*: PÊCHEUX, M. *Análise de Discurso*. Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015a. p. 151-163.

PÊCHEUX, M. Metáfora e Interdiscurso. *In*: ACHARD, P. *et al.* tradução e introdução José Horta Nunes. *Papel da memória*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015b. p. 43-53.

PÊCHEUX, M. *O discurso – Estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PFEIFFER, C. C. Definir (,) um percurso. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). *Para uma enciclopédia da cidade*. Campinas: Pontes, Labeurb/UNICAMP, 2003. p. 105-121.

PFEIFFER, C. C. Políticas públicas: educação e linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 53, n. 2, p. 149-156, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/cel.v53i2.8636984>. Acesso em: 30 set. 2019.

SILVA, M. V. *História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2015.

Aspectos discursivos da canção tropicalista “Eles”: um posicionamento na interlíngua(gem)

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2575>

Bruno de Sousa Figueira¹

Resumo

Neste artigo, objetivamos analisar, sob a perspectiva teórica da Análise do Discurso, sobretudo a partir das noções teóricas propostas por Dominique Maingueneau em *Discurso Literário* (2006), aspectos da prática discursiva do movimento que ficou conhecido no campo literomusical brasileiro como Tropicália. Mais especificamente, analisaremos a canção “Eles”, presente no álbum lançado em 1968 por Caetano Veloso. O objetivo fundamental deste trabalho é, a partir da exploração de uma semiose não verbal, isto é, dos aspectos musicais da canção, estender a noção de interlíngua, postulada por Maingueneau, para outras semioses – neste caso, utilizaremos o termo interlíngua(gem).

Palavras-chave: interlíngua; interlíngua(gem); código de linguagem; Tropicália.

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil;
br.sousafigueira@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4164-9645>

Discursive aspects of the tropicalist song “Eles”: a positioning in the Interlanguage

Abstract

Drawing from the theoretical perspective of Discourse Analysis, especially from the theoretical notions proposed by Dominique Maingueneau in *Literary Discourse* (2006), in this paper we aim to analyze aspects of the discursive practice of the movement known in the Brazilian literary-musical field as Tropicália. More specifically, we will analyze the song “Eles”, present in the album released in 1968 by Caetano Veloso. Through the exploration of a non-verbal semiosis, we set as the main objective of this work to extend the notion of interlingua (a postulate by Maingueneau that deals with linguistic matters) to other semiosis, that is, the musical aspects of the song – and, in this case, we will use the term interlanguage.

Keywords: interlingua; interlanguage; language code; Tropicália.

Considerações iniciais

O Tropicalismo foi um movimento que surgiu no interior do campo literomusical brasileiro², tendo sido influenciado por correntes artísticas de vanguarda, bem como pela cultura *pop* local e pela estrangeira. Liderado pelos compositores Caetano Veloso e Gilberto Gil e composto pelos artistas Torquato Neto, Capinan, Tom Zé, Os Mutantes, Rogério Duprat, Maria Bethânia, Gal Costa, Jorge Bem, Nara Leão, Sérgio Sampaio, entre outros, o grupo tropicalista buscou combinar as tradições da cultura brasileira com radicais inovações estéticas.

Conquanto as práticas tropicalistas tenham tido posição de destaque fundamentalmente no campo literomusical brasileiro, é relevante mencionar que as suas ideias influenciaram produções de outras naturezas. Nas artes plásticas, o grande nome influenciado pela Tropicália foi Hélio Oiticica. O movimento também influenciou o cinema nacional, principalmente o chamado Cinema novo de Glauber Rocha. Já no teatro, o destaque foi para as peças anárquicas de José Celso Martinez Corrêa.

Historicamente, conforme Favaretto (1996), o marco zero do Tropicalismo se deu a partir do lançamento das canções “Alegria, alegria” (Caetano Veloso) e “Domingo no Parque” (Gilberto Gil), em 1967, no *III Festival da Música Popular Brasileira*, da TV Record de São Paulo. Embora a Tropicália ainda não tivesse um *status* de movimento organizado na

² Termo utilizado no estudo feito por Nelson Barros da Costa, intitulado *Música popular, linguagem e sociedade: analisando o discurso literomusical brasileiro* (2012).

época do Festival, as canções de Caetano e Gil já indicavam os contornos do grupo, sobretudo por destoarem das demais canções tidas como pertencentes à MPB, pois as composições tropicalistas contavam com o uso de guitarras e sintetizadores, “arranjos performáticos” (que lançam mão de sons eletrônicos, sons futuristas, ruídos de pratos, gritos, cantos de pássaros e etc.). No entanto, foi somente com o lançamento, em 1968, do álbum *Tropicália ou Panis et circenses* (1968), que o Tropicalismo se despontou como um movimento organizado, que teve seu fim instituído no mesmo ano, apesar de continuar influenciando novas obras.

Tendo isso em vista, buscamos analisar, neste artigo, sob a perspectiva teórica da Análise do Discurso, sobretudo a partir das noções teóricas propostas por Dominique Maingueneau em *Discurso Literário* (2006), aspectos da prática discursiva do movimento Tropicalista. Mais especificamente, analisamos a canção “Eles”, presente no álbum lançado em 1968 por um dos líderes do movimento, a saber, o cantor e compositor baiano Caetano Veloso.

O objetivo fundamental deste artigo é, a partir da exploração de uma semiose não verbal, isto é, dos aspectos musicais da canção, estender a noção de interlíngua, postulada por Maingueneau, para outras semioses – neste caso, cunhamos e mobilizamos ao longo do artigo o termo interlíngua(gem), justamente porque a presente proposta visa deslocar o olhar de textos verbais (ou seja, língua em sentido *stricto*) para textos não verbais. Tendo isso em vista, encaminhamos a referida análise a partir da seguinte questão: como o fenômeno do posicionamento na interlíngua, observado por Dominique Maingueneau em textos de linguagem verbal, pode ser produtivo para a análise do nível musical de uma canção? Em outras palavras, ao considerar um texto de natureza não verbal, como é o caso do nosso objeto de estudo, de que maneira podemos pensar em posicionamento na interlíngua(gem)? Ou ainda, os sujeitos de práticas discursivas de um movimento artístico-cultural, com produções em diversas semioses, inscrevem-se e posicionam-se em relação a que arquivo, de que natureza, com qual funcionamento?

A fim de investigar essas questões, então, partimos da hipótese de que o criador da canção constrói um código de linguagem específico, em função de um posicionamento na interlíngua(gem), para constituir o nível musical de sua composição. Nesse sentido, supomos que a mobilização de um código de linguagem próprio, por exemplo: timbres, prosódias, melodias, instrumentos, técnicas de equalização e distorção, dentre outros aspectos constitutivos do nível musical de uma canção, legitima um posicionamento de determinado discurso no interior de um campo discursivo. No caso da canção “Eles”, partimos da hipótese de que o criador em questão usa uma linguagem que lhe é própria, perante a um arquivo do campo, e assim legitima o posicionamento tropicalista, materializado pela semântica de mistura, no interior do campo literomusical brasileiro.

Fundamentação teórica

Este trabalho tem como principal pilar teórico as reflexões e postulações que Dominique Maingueneau apresenta em *Discurso literário* (2006). Neste tópico, então, apresentaremos algumas noções dessa obra, pertinentes aos objetivos aqui elencados, além de uma breve referência à proposição teórica postulada por Costa (2012).

Nesse sentido, é preciso mencionar que, ainda que assumamos as postulações feitas por Dominique Maingueneau em *Discurso Literário*, buscaremos validá-las em um outro campo, a saber, o campo literomusical brasileiro, já que a Tropicália é um movimento que transita sobretudo no interior da MPB, ainda que extrapole para outros campos da arte em geral. Em função disso, considero para este trabalho um estudo feito por Nelson Barros da Costa, intitulado *Música popular, linguagem e sociedade: analisando o discurso literomusical brasileiro* (2012), cujo objetivo é demonstrar que a prática literomusical brasileira adquiriu em nosso país um estatuto de discurso constituinte e que, portanto, pode ser tratada com um estatuto semelhante ao do discurso literário. É sob esta perspectiva que trataremos o nosso objeto de estudo, considerando as especificidades de sua natureza, mas ao mesmo tempo assumindo, de forma análoga, os postulados teóricos de Maingueneau, conforme são apresentados em *Discurso Literário*.

Le discours littéraire, obra de Dominique Maingueneau publicada em 2005 e traduzida e lançada no Brasil em 2006 com o título de *Discurso literário*, é fruto de uma trajetória teórica que visa debater novas abordagens para o fato literário, dando luz a reflexões sobre como se constituiu o campo literário e suas particularidades, bem como a caminhos para possíveis análises de objetos desse campo.

Ainda no prefácio de *Discurso literário*, Maingueneau delimita o teor de sua reflexão, enfatizando que *sua obra* não se trata de um manual que objetiva resumir as realizações de uma disciplina estabelecida; diferentemente, afirma que o terreno que suas reflexões percorrem ainda está em constituição. Conforme o autor, "O discurso literário" mostra-se como um objeto ambíguo:

De um lado, designa em nossa sociedade um verdadeiro tipo de discurso, vinculado a um estatuto pragmático relativamente bem caracterizado; de outro, é um rótulo que não designa uma unidade estável, mas permite agrupar um conjunto de fenômenos que são parte de épocas e sociedades muito diversas entre si. (MAINGUENEAU, 2006, p. 9).

Consciente desse duplo estatuto é que Maingueneau propõe o que denomina Análise do discurso literário, considerando como *corpus* de análise a literatura ocidental, sobretudo a francesa, entre os séculos XVI e XX. De acordo com sua proposta teórico-metodológica,

o objeto literário deve ser abordado como um evento enunciativo; nesse sentido, o autor afasta-se da tradicional perspectiva que se preocupa em olhar para o texto literário com a pretensão de responder à questão de como ir do texto ao contexto ou vice-versa. A proposta de Maingueneau passa a conceber, pois, o texto como uma forma de gestão do contexto.

As noções de discurso constituinte e de paratopia

Para refletir sobre uma análise do discurso literário, precisa-se entender o estatuto desse discurso – o seu modo de funcionamento, a sua natureza – que, para Dominique Maingueneau, deve ser compreendido como um discurso constituinte, assim como o religioso, o filosófico e o científico. Entender, pois, o que Maingueneau compreende por discursos constituintes é fundamental para o analista que irá lidar com análise de discurso de estatuto literário.

Conforme compreendido por Maingueneau (2006, p. 60), o discurso literário possui uma especificidade, ainda que não seja o único: “participa de um plano determinado da produção verbal, o dos discursos constituintes”, que se propõem como discurso de Origem, que são validados por uma cena de enunciação que autoriza a si mesmos. Segundo o autor (2006, p. 60), “levar em conta as relações entre os vários ‘discursos constituintes’ e entre discursos constituintes e não-constituintes pode parecer uma custosa digressão, mas esse agir aumenta de maneira ponderável a inteligibilidade do fato literário”.

Para falar em “discurso constituinte”, Maingueneau (2006) parte da hipótese de que há um domínio específico que reúne alguns tipos de discurso, que possuem propriedades em comum relativas às suas condições de emergência, funcionamento e circulação. Em um primeiro momento, o discurso religioso, o científico, o filosófico e o literário podem parecer muito distintos entre si, mas são pertencentes a uma mesma categoria a partir da qual se pode agrupar tais discursos, cuja natureza “implica uma dada função (fundar e não ser fundado por outro discurso), certo recorte das situações de comunicação de uma sociedade (há lugares e gêneros vinculados a esses discursos constituintes) e certo número de invariantes enunciativas” (MAINGUENEAU, 2006, p. 61). Apesar de o discurso constituinte não possuir fronteiras fixas, assim como os demais discursos, ele conta com um número de invariantes, que permite, a partir de um programa de pesquisa, levantar questões novas a respeito do funcionamento do discurso.

De acordo com Maingueneau (2006, p. 68), é um aspecto dos discursos constituintes sua localidade paradoxal, pois sua enunciação se constitui da impossibilidade de atribuir a si um “lugar” verdadeiro, já que, para o autor: “aquele que enuncia no âmbito de um discurso constituinte não pode situar-se no exterior nem no interior da sociedade: está fadado a dotar sua obra do caráter radicalmente problemático de seu próprio pertencimento a essa sociedade”. A esse caráter paradoxal, o autor irá denominar de *paratopia*, que

não é a falta de um “lugar” próprio, mas advém da difícil negociação entre o lugar e o não-lugar, que emerge da própria impossibilidade de estabilizar-se. Ainda sobre esse aspecto, Maingueneau (2006, p. 68) afirma que: “sem localização, não há instituições que permitam legitimar e gerir a produção e o consumo de obras, mas sem deslocalização, não há verdadeira ‘constituência’”. Então, o conceito de paratopia deságua em uma posição de fronteira para os discursos constituintes; o espaço paratópico que abarca o discurso constituinte não é fechado e facilmente delimitável, pois se constitui no recorte de espaços sociais.

Esse processo incide em três dimensões, segundo Maingueneau (2006, p. 70): i) no investimento de uma *cenografia* que faz do discurso um lugar de uma representação de sua própria enunciação; ii) no investimento de um *código de linguagem* que, a partir de um posicionamento na interlíngua, permite produzir um efeito prescritivo que resulta da conformidade entre o exercício da linguagem que o texto implica e o universo de sentido que ele manifesta; iii) no investimento de um *ethos* emerge do discurso uma voz que ativa o imaginário estereotípico de um corpo enunciante socialmente avaliado. Conforme o autor:

Essas noções estreitamente articuladas de cenografia, código de linguagem e *ethos* são uma maneira de abordar a questão do poder que a enunciação tem de suscitar a adesão ao inscrever seu destinatário numa cena de fala que é parte do universo de sentido que o discurso pretende promover. (MAINGUENEAU, 2006, p. 70).

Para introduzir sobre o que entende por paratopia, Maingueneau se baseia, como já mencionado, na característica de a literatura ser um discurso constituinte e, por isso, se valer de algumas instituições para legitimar e gerir sua produção e o consumo de obras. Entretanto, para garantir sua verdadeira constituição, ela não pode se filiar completamente a tais instituições, inserindo-se, dessa forma, em uma condição paradoxal: encontra-se nesta posição de fronteira entre a inscrição em seus funcionamentos tópicos (da sociedade) e o seu não pertencimento a nenhuma topia. Por isso, a literatura, como todo discurso constituinte, é tomada em um pertencimento impossível e, embora possa ser comparada a uma rede de lugares na sociedade, não pode criar raízes em nenhum território. Nas palavras de Maingueneau (2006, p. 92):

Enquanto discurso constituinte, a instituição literária não pode de fato pertencer plenamente ao espaço social, mantendo-se antes na fronteira entre a inscrição em seus funcionamentos tópicos e o abandono a forças que excedem por natureza toda economia humana. Isso obriga os processos criadores a alimentar-se de lugares, grupos, comportamentos que são tomados num pertencimento impossível.

De acordo com Maingueneau (2006, p. 95), para que uma obra releve de um lugar de *paratopia*, ela precisa irromper quando há tensões no campo literário, quando ela “só pode dizer alguma coisa sobre o mundo pondo em jogo em sua enunciação os problemas advindos da impossível inscrição social (na sociedade e no espaço literário) dessa mesma enunciação”. O autor observa ainda que a *paratopia* é histórica e, assim, suas modalidades são variáveis de acordo com a época e a sociedade em questão.

Maingueneau também elucida que a *paratopia* só é motor da criação literária quando implica a figura singular do *insustentável*, que é o que torna essa criação necessária. Para o autor, é o criador da obra literária quem organiza seu modo de viver, tornando-se ele o responsável pela *paratopia* e, por consequência, pelo surgimento de sua obra. Nessa perspectiva, visões como a de que a obra é uma representação das experiências de vida do seu escritor, ou de que a obra é um universo independente de seu criador, precisam ser recusadas, já que, conforme Maingueneau (2006, p.119),

[...] a paratopia do escritor, na qualidade de condição da enunciação, também é seu produto; é por meio da paratopia que a obra pode vir à existência, mas é também essa paratopia que a obra deve construir em seu próprio desenvolvimento. Na qualidade de enunciação profundamente ameaçada, a literatura não pode dissociar seus conteúdos da legitimação do gesto que os propõe; a obra só pode configurar um mundo se este for dilacerado pela remissão ao espaço que torna possível sua própria enunciação.

Feito esse percurso, Maingueneau afirma que a *paratopia* só será de interesse para a AD quando tomada como condição e produto do processo criador. Sob essa perspectiva, apresentaremos a seguir a noção de código de linguagem (e posicionamento na interlíngua), uma das embreagens paratópicas que ancora o enunciado à enunciação e que se trata do conceito central deste estudo.

Um posicionamento na interlíngua e a “língua literária”

A língua também é parte essencial do movimento pelo qual uma obra se institui; ela se relaciona ao posicionamento, ainda que para isso ocorra um deslocamento da problemática da língua para a *interlíngua*.

Segundo o autor, o criador não situa sua obra num gênero, tampouco numa língua. Em outras palavras, uma língua não é utilizada em uma obra pela mera razão de ser a língua materna do autor. O que ocorre é que o escritor, justamente por ser escritor, é obrigado a escolher uma língua por meio da qual inscreve a sua obra em um posicionamento, língua que não pode ser a *sua*. Sobre isso, Maingueneau (2006, p. 180) detalha: “o trabalho de escrita consiste sempre em transformar nossa própria língua em língua estrangeira, em convocar outra língua na língua, línguas outras, língua do outro, outra língua”.

O criador, em sua ação de escrita, atua sempre na quebra, na falta, na não-coincidência, na clivagem. Conforme uma máxima de Mallarmé (*apud* MAINGUENEAU, 2006, p. 181), “falta às línguas imperfeitas, porque várias, a suprema: sendo pensar escrever sem acessórios, sem cochicho, permanecendo a imortal palavra que, se assim não fosse, encontraria, por um caráter único, materialmente a verdade”.

Para se negar que o escritor, por meio de sua obra, escreve em sua língua materna, deve-se se distanciar das representações impostas pela estética romântica, que considera as obras como pertencentes, de forma orgânica, a uma língua. Na verdade, segundo Maingueneau (2006, p. 181), o escritor se reapropria de sua língua materna em função de seu trabalho criador, assim, “o escritor não fabrica *seu* estilo a partir de *sua* língua, mas antes impõe a si, quando deseja produzir literatura, uma língua e códigos coletivos apropriados a gêneros de texto determinados”. Nesse caso, há usos específicos de uma “língua literária” que competem à literatura e, nesse sentido, não há conflito “entre enunciação literária e submissão a um ritual linguístico preestabelecido, sendo a cisão entre o escritor e ‘sua’ língua de certo modo codificada” (MAINGUENEAU, 2006, p. 182).

Desse modo, o escritor não enfrenta uma língua específica na sua criação, ao contrário, lida com uma interação de línguas e seus usos; a tal interação Maingueneau se refere como *interlíngua*. Em síntese, a interlíngua diz respeito às

[...] relações que entretêm, numa dada conjuntura, as variedades da mesma língua, mas também entre essa língua e as outras, passadas ou contemporâneas. É a partir do jogo dessa heteroglossia profunda, dessa forma de “dialogismo” (Bakhtin), que se pode instituir uma obra. (MAINGUENEAU, 2006, p. 182).

Nesse sentido, de acordo com o estado do campo literário e a posição que ele ocupa, o criador negocia por meio da interlíngua um *código de linguagem* que lhe é próprio. A essa noção associam-se a ideia de “código” como um sistema de regras e signos que permite uma comunicação, e a ideia de “código” como um conjunto de prescrições: “por definição, o uso da língua que a obra implica se apresenta como a maneira pela qual se tem de enunciar, por ser esta a única maneira compatível com o universo que ela instaura” (MAINGUENEAU, 2006, p. 182).

O autor pondera também que mesmo quando a obra parece usar uma língua considerada “comum”, existe um embate com a alteridade da linguagem, que se vincula a um determinado posicionamento no campo literário. Nesse sentido, não podemos pensar que a literatura tenha alguma relação natural com o uso linguístico, ou seja, não podemos ter a ilusão de que haja escritores que, ao utilizarem “a língua comum”, possam ser considerados neutros. Maingueneau (2006, p. 188) cita o exemplo dos escritores clássicos, que parecem escrever “o” francês comum da elite culta, mas “inscrevem-se na realidade num código particular, aquele em que, sob a égide da mundanidade e do centralismo monárquico, se associam desde o século XVII à clareza e à elegância”.

Longe de ser neutro, o embate criativo do escritor com a interlíngua pode operar-se sem diferença aparente, como se a obra, em sua própria enunciação, se sobressaísse à própria língua que apresenta. Para exemplificar esse caso, o autor apresenta o poeta judeu Paul Celan, que se exprime em alemão mesmo após o Holocausto, isto é, apresenta sua obra na língua de seus perseguidores, fazendo com que a obra, em sua enunciação, se destaque à língua.

É necessário destacar ainda a relação entre a interlíngua e o intertexto, já que entre eles há em ação uma continuidade natural. Segundo Maingueneau (2006, p. 194), o que ocorre é um tipo de “atração” que liga o código de linguagem de um escritor à utopia de outra língua ou de outro uso da língua “na medida em que estes já tenham sido investidos pela literatura”.

Em linhas gerais, o que Maingueneau leva em conta ao tratar deste tópico é que o escritor, numa relação singular com a interlíngua, legitima o posicionamento de sua própria obra. Nesse sentido, o criador não se vale meramente de uma língua, mas realiza a interação da obra com possíveis “línguas” para instituir-se em um posicionamento.

Tendo em vista essa fundamentação teórica, apresentamos a seguir um estudo que aborda as características gerais do movimento tropicalista, principalmente dos álbuns de Caetano, Gil e Tom Zé. Delinear essas questões é um movimento fundamental a este trabalho, visto que esta caracterização sustentará a nossa análise e, por conseguinte, as nossas hipóteses.

Aspectos gerais da semântica tropicalista

Nesta seção do artigo, apresentaremos pontos fundamentais da obra *Frio tropical: tropicalismo e a canção popular*, de autoria de Carlos Pires (2012), fruto de sua dissertação de mestrado, *Canção popular e processo social no tropicalismo*, defendida em 2011 na Universidade de São Paulo (USP).

Em sua obra, Pires (2012) investiga aspectos dos três principais discos tropicalistas: *Caetano Veloso* (1968), *Gilberto Gil* (1968) e *Grande Liquidação* (1968). Esses LPs, além de serem representativos do posicionamento tropicalista, possuem um efeito de fundação do movimento. Por essa razão, este tópico do artigo se faz importante, visto que as análises empreendidas por Pires nos oferecem subsídios para lançar hipóteses a respeito da semântica do discurso tropicalista.

Nesse viés, no capítulo introdutório de seu trabalho, Pires (2012, p. 2) demonstra que os três discos, encabeçados, respectivamente, por Caetano, Gil e Tom zé, surgiram em um contexto no qual o Brasil ainda não havia consolidado o processo de integração de seus meios culturais. Conforme o autor,

[...] esses LPs mantêm um diálogo estreito e ambivalente com essa integração e profissionalização dos meios culturais. É possível perceber já em suas capas certa atitude diferenciada que buscavam forjar. Os artistas, que antes eram destaques, nesses três álbuns rivalizam com um fundo colorido em um procedimento de colagem: Caetano Veloso aparece em uma foto com a expressão séria, com o rosto a meia luz, em uma moldura oval apoiada no braço de uma mulher em uma espécie de paraíso pop pintado com cores fortes; Gilberto Gil está vestido com um fardão semelhante ao da academia brasileira de letras em um fundo verde e amarelo com detalhes vermelhos onde ainda estão duas pequenas fotos em que o artista posa com uma farda militar e com um volante na mão de óculos escuro guiando um automóvel invisível; o rosto de Tom Zé aparece com a expressão séria em uma televisão preto e branco disposta em um plano recuado em relação a um cenário urbano popular pintado, também, com cores fortes. As capas, com essas dissociações ostensivas entre figura e fundo, fotografia e desenho, aludem aos procedimentos compositivos das canções. (PIRES, 2012, p. 2).

Pires (2012, p. 2-3) menciona ainda, na introdução de seu trabalho, o seu pioneirismo, afirmando que, apesar da forte valorização do tropicalismo na história recente do país, o seu estudo é o primeiro que olha para esses três LPs de forma sistemática. Conforme o autor, os discos analisados apresentam, nos diferentes níveis da composição musical, “as contradições de um acalentado projeto nacional e popular em vias de se realizar, ou se desintegrar, em chave industrial rebaixada para as massas”.

Centrando-se em uma síntese das características que recortamos da obra de Pires a respeito dos três primeiros álbuns tropicalistas, podemos supor que o movimento tem, em sua estética, um forte apelo à experiência popular vinculada à profissionalização e sofisticação dos meios culturais, sendo a *mistura* um dos principais aspectos de sua semântica. De modo mais específico, estamos supondo como “mistura” um traço semântico de oposição aos movimentos musicais considerados mais puristas, como a Bossa Nova³ e o Samba, que propunham uma ideia de música nacional sem a interferência direta do cenário musical internacional.

A seguir, apresentamos uma breve análise da canção “Eles”, presente no álbum tropicalista de Caetano Veloso, de 1968. Conforme mencionamos anteriormente, o nosso objetivo a partir desta análise é o de demonstrar que também há a construção de um código de linguagem específico, em função de um posicionamento na interlíngua(gem), na criação de semioses de outras naturezas, não tão somente no nível linguístico – neste caso, a musical.

3 A respeito da problemática em torno do que é fazer música nacional no campo literomusical brasileiro desse período, consultar a dissertação de mestrado *Transgressão e conservadorismo na prática discursiva da Jovem Guarda*, defendida por Heloisa M. Mendes, em 2009, na Universidade Federal de Uberlândia.

Antes, porém, é necessário mencionar que, tendo em vista que a presente proposição busca estender o conceito de interlíngua, desenvolvido por Maingueneau (2006), para interlíngua(gem), o gesto analítico apresentado a seguir se concentra somente nos aspectos da música em sentido *stricto sensu*, ou seja, sem uma abordagem sobre a letra da canção. Essa opção, além de ser justificada em função do objetivo deste trabalho, fundamenta-se em Maingueneau (2008, p. 137-138), segundo o qual, embora haja uma primazia do nível linguístico sobre as demais semioses, “o pertencimento a uma mesma prática discursiva de objetos derivados de domínios semióticos diferentes exprime-se em termos de conformidade a um mesmo sistema de restrições semânticas”. Isto é, todas as produções pertencentes a uma mesma prática discursiva são submetidas ao mesmo filtro semântico, “às mesmas escansões históricas, às mesmas restrições temáticas etc.”, sendo justificável e profícuo analisar somente o nível não-linguístico da canção, já que o sistema de restrições semânticas incide igualmente sobre todas as semioses produzidas sob um mesmo discurso.

A identidade nacional-universal em “Eles”

A canção, presente no álbum de Caetano, composta conjuntamente com o seu parceiro Gilberto Gil, é acompanhada na gravação pela banda Os Mutantes, e tem uma introdução estranha aos ouvidos dos que estavam acostumados com uma musicalidade nacional-regional, como os registros do Samba, da Bossa Nova ou das Canções de Protesto, que não aceitavam – pelo menos em seu posicionamento discursivo – os elementos da música pop estrangeira. O prelúdio da canção de Veloso é executado por um dedilhar em um instrumento de cordas numa escala que parte das notas mais graves e vai em direção às mais agudas, construindo um clima de suspense que logo é rompido por um solo acelerado do mesmo instrumento de cordas, que já pode ser identificado como um *sitar*, acompanhado por um instrumento de percussão, a tabla.

Ambos os instrumentos são tradicionais na Índia. O *sitar*, confundido popularmente com a cítara, é da família dos cordofones, isto é, suas cordas se estendem junto a uma caixa de ressonância e produzem um som metálico, algo parecido com a guitarra. Já a tabla é uma percussão dividida em dois tambores, um agudo chamado *daya* e um grave chamado *baya*, comumente utilizado na Índia em músicas devocionais ou meditativas. A construção de um código de linguagem típico do oriente já demarcaria o posicionamento tropicalista por uma música nacional-universal, que privilegia a mistura, mas essa hipótese ganha mais força quando buscamos outros intertextos, como é o caso das produções da banda inglesa The Beatles, que também sofreram influência da música indiana.

O 7º álbum dos Beatles, intitulado *Revolver* (1966), marca a adesão da banda inglesa ao chamado *rock* psicodélico e experimental, e apresenta uma faixa que também foi influenciada pela musicalidade oriental e indiana, a saber, a canção “Love you to”, composta pelo *beatle* George Harrison. Na ficha técnica da canção, do mesmo modo

como na composição tropicalista, são listados instrumentos indianos como a tabla e o *sitar*, que podem ser identificados logo na introdução da música. Tendo isso em vista, é possível supor fortemente que a canção “Eles” mobiliza um registro musical específico em função de um posicionamento na interlíngua(gem). Isto é, o criador em questão constitui uma linguagem que lhe é própria, perante a um arquivo do campo, e assim legitima o posicionamento tropicalista, materializado pela semântica de *mistura*, no interior do campo literomusical brasileiro.

A introdução à lá Beatles em “Eles” é concluída por um *fade-out* (quando o volume do áudio é gradualmente diminuído até o silêncio) e a canção toma imediatamente outra forma rítmica, indiciando que a construção de um código específico, alusivo a uma musicalidade *pop*-internacional, não exclui os aspectos da música regional brasileira e nem abandona a semântica de *mistura*. Isso porque a canção passa a ser acompanhada por chocalhos e por uma tessitura vocal que alude ao ritmo da literatura de cordel – a uma prosódia típica do repente nordestino. Nesse sentido, a canção se constrói por meio de um esquema de rimas que parece que o cantor tem um “canto-falado”, característica tradicional da música popular dessa região do Brasil. Conforme Santos (2015, p. 65), “a instrumentação concilia a cítara com o coco e a entonação do cantor permite relacionar a canção com as rimas da literatura de cordel, imprimindo no seu canto o que Tatit compreende como figurativização, dado o evidente aspecto de canto-falado, de oralidade”.

Ao mesmo tempo em que há essa intertextualidade rítmica com a musicalidade regional do nordeste, a canção é acompanhada por um contrabaixo e uma guitarra com distorção e sofre variavelmente uma certa “rasura” causada pelo órgão elétrico, aspectos que podem inferir em um posicionamento em relação a um arquivo da música *pop* de estética experimental, que tem como característica inserir ruídos na canção.

Logo após serem entoados os primeiros versos da música, com a marcação rítmica pela rima e as rasuras provocadas pelo órgão, é possível perceber um solo improvisado da guitarra elétrica (depois de ser cantado o verso “*alegres ou tristes, são todos felizes durante o natal*”). Esse improviso da guitarra com distorção mobiliza um registro típico do *blues* e do *jazz* norte-americano, o que legitima, mais uma vez, a semântica do posicionamento tropicalista de música nacional-universal. Segundo Santos (2015, p. 65), neste mesmo trecho da canção ainda é possível perceber certo deboche do vocal, a partir de um tom de voz que parece ser interferido por um riso:

[...] o deboche apresenta-se tanto pelas intervenções mais vigorosas dos instrumentos elétricos, com primazia para o som do órgão, quanto pela dicção do narrador, cuja escuta atenta demonstra como a sua entonação realiza-se com riso, deboche, dado o aumento da tessitura melódica ao cantar a palavra natal

Esse tom debochado, satírico e irônico é uma forte característica do posicionamento tropicalista. Segundo Dunn (2007), em artigo escrito para o *site Tropicália*,

[...] suas principais canções-manifestos eram alegóricas, apresentando os relatos pesarosos da história nacional, muitas vezes sob o disfarce da ironia e da sátira. Suas performances mais importantes, no entanto, apontavam em uma nova direção, informada pela contracultura internacional e carregada de exuberância catártica em face da repressão crescente.

Esse apontamento para uma contracultura internacional não vinha à tona apenas pelo deboche na entonação da voz, mas por outros elementos “estranhos” que compunham as canções, característica marcante na música psicodélica. Em “Eles”, por exemplo, podemos perceber algumas colagens de ruídos durante a execução da música. Depois de ser cantado o verso que diz “eles sempre falam no dia de amanhã”, é perceptível ao fundo um barulho que foi recortado, e não produzido por algum instrumentista; o mesmo se repete quando outro ruído é inserido após o trecho que diz “eles amam os filhos no dia de amanhã”. Outro estranhamento é provocado por uma pausa incomum na linha do tempo da canção, a saber, entre a execução das expressões “tomam táxi” e “no dia de amanhã” e, logo em seguida, ouve-se, mais uma vez, outro ruído insólito.

O mesmo *modus operandi* visto até aqui é seguido no restante da canção: a marcação da música regional pelo chocalho e pela prosódia característica do repente; as ranhuras na melodia provocadas pelo órgão elétrico; os solos improvisados da guitarra distorcida; a entonação de riso e a colagem de ruídos. Em síntese, é colocada em cena na canção uma confluência de registros musicais, alusivos a diferentes intertextos presentes no campo que, suponhamos, constrói um código de linguagem próprio que legitima a semântica de mistura nacional-universal do posicionamento da Tropicália. Isto é, uma forma de se posicionar na interlíngua(gem).

Antes da conclusão da canção, porém, outra “estranheza” experimental é provocada ao interlocutor: algumas vozes distorcidas disputam a cena e, logo em seguida, Caetano profere: “Os Mutantes são demais”. O fato de a banda Os Mutantes ter acompanhado musicalmente a execução da canção também é uma maneira de posicionamento na interlíngua(gem); a parceira com o trio psicodélico-tropicalista formado por Arnaldo Baptista, Rita Lee e Sérgio Dias reitera o posicionamento de mistura e põe em relevo, mais uma vez, o projeto estético da Tropicália. Sintetizando os elementos que são mobilizados em “Eles”, e reforçando as nossas hipóteses, Pires (2012, p. 114) afirma:

Ao assumir uma composição mais livre – ou mais presa, dependendo do ponto de vista – o autor, como indicam a vinheta *Beatles* e a saudação final aos Mutantes “Os Mutantes são demais”, parece, novamente, querer colocar em xeque a linha dura do samba. Isso ao mesmo tempo em que põe na estrutura rítmica uma

síncope, que dá um travo particular na dinâmica – um dos centros da força do rock – com uma pausa em relação ao tempo quadrado do contrabaixo, insinuando um samba justaposto à improvisação criada.

Considerações finais

Tendo em vista as nossas hipóteses e a análise apresentada no tópico anterior, consideramos que, assim como o literato, o criador de uma canção também constrói um código de linguagem específico, em função de um posicionamento na interlíngua(gem), para constituir o nível musical de sua composição.

De acordo com o que foi analisado, o timbre, a prosódia, o instrumental, as colagens de ruídos, as distorções e o *backing vocal* utilizados na execução da canção de Caetano Veloso indiciam a semântica de *mistura* da Tropicália, legitimando, desse modo, o posicionamento do movimento, no interior do campo literomusical brasileiro.

Portanto, supomos que, a partir da canção analisada, pudemos demonstrar que a questão central deste trabalho é relevante e produtiva. Isto é, é possível pensar em posicionamento na “interlíngua” – ou melhor, na interlíngua(gem) – quando lidamos com textos de natureza não verbal. Além disso, consideramos que, ao expandir o conceito postulado por Maingueneau, abrimos inúmeras possibilidades de pesquisas no campo da AD, especialmente estudos que analisam *corpora* intersemióticos.

REFERÊNCIAS

COSTA, N. B. da. *Música popular, linguagem e sociedade: analisando o discurso literomusical brasileiro*. Curitiba: Appris, 2012.

DUNN, C. Tropicália: modernidade, alegoria e contracultura. *Tropicália*, 2007. Disponível em: http://tropicalia.com.br/v1/site/internas/visestr_1.php. Acesso em: 10 jan. 2019.

FAVARETTO, C. *Tropicália, alegoria, alegria*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

MELLO, Z. H. de; SEVERIANO, J. *A canção no tempo*. v. 2. São Paulo. Editora 34 Ltda, 1998.



MENDES, H. M. M. *Transgressão e conservadorismo na prática discursiva da Jovem Guarda*. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

PIRES, C. *Frio tropical: tropicalismo e a canção popular*. São Paulo: Alameda, 2012.

Editorial e carta do editor em revista: considerações dialógicas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2678>

Lorena Mayara Fornel¹

Resumo

Este artigo tem por objeto o estudo dos gêneros do discurso *editorial* e *carta do editor* em revistas, desenvolvido a partir das reflexões do Círculo de Bakhtin. Nesse sentido, analisaremos duas cartas do editor da revista impressa *Realidade*, em sua 1ª e 6ª edição publicadas no ano de 1966 e dois editoriais da revista impressa *Fórum* em sua edição 120, de outubro de 2013, e 168, publicada em outubro de 2014. A partir desta seleção, os objetivos são evidenciar as estabilidades e instabilidades dos gêneros a fim de identificar a relação entre esses gêneros; analisar as relações dialógicas do momento sócio-histórico-cultural e do projeto de dizer das revistas; verificar aspectos relacionados ao público-alvo, às ideologias e ao estilo dessas instituições, os quais interferem nas alterações existentes nos editoriais de ambos veículos. Para esta análise, consideramos as reflexões do Círculo de Bakhtin a partir das concepções de gêneros do discurso, ideologia, estilo e dialogismo. Esta discussão é um recorte da dissertação de mestrado em desenvolvimento intitulada “Editorial e carta do editor: uma análise dialógica do discurso”.

Palavras-chave: editorial; estudos bakhtinianos do discurso; estilo; esfera jornalística.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, Brasil; lorenna.fornel@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-5029-0083>

Editorial and editor's letter in magazines: dialogical considerations

Abstract

This article's topic is the study of genres of discourse *editorial* and *editors' letter* in magazines, developed by the perspectives of Bakhtinian studies. In this way, we are going to analyze two editors' letters of *Realidade* printed magazine, in 1^a and 6^a edition, published in 1966, and two editorials of *Fórum* magazine in edition 120, of March 2013, and 168, published in October 2014. Come from this selection, we aim to evidence the stabilities and instabilities of the genres to identify the relation of these genres; analyze the dialogical relations of the social historic moment and the saying project of the magazines; verify aspects related to the audience, the ideological and the stylistic aspects of such magazines, which interfere in the changes in both vehicles' editorials. For this analysis, we consider the reflections of Bakhtin Circle from the conceptions of genres of discourse, ideology, style, and dialogism. This discussion is a cut of the Master's degree in development "Editorial and editor's letters: a dialogical analysis of discourse".

Keywords: editorial; Bakhtinian studies of discourse; style; journalistic sphere.

Os gêneros discursivos *carta do editor* e *editorial* na formação de opinião

O presente artigo propõe a reflexão acerca dos gêneros discursivos *editorial* e *carta do editor* nas revistas *Realidade* e *Fórum*, a partir da compreensão de que estes são textos opinativos inseridos na esfera jornalística e visam auxiliar a formação da opinião pública. Ao depararmos com as finalidades destes gêneros, entendemos que, nas revistas analisadas, há um projeto de dizer que oferece uma prévia do conteúdo da edição para o leitor e apresenta o posicionamento da instituição acerca das temáticas discutidas.

Diante das reflexões sobre os gêneros discursivos e a esfera jornalística, tal análise dos editoriais e carta do editor foi motivada pela indagação de como estes se constituem e de que modo se dá a articulação do posicionamento da instituição, visto que na linguagem, pautada na concepção bakhtiniana, todo enunciado é ideológico. O jornalismo tem por sua essência refletir uma realidade, mas também, sob a perspectiva de Bakhtin, entendemos que esta refrata o corpo social de acordo com as concepções do periódico, de modo a difundir a informação e a opinião sobre a realidade para seus leitores. Com isso, os diversos gêneros discursivos presentes neste meio têm como tentativa difundir a informação da realidade e formar a opinião pública, como é evidente nos gêneros carta do editor e editorial.

Objetivamos, assim, evidenciar as estabilidades e instabilidades dos gêneros, assim como a relação que há entre esses; identificar as recorrências que permitem verificar o público-alvo e o estilo dos veículos. Para isso, foram selecionadas duas cartas do editor publicadas nas edições de número 1 e 6 da revista *Realidade*, datados da década de 60, e dois editoriais da revista *Fórum* em suas publicações 120, no ano de 2013, e 168, de 2014. O recorte foi selecionado de modo qualitativo, com o objetivo de destacar as principais recorrências nas revistas em relação à apresentação do posicionamento das instituições e às aproximações entre os gêneros.

Desse modo, para a fundamentação teórica, pautamo-nos nas reflexões bakhtinianas sobre gêneros do discurso, diálogo, estilo e ideologia com o fito de compreendermos como estes enunciados se constituem e suscitam os valores ideológicos concebidos pelas instituições. Ainda, para tal verificação e análise da relação entre os enunciados, concebemos o cotejamento como método, com o cotejo entre os editoriais e as cartas do editor a fim de compreendermos que, em épocas diferentes, esses possuem estabilidades e instabilidades que possibilitam diferenciá-los.

Esse trabalho é um recorte das discussões desenvolvidas na pesquisa de mestrado em andamento “Editorial e carta do editor: uma análise dialógica do discurso”, orientada pela Profa. Dra. Marina Célia Mendonça.

Reflexões acerca dos gêneros do discurso na esfera jornalística

As reflexões do Círculo de Bakhtin² concebem que um gênero discursivo é constituído de uma forma composicional, estilo e tema. Em relação à forma, numa concepção inicial, pensamos na organização textual deste enunciado; para o estilo e tema vamos pensar nas escolhas linguísticas e nos sentidos daquele enunciado. Assim, Bakhtin define que o emprego da língua se dá por meio de enunciados e, nas diversas esferas de atividades humanas, constitui os gêneros discursivos, os quais cumprem com as situações discursivas.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

2 As questões de autoria possuem grande discussão, para isso, aqui assumimos o termo Círculo ou até mesmo Bakhtin para se referir aos estudos desenvolvidos pelo grupo russo.

Os enunciados inserem-se em uma formação social de presente, passado e futuro (BUBNOVA, 2015). Como presente, concebe-se aquilo que está evidente no corpo social atual, ao que é passado, tem-se a retomada de enunciados de dado momento histórico na atualidade e, para o futuro, compreendem-se as utopias. A partir desses pressupostos, verificamos a recorrência do dialogismo, conceito refletido pelo círculo que caracteriza a teoria bakhtiniana, o qual consiste no diálogo entre enunciados, uma vez que este só é constituído a partir de outros no elo interminável da cadeia comunicativa.

A palavra diálogo, ao contrário, é bem entendida, no contexto bakhtiniano, como reação do eu ao outro, como “reação da palavra à palavra de outrem”, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. A essa perspectiva interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas. (MARCHEZAN, 2006, p. 123).

Todo enunciado por si é dialógico, pois retoma outros proferidos anteriormente, assim as palavras se tornam um território comum entre o eu e o outro (VOLÓCHINOV, 2017). O círculo, ao se propor a discutir o caráter dialógico dos enunciados, analisa a relação entre eu-outro, em que a alteridade é o norte de discussão, tendo em vista que o indivíduo se constitui como sujeito do enunciado a partir das interações estabelecidas com seu outro em determinado contexto, o que remete ao projeto de dizer posto.

Ao analisar o enunciado concreto, inserido em uma dada situação comunicativa, o círculo postula a atuação de forças centrípetas e centrífugas. Assim, diante determinada conjuntura em que há um conjunto de discursos que são considerados “mais aceitos”, estabelece-se a atuação de forças centrípetas, que centralizam um ideário, geralmente constituído de valorações conservadoras. Paradoxalmente, quando um enunciado estabelece um embate entre tais vozes centralizadoras, há a ação de forças centrífugas, as quais descentralizam e desconstroem os ideais tradicionalmente aceitos.

Não há neutralidade no jogo das vozes. Ao contrário, ele tem uma dimensão política, uma vez que as vozes não circulam fora do exercício do poder: não se diz o que quer, quando se quer, como se quer. Não se trata apenas da atuação do campo tradicional da política, ou seja, a esfera do Estado; estão em causa todas as relações de poder, desde as do dia-a-dia até aquelas do exercício do poder do Estado. (FIORIN, 2006, p. 31).

Ainda sobre os enunciados, segundo Bakhtin, estes são individuais e sociais, pois “o filósofo mostra que a maioria absoluta das opiniões dos indivíduos é social” (FIORIN, 2006, p. 33), surgem das vivências no contexto e direcionam-se a partir da identidade dos destinatários destes, os quais carregam valores, ideologias e participam de grupos sociais. Dessa forma, conclui-se que não há enunciado neutro, livre de ideologias e não

pode ser considerado apenas individual. Todo aspecto de constituição do enunciado remete a um contexto e, portanto, um enunciado deve ser analisado “na sua historicidade, na sua concretude, para deixar ver mais do que a dimensão exclusivamente linguística e/ou sua fragmentação” (BRAIT, 2005b, p. 71) e perceber a que se dirige e a ideia que se quer transmitir por meio dele.

Nas esferas comunicativas, cada enunciado vai se caracterizar por uma temática, ou seja, pelo conteúdo abordado, assim como a maneira como este é trabalhado, o estilo, o qual é construído a partir do indivíduo inserido no social, portanto, é individual e social concomitantemente. As escolhas lexicais e a entonação e entoação dão o tom valorativo-expressivo que caracterizam o estilo do enunciado. Tais escolhas, assim como exposto, reiteram a atuação extra verbal dos participantes da comunicação com o intuito de cumprir as especificidades exigidas pelo gênero no projeto de dizer do sujeito. Assim, em cada esfera, os enunciados se organizam de modo a efetivar sua proposta enunciativa, como é possível analisar ao verificar os enunciados do jornalismo.

A esfera jornalística, em uma definição breve, está calcada pela organização de gêneros que estabelecem a finalidade de levar o conhecimento da realidade à massa por meio da disseminação de fatos recorrentes no dia a dia do corpo social. Desse modo, por meio de uma diversidade de gêneros como reportagem, notícia, entrevista, editorial e artigo de opinião, estabelece-se um elo comunicativo entre os veículos e a população, seja por intermédio de discursos orais, verbais ou verbo-visuais. Para isso, cada gênero se organiza a partir de enunciados estruturados a fim de cumprir sua função comunicativa, como o editorial e carta do editor, objetos de estudo deste trabalho, os quais cumprem a função de evidenciar e explicitar a opinião do veículo. Nesses gêneros, há um sujeito que é representante da redação do suporte jornalístico – revistas ou jornais – que mediante uma linguagem objetiva esclarece para o leitor os objetivos a serem cumpridos na edição e posiciona-se de acordo com os projetos de dizer do veículo.

Tais gêneros possibilitam a explicitação de posicionamentos, rompendo com uma visão equivocada, já rompida na contemporaneidade, de que o discurso jornalístico é imparcial e visa à neutralidade. É importante ressaltar, nesse ínterim, que apesar de ser impossível estabelecer um discurso livre de valores, assim como discute o Círculo de Bakhtin, o jornalismo privilegia enunciados estilisticamente objetivos, por exemplo, com o uso de verbos na voz passiva sintética, os quais remetem a uma tentativa de promover um tom de impessoalidade ao discurso.

As definições estilísticas, ainda, estão atreladas com a temática abordada em cada enunciado, assim, no jornalismo, tais escolhas evidenciam um posicionamento do veículo, pois um tema pode ser tratado de diversas maneiras a partir do que a esfera em que está inserida quer transmitir ao seu enunciatário. As mídias possuem características exclusivas, apesar de buscarem um mesmo objetivo: informar, formar opinião e impor

ideais e valores. Cada qual, inserida no contexto sócio-histórico, possui um posicionamento inserido na sociedade, seja ele político, social, econômico ou cultural, que caracteriza a ideologia de seus discursos veiculados.

Com isso, podemos afirmar que, na busca de convencer o leitor, concretiza-se o discurso a ser expresso quando o tom valorativo-expressivo, formado a partir das escolhas linguísticas, alcança seu interlocutor. Tal alcance, na esteira das reflexões bakhtinianas, pode se dar por uma concordância, mas também pela discordância do enunciado.

Compreendemos que a opinião faz parte da esfera jornalística e que há gêneros que possibilitam essa manifestação, garantindo o acesso do público ao posicionamento das instituições. Os gêneros discursivos no jornalismo desenvolvem um projeto de dizer voltado às intenções que são propostas pela instituição responsável. Entendemos que os gêneros aqui em questão são responsáveis por expressar diretamente a opinião das empresas jornalísticas. Sendo assim, neste momento definimo-los para compreendermos as aproximações e distanciamentos entre editorial e carta do editor, visto que ambos pertencem ao jornalismo opinativo.

O gênero editorial abrange a apresentação da opinião da instituição jornalística e, assim como discute Marques de Melo (1985), é dirigido para constituir a opinião pública, conseqüentemente, dedica-se à coletividade. No Brasil, as instituições estabelecem no editorial um diálogo com as acepções da esfera política, visto que as empresas integram os interesses políticos aos corporativos que defendem. Desse modo, o editorial faz parte de um projeto da instituição de apresentar seu posicionamento para a população seguindo os pressupostos que regulamentam o Estado.

Os editoriais são organizados pela diretoria das instituições, os responsáveis pela redação das edições, e são analisados e revisados para que se mantenha a organização coerente com as propostas do veículo informativo. Marques de Melo (1985) estabelece uma vasta análise de como se dá a produção destes gêneros e explicita que, em determinados momentos, os jornais e revistas eram dirigidos por pequenos grupos e assim os textos eram assinados pelos próprios donos, fator que se altera nos editoriais contemporâneos em que as grandes corporações é que são responsáveis e assim não há a expressão da opinião do diretor de redação, mas da corporação que vai divulgar a edição.

Ao analisar a estrutura do editorial, concebendo aqui os pressupostos bakhtinianos em relação às estabilidades que definem um gênero discursivo, pode-se afirmar que este é um enunciado organizado a partir do projeto de dizer da revista, faz uso de linguagem formal e impessoal e apresenta no desenvolvimento o que será discutido na edição da revista. A partir desses pressupostos, Marques de Melo (1985) esclarece quatro atributos que constituem este gênero:

- 1) Impessoalidade: não é atribuída uma assinatura, utiliza-se a terceira pessoa do singular ou a primeira do plural;
- 2) Topicalidade: possui uma delimitação temática, mesmo sem o domínio do público ainda, visto que a revista apresenta os assuntos que ainda serão retratados na edição por meio deste gênero;
- 3) Condensabilidade: há ênfase às afirmações, evitando detalhamentos e demonstrações;
- 4) Plasticidade: possibilidade de mudança e flexibilidade do conteúdo.

Diante de tais atributos, entende-se como é apresentado um editorial, quais as estabilidades deste gênero que compõe o *corpus* do trabalho. Evidenciamos a seguir a carta do editor e as características que a qualificam como tal. A carta do editor também é um gênero discursivo que tem por finalidade apresentar os conteúdos que serão retratados na edição da revista de modo resumido e evidenciar para o leitor os posicionamentos da instituição. O interlocutor apresentado no enunciado é o chefe de redação da revista, responsável por organizar e selecionar os fatos reportados na edição, assim, dispõe-se de um discurso objetivo e pautado no projeto de estabelecer contato com seu leitor. Silva (2011, p. 68), ao realizar a análise das cartas do editor sob uma perspectiva histórica, pontua que essas “buscavam divulgar a opinião do jornal sobre determinado assunto, mas a partir de aspectos formais típicos de uma carta (por exemplo, um destinatário explícito e a assinatura do responsável pela carta)”.

Nas discussões sobre o jornalismo opinativo, Marques de Melo (1985) esclarece que as revistas com temáticas culturais ou políticas privilegiam o uso de editoriais, enquanto periódicos de informações gerais escolhem cartas dos editores, definindo estas como “*merchandising*” jornalístico. Diante de tal definição, entendemos que “*merchandising*” define as cartas como um gênero que visa convencer e evidenciar para o leitor a relevância da instituição ao apresentar o conteúdo que será veiculado na edição. Além disso, Silva (2011) aponta que as cartas do editor estão vinculadas à tradição do gênero epistolar e por isso se aproximam do leitor ao evidenciar a assinatura do editor responsável, garantindo que este é um representante da instituição.

A partir de tais perspectivas, objetivamos verificar as proximidades e distanciamentos entre o gênero carta do editor e editorial em revistas a partir da análise de como se concretizam esses gêneros na esfera jornalística brasileira, uma vez que ambos são definidos como enunciados que visam evidenciar as informações que serão desenvolvidas na edição e trazem o posicionamento da instituição. Assim, podemos verificar que, a partir das concepções de Marques de Melo (1985) e Silva (2011), temos as seguintes especificidades dos gêneros carta do editor e editorial, que posteriormente serão verificadas por meio da análise dos textos apresentados pelas revistas *Realidade* e *Fórum*:

Quadro 1. Os gêneros discursivos carta do editor e editorial

GÊNERO DISCURSIVO	FUNÇÃO JORNALÍSTICA	ESPECIFICIDADES
Carta do Editor	Apresentar as informações que serão retratadas na edição de modo objetivo a fim de esclarecer, denunciar ou defender a instituição acerca do tema abordado na edição.	Para Silva (2011), é um texto que se aproxima da carta, por isso assinado, para estabelecer um vínculo com o leitor. Para Marques de Melo (1985), trata-se de um <i>merchandising</i> jornalístico, o qual tem como finalidade promover a instituição em pauta.
Editorial	Texto de opinião voltado para a apresentação do posicionamento da instituição acerca das discussões em pauta na sociedade, com o objetivo de convencer o leitor da opinião apresentada.	Marques de Melo (1985) caracteriza o editorial como um texto impessoal; plástico, visto que está condicionado aos temas em questão, mas sempre objetiva manter o posicionamento da instituição.

Fonte: Elaboração própria

O editorial e a carta do editor em uma perspectiva dialógica

Diante das reflexões postuladas sobre os gêneros discursivos e os aspectos relevantes da esfera jornalística, explicitamos parte da análise desenvolvida na nossa pesquisa que foi apresentada no 67º Seminário do GEL. Faz-se necessário ressaltarmos que, a partir dos pressupostos bakhtinianos, conceberemos o cotejamento como procedimento de análise, verificando os diálogos existentes entre os gêneros discursivos aqui analisados a fim de compreendermos a constituição destes na esfera jornalística e os discursos sociais evidenciados nos enunciados, verificando o contexto de produção, como disserta Geraldi (2012, p. 33, grifos do autor):

Dar contextos a um texto é *cotejá-lo com outros textos*, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento ou origem.

O *corpus* a ser analisado traz dois editoriais da revista *Fórum*, publicados no meio digital, e duas cartas do editor veiculadas nas edições impressas 1 e 6. Como critério de seleção das revistas, foram utilizadas *Realidade* e *Fórum*, as quais possuem uma aproximação ideológica, ao buscarem trabalhar em suas edições temas políticos voltados ao social.

A revista *Realidade*, financiada pela editora Abril, circulou durante a década de 60, desde 1966, e encerrou suas atividades em 1976. Ao analisar suas edições, verifica-se que abordava um jornalismo literário, com matérias detalhadas e a evidência de uma atuação jornalística investigativa. Em um momento histórico de ditadura militar, em que a mídia foi fortemente atacada pela censura, a revista contestou o poder vigente e, com isso, em algumas edições, não pôde ter circulação. A seguir, tem-se a carta do editor, como foi intitulada, da edição número 1 de abril de 1966, a qual traz a abertura da circulação da nova revista na época:

Temos o prazer de apresentar o primeiro número de REALIDADE, novo lançamento da Editora Abril. Há 16 anos vimos editando revistas para o público brasileiro, acompanhando a extraordinária evolução do País. O Brasil vai crescendo em todas as direções. Voltado para o trabalho e confiante no futuro, prepara-se para olhar de frente os seus muitos problemas a fim de analisá-los e procurar solucioná-los. E é por isso que agora surge REALIDADE. Será a revista dos homens e das mulheres inteligentes que desejam saber mais a respeito de tudo. Pretendemos informar, divertir, estimular e servir a nossos leitores com seriedade, honestidade e entusiasmo. Queremos comunicar a nossa fé inabalável no Brasil e no seu povo, na liberdade do ser humano, no impulso renovador que hoje varre o País, e nas realizações da livre iniciativa. Assim é com humildade, confiança e prazer que dedicamos REALIDADE a centenas de milhares de brasileiros lúcidos, interessados em conhecer melhor o presente para viver melhor o futuro. (REALIDADE, abril de 1966a, p. 3).

Na página que apresenta a carta citada, há no final do texto a assinatura do editor chefe Victor Civita, responsável pela organização da edição. Diante dos pressupostos do gênero discursivo editorial, a primeira indagação que surge é a escolha por apresentar “carta do editor”, o que já pode evidenciar a tentativa de aproximação do seu leitor. Além disso, são expostos, como uma edição de inauguração, os objetivos da revista em relação ao seu público “Pretendemos informar, divertir, estimular e servir a nossos leitores”, o que é uma evidência do projeto de dizer.

Nesse sentido, na esteira das análises bakhtinianas do discurso, verifica-se um tom valorativo nacionalista no discurso de esperança e confiabilidade, “fé inabalável no Brasil e no seu povo”, que a revista quer propor ao seu leitor, caracterizado como “homens e mulheres que desejam saber mais a respeito de tudo”. Nessas escolhas, reflete-se um projeto de dizer que mostra a quem se dirige e o que a revista está propondo: uma abordagem complexa, quando traz os adjetivos “inteligentes” e “lúcidos” que estarão dispostos a ter acesso a uma informação de confiança, como evidenciam.

A seguir, tem-se a carta do editor publicada na edição 6 de setembro de 1966, a qual trata da proibição pelo poder público de uma matéria desenvolvida pela revista que

analisava a questão da sexualidade na juventude. Em oposição à edição 1, que tratava da inauguração da edição e das perspectivas que a revista tinha em relação ao seu público, a seguir é possível verificar que o veículo busca aproximar o leitor, mas agora trazendo um tom de oposição à realidade posta:

Neste número, REALIDADE, ia concluir a publicação da grande pesquisa focalizando o que os jovens pensam, fazem e falam a respeito de sexo. Poucos dias antes da impressão da segunda parte de “A juventude diante do sexo”, entretanto, recebemos uma advertência do Exmo. Sr. Alberto Cavalcanti de Gusmão, Juiz de Menores da Guanabara, comunicando-nos que apreenderia a edição, caso publicássemos a conclusão da pesquisa. Na opinião do Juiz, o artigo era “obsceno e chocante”. Ao nosso ver, não pode haver obscenidade num artigo que é apenas o retrato fiel do comportamento e das atitudes de uma parte representativa da juventude brasileira. Não inventamos este retrato. Também não o aprovamos, nem condenamos. Isso cabe aos nossos leitores. Mas estamos serenos por tê-lo divulgado, prestando aos pais, educadores e, sobretudo, aos jovens um serviço que julgamos inestimável — e imprescindível. Não querendo, mesmo assim, entrar em choque com o Juizado de Menores da Guanabara, resolvemos suspender temporariamente a publicação da parte final do trabalho, até que os Tribunais Superiores se pronunciem a respeito. REALIDADE parte do princípio de que seus leitores são adultos, inteligentes e interessados em saber a verdade. E continuará fiel ao seu compromisso de informar. Com imparcialidade, com serenidade. E com a coragem de enfrentar os fatos. (REALIDADE, setembro de 1966b, p. 3).

Ao analisarmos tal enunciado, ressalta-se a aproximação da revista com o leitor, fator característico do gênero discursivo quando se analisa que o locutor busca se justificar e se posicionar diante da barbaridade de proibir a explanação de um conteúdo de importância social, tendo em vista os problemas que são decorrentes da juventude diante o sexo. Com isso, pode-se afirmar a recorrência da atuação de uma força centrípeta, calcada no ideário conservadorista da sociedade de considerar temas relacionados ao sexo como um “tabu social”, enquanto o discurso da revista, que busca romper com este estereótipo e tratar com seriedade a problemática, atua como força centrífuga ao romper com tal visão. Nesse ínterim, ainda notamos que a revista tem um posicionamento de oposição em relação à ideologia posta pelo poder público, reiterando a parcialidade do enunciado.

Assim como na edição de número 1, há a recorrência de manter um elo com o leitor e postular a confiabilidade que a revista quer transmitir ao público, por meio das escolhas lexicais “E continuará fiel ao seu compromisso de informar. Com imparcialidade, com serenidade”. Com a análise das duas cartas do editor, é explícito o aspecto estilístico do veículo de prometer ao leitor o cumprimento de seus objetivos, tendo em vista que é reiterada em ambas edições, ao final do texto, a preocupação em manter um jornalismo fiel ao seu público.

Para analisarmos algumas estabilidades e instabilidades do gênero, foi selecionada a revista *Fórum*, a qual é publicada desde 2001 nas versões impressa e desde 2014 somente *on-line*, buscando noticiar os acontecimentos na sociedade e uma discussão pautada no ideal de que “é na multiplicidade de vozes que se faz um mundo melhor” (FÓRUM, *on-line*, 2019), evidenciando um posicionamento axiológico que valoriza o social e sua pluralidade como fator de identidade da revista. Suas edições eram publicadas mensalmente e passaram a ser divulgadas semanalmente. A seguir, o editorial da edição 120, publicada na plataforma digital:

“Primeira coisa que se pensa: segurança. Segurança é polícia, entre um cantor de *rap*, um padre e um policial, ele [o cidadão] vai eleger um policial. O voto explica.” É assim que o músico Mano Brown, capa desta edição, toca em um dos pontos mais importantes na pauta política brasileira, a violência. É também uma reflexão a respeito de como a sociedade enxerga e lida com esse problema, buscando sempre ações conservadoras e de cunho repressivo que, inevitavelmente, se voltam contra ela mesma.

Esse é um dos aspectos que teimam em não mudar naquilo que Brown chama de “novo Brasil” que nasce. Um país que conseguiu reduzir a pobreza e que trouxe algum conforto material a classes historicamente excluídas, o que lhes permite o tempo necessário para aprimorar o seu conhecimento – como ressalta o músico –, e não apenas consumir. Contudo, esse mesmo país em transição ainda sofre com uma elite que não aceita a voz que cresce cada vez mais nas periferias, buscando reconhecimento e o direito à cidade e à cidadania. E é ali, nas regiões periféricas, que existe hoje toda uma efervescência cultural, mas também social e política, apontando os possíveis caminhos futuros para o Brasil. Nesse contexto, elaborar políticas públicas que fomentem e aproveitem essa produção deveria ser prioridade para as autoridades governamentais. E algo a ser cobrado por todos.

A edição traz ainda uma matéria que apresenta os 65 finalistas e os seis vencedores do III Concurso Aprender e Ensinar Tecnologias Sociais, promovido pela Fórum em parceria com a Fundação Banco do Brasil. Os números mostram não apenas o sucesso da difusão do conceito em todo o Brasil, como também a conexão que tem sido possível fazer entre as tecnologias sociais e as experiências de professores que envolvem as comunidades nos entornos dos espaços educacionais.

Não é à toa que o Aprender e Ensinar foi tido pelo coordenador da Secretaria de Educação Básica do MEC, Maurício Prado, como o que alcança hoje o maior número de inscritos na área em todo o País. No total, foram 4.698 inscrições de professores que trataram do tema com seus alunos, e 1.780 deles enviaram propostas detalhadas de suas iniciativas. O alcance do Concurso também

evidencia o potencial que as tecnologias sociais têm para auxiliar na superação de lacunas educacionais, promovendo a interdisciplinaridade e despertando a consciência social entre estudantes e suas famílias. (FÓRUM, março de 2013, *on-line*)

Como é explicitado, o contexto sociocultural da edição é de grande alcance para a sociedade brasileira que até o ano de 2013 conseguiu propiciar melhores condições de vida. Nesse sentido, é explicitada a opinião do *rapper* Mano Brown, capa da edição que reitera o posicionamento da revista acerca da violência que ainda assolava o país ao expor que, na tentativa de acabar com a violência, o poder acabava por agir “buscando sempre ações conservadoras e de cunho repressivo que, inevitavelmente, se voltam contra ela mesma”.

Com isso, nota-se os valores sociais postos de que o corpo social, quando não privilegiado por tal proteção, submete-se à escolha de um policial como combatente da violência quando este corrobora a ação violenta. Assim, reforça-se a disparidade social vigente também, quando é exposto que a periferia não tem voz na sociedade; tais fatos revelam que a seleção temática é uma escolha social e assim valorativa, segundo a teoria bakhtiniana. Desse modo, ao optar por trabalhar com o aspecto social, a revista revela sua estilística e ideologia que perpetua.

Em diálogo com o gênero exposto na edição de *Realidade*, é apresentada a temática do número e como a revista conduz a temática. No entanto, em *Fórum*, privilegia-se uma maior discussão do que será retratado, ao trazer um breve resumo do que será referenciado ao longo das páginas. Para uma análise comparativa da edição da *Fórum*, a seguir, apresentamos a edição de número 168 de outubro de 2014:

O segundo turno de uma eleição é o momento de confronto de projetos, em geral, opostos em um ou muitos sentidos. A disputa presidencial de 2014 não foge à regra. Repete-se uma polarização que vem sendo a tônica no cenário nacional desde 1994, quando Fernando Henrique Cardoso se elegeu presidente da República superando Lula, segundo colocado.

No entanto, há diferenças em relação aos cenários de pleitos passados. Primeiro, o acirramento é maior e a imprevisibilidade, *idem*. É o tipo de contexto que não admite tergiversações ou omissões. Por isso, *Fórum* declara sua opção desde já.

Nossa publicação nasceu a partir do Fórum Social Mundial, em 2001, e desde então tem acompanhado e retratado as mudanças ocorridas no período. Àquela época, vivíamos sob a égide do pensamento único, que anunciava o fim da História e o triunfo do neoliberalismo. Aos poucos, a população de todo o continente e de

outras partes do mundo foi reagindo. Nas ruas e nas urnas. Assim, subiram aos governos forças progressistas que representaram rupturas não só com o modelo econômico e social, promovendo a inclusão em diversos níveis, mas que também tiveram força simbólica para fazer com que muitos excluídos passassem a ter contato com o poder público, algo inédito até então.

De lá para cá, muitos avanços ocorreram. Mas muitos ainda estão por vir. E todos nós temos pressa. O atual governo tem falhas em diversas áreas, muitas delas relatadas e reportadas na *Fórum*. As políticas direcionadas aos povos indígenas, a tibieza diante da defesa de direitos de minorias, o ritmo da execução da reforma agrária, entre outros pontos, foram questões que estiveram presentes em nossas reportagens e artigos, e continuaremos cobrando. Mas o que se coloca agora é uma possibilidade não só de não avançarmos como de retrocedermos.

Com um Congresso mais conservador, medidas defendidas por Aécio e que afrontam os direitos humanos como a redução da maioria penal têm ampla possibilidade de serem aprovadas. A demarcação de terras indígenas sob controle exclusivo do Congresso Nacional também é outro recuo que ganha força em face de um governo do PSDB. E o retorno de Armínio Fraga, desta vez como ministro da Fazenda, representa uma reprise de todo o cenário daqueles meados do fim do século 20 e começo do 21, quando eram mais importantes os “direitos” da banca do que das pessoas.

Em função disso, defendemos o voto em Dilma. E seguiremos em nossa posição de cobrança, sem falseamentos e nem praticando um jornalismo que se baseia em ilegalidades ou suposições, algo tão em voga na mídia tradicional. O que não é de hoje, mas que não precisa ser para sempre. (FÓRUM, *on-line*, 2014).

O momento histórico em que o editorial foi veiculado foi marcado pela campanha eleitoral à presidência do Brasil, mais especificamente no segundo turno, entre os candidatos Aécio Neves, representante do Partido da Social Democracia do Brasil, e Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores. Nesse contexto, o editorial evidencia qual o posicionamento do veículo diante uma situação de embate entre forças, ao colocar-se a favor da reeleição de Dilma ao afirmar “defendemos o voto em Dilma”, reforçando que todo discurso é ideológico e, aqui, está explícito que a esfera jornalística também firma seu posicionamento, desconstruindo estereótipos de neutralidade do jornalismo.

Importante ressaltar que neste contexto a sociedade brasileira mostrou-se polarizada entre os ideais considerados de esquerda, defendidos por Dilma, e os de direita, representados por Aécio, o que revela a finalidade do locutor de posicionar-se e escolher por tal temática em seu editorial. Ademais, ao defender o voto na candidata do PT, nota-se a escolha da revista por defender os valores sociais progressistas, valorizando a busca

por romper com as desigualdades sociais criadas pelo sistema econômico vigente. Assim, analisando as edições de *Fórum*, podemos notar, por meio dos aspectos estilísticos e as temáticas desenvolvidas, qual é a ideologia defendida.

Ainda, tendo em vista que nesta edição há uma defesa de posicionamento, o uso da 1ª pessoa do plural é bem marcado, o que não ocorre na edição 120, em que a revista se coloca por meio de um tom impessoal. Tal fato evidencia, assim como preconizava Bakhtin, a mudança estilística de acordo com os intuitos discursivos, o projeto de dizer em um enunciado de acordo com a função social que se busca cumprir, o que leva ao discurso a caracterização de um ato ético.

Neste editorial, a fim de persuadir, as escolhas lexicais e o discurso materializado são pautados em uma fundamentação histórica desde a criação da revista, fomentando a necessidade da discussão sobre o social e suas pluralidades, pauta não promovida pelo candidato de direita. Assim, ao tomar tais signos, apresenta um discurso de autoridade que demonstra e reitera a linha editorial do veículo, o estilo que pode ser visto nesta e nas demais edições. Ainda, verifica-se que a contextualização norteia o leitor sobre a temática que será desenvolvida ao longo da edição, aspecto que está atrelado à estrutura composicional de um editorial. Em divergência à revista *Realidade*, nas edições de *Fórum* denomina-se essa seção como editorial e o locutor é a redação da revista.

Diante de tais aspectos, podemos aferir que os gêneros discursivos editorial e carta do editor, nos diferentes momentos históricos, cumprem com o objetivo de explanar a temática central do veículo jornalístico na edição que é posta, assim há uma estabilidade e relação entre os gêneros. Ademais, há uma linguagem que privilegia a formalidade e objetividade dos fatos, tendo em vista a brevidade da exposição nesta seção. Outrossim, pode-se dizer que os enunciados têm o intuito de persuadir e convencer os leitores acerca da defesa que o suporte faz; tal fato pode ser verificado diante as escolhas lexicais realizadas ao longo do texto, materializando a função social do jornalismo de convencer seu leitor.

Em contrapartida, há instabilidades, tendo em vista o estilo que cada veículo assume. Mas, o que se mostra evidente, principalmente, é a alternância diante o momento sócio-histórico que define como um enunciado pode ser constituído, como é verificado na mudança que ocorre quando vê-se um editorial na revista em um contexto de censura das mídias, como o que acontece com a *Realidade*, na qual não há um posicionamento explícito, apesar de tentar deixar esclarecido na edição 6 que não concordava com a posição tomada pelo poder público. Já na revista *Fórum*, há uma discussão ampla e com ideologias bem marcadas, tendo em vista que se coloca em um momento de governo democrático.

Considerações finais

A partir das postulações evidenciadas nesta breve análise, parte da pesquisa em desenvolvimento, verifica-se que o gênero editorial, representado aqui pela revista *Fórum*, e a carta do editor, analisada por meio da revista *Realidade*, apresentam estabilidades ao tratarem do posicionamento das instituições e explanarem o que será retratado na edição. Assim, seguem as especificidades pressupostas para tais gêneros. É importante ressaltar que *Realidade*, por meio das cartas do editor, buscava cumprir com os pressupostos da época para manter-se ativa na imprensa brasileira e por isso reitera em seus enunciados valores nacionalistas, mas que buscavam descentralizar as ideologias tradicionais comungadas na época, como foi evidenciado pela discordância apresentada na carta do editor sobre o impedimento sofrido pela revistas. Do mesmo modo, *Fórum*, mediante os editoriais, reforça sua participação e importância social e evidencia que seus valores estão politicamente associados à valorização das questões sociais, visto as escolhas temáticas e o modo como foram abordadas as questões.

Cabe ressaltar que, em diferentes momentos sócio-históricos e em veículos distintos, a esfera jornalística reitera seu papel formador, serve como um mecanismo de esclarecimento para a sociedade quando a revista tem a necessidade de se posicionar publicamente. Os recortes apresentados evidenciam os conceitos de gênero discursivo, enunciado concreto, dialogismo e ideologia a partir das discussões bakhtinianas do discurso e refletem os pressupostos pelos estudos do jornalismo acerca dos textos opinativos.

Ademais, é possível concretizar que, diante dos preceitos bakhtinianos, as relações dialógicas com o contexto são evidentes na constituição do enunciado, assim como os aspectos estilísticos de cada veículo que caracterizam os aspectos individuais de cada suporte, mas também aspectos sociais em prol do projeto de dizer de cada edição, que contempla temas que necessitam de abordagens específicas a fim de angariar seu público-alvo. Com isso, na constituição do enunciado revelam-se as ideologias e valores comungados pelas revistas, tanto na escolha temática como na composição estilística de cada um.

Ainda sobre o público-alvo, a análise mostra-nos o processo dialógico entre o eu-outro, visto o direcionamento aos leitores que conseguem os valores comungados pelas revistas. Na análise das instabilidades, verificam-se mudanças de acordo com a alteração de público que se tem, como no caso da revista *Realidade* em que se tem como alvo uma sociedade que vivencia um contexto autoritário e caracteriza-se como nacionalista, o que possibilita um discurso que contemple esses aspectos na sua exposição. Já na revista *Fórum*, em uma conjuntura democrática, é possível notar um discurso que evidencia com mais intensidade o posicionamento da revista que tece críticas claras ao contexto, o que é visto até mesmo na explanação dos conteúdos, apresentados mais detalhadamente do que na *Realidade*.

Outrossim, as instabilidades estão associadas a aspectos que constituem os enunciados assim como Bakhtin preconizava, evidenciando que apesar de ocorrer definições e finalidades específicas para cada gênero, elas se alteram na sua atuação no contexto. Tal fato revela-nos a força da linguagem nas esferas de atividade humana que, para cumprir as finalidades do momento sócio-histórico, atuam com maior ou menor intensidade por meio das palavras.

Por fim, as reflexões deste artigo contribuem para a compreensão dos gêneros jornalísticos visto o caráter formador desta esfera e sua importância, principalmente em contextos em que a discussão e o posicionamento são postos à prova e impedidos de serem esclarecidos. Desse modo, as relações dos gêneros discutidos evidenciam a motivação para posteriores indagações como analisar a recorrência dos aspectos estilísticos nos veículos e como isso se constitui de acordo com as mudanças históricas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRAIT, B. Estilo. *In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 79-102.

BRAIT, B. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. *In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005b. p. 61-77.

BUBNOVA, T. O que poderia significar o "Grande Tempo". *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 05-16, mai./ago. 2015.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FÓRUM. São Paulo, n. 168, 2014. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/digital/168/editorial-dilma-segundo-turno-porque-forum-sempre-teve-lado/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FÓRUM. Editorial n. 120, 2013. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/digital/edicoes/120/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In: GEGE. Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. *In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MARQUES DE MELO, J. *A opinião no jornalismo brasileiro.* São Paulo: Vozes, 1985.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. *In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-129.

MIOTELLO, V. Ideologia. *In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2005. p. 168-176.

REALIDADE, n. 1, São Paulo, 1966a.

REALIDADE, n. 6, São Paulo, 1966b.

RODRIGUES, R. H. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo.* 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SILVA, S. S. *O percurso sócio-histórico de uma tradição discursiva: da carta ao editorial.* 2011. Tese (Doutorado em Línguas Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* Rio de Janeiro: 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. *Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica.* Tradução para uso didático por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza.

A produção das pausas no processo de entoação realizada por professores na leitura de textos narrativos

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2565>

Rosicleide Rodrigues Garcia¹

Resumo

A análise automatizada utilizando o programa ExProsódia (FERREIRA NETTO, 2010) por meio da leitura do miniconto “Não conseguiu dormir. Mas ao amanhecer lembrou-se de todos os seus sonhos” (SILVA, 2017), realizada por 40 professores do ensino fundamental ao médio, verificou que não existe uma regularidade de leitura quanto ao uso de pausas e produções de frases entoacionais. Tendo em vista os conceitos de pausas definidas por Nespor e Vogel (1986), pode-se observar que 90% dos professores realizaram pausas, porém, a forma como elas foram produzidas não estabelece um parâmetro entre eles. Quanto à execução de frases entoacionais, também não houve simetria de resultados, sabendo-se que 23 deles produziram apenas uma frase entoacional, 11 fizeram duas e seis realizaram até três. Sendo assim, nota-se que não há uma standardização entre os professores, possibilitando-nos discussões acerca do trabalho do professor em sala de aula, assim como o ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: fonologia; entoação; leitura; professores ensino básico.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; prof.rosicleide@outlook.com, <http://orcid.org/0000-0001-9857-961X>

The production of pauses in the intonation process performed by teachers in reading narrative texts

Abstract

The automated analysis using the ExProsódia program (FERREIRA NETTO, 2010) has verified that there is no regular reading as to the use of pauses and production of intonation phrases by reading the flash fiction "He couldn't sleep. But he remembered all his dreams at dawn" (SILVA, 2017), carried out by 40 elementary and middle schoolteachers. Given the concepts of pauses defined by Nespor and Vogel (1986), the research has observed that 90% of the teachers took breaks; however, the way they were produced does not establish a parameter between them. Regarding the execution of intonation sentences, there was no symmetry of results either, because 23 of them produced only one intonation sentence, 11 made two, and six made three. Thus, it is possible to understand that there is no standardization among teachers, enabling us discussions about the teacher's work in the classroom, as well as the teaching of the Portuguese language.

Keywords: phonology; intonation; lecture; elementary school teachers.

Introdução

Esta pesquisa pertence às análises de pós-doutoramento *Não importa somente ler, mas como se ler: estudo sobre o processo de mudança da entoação e sua importância para a compreensão de textos verbais*, cujo objetivo é verificar a entoação utilizada por professores e alunos do ensino básico, de modo a perceber se existe uma padronização de leitura de acordo com aquilo que é previsto pela literatura científica. Tal qual visto por Cagliari (2002, p. 57), ao informar que:

As pessoas aprendem a ler na escola 'dominando as emoções', lendo o mais 'neutramente' possível, usando um ritmo constante, usando a variação melódica apenas para casos indispensáveis, enfim, como ensinam os professores, fazendo uma leitura fluente, e isso significa, foneticamente, que o aluno precisa ler grupos tonais não muito curtos, de preferência do tamanho das frases, deve usar o tom 3 em sequências até chegar a um tom 1, se a frase for declarativa. [...] O foco dos enunciados deve ser sempre no final da frase, local ideal para a tônica saliente que, por sua vez deve ser marcada apenas pela entoação e não por outros elementos prosódicos. [...] O leitor e o ouvinte recriam o que leem, em grande parte, pela maneira como atribuem os elementos prosódicos ao texto escrito ou lido à moda da escola.

Logo, sabendo que a entoação tende a ser regulada, este artigo busca ampliar essa discussão e apresentar a observação realizada de como os professores produzem as pausas durante o processo de leitura.

Essa preocupação é tida, já que é fato notório a pausa ser uma das constituintes da prosódia, assim como a intensidade e a duração vocálica. E, ao lembrarmos de Fónagy (2003, p. 2) ao explicitar que “a articulação prosódica da mensagem é a condição fundamental da interpretação”, vamos ao encontro da justificativa desta pesquisa que nasce de um questionamento de um aluno do ensino médio que, após acompanhar a leitura de um poema de Camões realizado por sua professora, perguntou-lhe o motivo de ele não conseguir interpretá-lo quando fazia a leitura para si mesmo, mas a compreendia muito bem quando realizada pela profissional.

Tomando essa dúvida como um problema fono-pedagógico, a primeira hipótese é que muitos alunos não reconheçam a prosódia de um texto, fazendo com que a entoação não seja aplicada de forma plena de maneira a favorecer a própria compreensão. Ademais, sabendo-se da importância das pausas no ato da comunicação oral ou escrita, teve-se como proposta primeiramente observar a sua realização na fala de 40 (quarenta) professores de diversas disciplinas do ensino básico – fundamental e médio, de modo a entender como ela vem sendo produzida em aulas, não apenas de Língua Portuguesa.

Para esta análise, como base teórica foram utilizados os estudos de Cagliari (2002) sobre leitura e prosódia, Nespor e Vogel (1986) sobre a classificação das pausas, e Marcuschi (2003) sobre a utilização destas; assim como os trabalhos desenvolvidos por Ferreira Netto e equipe (2008 a atual), já que se trata de uma pesquisa desenvolvida dentro do Projeto ExProsódia.

A sintaxe e a prosódia

Para se realizar a análise da leitura, foi escolhido o miniconto da escritora Neide Silva (2017): “Não conseguiu dormir. Mas ao amanhecer lembrou-se de todos os seus sonhos”, que se deu por seu teor literário escapar de uma articulação prevista pela gramática normativa. Isto é, o texto é constituído por três períodos oracionais distribuídos em duas frases, sendo a primeira um período simples e a segunda, composto.

A primeira, declarativa, poderia se estabelecer como uma coordenada assindética, de modo que fosse seguida pela coordenada sindética adversativa. Todavia, a autora preferiu encerrá-la com ponto e iniciar a segunda frase contrapondo-a com a afirmação anterior. Além disso, intercalou-se uma subordinada adverbial temporal que não fora isolada por vírgulas. Dessa forma, a primeira frase torna-se categórica, enquanto a segunda traz o teor poético.

De modo geral, a compreensão sintática dá apoio à análise do discurso e, consecutivamente, os elementos prosódicos devem estar ligados a essa estrutura. Segundo Cagliari (2002, p. 42-43),

A sintaxe encontra na frase sua especificidade maior, mas se não levar em conta o discurso em que se encaixa, corre o risco de interpretar mal, até mesmo coisas básicas do nível da frase, com sujeito e predicado, tópico e comentário, relações dêiticas e anafóricas, etc. [...]

Os elementos prosódicos servem para ponderar os valores semânticos dos enunciados, sendo uma das formas de que dispõe o falante para dizer a seu interlocutor como ele deve proceder diante do que ouve.

Sendo assim, embora o autor nos informe que os leitores, de modo geral, fazem um texto conforme sua intuição (CAGLIARI, 2002), e de que haja a orientação de que as pessoas tenham de ler “dominando as emoções” (p. 57), ele demonstra como essas percepções quanto ao uso da prosódia são falhas, pois, em seu estudo, Cagliari discute que a prosódia e a análise do discurso estariam por caminhos perdidos, pois não caminham em conjunto com a estrutura do discurso.

Logo, por meio dessas considerações, percebemos que as pausas estabelecidas nos textos escritos por meio da pontuação e a função sintática dos elementos possuem uma lógica que pode não ser seguida na leitura, na reinterpretação oral do texto. E o miniconto escolhido, devido à sua complexidade, revelaria essa tendência: hipoteticamente, a percepção sintática levaria a considerar a existência de duas a três pausas perceptíveis durante a sua leitura. Ou seja, a primeira após o ponto, a segunda depois da conjunção e a terceira ao final da oração subordinada adverbial; ou a segunda pausa aparecer após a subordinada. Porém, o leitor também poderia cumprir apenas uma pausa perceptível ao final da primeira sentença, desconsiderando as demais por estas não terem sido marcadas por vírgulas na construção do texto.

As pausas e a prosódia

Como dito, o principal elemento prosódico considerado para a constituição da pesquisa foi a pausa, pois, de acordo com Marcuschi (2003, p. 63), “as pausas podem ser curtas (micropausas), médias ou longas e constituem um fator decisivo na organização do texto conversacional”.

Embora estejamos analisando o texto lido e não a conversação, traz-se aqui a visão de Dahlet (2006, p. 294), em que se considera a escrita como a imagem incorporada da voz, da transcrição da fala, levando-se em conta a entoação, cadência, pausas e ritmo. Nesse

contexto, os textos escritos buscam, por meio de sua pontuação, ressaltar os elementos da fala, de modo que o leitor iria “ouvir” a entoação das vozes representadas (id, p. 300).

Dessa forma, é natural que, ao reproduzir a leitura, mesmo que haja a moderação prevista por Cagliari (2002), o leitor busque equiparar essa voz interna à do autor, trazendo pausas quando há pontos ou vírgulas, ou mesmo trazendo breves interrupções quando se intercalam períodos ou termos.

Para isso, considerar-se-á os estudos de Nespor e Vogel (1986), que definem as pausas como (1) *perceptual* – que se refere ao que é percebido como pausa, podendo foneticamente corresponder a uma variedade de fenômenos, como mudança de *pitch* e de duração, e que só algumas vezes corresponde à cessão da fonação – e (2) *real* – relativa à existência de porção de silêncio no sinal da fala.

Sendo assim, para definir como perceptuais as pausas mais longas como fronteiras de unidades, adotar-se-á o modelo de Ferreira Netto e Martins (2019, p. 6), que as reconhece a partir de uma duração mínima de 300 ms. Em tempo, os autores adotaram essa medida baseada na literatura científica que considera as interrupções perceptíveis com variações entre 200 ms a 450 ms. Tais dados foram gerados e registrados pelo programa ExProsódia, que mediu não tão somente as pausas, mas a entoação realizada pelos informantes.

Sobre a metodologia

Conforme informado, foram selecionados 40 professores do ensino básico de diversas disciplinas, sendo especificamente 10 (dez) do fundamental I, 30 (trinta) do fundamental II e ensino médio. Desses dois últimos, não foi realizada uma divisão, pois é muito comum que a partir do 6º ano os professores atuem em ambas as categorias.

A proposta de se fazer um levantamento com professores de diversas cátedras deve-se ao fato de os alunos estarem expostos às várias execuções de leitura durante o período em que estão em ambiente escolar, não sendo apenas responsabilidade dos professores de língua portuguesa a implementação desse aprendizado.

Dessa forma, após a coleta, as gravações foram editadas pelo programa *Audacity 1.3.12 Beta (Unicode)*, e, consecutivamente, verificadas e convertidas em curvas de frequência fundamental e de curva de intensidade para arquivos de texto pelo *software Speech Filing System* (HUCKVALE, 2008). Por fim, os dados obtidos foram analisados pelo aplicativo *ExProsódia* (FERREIRA NETTO, 2010), em que se observaram as pausas, o número de frases entoacionais produzido pelos informantes, as médias do tom médio (TM) e tom final (TF), assim como suas direções – se proeminentemente descendentes ou ascendentes – e a finalização, se plagal ou autêntica.

O uso do ExProsódia para a análise de dados

O ExProsódia é um sistema de análise automática da entoação na língua portuguesa, e tem por objetivo “propor uma interpretação para a relação entre a entoação e a fala” (FERREIRA NETTO, 2016, p. 6). Para isso, o programa considera a entoação como uma sucessão de sons, iguais ou diferentes, que ocorrem durante a fala. Sob esse viés, constitui-se uma série temporal, pois o conjunto dos componentes criados pela frequência, intensidade e duração dos tons são sequenciadas e dependentes entre si (id, p. 8).

Em suma, o ExProsódia assume a hipótese de Xu e Wang (1997) e decompõe o ritmo tonal em finalização (F), sustentação (S) e foco/ênfase (E). Assim, a fala é convertida de semitons (st) a uma base decimal linear, e obtêm-se valores válidos de f_0 , o qual revela o tom médio (TM) do falante, e a quão articulada é a sua pronúncia a partir da análise da finalização: se plagal – menos marcada entoacionalmente – ou autêntica – em que a pronúncia é mais acentuada (FERREIRA NETTO, 2010).

De acordo com Ferreira Netto (2016, p. 11-12),

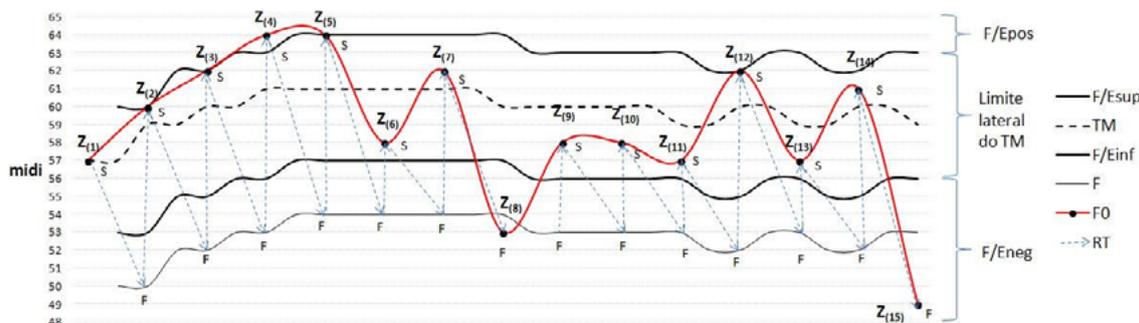
[...] a componente F (finalização) é o tom alvo da declinação pontual, estabelecida por um intervalo ideal decrescente de 7 st do TM obtido até o momento Z(t). O TM é a tendência central dos valores válidos de F_0 calculada como a média aritmética acumulada no tempo que são categorizadas por um intervalo sistêmico lateral de 3 st acima e 4 st abaixo do valor médio de cada uma (MARTINS; FERREIRA NETTO, 2010; 2011).

Ademais, para este estudo também foram observadas as convoluções das UBI (sigla adaptada de *Unit of base of intonation*), que se tratam das unidades básicas da análise automática. Consoante Ferreira Netto e Martins (2019, p. 9),

O princípio linguístico adotado para sua definição é de que a variação de F_0 não se dá exclusivamente dentro dos limites de uma unidade fonológica, como o segmento ou a sílaba e pode ter dimensões variadas. Deste modo, uma sequência como [da.də] teria somente uma UBI, definida pela sonoridade dos elementos que a compõem. Por sua vez, a palavra [da.tə] teria, em tese, duas UBIS: da/-a.

Estas, segundo o autor (2016, p. 18), “consideram tanto a quantidade de ocorrências de pausas, em relação à quantidade de UBIS – Pausa/UBI –, quanto suas durações intrínsecas, em ms”.

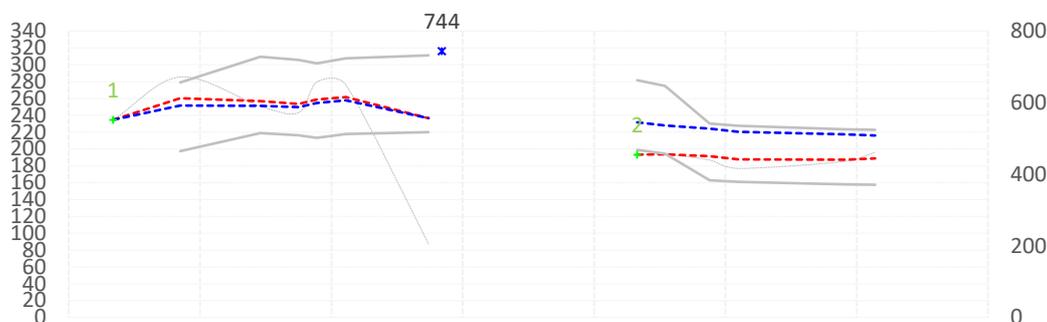
Gráfico 1. Na figura abaixo, temos a decomposição dos elementos foco/ênfase (F/E), finalização (F) e sustentação (S)



Fonte: Ferreira Netto (2016, p. 11)

Por meio do gráfico 1, retirado da última compilação de estudos realizados pelo sistema ExProsódia, podemos compreender o funcionamento do sistema por meio da representação do Ritmo Tonal, marcado com linhas azuis pontilhadas, numa ocorrência efetiva de F_0 , marcado pela linha vermelha contínua. Os valores à esquerda estão em escala midi. As siglas Z indicam cada um dos momentos mensurados de F_0 (UBIs); as siglas F, as finalizações supostas, sendo a que vai marcada no momento Z (8) e a última à direita (Z(15)) as que realmente se realizaram; as siglas S indicam os pontos de sustentação supostos, que estabelecem o Tom Médio.

Gráfico 2. Na figura abaixo, tem-se a representação da pausa



Fonte: Elaboração própria

Para observarmos as pausas, o sistema também cria gráficos como esse, em que é possível notar uma descontinuidade entre os vetores. Nele, temos o eixo vertical à esquerda revelando os valores em Hertz; à direita, em milissegundos (ms). A linha contínua acima é relativa ao TM superior (F/E sup), e a linha contínua abaixo é o TM inferior (F/E inf). A linha cinza pontilhada é o F_0 das UBIs; a vermelha pontilhada é o TM/reset; e a azul pontilhada é o TM/total, referente à variação global. O asterisco marca o início da pausa em 744 ms.

Nesta representação, reconhece-se que o informante realizou duas frases entoacionais, a primeira marcada pelo número 1 e a segunda, após a pausa, pelo número 2. Sendo assim, é possível notar a pausa silenciosa, marcada por 744 ms.

Análise do processo entoacional

A primeira análise traz os resultados obtidos representados nas tabelas a seguir.

Tabela 1. Valores obtidos a partir da análise da leitura de professores do ensino básico, níveis Fundamental II e Médio

Professor	Frase Entoacional	Média de F_0	UBI final	Direção	Movimento	Alvo	Pausa	
BIO 1	1	151,58	116,08	Descendente	Oblíqua	Autêntica	1	405 ms
	2	162,49	140,69	Ascendente	Oblíqua	Plagal		
BIO 2	1	110,63	104,72	Descendente	Oblíqua	Plagal	1	909 ms
BIO 3	1	257,97	260,40	Ascendente	Oblíqua	Plagal	1	1109 ms
	2	95,68	95,68	Descendente	Pontual	Plagal		
	3	207,03	197,21	Descendente	Oblíqua	Plagal		
EF 1	1	124,83	103,82	Descendente	Oblíqua	Plagal	1	504 ms
EF 2	1	201,68	110,13	Descendente	Pontual	Autêntica	2	400 ms
	2	148,22	81,13	Descendente	Pontual	Autêntica	0	470 ms
	3	168,87	178,90	Ascendente	Oblíqua	Plagal	0	
FIS 1	1	236,79	87,27	Descendente	Pontual	Autêntica	1	744 ms
	2	188,84	196,42	Ascendente	Oblíqua	Plagal		
FIS 2	1	124,35	111,18	Ascendente	Oblíqua	Plagal	1	654 ms
GEO 1	1	211,47	163,35	Ascendente	Oblíqua	Autêntica	1	350 ms
GEO 2	1	152,74	112,72	Descendente	Oblíqua	Autêntica	1	674 ms
HIST 1	1	213,53	196,40	Descendente	Oblíqua	Plagal	1	749 ms
HIST 2	1	185,34	114,85	Descendente	Oblíqua	Autêntica	1	859 ms
INFO 1	1	403,68	425,10	Descendente	Oblíqua	Plagal	1	799 ms
	2	328,51	317,52	Descendente	Oblíqua	Plagal		
	3	350,84	323,73	Descendente	Oblíqua	Plagal		
INFO 2	1	189,04	141,91	Descendente	Pontual	Autêntica	1	1099 ms
	2	160,62	152,92	Descendente	Oblíqua	Plagal		
ING 1	1	300,82	281,44	Descendente	Oblíqua	Plagal	1	509 ms
	2	227,38	258,26	Ascendente	Oblíqua	Plagal		
ING 2	1	198,00	202,50	Ascendente	Pontual	Plagal	0	
MAT 1	1	228,24	174,00	Descendente	Oblíqua	Autêntica	0	

MAT 2	1	192,44	162,11	Descendente	Pontual	Autêntica	1	1084 ms
	2	159,08	159,08	Descendente	Oblíqua	Plagal		
	3	166,99	137,85	Descendente	Pontual	Autêntica		
MAT 3	1	231,97	145,44	Descendente	Pontual	Autêntica	0	430 ms
	2	184,99	170,63	Descendente	Oblíqua	Plagal		
MAT 4	1	176,42	144,00	Descendente	Oblíqua	Autêntica	1	644 ms
MAT 5	1	266,63	229,64	Descendente	Pontual	Plagal	1	639 ms
	2	254,27	171,67	Descendente	Pontual	Autêntica		
	3	227,95	220,96	Descendente	Oblíqua	Plagal		
MAT 6	1	229,90	195,60	Descendente	Oblíqua	Autêntica	0	
QUIM 1	1	193,72	103,00	Descendente	Pontual	Autêntica	1	1099 ms
	2	183,72	159,10	Descendente	Pontual	Autêntica		
	3	174,03	171,18	Descendente	Oblíqua	Plagal		
QUIM 2	1	159,05	128,85	Descendente	Oblíqua	Autêntica	2	305 ms
								855 ms

Fonte: Elaboração própria

Tabela 2. Valores obtidos a partir da análise da leitura de professores de Língua Portuguesa do ensino básico, níveis Fundamental II e Médio, e das polivantes, nível Fundamental I

Professor	Frase Entoacional	Média de FO	UBI final	Direção	Movimento	Alvo	Pausa	
POLI 1	1	206,10	88,13	Descendente	Pontual	Autêntica	2	355 ms
	2	168,04	184,71	Ascendente	Oblíqua	Plagal		210 ms
POLI 2	1	201,20	211,23	Ascendente	Oblíqua	Plagal	1	450 ms
POLI 3	1	182,55	168,00	Descendente	Oblíqua	Plagal	2	345 ms
								435 ms
POLI 4	1	300,05	288,67	Descendente	Oblíqua	Plagal	1	799 ms
	2	224,16	217,24	Descendente	Oblíqua	Plagal		2
POLI 5	1	265,06	183,93	Descendente	Oblíqua	Autêntica	1	549 ms 519 ms
POLI 6	1	278,48	281,17	Ascendente	Oblíqua	Plagal	1	684 ms
	2	203,29	183,89	Descendente	Oblíqua	Plagal		
POLI 7	1	179,37	167,64	Descendente	Oblíqua	Plagal	1	709 ms
POLI 8	1	266,16	231,76	Descendente	Oblíqua	Autêntica	1	809 ms
POLI 9	1	252,30	177,44	Descendente	Pontual	Autêntica	1	465 ms
	2	211,33	199,54	Ascendente	Oblíqua	Plagal		
POLI 10	1	247,59	195,37	Descendente	Oblíqua	Autêntica	1	639 ms
								599 ms

PORT 1	1	205,06	198,90	Ascendente	Oblíqua	Plagal	0	
PORT 2	1	203,38	198,49	Descendente	Pontual	Plagal	1	599 ms
PORT 3	1	202,91	173,11	Ascendente	Oblíqua	Autêntica	1	584 ms
PORT 4	1	176,63	171,33	Descendente	Oblíqua	Plagal	1	589 ms
PORT 5	1	205,38	194,69	Ascendente	Oblíqua	Autêntica	0	
PORT 6	1	201,76	121,70	Descendente	Pontual	Autêntica	1	829 ms
	2	170,78	155,56	Descendente	Oblíqua	Plagal		
PORT 7	1	173,62	117,50	Descendente	Pontual	Autêntica	2	769 ms
	2	146,62	142,73	Descendente	Oblíqua	Plagal		

Fonte: Elaboração própria

Primeiramente, na primeira coluna, foram descritas as disciplinas às quais pertencem os professores do ensino básico dos níveis fundamental II e Médio. Observa-se nela a contribuição de professores da área de Biologia/Ciências (BIO), Educação Física (EF), Física (FIS), Geografia (GEO), História (HIST), Informática (INFO), Inglês (ING), Matemática (MAT), Química (QUIM), Polivalentes (POLI) e Língua Portuguesa (PORT). Na segunda coluna, há o número de frases entoacionais realizadas por cada profissional; enquanto na terceira, vemos a média obtida de F_0 seguida da média de UBI final: ambos os dados foram medidos em Hertz e o cálculo gerado pelo programa ExProsódia.

As mesmas descrições são válidas para a tabela 2, que foi colocada separadamente como fator pedagógico para demonstrar que mesmo os professores polivalentes (POLI), pertencentes ao nível Fundamental I, quanto os de Língua Portuguesa (PORT), dispostos entre o Fundamental II e Médio – aqueles comumente responsáveis por ensinar a leitura aos alunos –, possuem características semelhantes aos da tabela 1 em algumas análises, e outras que se diferem, principalmente quando se trata de direção entoacional e alvo.

A direção, ascendente ou descendente, refere-se à curva de F_0 , assim como seu movimento, se pontual ou oblíquo. No caso, direção descendente revela uma proposição grave enquanto a ascendente é aguda.

Os alvos autêntico e plagal são relativos à finalização realizada no processo entoacional, conforme explicado anteriormente. Por fim, a coluna que expressa “pausa” informa se houve o processo de interrupção durante a leitura e quantos ocorreram, demarcando a medida em milissegundos.

Em análise, dos 40 professores divididos em ambas as tabelas, sendo 23 para a primeira e 17 para a segunda, em relação à composição das frases entoacionais, verificamos

que 57% do total de informantes realizaram 1 frase entoacional e 43% formaram de 2 a 3 contornos entoacionais para a leitura do mesmo miniconto. Ainda que observemos os dados separadamente, vemos que não são tão distintos, sendo que, para a tabela 1, temos 51% de informantes produzindo 1 frase entoacional contra 65% dos profissionais da tabela 2. Por fim, é notável que os professores polivalentes e de língua portuguesa não produziram nenhuma leitura com 3 frases entoacionais.

Tabela 3. Número de frases entoacionais produzidas pelos professores

FRASES ENTOACIONAIS			
	1 frase	2 frases	3 frases
Tabela 1	12	5	6
Tabela 2	11	6	0
TOTAL	23	11	6

Fonte: Elaboração própria

O mesmo ocorre para a análise da direção entoacional, se descendente ou ascendente: nota-se que o número de direções descendentes é maior em ambas as tabelas, totalizando a diferença de 67% em relação à ascendente.

Analisando mais atentamente, os professores da tabela 1 produzem uma direção mais acentuada, chegando a 74% contra 59% da tabela 2. Em tempo, chamou-se “misto” o caso em que o informante realizou duas frases entoacionais e cada uma delas apresentou uma direção.

Tabela 4. Número de realizações de frases com direção entoacional descendente, ascendente e mista realizadas pelos professores

DIREÇÃO ENTOACIONAL			
	Descendente	Ascendente	Misto
Tabela 1	17	3	3
Tabela 2	10	4	3
TOTAL	27	7	6

Fonte: Elaboração própria

Quanto ao movimento, se oblíquo ou pontual, o mesmo valor de 67% repete-se, porém, para o movimento oblíquo. Isso significa que a frase entoacional obteve acento frasal durante a sua execução. Logo, em linhas gerais, apresentaram-se 71% da execução do movimento oblíquo contra 65% da tabela 1.

Novamente, foi utilizada a nomenclatura “misto” para indicar os casos em que o informante realizou duas frases entoacionais e apresentou ambos os movimentos nelas.

Tabela 5. Número de realizações de frases com movimento entoacional oblíquo, pontual e misto realizado pelos professores

MOVIMENTO ENTOACIONAL			
	Oblíquo	Pontual	Misto
Tabela 1	15	5	3
Tabela 2	12	1	4
TOTAL	27	6	7

Fonte: Elaboração própria

Por fim, os alvos, que são as finalizações das frases entoacionais, obtiveram resultados muito semelhantes. No total, foram 43% de finalizações plagais, contra 37% de autênticas e 20% de mistas, em que os informantes apresentaram ambas as finalizações em suas frases entoacionais.

Porém, quando as tabelas são vistas separadamente, nota-se que a realização plagal se acentua com os professores da tabela 2, sendo 47% de alvos plagais, contra 29% de autêntico e 24% mistos. Em contrapartida, os informantes da tabela 2 realizaram 44% de alvos autênticos, contra 39% de plagais e 17% misto.

Tabela 6. Número de realizações de frases com finalizações autêntica, plagal e mista realizadas pelos professores

ALVO / FINALIZAÇÃO			
	Autêntica	Plagal	Misto
Tabela 1	10	9	4
Tabela 2	5	8	4
TOTAL	15	17	8

Fonte: Elaboração própria

Sobre a realização de pausas

Após analisar-se o processo entoacional, compreende-se como são dadas as pausas: como visto nas tabelas 1 e 2, a realização de uma ou mais frases entoacionais não determina se o informante realizará pausas reais. Percebe-se tal afirmação ao observarmos o caso de POLI5, em que o profissional proferiu uma frase entoacional e produziu duas

pausas perceptuais com cerca de 500 ms de duração. Assim como houve o caso de PORT1 que, mesmo produzindo 18 UBIs, não realizou pausas perceptíveis.

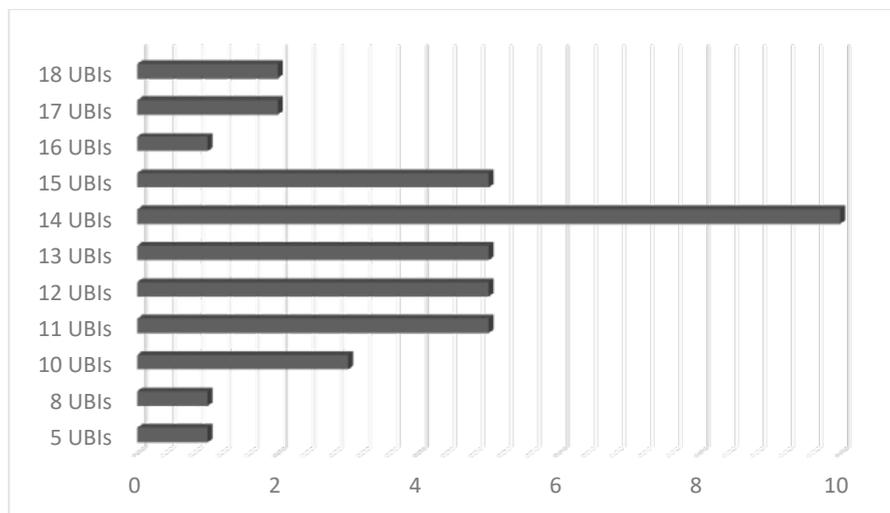
Conforme explicado anteriormente, as UBIs representam a unidade básica de entoação, ou seja, uma medida fonológica formada por uma sílaba ou um segmento. Logo, o conjunto dessas UBIs consegue definir as ocorrências das frases entoacionais, a articulação utilizada ao ser dita determinada informação e a identificação de pausas perceptíveis, tendo em vista a breve interrupção entre o término de uma unidade e o início de outra. Destarte, levando em consideração o miniconto estudado, o professor que proferiu as 17 UBIs demonstra uma pronúncia extremamente articulada, diferentemente de quem emitiu apenas 5 UBIs, por ter trazido uma segmentação mais indissociável dos elementos fonológicos, não marcando fronteiras perceptíveis ao ouvinte.

Em se tratando da identificação das pausas, nota-se que 90% dos professores as realizaram, porém, não se estabelece um parâmetro entre eles. Essa ausência de padronização é realizada de tal maneira que, conforme visto na tabela 7, nem os profissionais das disciplinas teoricamente responsáveis pela introdução de uma leitura mais estandardizada (POLI e PORT) possuem um regramento absoluto na fala em relação à quantidade de UBIs antes de realizarem uma pausa real.

Para compreendermos tais afirmações, é importante iniciarmos a análise da quantidade de UBIs registradas, pois constatou-se que 64% dos informantes produziram de 12 a 15 UBIs e 13% realizaram de 16 a 18 UBIs. Isso significa que, na maioria dos casos, houve mais acuidade ao se articular as frações sonoras, o que nos leva a compreender que as unidades fonológicas tiveram fronteiras bem estabelecidas, mas não de formas iguais.

Embora a maioria tenha realizado uma boa articulação, 19% de professores promoveram 10 e 11 UBIs, o que significa uma pronúncia menos enfática. Ademais, constataram-se 4% que constituíram sua frase entoacional com 5 e 8 UBIs, conforme visto no gráfico 3.

Gráfico 3. Quantidade de UBIs realizadas pelos professores. A linha x mostra a quantidade de informantes e a linha y mostra a quantidade de UBIs proferidas



Fonte: Elaboração própria.

Além das diferenças de pronúncia que as UBIs demonstram, ao analisá-las, percebe-se que as pausas não são realizadas nas mesmas posições, conforme mencionado anteriormente. Para entendermos melhor, observemos a tabela 7 em que estão divididos: (i) na primeira coluna, a descrição dos informantes por disciplina correspondente; (ii) na segunda coluna, o número total de UBIs executado por eles; (iii) na terceira e quinta coluna, a quantidade de unidades básicas de entoação que foram produzidas até haver as pausas (identificada como “após UBIs”); e (iv) nas colunas 4 e 6, o registro em milissegundos de cada interrupção, caso tenha ocorrido.

Assim, ao analisar os dados, percebemos o caso de BIO1 que realizou 14 UBIs em duas frases entoacionais, sendo que, no primeiro sintagma, após 4 UBIs ele realizou uma pausa de 405 ms. Tal realização ocorreu durante a leitura do primeiro período do miniconto, em “Não conseguiu dormir”, respeitando-se o ponto ao final da sentença e com a pausa perceptual coincidente à finalização da primeira frase entoacional. Todavia, observando outra situação de ING2 que também realizou 14 UBIs, percebe-se que não houve estabelecimento de pausa perceptível. Por fim, os dados de QUIM2 trazem a mesma quantidade de UBIs aqui exemplificada, mas após 3 UBIs, a professora produziu uma pausa perceptual de 305 ms, e, depois de mais 9 UBIs, realizou outra pausa de 855 ms em uma única frase entoacional.

Tabela 7. Total de UBIs e pausas realizadas em frases entoacionais pelos professores.

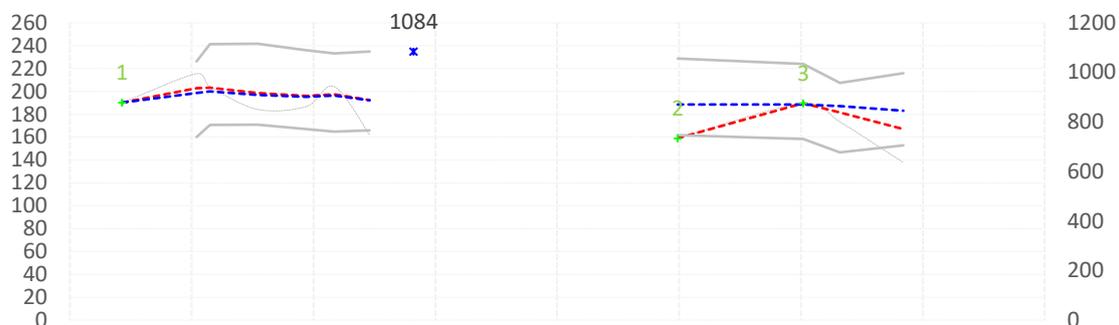
	UBIs total	UBIs realizadas antes da 1ª pausa	1ª pausa	UBIs realizadas antes da 2ª pausa	2ª pausa
BIO1	14	4	405ms		
BIO2	10	6	910ms		
BIO3	14	7	1110ms		
EF 1	11	4	415ms	5	505ms
EF 2	17	2	400ms	-	470ms
FIS 1	13	7	745ms		
FIS 2	5	5	655ms		
GEO1	14	10	350ms		
GEO2	13	8	675ms		
HIST1	11	7	750ms		
HIST2	10	8	860ms		
INFO1	11	7	800ms	1	385ms
INFO2	14	9	1100ms		
ING1	12	7	510ms		
ING2	14	-	-		
MAT1	14	10	470ms		
MAT2	11	7	1084ms		
MAT3	14	8	430ms	1	270ms
MAT4	13	8	645ms		
MAT5	12	9	640ms		
MAT6	14	-	-		
QUIM1	10	8	1100ms		
QUIM2	14	3	305ms	9	855ms
POLI1	12	3	355ms	3	210ms
POLI2	15	9	450ms		
POLI3	13	8	345ms	-	435ms
POLI4	8	5	800ms	-	625ms
POLI5	15	8	550ms	2	520ms
POLI6	15	8	685ms		
POLI7	16	7	710ms		

POLI8	14	8	810ms		
POLI9	17	9	465ms		
POLI10	13	3	235ms	9	640ms
PORT1	18	-	-		
PORT2	12	7	600ms		
PORT3	11	7	585ms		
PORT4	18	9	590ms	4	300ms
PORT5	15	-	-		
PORT6	15	8	830ms		
PORT7	12	7	770ms	1	450ms

Fonte: Elaboração própria

Para ilustrar esses dados em imagem, temos o exemplo de MAT2, visto no gráfico 4, em que a pausa de 1084 ms acontece após 7 UBIs, e há a ocorrência de 3 frases entoacionais. A primeira coincide com o período “não conseguiu dormir” e a informante produz uma média de duração da UBIfinal medida em 162,10 ms, o que explica produção notável de UBIs no primeiro período e lhe possibilita uma maior articulação na produção das unidades. A segunda frase entoacional, compreendida em “mas ao amanhecer”, e a terceira, “lembrou-se de todos os seus sonhos”, embora com entoações distintas, são geradas com um pouco menos de articulação, não reproduzem pausas, e registram a média de 137,84 ms em suas unidades. A saber, no gráfico 4 temos o eixo vertical à esquerda revelando os valores em Hertz; à direita, em milissegundos (ms). A linha contínua acima é relativa ao TM superior (F/E sup), e a linha contínua abaixo é o TM inferior (F/E inf). A linha cinza pontilhada é o F_0 das UBIs; a vermelha pontilhada é o TM/reset; e a azul pontilhada é o TM/total, referente à variação global. Por fim, o asterisco marca o início da pausa em 1084 ms.

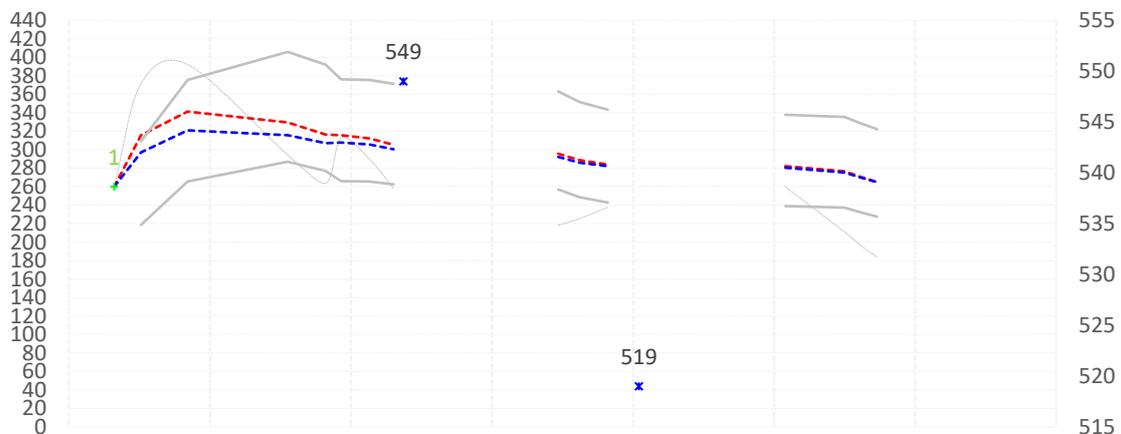
Gráfico 4. Na figura abaixo, tem-se a representação da pausa



Fonte: Elaboração própria

Em POLI5, o informante proferiu 15 UBIs e fez somente uma frase entoacional. Antes da primeira pausa, foram realizadas 8 UBIs para demarcar o trecho “não conseguiu dormir... mas”, e houve uma breve interrupção de 549 ms. O segundo trecho, “ao amanhecer”, é realizado e possuirá a pausa de 519 ms antes do encerramento do último período “lembrou-se de todos os seus sonhos”, como visto no gráfico 5. Nele, repetem-se as orientações do gráfico 4, considerando-se que os asteriscos marcam o início da pausa em 549 ms e 519 ms.

Gráfico 5. Na figura abaixo, tem-se a representação da pausa



Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, percebemos a ausência de uma estabilidade entre os profissionais, ainda que 85% dos professores analisados produziram pausas perceptuais ao final do 1º período do conto. Mesmo mediante desse resultado favorável em que houve respeito à pontuação, tivemos 17,5% de informantes que realizaram uma pausa perceptual após a subordinada adverbial temporal (“ao amanhecer”); 10% não promoveram pausas reais e apenas 2% fizeram uma breve interrupção após a conjunção adversativa.

Considerações finais

Na nova obra *Prosódia*, de Barbosa (2019, p. 82), é dito que a prosódia e a sintaxe são incongruentes, ratificando Cagliari (2002) ao afirmar que o texto escrito e sua lógica podem não ser seguidos na reinterpretação oral do texto. O fato que esta pesquisa demonstra que ambas as afirmações estão corretas, mesmo quando se tratam de leituras realizadas por professores que, devido ao seu ambiente escolar, teoricamente poderiam ter um efeito de leitura padronizado para ser passado aos alunos.

Embora tenhamos resultados semelhantes em determinados casos, como a realização de movimentos oblíquos ou a direção entoacional descendente, os quais auxiliam a demarcar a pausa silenciosa, o fato de não termos bem determinada a finalização, se plagal ou autêntica, pode confundir o aluno, tendo em vista que o alvo plagal demonstra uma articulação menos acentuada em relação às finalizações das frases entoacionais. E tal apontamento agrava-se quando percebemos que a produção de UBIs não são determinantes para estabelecer essa boa relação de pronúncia, da execução das unidades sonoras, tendo em vista que não há uma determinação de pausas perceptíveis e reais entre elas, de maneira que a divisão de frases entoacionais seja clara para todos.

Sendo assim, mesmo sabendo que a leitura é realizada de acordo com a intuição do enunciador, levanta-se a questão de como isso é pertinente para o aluno que, em idade escolar, está construindo sua percepção de mundo e estabelecendo princípios para a sua própria compreensão de texto. Sem um regramento ou a aceitação de que uma leitura, independentemente do gênero tratado, é realizada de maneira neutra, como tais atitudes podem auxiliar o desenvolvimento cognitivo de nossos estudantes?

Com esta pesquisa, percebe-se que a ausência de uma standardização é uma realidade que parte dos professores, e é claro afirmar que isso não se trata de uma crítica, mas de uma observação relevante que pode responder perguntas ligadas ao processo educacional, como o porquê de um aluno não compreender determinados gêneros, ou compreender o conteúdo de um profissional e não do outro de uma mesma disciplina, por exemplo. Logo, são pontos a serem mais pesquisados, de modo a auxiliar nossos processos de como se ler, além de apenas ler uma determinada informação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, P. *Prosódia*. São Paulo: Parábola, 2019.

CAGLIARI, L. C. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. In: ILARI, R. *Gramática do português falado*. v. II: Níveis de análise linguística. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. p. 37-60.

DAHLET, V. A pontuação e as culturas da escrita. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 287-314, 2006.

FERREIRA-NETTO, W. *ExProsódia: Resultados preliminares*. São Paulo: Ed. Paulistana, 2016.

FERREIRA NETTO, W. Decomposição da entoação frasal em componentes estruturadoras e em componentes semântico-funcionais. *In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONÉTICA E FONOLOGIA*, 2008, Niterói. Caderno de Resumos. v. 1. Niterói: UFF. 2008. p. 26-27.

FERREIRA NETTO, W. ExProsódia. *Revista da Propriedade Industrial – RPI*, 2038, p. 167, item 120, 2010. Disponível em: <http://revistas.inpi.gov.br/pdf/PATENTES2038.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FERREIRA NETTO, W.; CONSONI, F. Estratégias prosódicas da leitura em voz alta e da fala espontânea. *Alfa: Revista de Linguística*, São José do Rio Preto: UNESP, v. 52, p. 521-534, 2008.

MARTINS, M. V. M.; FERREIRA NETTO, W. Retomada do tom médio após intervalos de sonoridade. *Gradus - Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório*, Curitiba, v. 4, n. 2, p. 11-31, 2020. Disponível em: <https://gradusjournal.com/index.php/gradus/article/view/133>. Acesso em: 7 nov. 2020.

FÓNAGY, I. Des fonctions de l'intonation: Essai de synthèse. *Flambeau*, Tokio, n. 29, p. 1-20, 2003.

HUCKVALE, M. A. *Speech Filing System v.4.7/Windows SFSWin Version 1.7*, em 17/02/2008. Disponível em: <http://www.phon.ucl.ac.uk/resource/sfs>. Acesso em: 20 jul. 2013.

GARCIA, R. R. *A entoação do dialeto caipira do Médio Tietê: reconhecimento, características e formação*. 2015. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris, 1986.

SILVA, N. Sonhos. *Miniconto*. 08 nov. 2017. Disponível em <http://www.minicontos.com.br/?apid=6820&tipo=2&dt=0&wd=&titulo=Sonhos>. Acesso em: 20 abr. 2018.

XU, Y.; WANG, Q. E. *Component of intonation: what are linguistic, what are mechanical/physiological?* Presented at International Conference on Voice Physiology and Biomechanics, Evanston Illinois, 1997.

Políticas públicas de internacionalização: os cursos de japonês dentro do Idiomas sem Fronteiras

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2566>

Daniela Nogueira de Moraes Garcia¹

Resumo

Considerando as políticas públicas de internacionalização, o programa Idiomas sem Fronteiras ofereceu cursos a instituições de ensino superior e valorizou a formação de professores (SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016). Os cursos de inglês, espanhol, alemão, francês, japonês e português para estrangeiros atenderam um cronograma nacional. As aulas eram presenciais, mas, segundo especificidades, ocorreram, também, em tempo real, *on-line*, com o suporte das tecnologias na articulação de contextos importantes. Baseados no potencial das novas tecnologias (COSCARRELLI, 2016), com o apoio da Fundação Japão, abordamos o curso *on-line* de japonês em uma universidade multicampus. Apresentamos a logística desde o treinamento dos professores/tutores, o acompanhamento pedagógico, planejamento, estratégias, divulgação, inscrição e realização do curso. Como resultados, notamos uma demanda existente e antes não atendida por questões geográficas e, também, procedimentos importantes em termos de avaliação e evasão.

Palavras-chave: políticas públicas de internacionalização; língua japonesa; tecnologias.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil; daniela.nm.garcia@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0003-2813-7538>

Public Internacionalization policies: the Japanese courses within the Language Without Borders Program

Abstract

Following the public policies of internationalization, the Languages Without Borders Program has offered courses to higher education institutions and valued teacher education (SARMENTO; ABREU-E-LIMA; MORAES FILHO, 2016). English, Spanish, German, French, Japanese and Portuguese for foreigners courses have met a national schedule. Classes were in-person but, regarding specific situations, could take place on-line, in real-time courses, with the support of technologies in the articulation of important contexts. Based on the potential of the new technologies (COSCARRELLI, 2016), and on the support from the Japan Foundation, we approached the on-line Japanese course at a multicampus university. We present the logistics from the training of teachers/tutors, pedagogical supplement, planning, strategies, dissemination, enrollment, and completion of the course. As a result, we note an existing demand that was previously unmet due to geographic issues and also important procedures in terms of assessment and dropout rates.

Keywords: public policies of internationalization; Japanese language; technologies.

Introdução

Os mais diversos setores da sociedade têm sido grandemente impactados pela internet e novas mídias digitais na era atual. Ao potencializar o acesso à informação, permitem um redimensionamento de relações, tempo e espaço como nunca vistos. As experiências e ambientes gerados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) alteram cenários e propiciam inclusão e construção de conhecimento. No âmbito educacional, destacamos reconfigurações relevantes em prol das demandas atuais de educadores e aprendizes de forma a fomentar o processo de ensino/aprendizagem.

Em tempos de internacionalização, no cenário das línguas estrangeiras, também, podemos observar que o impacto das TDICs ecoa dentro e fora das salas de aula. As demandas pela inserção e inovação se acentuam frente a ações telecolaborativas e tantas outras que ampliam o acesso às línguas, aos falantes e suas culturas.

O Ciências sem Fronteiras, programa do Ministério da Educação (MEC) nacionalmente conhecido, abriu portas para a criação do Inglês sem Fronteiras e, em seguida, para o Idiomas sem Fronteiras², como política de incentivo à internacionalização do ensino superior brasileiro. Segundo Sarmiento, Abreu-e-Lima e Moraes Filho (2016, p. 11):

O IsF tem proporcionado um terreno fértil para a formação inicial e continuada de professores e para uma constituição de parcerias e de redes. Foi formada uma rede de compartilhamento de informações que hoje une professores de línguas e representantes de Relações Internacionais de centenas de Instituições de Ensino Superior (IES) dos quatro cantos deste nosso imenso país. Todo esse movimento tem resultado em um inevitável e desejável fortalecimento da área do ensino de línguas no Brasil. Os desafios são imensos, mas os resultados colhidos também já são consideráveis, tendo em vista o curto espaço de tempo desde sua implementação.

Assim, pautando-se na visão dos autores acerca das contribuições já vistas e das necessidades de aprendizagem em nossa universidade multicampus e ações expansionistas em diversas regiões no Brasil, como Amazonas, Paraná, Rio Grande do Sul, Distrito Federal e Rio de Janeiro, o Japonês sem Fronteiras (JsF) foi implementado como forma de difundir língua e cultura mundialmente conhecidas pela peculiaridade e fortalecimento em cenário mundial.

A implementação do Idiomas sem Fronteiras (IsF) na UNESP é detalhadamente apresentada por Kaneko-Marques e Garcia (2019) e se constituiu grande passo para a instituição, materializando a preocupação com a melhora da proficiência linguística e, também, com a formação de professores além de impulsionar a construção de uma política de idiomas “[...] buscando atender aos pressupostos da internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão, valorizando as relações interculturais e a inclusão social, tomando como referência a formação integral, o respeito à diversidade e à solidariedade” (KANEKO-MARQUES; GARCIA, 2019, p. 248).

O trabalho aqui exposto aborda especificamente o processo de implementação do curso *on-line* de japonês na UNESP e, como forma de atender *campi* geograficamente distantes no estado de São Paulo, agregando o suporte das tecnologias, mídias e aplicativos à oferta de língua japonesa, a partir da descrição das ações realizadas em 2018 e 2019. Para tal finalidade, contextualizamos o papel das tecnologias e mídias digitais no cenário

2 Considerando o panorama nacional instável e recentes cortes governamentais na Educação, o Programa Idiomas sem Fronteiras foi suspenso no segundo semestre de 2019 e, atualmente, encontra-se em fase de remodelação para retomada das atividades. Porém, a oferta de cursos permanece ativa na UNESP a partir de fomento interno ou parcerias/convênios com instituições externas nos diferentes idiomas.

pedagógico das línguas estrangeiras. Em seguida, enfocamos as ofertas realizadas, presencialmente e sincronicamente à distância da língua japonesa dentro da UNESP e o mapeamento com vistas à oferta de cursos no Programa Japonês sem Fronteiras. Apresentamos, então, os dados coletados e o relato da experiência dos cursos ofertados. Passamos, por fim, aos pontos positivos e, também, desafios a serem superados dentro do cenário apresentado.

As tecnologias no processo de ensino/aprendizagem

Com o advento das tecnologias, a educação tem sido desafiada e impulsionada a se integrar e promover ações inclusivas e de acesso ao conhecimento. Para Souza e Santos (2019, p. 38), “as novas tecnologias estão adentrando nas escolas e constituindo, assim, um conjunto de oportunidades e desafios para o sistema educacional, propiciando processos de ensino-aprendizagem mais interativos e dinâmicos”.

Observamos, dessa forma, a necessidade de um repensar papéis de educadores de modo a atender demandas de uma era globalizada e, também, incluir e se apropriar de tecnologias pelos equipamentos e aplicativos disponibilizados.

As tecnologias digitais, disponíveis agora nos celulares e amplamente utilizadas por todas as camadas sociais como meio de comunicação, produção e disseminação de saberes, precisam ser estudadas e compreendidas. Os mais diversos contextos escolares precisam discutir e se apropriar dessas tecnologias para que os alunos também incorporem em suas vidas as inúmeras possibilidades oferecidas por equipamentos (computadores, *laptops*, celulares, *tablets* e outros *gadgets*) e aplicativos. (COSCARELLI, 2016, p. 11).

Behrens (2013, p. 84) explicita o desafio que se constitui o engajamento de professores e alunos diante de uma atitude crítica e inovadora.

Num mundo globalizado, que derruba barreiras de tempo e espaço, o acesso à tecnologia exige atitude crítica e inovadora, possibilitando o relacionamento com a sociedade. O desafio passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta.

O processo conjunto mencionado pela autora se dá como fomento a um processo de aprendizagem que envolve educadores e educandos e possibilita protagonismos múltiplos, tornando tudo mais significativo. Moran (2013, p. 31) vislumbra a escola, com as tecnologias atuais, como “um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas,

presenciais e digitais, que motive os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir”.

Masetto (2013) reconhece o auxílio prestado pelas novas tecnologias no cenário pedagógico quer presencial quer a distância. O autor destaca aspectos para os quais as tecnologias positivamente apresentam contribuições como dinamização das aulas, vinculação à realidade e conhecimentos produzidos. Em relação ao virtual, afirma que:

Cooperam também, e principalmente, para o processo de aprendizagem a distância (virtual), uma vez que foram criadas para atender a essa nova necessidade e modalidade de ensino. Exploram o uso de imagem, som e movimento simultaneamente, a máxima velocidade no atendimento às novas demandas e o trabalho com as informações dos acontecimentos em tempo real. Colocam professores e alunos trabalhando e aprendendo a distância, dialogando, discutindo, pesquisando, perguntando, respondendo, comunicando informações por meio de recursos que permitem a esses interlocutores, vivendo nos mais longínquos lugares, encontrarem-se e enriquecerem-se com contatos mútuos. (MASETTO, 2013, p. 155).

As necessidades de aprendizagem de língua, no caso aqui focado língua japonesa, em contexto de universidade multicampus colocam-se em consonância com os apontamentos do autor. Dessa forma, por meio das conexões à internet, de computadores, celulares e aplicativos, foi possível pensar na oferta de cursos a aprendizes geograficamente dispersos no estado de São Paulo, tornando-os interlocutores no processo de ensino e aprendizagem.

Observamos, assim, que as potencialidades das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) perpassam desafios sim, todavia, a possibilidade de maximizar o processo e de conectar professores e alunos, propiciando experiências significativas com a língua estrangeira, permite vislumbrar oportunidades de crescimento, autonomia, competência intercultural, etc.

A construção da trajetória... UNESP e a oferta de cursos *on-line*: um pouco da metodologia

A perspectiva qualitativa de cunho etnográfico permeou a coleta e análise dos dados aqui retratados. O processo de implementação dos cursos de japonês em formato síncrono *on-line* constitui-se ação inovadora e, como tal, explicitamos as etapas e desafios encontrados.

Informações geográficas se fazem relevantes no contexto que iremos expor para melhor caracterizar nosso cenário de atuação. A configuração espacial da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) se constitui em multicampus, o que implica em, atualmente, 24 *campi* espalhados pelo estado de São Paulo, com abrangência desde o litoral até o interior do estado.

São oferecidos mais de 68 cursos a nível de Graduação, sem contabilizar especializações, pós-graduação e projetos de extensão em áreas diversas. Entretanto, sob o grande número, é importante destacar que o curso de Letras (Tradução, Língua Estrangeira e Dupla Habilitação) está disponibilizado em apenas três cidades: Araraquara, Assis e São José do Rio Preto. Tal fato demonstra que a grande maioria dos alunos não possui amplo acesso a cursos de línguas estrangeiras em seu próprio *campus*, ou, caso tenham, geralmente, são ofertados por meio de projetos e ações de extensão e, muito provavelmente, apenas nas línguas de maior procura, como o inglês e o espanhol.

O *campus* de Assis tenta atender parte da demanda do ensino/aprendizagem de língua japonesa e se constitui o único, em todo o estado, a oferecer a Licenciatura na referida língua na grade do curso de graduação em Letras. O Centro de Línguas e Formação de Professores que se configura como projeto extensionista, da mesma forma, auxilia, presencialmente, as necessidades e oferta de cursos de japonês a vários níveis para comunidades interna e externa.

Associada à questão de ser o *único campus*, retomamos a configuração multicampus que dificulta o acesso à língua japonesa. Por outro lado, observamos, ainda, que há vários acordos internacionais estabelecidos entre a UNESP e instituições no Japão para o desenvolvimento de pesquisas em distintas áreas do conhecimento. Dessa forma, comprovamos a necessidade de aprendizagem da língua japonesa em toda a comunidade unespiana e, a partir daí, começamos a cogitar o acesso à língua e cultura.

Diante do exposto, a Coordenação Geral do IsF autorizou a UNESP a conduzir cursos *on-line* aos *campi* não atendidos pelos cursos de Letras de forma bastante monitorada a fim de acompanhar, detalhadamente, o andamento das atividades síncronas realizadas em ambiente virtual a aprendizagens geograficamente distantes.

Assim, sob o formato síncrono *on-line*, os cursos à distância foram ministrados em tempo real, permitindo atenção às necessidades de proficiência linguística e, também, aplicação de exames de proficiência internacionais, no caso do inglês, por exemplo. Acima de tudo, destacamos o acesso bastante democrático às línguas e suas culturas.

Observamos, assim, que a UNESP foi (e ainda está) adquirindo *expertise* para ofertar cursos *on-line* nas variadas línguas, com primazia e qualidade. Uma preocupação pedagógica se

instaurou de modo a realizar ações de acompanhamento e frequente orientação para os professores/tutores para atuação no ambiente virtual. Tais procedimentos se mostraram de extrema relevância nas avaliações dos cursistas do JsF, como abordaremos aqui, que puderam observar o preparo dos professores na condução dos cursos *on-line*.

A partir da oferta de cursos *on-line* e da observação do processo de implementação do JsF, sob aconselhamento da Coordenação Geral do IsF, tornou-se necessária a elaboração de um Protocolo de Letramento Digital (Anexo 1) como forma de orientar os alunos cursistas, evitar situações desagradáveis e maximizar o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em tal modalidade de cursos. O Protocolo esclarece procedimentos das aulas e de conduta pessoal e, também, apresenta instruções tecnológicas sendo introduzido aos alunos cursistas pelo Coordenador Pedagógico ou pelo professor/tutor no primeiro contato com a turma. O presente Protocolo deverá ser utilizado como padrão para todos os cursos *on-line* ministrados no contexto da UNESP.

UNESP e a Língua Japonesa

O credenciamento da UNESP no Programa Idiomas sem Fronteiras para a integração da língua japonesa se deu em 2017. Com o imprescindível suporte da Fundação Japão, no que diz respeito ao respaldo pedagógico com a cessão do material didático e orientação para seu manuseio e, também, financeiro com as bolsas das tutoras e da coordenação, o processo de implementação foi inicializado. Como primeira ação, a proposta foi consolidada de forma presencial para atender ao calendário nacional de ofertas disponibilizado pelo IsF. Como a demanda já é suprida localmente, conforme explanado anteriormente, em Curso de Graduação e cursos do Centro de Línguas, deparou-se, neste formato, com o desafio da constituição de turmas presenciais diante das 25 vagas disponibilizadas.

Assumimos a coordenação do Japonês no segundo semestre de 2018 após a supracitada tentativa de oferta de curso presencial. Considerando nossa *expertise* com os cursos síncronos *on-line* ofertados via Zoom³ pelo Inglês sem Fronteiras, objetivamos implementar o mesmo formato e tentar suprir necessidades na língua japonesa dentro da UNESP, multicampus.

³ Aplicativo para realização de videoconferências. Para maiores informações: <https://zoom.us/>

Para melhor caracterizar o cenário de ensino/aprendizagem de língua japonesa no Brasil, apenas seis instituições de Ensino Superior⁴ oferecem tal língua na Graduação e, também, pelo programa Japonês sem Fronteiras. A UNESP, todavia, constitui-se pioneira ao realizar oferta de curso *on-line*, como descreveremos a seguir.

No segundo semestre de 2018, foi realizada oferta do curso “Língua Japonesa em Contexto Acadêmico: começando a vida no Japão”, com nível A1 (iniciante) conforme o quadro comum de referência europeu, e com carga horária de 48 horas, divididas em dois encontros semanais de duas horas cada. Esse curso foi disponibilizado, especificamente, para o Instituto de Biociências de Botucatu, *campus* escolhido pelos acordos de cooperação mantidos com o Japão. Esse foi considerado piloto (Piloto 1) dado o formato síncrono *on-line*, no qual cada cursista poderia realizar as aulas de um local de sua escolha desde que garantida uma boa conexão à internet. Por motivos de comunicação pouco eficiente e pouca habilidade de gerenciamento de inscrições no sistema do Ministério da Educação, deparamo-nos com uma tímida divulgação e um resultado final de 18 inscrições para as 25 vagas disponibilizadas.

Como nos demais cursos ministrados no IsF, quer formato presencial, quer *on-line*, a evasão foi detectada e, apenas, cinco dos 18 inscritos concluíram o módulo com presença e participação nas aulas ministradas e desempenho satisfatório nas avaliações.

Como parte das ações de incentivo da Fundação Japão, dois desses cursistas concluintes, que se destacaram nas avaliações, contribuições e envolvimento no decorrer do módulo, participaram de um processo seletivo nacional dentre todos os cursistas do JsF e foram contemplados com um curso no Japão. As despesas foram custeadas e a viagem pensada como forma de fomentar experiências linguísticas e culturais, mediante fomento da FJ. As imagens 1 e 2 apresentam, com anonimato, os dois estudantes da UNESP que embarcaram em julho de 2019 para a viagem de 15 dias ao Japão. A imagem 1 retrata os dois estudantes na preparação para a viagem e a imagem 2 retrata um dos estudantes com a coordenadora pedagógica no Japão, na cerimônia de formatura.

4 Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Imagens 1 e 2. Estudantes da UNESP contemplados com curso no Japão (Piloto 1)



Fonte: Acervo pessoal

Os cursos oferecidos sempre nos sinalizam pontos de sucesso e pontos a serem aprimorados, permitindo, também, uma sondagem de demanda e mapeamento de dados para ações futuras. Após orientação do Núcleo Gestor e da Coordenação de Japonês do IsF, decidimos o formato da oferta seguinte de curso *on-line* para o primeiro semestre de 2019 (Curso 1), definindo um polo Sede, estabelecido no *campus* de Assis, e transmissão/ acesso simultâneo para demais polos.

Com o pronto suporte e mediação da Assessoria de Relações Externas (AREX) da UNESP, as unidades foram consultadas acerca do interesse/disponibilidade para estabelecerem Pólos do curso *on-line*. Retornaram, de forma positiva e ágil, sediados em Araraquara, São José do Rio Preto, Franca, Marília e Botucatu. Assim, comprometeram-se a receber o curso em suas instalações, garantindo a acessibilidade à internet e aos computadores de laboratórios de informática.

A partir daí, o processo de divulgação foi iniciado, incluindo informações sobre o curso e período de inscrição. Para tal, *e-mails* institucionais foram enviados e grupos do Facebook foram acessados por meio de publicações. Uma vez abertas as inscrições, estudantes de graduação, pós-graduação, docentes e funcionários técnico-administrativos dos seis polos estavam aptos a realizarem cadastro no sistema do MEC e buscarem o curso de interesse.

Com o recebimento de 142 inscrições, extrapolando o limite de uma turma (25 alunos), a situação foi apresentada à FJ que, com muita compreensão e solicitude, ofereceu-nos uma bolsa extra para contratação de mais um tutor. Dessa forma, duas turmas puderam ser disponibilizadas para que, ao menos, 50 cursistas fossem atendidos na oferta. A evasão, que merece um estudo, foi detectada nessa edição, também, e 18 e 15 alunos, respectivamente, em cada turma finalizaram o Curso 1.

O Curso 1 abordou o mesmo conteúdo ministrado no Piloto 1. As atividades avaliativas incluíram provas orais, de escuta e escrita e abordaram temas estudados no decorrer das aulas com utilização da plataforma Google Forms.

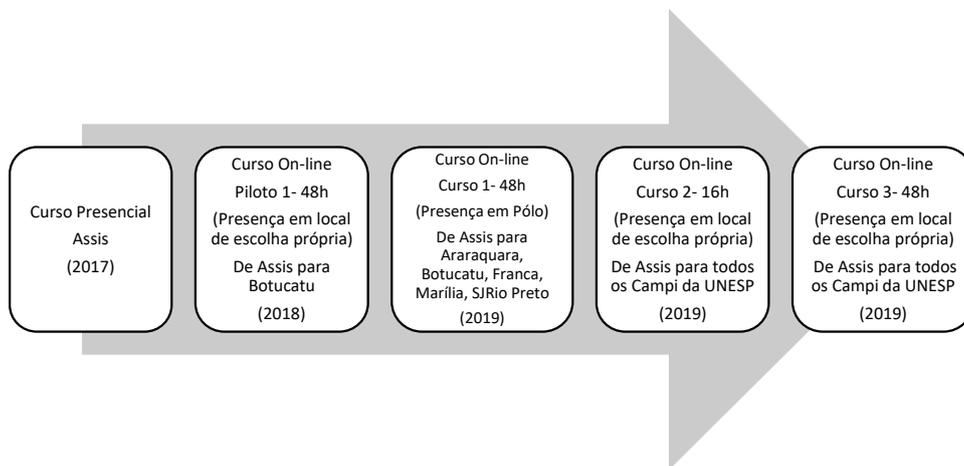
Avançando nos procedimentos, dois questionários semiestruturados foram enviados aos cursistas, designados Q1 e Q2 para melhor elucidação, aqui. O primeiro questionário foi elaborado pela coordenadora do curso em parceria com as professoras-tutoras e foi disponibilizado *on-line*, via Google Forms. 20 questões foram apresentadas com o intuito de obter, junto aos cursistas, informações acerca do desempenho das professoras-tutoras, do acesso à internet, do apoio dos *campi* inscritos no programa, dentre outros aspectos. O segundo questionário foi enviado, em japonês, diretamente pela FJ e contou com o auxílio das professoras-tutoras para intermediar sua aplicação e devolução, já que era necessária a assinatura dos cursistas respondentes, demandando impressão e escaneamento. Com sete perguntas, o Q2 focava nos motivos pelos quais os cursistas optaram pelo curso, como interesse pela cultura *pop* japonesa (animês, mangás, músicas, filmes, etc.), a presença da língua japonesa em suas famílias, o desejo e/ou necessidade de usar o japonês no ambiente de trabalho, entre outras.

O Curso 2 foi ofertado em julho de 2019. Sua estrutura foi elaborada em Reunião de Coordenadores do JsF no primeiro semestre de 2019 e apresentou o caráter inovador de sua carga horária, 16 horas. Optamos por deixá-lo disponível a toda a comunidade unespiana no estado de São Paulo e, considerando o período de férias, de permitir o acesso de um local de escolha do próprio cursista. Para uma turma de 25 cursistas, foram recebidas 42 inscrições.

O Curso 3, de 48 horas, como ministrado anteriormente, encerrou o processo de inscrição pelo sistema do MEC com 134 interessados mediante as 50 vagas disponibilizadas. Como no Curso 2, foi disponibilizado para toda a comunidade unespiana e, também, com acesso autorizado de qualquer computador com boa conexão à internet.

Para melhor compreensão, a figura 1 contempla os cursos e a trajetória de implementação do JsF na UNESP.

Figura 1. Trajetória do JsF na UNESP



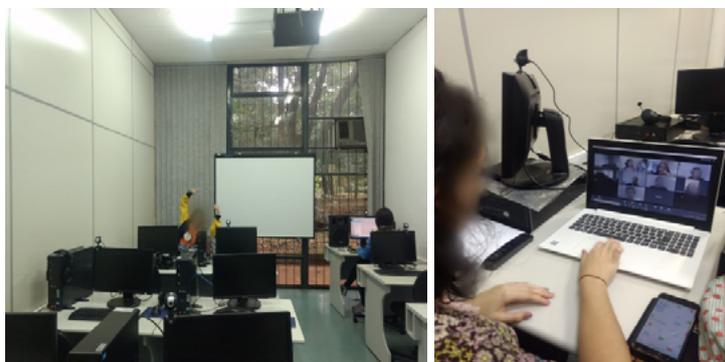
Fonte: Elaboração própria

Compartilhando dados

Retratamos, nesta seção, dados referentes ao Curso 1 visto que sua articulação se deu de forma bastante robusta, mas, trazemos, também, dados referentes ao Piloto 1 por acreditar que ambos participam da trajetória de implementação dos cursos de japonês na UNESP. Da mesma forma, ambos sinalizam questões de relevância no que diz respeito a desafios e avanços para ofertas futuras.

Como explicitado, o polo sede para o curso foi a Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Assis, onde as tutoras fisicamente se encontravam, no laboratório, e de onde as aulas eram ministradas e acessadas por cursistas geograficamente distantes.

Figura 2. Polo sede



Fonte: Acervo pessoal

A figura 3 retrata diferentes momentos da tela do computador durante uma aula do Curso *On-line* de Japonês, Curso 1, que foi ministrado no primeiro semestre de 2019. O aplicativo de videoconferência é o Zoom dadas importantes especificidades como o limite de até cem pessoas *on-line* simultaneamente e dispositivos importantes como divisão dos cursistas em grupo, compartilhamento de tela, recursos de gravação de áudio e vídeo, dentre outros.

Figura 3. Aula do Curso *On-line* de Japonês – Curso 1



Fonte: Acervo pessoal

Os questionários, diários e relatos elaborados pelas professoras tutoras constituem-se instrumentos de coleta de dados.

Tabela 1. Números do Curso 1

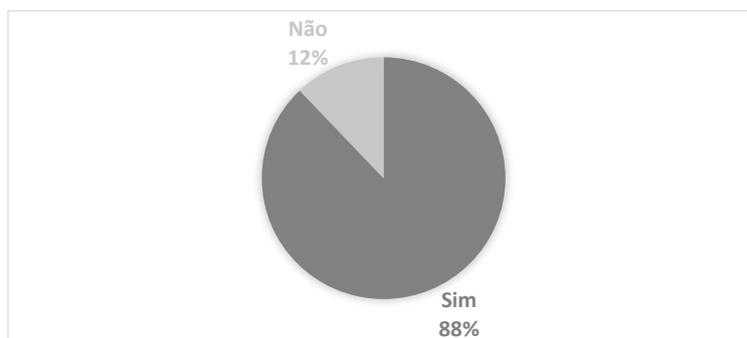
Turma	Total de horas	Número de alunos iniciais	Número de alunos concluintes	Questionários a serem respondidos	Número total de alunos que responderam o questionário
1	48h	25	18	2 (<i>on-line</i> e físico)	33
2	48h	25	15	2 (<i>on-line</i> e físico)	

Fonte: Elaboração própria

Agora, compartilhamos dados dos supracitados instrumentos que nos auxiliam a melhor compreender o cenário do curso *on-line* e os desafios encontrados. Para tanto, recortes foram feitos nos dados.

A pergunta abaixo, de número 8, questionou se era a primeira experiência dos cursistas em curso *on-line* síncrono.

Gráfico 1. Porcentagem de primeiro curso *on-line* síncrono- Curso 1

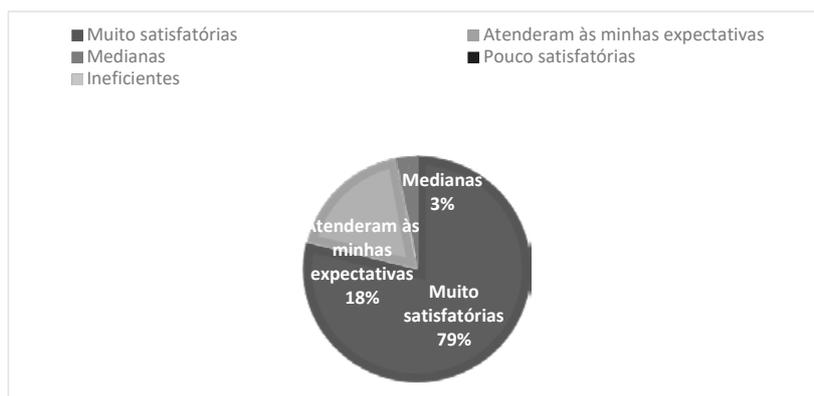


Fonte: Elaboração própria

Dos 33 respondentes, 29 afirmaram se tratar do primeiro curso *on-line* síncrono a participarem. As recorrentes ofertas de cursos do IsF apontam para uma compreensão ainda não muito clara, apesar dos grandes esforços de divulgação, para a configuração dos cursos *on-line* que muito se diferenciam de diversas ações de Educação à Distância desenvolvidas até o início de 2020 em nosso país⁵. A presença do tutor, o formato síncrono de aula e as variadas possibilidades do aplicativo constituem-se diferenciais e são vistos de forma positiva pelos cursistas, como veremos adiante.

Sobre a avaliação das aulas, os cursistas demonstraram uma visão bastante favorável, com 26 classificando-as como “muito satisfatórias” e apenas um como “mediana”.

Gráfico 2. Porcentagem de avaliação das aulas – Curso 1



Fonte: Elaboração própria

5 De março de 2020 em diante, considerando a pandemia do COVID-19, o cenário pedagógico e as ações a distância sofreram grandes alterações, mas, por motivos de foco, não serão abordadas no presente estudo.

Quando questionados acerca dos pontos negativos e positivos das aulas, os cursistas expuseram questões relacionadas à internet, ao material didático, à carga horária, ao comprometimento das tutoras, à interação, entre outras. Seleccionamos alguns excertos que retratam os comentários dos cursistas em relação ao curso *on-line*.

Quadro 1. Pontos positivos e/ou negativos das aulas – Curso 1

Cursista Z	1 O curso mal parece que é <i>on-line</i> de tão efetivo. A professora é ótima, aborda todas 2 as duvidas de forma muito clara, e passa o conteúdo (que é um pouco difícil) da 3 melhor forma para a nossa compreensão e incentivando sempre o dinamismo da aula 4 em prol do processo de aprender de verdade.
Cursista J	5 As aulas são ótimas para o período de tempo de curso proposto. Apesar de não 6 abranger uma grande grade horária como cursos de idiomas presenciais, os 7 conteúdos ensinados neste curto período de tempo é essencial para a aprendizagem 8 do nível básico do idioma, além da alta qualidade do material disponibilizado pela 9 fundação, e a gratuidade do curso. Contudo, acho que seria interessante que o 10 material incorporasse mais elementos gramáticos, mesmo nesse nível básico.

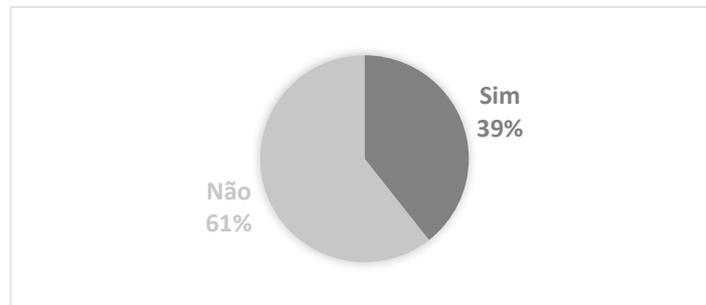
Fonte: Elaboração própria

Como podemos observar, a adaptação ao formato levou o cursista Z a afirmar que “O curso mal parece que é *on-line* de tão efetivo” (linha 1). A tutora e seu comprometimento são, também, mencionados. Destacamos a importância do professor para atuação em contextos *on-line*. Não se trata de fácil missão, mas o engajamento, atenção às necessidades, articulação de um ambiente tranquilo à aprendizagem são imprescindíveis no papel do educador frente às demandas tecnologizadas.

O cursista J reconhece a positiva relação entre o curso/conteúdo/material didático/carga horária. Destaca, ainda, a gratuidade do curso como fator positivo. Ressalta, porém, sua necessidade de aprofundamento em elementos gramaticais ao nível ensinado. É bastante interessante notar na avaliação dos cursistas a relevância das questões elencadas, o que denota comprometimento para com o curso que, apesar de gratuito e *on-line* como vários poderiam frisar, atende as necessidades de maneira satisfatória.

Questões relacionadas à queda de internet e entraves com dispositivos para a participação nas aulas, no Curso 1, foram recorrentes, como sinalizaram 13 dos cursistas que concluíram o curso. As porcentagens estão demonstradas no gráfico 3.

Gráfico 3. Porcentagem de cursistas com problemas de ordem tecnológica – Curso 1



Fonte: Elaboração própria

Como a presença nos polos era obrigatória no Curso 1, questões de ordem tecnológica poderiam demandar tempo para serem solucionadas, quando possível. A imprevisibilidade era, assim, recorrente já que, por exemplo, a internet na universidade é administrada por um órgão interno, podendo sofrer intercorrências pela demanda de usuários em uma mesma rede, questão essa que pode não ser resolvida com a extrema agilidade, considerando a disponibilidade de servidores e um curso *on-line* com horário de início e término.

Entretanto, por mais que tenha havido entraves, a maioria dos alunos constatou que não foram barreiras capazes de impedir o andamento das aulas.

Em relação ao segundo questionário, já mencionado, elaborado pela FJ com enfoque no interesse em relação ao curso, as respostas apontaram que a maioria dos cursistas apontou interesse pela própria língua japonesa em si própria, além de interesse pela cultura, história, literatura, arte do Japão. Sinalizaram, ainda, interesse no curso com a finalidade de estudar no Japão, prestar exames ou obter certificados em língua japonesa e a compreensão internacional e intercâmbio em geral entre diversas culturas. As respostas compiladas pelo Q2 reúnem informações interessantes no que diz respeito ao perfil do cursista e as razões que o motivam a participar da oferta de curso. Destacamos alguns excertos que retratam comentários elaborados por alguns cursistas no intuito de registrar sua visão. O comentário no quadro 2 registra uma trajetória de conexão estabelecida com a língua “desde pequeno” (linha 1).

Quadro 2. Comentário suplementar no Q2 – Curso 1

Cursista V	1 Porque desde pequeno meus pais tinham amigos descendentes de japoneses 2 que se comunicavam na língua nativa, e eu ficava muito intrigado. 3 Enquanto cursei o colegial estudei um pouco da língua por conta com 4 materiais didáticos que ganhei dos amigos dos meus pais e com um 5 dicionário que comprei. Cheguei a fazer também 3 anos de mandarim 6 enquanto estava no colegial pelo Instituto Confúcio para ter uma maior 7 aproximação dos kanji. E o curso de japonês sendo ofertado de graça, e 8 sendo uma língua que sempre tive interesse, resolvi participar.
------------	--

Fonte: Elaboração própria

Percebemos, também, no excerto do cursista V, uma trajetória de interesse de estudo da língua japonesa em momentos e contextos variados. Reconhecemos, assim, a grandiosidade do curso *on-line* que, além de gratuito, pode alcançar e incluir cursistas interessados e dispostos, independentemente de onde estejam geograficamente. O comentário registrado no quadro 2 registra uma trajetória de conexão estabelecida com a língua “desde pequeno” (linha 1).

O quadro 3 retrata excerto que abrange avaliação das aulas, do conteúdo e uma autoavaliação do cursista.

Quadro 3. Comentário suplementar no Q2 - Curso 1

Cursista A	1 Todas as aulas foram muito enriquecedoras, tanto a maneira como o 2 conteúdo foi ministrado como os diálogos sobre a cultura japonesa. Sinto 3 que compreendi todo o conteúdo e que já seria capaz de estabelecer alguns 4 diálogos com uma pessoa de origem japonesa.
------------	---

Fonte: Elaboração própria

Destacamos a percepção do cursista em relação à “cultura japonesa” (linha 2) e da aprendizagem que expande os conteúdos com vistas ao desenvolvimento da competência linguística e intercultural (linhas 3 e 4).

Por fim, buscamos a voz das professoras tutoras participantes do Curso 1 do JsF, mais especificamente, a respeito de suas experiências durante os 15 dias de treinamento de professores realizado em janeiro de 2019, no Instituto Internacional de Kansai, Osaka-Japão, fomentados pela FJ.

De acordo com a tutora:

Quadro 4. Relato de tutora 1 – Curso 1

Tutora 1	1 Nós pudemos fazer parte das mais diversas atividades, além das aulas com 2 enfoque especial para aspectos da cultura do cotidiano no Japão. Além, 3 disso, foi possível que descobrissemos o país e sua cultura de forma única 4 e individual, por meio de nossa própria vivência durante os quinze dias de 5 treinamento.
----------	--

Fonte: Elaboração própria

Assim, por meio do treinamento e das aulas, as professoras tutoras foram inseridas em diversos aspectos culturais da sociedade japonesa e, por meio deles, tornaram-se capazes de aplicar tais conhecimentos em suas aulas, revendo conceitos teórico-metodológicos e unindo-os à prática vivenciada no Japão. Segundo a tutora 2, ambas tiveram:

Quadro 5. Relato de tutora 2 – Curso 1

Tutora 2	1 [...] a chance de desenvolver nossas habilidades na língua japonesa ao 2 mesmo tempo em que entrávamos em contato direto com situações e 3 práticas muito presentes no dia-a-dia e na cultura do país, o que, sem 4 dúvida, serão de grande valia para as aulas de japonês no Brasil.
----------	--

Fonte: Elaboração própria

Além das práticas individuais, as professoras, tutoras 1 e 2, também, tiveram a oportunidade de aprimorar sua proficiência linguística, uma vez que estavam em contato direto com a língua estrangeira, inseridas em língua, cultura e país. No Q2 que, também, tiveram que preencher, a tutora 1 destaca:

Quadro 6. Comentário suplementar no Q2 – Curso 1

Tutora 1	1 Por conta de as aulas serem on-line, tive que rever e aprender a construir 2 novas metodologias de ensino. Durante os encontros, procurava aprender 3 os ideais e os costumes dos alunos também, ao invés de só mostrar o meu 4 ponto de vista e/ou o do livro didático. Aprendi muito sobre as cidades dos 5 estudantes, suas famílias, tradições, etc. Por isso, acredito que seja possível 6 conectar-se com os estudantes por meio do livro didático e das aulas.
----------	--

Fonte: Elaboração própria

Após olhar para os dados, compreendemos que as ações aqui descritas perpassam as línguas, as culturas, a formação de professores, novas tecnologias, novas demandas, desenvolvimento de competência linguística e intercultural, etc. Cada uma dessas poderia se constituir um novo viés para focar os cursos de japonês oferecidos dada a riqueza

de informações a compartilhar. Todavia, neste momento, voltamo-nos aos processos de implementação.

Passamos, assim, aos comentários finais a partir do cenário descrito no presente estudo.

Considerações finais

Ações que fomentem a inclusão, o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva e de competência intercultural devem compor o cenário educacional das línguas estrangeiras diante de uma sociedade tecnologicizada. Carecemos de políticas públicas humanizadoras e que, de fato, atendam às necessidades emergentes de ensino/aprendizagem.

O processo de implementação do Curso *On-line* de Japonês em instituição multicampus aqui descrito almeja, de fato, abrir caminhos e articular contextos para que a língua japonesa, com toda sua riqueza linguística e cultural, seja oferecida de forma robusta e acessível.

A parceria firmada junto à Fundação Japão impacta o cenário de ensino e aprendizagem da língua, promovendo a oferta de cursos e o crescimento em diversas esferas, além de detectar uma demanda emergente e fomentar o interesse. Retomamos ações de primordial importância no processo de implementação aqui já abordadas: (a) a cessão do material didático e o suporte pedagógico semanalmente oferecido às professoras tutoras, (b) o investimento financeiro destinado à coordenação e, também, às referidas professoras de acordo com os cursos ministrados, (c) o acompanhamento de todas as atividades realizadas no JsF, (d) os cursos gratuitamente oferecidos no Japão às professoras tutoras como forma de imersão e aperfeiçoamento linguístico e cultural e, por fim, (e) os cursos gratuitamente oferecidos no Japão, mediante processo seletivo a concluintes que se destacaram.

Destacamos o relevante papel das professoras tutoras dos cursos ministrados no JsF na UNESP para o bom andamento das atividades e para a construção da trajetória aqui descrita. Apesar de não apresentarem grandes treinamentos para atuação no contexto *on-line*, com o suporte pedagógico da FJ e da equipe do IsF na UNESP o fizeram com excelência.

Concluimos o presente trabalho com a compreensão de que o Piloto 1 e os cursos ofertados possibilitaram a visualização de que, com esforços e articulações, é possível detectar demandas e alcançar objetivos envolvendo educadores e educandos e o contexto da língua japonesa. Mostraram, ainda, que há diversos desafios a serem superados como, por exemplo, questões tecnológicas. Esperamos, todavia, que as ações aqui descritas proporcionem amadurecimento e melhorias em próximas versões e ofertas com vistas a contribuições para o cenário da oferta de cursos de línguas estrangeiras no Brasil.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In: MORAN, J. M. et al. (org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013. p. 73-140.

COSCARELLI, C. V. Navegar e ler na rota do aprender. *In: COSCARELLI, C. V. (org.) Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 11-14.

KANEKO-MARQUES, S. M.; GARCIA, D. N. M. Implementação do Programa Idiomas sem Fronteiras na UNESP. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 48, n. 1, p. 242-261, abr. 2019.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. *In: MORAN, J. M. et al. (org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013. p. 141-171.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In: MORAN, J. M. et al. (org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-72.

SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SOUZA, F. M.; SANTOS, G. F. *Velhas práticas em novos suportes? As tecnologias digitais como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mentis Abertas, 2019.

ANEXO - PROTOCOLO DE LETRAMENTO DIGITAL

Olá,

Para participar de cursos síncronos *on-line*, é necessário que tenha a plena compreensão acerca de algumas questões de grande pertinência a fim de que sua experiência, na sala de aula virtual, seja bem-sucedida.

Passamos, então, às supracitadas questões.

1. O que é um curso síncrono *on-line*?

Um curso síncrono *on-line* é ministrado em ambiente virtual com aulas em tempo real. Não são aulas gravadas e, dessa forma, não poderão ser repostas. Seu professor estará *on-line*, ao mesmo tempo que você, para ministrar a aula.

2. O que é uma sala de aula virtual?

Uma sala de aula virtual corresponde a uma sala de aula mesmo. Podemos diferenciar o presencial do virtual, pensando que o virtual se constitui com o suporte do contexto tecnológico. Os cursos *on-line* são oferecidos como em contexto de sala de aula, ou seja, não pense que os direitos/deveres serão diferentes apenas se considerarmos um suporte diferente (presencial/virtual)

3. Qual é o aparato tecnológico necessário para que eu participe de um curso síncrono *on-line*?

Você vai precisar de um computador com *webcam* e microfone e uma conexão à internet estabilizada. TODOS os itens destacados são imprescindíveis para participar de um curso síncrono *on-line*. Há muitas coisas que são pensadas quando da articulação desses cursos, como aspectos interacionais necessários em cursos de idiomas, sincronidade, a linguagem corporal. Lembremos, mais uma vez, que em um curso síncrono *on-line*, você integra uma sala de aula.

4. O que devo fazer diante de um computador?

É necessário que você esteja bem posicionado com a câmera em seu rosto. Dessa forma, seu professor poderá fazer a leitura de sua produção linguística, suas expressões faciais de dúvida, compreensão, da mesma forma como seus colegas de turma.

5. Como acessar um curso síncrono *on-line*?

Os cursos síncronos *on-line* são ministrados via aplicativo ZOOM. Para ter acesso às aulas, você receberá um *link* de seu professor e precisará estar logado em seu computador. Isso significa que você estará *on-line*, locado em uma sala de aula virtual, para participar da aula, em tempo real, juntamente com seu professor e colegas de curso.

6. As aulas são gravadas?

Algumas aulas poderão ser gravadas, mas não disponibilizadas a cursistas. O propósito das gravações é didático-pedagógico. As aulas podem ser enviadas a professores/educadores/coordenadores do Idiomas sem Fronteiras com a finalidade de orientar ou avaliar os tutores/professores.

7. Como funcionam as avaliações?

As avaliações também são realizadas de forma *on-line*, podendo ser divididas em habilidade escrita, habilidade de leitura, habilidade oral, etc. No caso do Japonês sem Fronteiras (JsF), por exemplo, as avaliações são feitas duas vezes por semestre, utilizando-se da plataforma Google Forms

8. E se eu não souber manusear o aplicativo do curso síncrono *on-line*?

No período de confirmação de inscrições no sistema do MEC, você será convocado pelo seu tutor/professor para receber uma sessão de orientação no próprio aplicativo. Dessa forma, poderá se familiarizar com o suporte tecnológico e com as ações disponibilizadas. Receberá importantes informações e poderá praticar já tendo uma base para iniciar seu curso síncrono *on-line*.

9. Tenho deveres em um curso síncrono *on-line*?

Sim. Seu professor trará informações importantes na primeira aula. É de suma importância que você se lembre que está em uma sala de aula, ainda que virtual. Assim, é importante que se posicione bem diante da câmera, focando em seu rosto, esteja sentado e de vestes apropriadas. Não é respeitoso nem para com o professor e nem para com os colegas que se alimente ou perturbe a aula de alguma forma.



10.0 que não posso esquecer?

Nunca se esqueça que a aula é em tempo real. Professor e colegas estão diante dos computadores ao mesmo tempo que você. Deixe seu microfone fechado e abra apenas quando for utilizar. Em caso de emergência, feche sua imagem também. O *chat* poderá ser usado se quiser falar com todos ou especificamente com o professor ou algum colega de turma. Mantenha seu nome legível EM PORTUGUÊS em sua janela na tela.

As orações concessivas introduzidas por *aunque* nas modalidades falada e escrita do espanhol peninsular

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2626>

Sandra Denise Gasparini-Bastos¹
Beatriz Goaveia Garcia Parra-Araujo²

Resumo

O presente trabalho analisa as orações concessivas introduzidas pelo juntor espanhol *aunque* provenientes tanto de dados de modalidade falada como de modalidade escrita do espanhol peninsular, a fim de verificar se as propriedades pragmáticas e semânticas dessas orações são motivadas pelo modo de produção dos enunciados concessivos – oral ou escrito. Para tanto, adotamos como aparato teórico a Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), modelo funcionalista de análise que se organiza em quatro níveis hierarquicamente dispostos: Interpessoal (pragmático), Representacional (semântico), Morfossintático e Fonológico. O corpus adotado para esta pesquisa é composto por entrevistas orais, extraídas do Projeto PRESEEA, e por editoriais jornalísticos publicados *on-line* pelo jornal espanhol *El País*. A análise foi realizada com base em dois fatores: a camada de atuação da oração concessiva introduzida por *aunque* e a informatividade do conteúdo transmitido por essas orações.

Palavras-chave: *aunque*; modalidade falada; modalidade escrita; espanhol peninsular; informatividade.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; sandra.gasparini@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-5968-8450>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; biagarcia.parra@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4640-9325>

The concessive clauses introduced by *aunque* in spoken and written mode of Iberian Spanish

Abstract

This work analyzes the concessive clauses introduced by the conjunction *aunque* from both spoken and written data of Iberian Spanish in order to verify if the pragmatic and semantic properties of these clauses are motivated by the mode of production of the concessive utterances - oral or written. To this end, we follow the Functional Discourse Grammar framework (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), which provides four hierarchically organized levels of analysis: Interpersonal (pragmatics), Representational (semantics), Morphosyntactic and Phonological levels. The *corpus* selected for this research consists of spoken interviews from the PRESEEA Project and journalistic editorials published online by the Spanish newspaper *El País*. Data analysis was guided by two factors: the layer of the concessive clauses introduced by *aunque* and the informativeness of the evoked content by these clauses.

Keywords: *aunque*; spoken language; written language; Iberian Spanish; informativeness.

Introdução

Conforme Alarcos Llorach (1999), as orações concessivas podem ser definidas, de uma maneira geral, como aquelas que apresentam um obstáculo ou dificuldade em relação ao que é dito na oração principal, sem que esse obstáculo impeça seu cumprimento. Em língua espanhola, a concessão pode ser expressa por diferentes jutores: *aunque*, *aun*, *aun cuando*, *a pesar de (que)*, *por muy/mucho que*, *por más que*, *si bien*, *y eso que*. Dentre as conjunções concessivas empregadas no espanhol, nossa análise volta-se para a conjunção *aunque*, a mais usual, conforme afirmam a Real Academia Española (2009), de uma perspectiva normativa, e Crevels (1998), de uma perspectiva descritiva funcionalista.

A partir de amostras do espanhol peninsular falado e escrito, Parra (2016) estudou as orações concessivas introduzidas por *aunque*, tendo como aparato teórico o modelo da Gramática Discursivo-Funcional (GDF), proposto por Hengeveld e Mackenzie (2008), o qual prevê a existência de 4 níveis de análise: o Nível Interpessoal (pragmático), o Nível Representacional (semântico), o Nível Morfosintático e o Nível Fonológico³. Em sua análise, a autora verificou que a conjunção *aunque* introduz, com maior frequência, Conteúdos Proposicionais, unidades que pertencem ao Nível Representacional, mas também pode introduzir unidades do Nível Interpessoal, mostrando a alta produtividade desta conjunção no espanhol falado e escrito.

3 O emprego de maiúsculas para determinados termos da Gramática Discursivo-Funcional bem como para algumas variáveis obedece a uma normatização imposta pelo próprio modelo teórico.

O presente trabalho parte da análise realizada por Parra (2016) para verificar, a partir dos subtipos oracionais introduzidos por *aunque*, quais são os usos mais prototípicos das modalidades falada e escrita no idioma espanhol. Como critérios de análise, observamos (i) a camada de atuação da oração concessiva a partir da estrutura proposta pela GDF; e (ii) a informatividade do conteúdo transmitido por essas orações, isto é, se a informação expressa é pressuposta ou não-pressuposta pelos interlocutores. Para tanto, empregamos o mesmo cópulo organizado pela autora, composto por entrevistas orais semidirigidas (para a análise da modalidade falada) e por editoriais jornalísticos (para a análise da modalidade escrita).

Os dados de língua falada consistem em 74 entrevistas do espanhol peninsular pertencentes ao Projeto PRESEEA (*Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América*)⁴, coordenado pelo professor Francisco Moreno Fernández, da Universidade de Alcalá de Henares (Espanha). Embora o projeto contemple diversas cidades espanholas e hispano-americanas, os dados analisados no presente estudo limitam-se às cidades espanholas de Alcalá de Henares (17 entrevistas), Madri (12 entrevistas), Valência (27 entrevistas) e Granada (18 entrevistas), cujos dados já estão transcritos e disponíveis para consulta.

Os dados de língua escrita estão representados pelo gênero editorial jornalístico e a amostra está composta por 667 textos, publicados *on-line* pelo jornal *El País*, em sua versão espanhola, no período de 02 de janeiro de 2013 a 27 de novembro de 2013⁵. A temática dos textos trata, principalmente, de economia e política da Espanha, da Europa e do mundo.

Os editoriais enquadram-se no gênero textual argumentativo, pois discutem assuntos de interesse público em consonância com as ideologias do veículo de informação em que se inserem (jornal, revista ou outro meio), de modo que os assuntos abordados procuram convencer o leitor a concordar com o ponto de vista apresentado pela equipe editorial. Conforme aponta Chaves (2014), os conectivos são elementos importantes na construção da argumentação no gênero editorial, já que refletem estratégias argumentativas do autor e colaboram para convencer o leitor a fazer uma determinada interpretação do texto. Assim, os editoriais jornalísticos representam uma fonte produtiva para orações concessivas, nosso objeto de análise, e podem revelar empregos de determinada conjunção, como *aunque*, por exemplo, que mostram valores diferentes de uma típica conjunção subordinante.

4 Disponível em <http://preseea.linguas.net/>

5 Cópulo organizado por Parra (2016).

Como forma de garantir que os dois conjuntos de dados fossem comparáveis, os textos orais e os textos escritos foram homogeneizados quanto ao número de palavras, o que resultou numa amostra de 304.763 palavras no conjunto de textos orais e numa amostra de 304.764 palavras no conjunto de textos escritos.

Para alcançar o objetivo proposto – verificar se os tipos oracionais introduzidos por *aunque* são específicos da modalidade falada ou escrita –, este trabalho se organiza da seguinte forma: na seção inicial, caracterizamos as modalidades falada e escrita da língua, a partir da proposta de Marcuschi (2001); na sequência, apresentamos sucintamente o modelo teórico da Gramática Discursivo-Funcional, que embasa nossa classificação para os subtipos oracionais introduzidos por *aunque*, bem como a classificação proposta por Parra (2016), que tomamos como ponto de partida; finalmente, apresentamos os resultados da análise das ocorrências identificadas nas modalidades falada e escrita, com base nos dois critérios estabelecidos: camada de atuação da oração introduzida por *aunque*, conforme a Gramática Discursivo-Funcional, e a informatividade do conteúdo dessas orações. Por fim, apresentamos as considerações finais resultantes da análise.

As modalidades falada e escrita da língua

Tendo em vista que, neste trabalho, analisamos as orações concessivas iniciadas por *aunque* presentes tanto em textos falados como em textos escritos do espanhol peninsular, julgamos necessário explicitar as noções de fala e de escrita que norteiam esta pesquisa. Em uma análise de natureza funcionalista como a que aqui se propõe, as semelhanças e as diferenças entre fala e escrita não podem ser investigadas sem se levar em conta a produção dos textos nessas modalidades em contextos reais de comunicação ou, nas palavras de Marcuschi (2001), sem considerar que a modalidade falada e a modalidade escrita abrigam conjuntos de práticas sociais.

Ao selecionar amostras de ambas as modalidades, estamos em consonância com Marcuschi (2001, p. 37), que, inspirado no trabalho de Koch e Österreicher (1990), considera que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. Para Marcuschi (2001), as modalidades falada e escrita são realizações de uma gramática única, porém com características peculiares, como o meio de produção (sonoro ou gráfico) e a concepção discursiva (oral ou escrita). Seguindo, então, essas especificações, a fala é considerada como sendo de concepção oral e de meio sonoro, enquanto a escrita é de concepção escrita e de meio gráfico.

As particularidades apresentadas pelas modalidades falada e escrita, como os recursos prosódicos ou os recursos gráficos, respectivamente, evidenciam que ambas são práticas multissistêmicas, que podem se valer de outros recursos para além da oralidade e da grafia.

As diferenças comumente apontadas entre fala e escrita mostram que elas constituem duas modalidades distintas, mas as diferenças existentes não são exclusivas nem categóricas e, sim, graduais e contínuas, pois, conforme aponta Marcuschi (2001), não existem propriedades que sejam encontradas unicamente em uma dessas modalidades e que estejam presentes em todos os gêneros nela produzidos. Assim, não se pode defender uma oposição completa entre fala e escrita.

Em nossa análise, consideramos, portanto, que as especificidades nos empregos da conjunção *ainque* não se justificam por uma polarização entre o texto falado e o texto escrito. Tais especificidades podem ser explicadas com base nas propriedades dos gêneros textuais abordados nesta pesquisa a partir do inter cruzamento dos eixos da concepção discursiva e do meio de produção. Assim, a entrevista oral, gênero selecionado para representar a modalidade falada, inclui-se no espaço destinado à constelação de entrevistas. Uma vez que apresenta concepção oral e meio de produção oral, as entrevistas localizam-se entre as tipologias textuais da fala, mais próximas da conversação espontânea. Os editoriais jornalísticos, por sua vez, são gêneros tipicamente escritos, que se localizam na fronteira entre os textos instrucionais e os textos acadêmicos, por apresentarem uma concepção escrita e um meio de produção gráfico. Some-se a isso o fato de o grau de formalidade exigido pelos editoriais ser maior do que o exigido na produção de outros textos escritos, como mensagens e cartas pessoais, por exemplo.

O modelo teórico da Gramática Discursivo-Funcional (GDF)

A Gramática Discursivo-Funcional (GDF), modelo teórico funcionalista proposto por Hengeveld e Mackenzie (2008), apresenta-se como uma vertente da Gramática Funcional de Dik (1997a, 1997b), por seguir também um modelo estruturado em níveis e camadas organizados hierarquicamente. O diferencial do modelo é a estrutura *top-down*, uma vez que as decisões tomadas nos níveis hierarquicamente superiores determinam e restringem o funcionamento dos níveis inferiores.

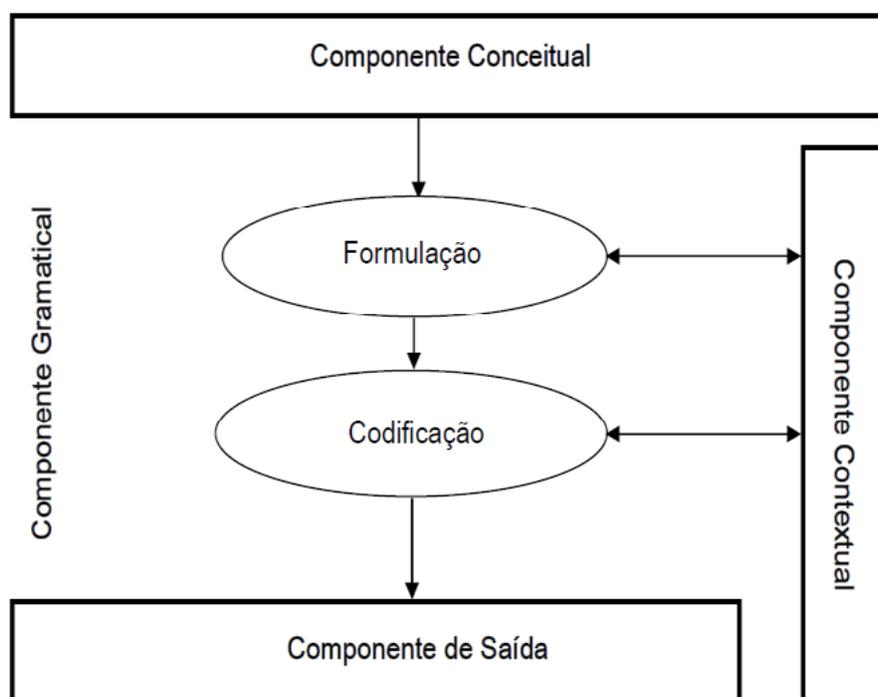
A GDF apresenta quatro níveis de análise: Nível Interpessoal (responsável pelas relações pragmáticas), Nível Representacional (responsável pelas relações semânticas), Nível Morfossintático e Nível Fonológico. A relação entre os níveis procura mostrar que os fenômenos linguísticos que são codificados morfossintática e fonologicamente são motivados por aspectos pragmáticos e/ou semânticos, ou codificados arbitrariamente segundo as propriedades estruturais de cada língua. Outro fator importante é que os níveis, embora independentes, estão em constante interação, sendo que os níveis superiores regem o funcionamento dos níveis inferiores.

A arquitetura descendente do modelo da GDF atende a uma busca de adequação psicológica defendida pelo funcionalismo, ou seja, um modelo teórico de análise deve estar o mais próximo possível do processamento da fala. Assim, com base no

processamento linguístico da fala descrito por Levelt (1989), o modelo defende que o propósito comunicativo definido inicialmente pelo falante será codificado posteriormente por meio de expressões linguísticas.

A unidade básica de análise da GDF é o Ato Discursivo, que pode ser definido, conforme Kroon (1997, p. 20, tradução nossa⁶), como “a menor unidade identificável do comportamento comunicativo.”. A GDF representa o Componente Gramatical de um processo mais amplo de interação verbal, composto também pelo Componente Conceitual, pelo Componente Contextual e pelo Componente de Saída (*Output*), conforme pode ser visualizado na figura 1:

Figura 1. A interação entre os componentes na GDF



Fonte: Adaptada de Hengeveld e Mackenzie (2008)

Os níveis de análise da GDF estão integrados por uma série de camadas organizadas de maneira hierárquica. As orações concessivas introduzidas pela conjunção *ainque*, tema de nossa investigação, podem atuar tanto no Nível Interpessoal como no Nível Representacional, razão pela qual apresentamos brevemente, na sequência, as unidades que compõem esses dois níveis.

6 No original: “[...] the smallest identifiable units of communicative behavior”.

O Nível Interpessoal, no qual se representam as relações pragmáticas, “[...] é o nível que lida com todos os aspectos formais de uma unidade linguística que refletem seu papel na interação entre Falante e Ouvinte.” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 46, tradução nossa⁷). As unidades do Nível Interpessoal são o Movimento (M), o Ato Discursivo (A), a llocução (F) e o Conteúdo Comunicado (C), que pode conter dois tipos de Subatos, os Subatos de Atribuição (T) e os Subatos de Referência (R).

O Nível Representacional, no qual se representam as relações semânticas, tem o papel de atribuir conteúdo semântico às representações que chegam do nível mais alto, o Interpessoal. As unidades mais relevantes do Nível Representacional são o Conteúdo Proposicional (p), o Episódio (ep) e o Estado de Coisas (e).

Como já explicado, as decisões tomadas no Nível Interpessoal e no Nível Representacional, hierarquicamente superiores, resultarão em uma dada codificação das orações concessivas introduzidas por *aunque* tanto no Nível Morfossintático como no Nível Fonológico⁸.

As unidades introduzidas pela conjunção concessiva *aunque* no espanhol

Parra (2016) investigou as orações concessivas introduzidas por *aunque* no espanhol peninsular falado e escrito e identificou que a conjunção pode introduzir unidades do Nível Representacional e do Nível Interpessoal. Os resultados da investigação realizada pela autora no espanhol confirmaram o que outros autores (GARCIA, 2010; STASSISÉ, 2012; GARCIA; PEZATTI, 2013) já haviam identificado no estudo da concessão em português sob o arcabouço teórico da GDF, a saber, a existência de orações concessivas atuando na camada do Conteúdo Proposicional (Nível Representacional) e na camada do Movimento e do Ato Discursivo (Nível Interpessoal). O estudo de Parra (2016) revelou, ainda, um tipo de oração concessiva introduzida por *aunque* que modifica a camada da llocução, também do Nível Interpessoal.

No Nível Representacional, a relação presente nas construções concessivas se estabelece entre dois Conteúdos Proposicionais, como já dito. A oração principal traz uma conclusão oposta ao que seria esperado a partir do conhecimento ou crença que se expressa na oração subordinada. Conforme apontam Garcia e Pezatti (2013, p. 483), que investigaram orações concessivas em português, as concessivas da camada do Conteúdo Proposicional atuam como uma espécie de “[...] modificador do núcleo representado pela oração principal [...]”.

7 No original: “[...] this is the level that deals with all the formal aspects of a linguistic unit that reflect its role in the interaction between the Speaker and the Addressee”.

8 Neste trabalho, não trataremos de aspectos referentes ao Nível Fonológico.

No Nível Interpessoal, as ocorrências mais frequentes são aquelas em que *aunque* introduz Atos Discursivos. As concessivas dessa camada dizem respeito à interação entre os participantes de um ato comunicativo e, conforme previsto pela GDF, desempenham uma função retórica. Tais orações trazem uma espécie de ressalva ao todo ou a algum elemento específico enunciado na oração principal, de modo a evitar interpretações equivocadas ou mesmo objeções por parte do ouvinte.

Outra unidade introduzida por *aunque* no Nível Interpessoal é o Movimento, definido por Hengeveld e Mackenzie (2008) como a maior unidade interacional que é relevante para a análise gramatical, ou seja, as orações introduzidas por *aunque* que pertencem a essa camada devem corresponder a uma unidade comunicativa completa. Conforme observa Kroon (1997), um Movimento deve apresentar uma unidade comunicativa e uma unidade temática. Para explicar a atuação das orações concessivas que atuam como um Movimento, Parra (2016) recorre, com base em Jubran (2006), ao conceito de tópico discursivo. Num processo real de comunicação, podem existir vários tópicos discursivos, os quais podem estar relacionados por continuidade ou por descontinuidade. No caso específico das orações introduzidas por *aunque*, a descontinuidade é o processo mais comum, dado que essas orações sempre interrompem um Movimento anterior.

Ainda dentro do Nível Interpessoal, Parra (2016) identificou as concessivas que modificam a camada da llocução, as quais se voltam para o modo como a oração principal é enunciada, isto é, para sua força ilocucionária. Neste caso específico, a concessiva atua como um modificador da llocução da oração principal e indica ao ouvinte o modo como uma determinada llocução deve ser interpretada.

Análise das ocorrências nas modalidades falada e escrita

Para a realização da análise, foram levantadas e analisadas 343 ocorrências de *aunque* introduzindo orações concessivas finitas, sendo 205 ocorrências provenientes dos editoriais jornalísticos e 138 ocorrências das entrevistas semidirigidas. Os números obtidos mostram que as orações concessivas introduzidas por *aunque* são mais frequentes nos editoriais jornalísticos do que nas entrevistas semidirigidas. A diferença identificada no emprego da concessão na modalidade falada e na modalidade escrita justifica-se pelas propriedades dos gêneros analisados, como o grau de formalidade exigido em cada um deles e o modo como são concebidos e veiculados.

As entrevistas orais, de concepção e veiculação oral, estão entre os gêneros mais informais no paradigma da modalidade falada proposto por Marcuschi (2001). Nesse tipo de gênero, tanto o falante como o ouvinte são dotados de uma carga comunicativa que deve ser produzida e processada ao mesmo tempo. Desse modo, como aponta Barth (2000), para facilitar a produção e o processamento dos enunciados linguísticos, os interlocutores precisam utilizar mecanismos cognitivos mais simples, por exemplo, a

coordenação, em detrimento de mecanismos mais complexos, como a subordinação e a própria subordinação concessiva.

Já os editoriais jornalísticos, de concepção gráfica e veiculação escrita, são textos altamente formais, marcados pelo emprego de uma linguagem mais culta e de enunciados mais complexos, como as orações subordinadas, em especial as subordinadas concessivas. O intervalo existente entre a formulação mental do que se pretende enunciar e a efetiva produção escrita é um fator que colabora para produções mais elaboradas nos editoriais.

Retomando nossos critérios de análise (a camada de atuação da oração concessiva a partir da estrutura proposta pela GDF e a informatividade do conteúdo transmitido por essas orações), iniciamos a análise com a apresentação de dados relativos ao primeiro critério. Na tabela 1, observamos o número de ocorrências de cada um dos tipos concessivos identificados nas modalidades investigadas:

Tabela 1. As orações concessivas introduzidas por *ainque* em relação à camada de atuação

Camada de atuação	Modalidade falada	Modalidade escrita	Resultado geral
Conteúdo Proposicional	74 (53,6%)	101 (49,3%)	175 (51%)
Ato Discursivo	35 (25,4%)	89 (43,4%)	124 (36,2%)
Movimento	15 (10,9%)	15 (7,3%)	30 (8,7%)
Modificador interpessoal	14 (10,1%)	-	14 (4,1%)
TOTAL	138	205	343

Fonte: Elaboração própria

Como verificamos na tabela, as orações concessivas de Conteúdo Proposicional são o tipo oracional mais frequente em ambas as modalidades, resultado já esperado, uma vez que tais orações correspondem aos casos típicos de subordinação concessiva, de acordo com as definições de concessão apresentadas pelas gramáticas tradicionais. Embora haja divergências com relação ao número absoluto de ocorrências (mais numerosas na modalidade escrita do que na falada), as porcentagens mostram que há pouca divergência com relação à frequência em ambas as modalidades. Vejamos os exemplos:

- (1) bueno / pues es un pueblo que está en las Alpujarras es donde nace el río Andarax pues la casa es una casa que tiene un huerto que tiene allí unos árboles // eeh y bueno lo pasas bien porque como está alto / *aunque / es provincia de Almería / pues / hace fresquito en verano y nada es un pueblo de trescientos habitantes o cosa así* (PRESEEA_VALENCIA_H22_030)⁹

(é um povoado que está nas Alpujarras é onde nasce o rio Andarax, a casa tem um pomar que tem umas árvores, e você se diverte porque como está alto, *mesmo sendo na provincia de Almería*, é fresco no verão e é um povoado de trezentos habitantes ou algo assim)¹⁰

- (2) El Gobierno se aferra a la débil explicación de que el paro, *aunque sigue creciendo*, lo hace con menor intensidad, y encuentra así razones para defender que la reforma laboral acabará por dar resultado. (ED124-05/03/2013)¹¹

(O Governo se agarra à frágil explicação de que o desemprego, *embora continue crescendo*, faz com menor intensidade, e encontra assim razões para defender que a reforma trabalhista acabará dando resultados)

Em 1, o informante, ao afirmar que o povoado pertence à província de Almeria, cria no ouvinte a expectativa de que o clima do lugar seja quente, dado o que se conhece sobre a região. Tal expectativa, porém, é quebrada pelo enunciado da oração posterior, em que se afirma que o local referido é fresco no verão. A mesma relação de quebra de expectativa é atestada em 2, pois, nessa ocorrência, a premissa inicial de que o desemprego continua crescendo traz uma avaliação negativa do cenário trabalhista, que é, por sua vez, contrariada pela afirmação contida na oração principal de que esse crescimento é menor na atualidade.

O segundo tipo mais frequente nos dados compreende as concessivas de Ato Discursivo, unidades do Nível Interpessoal, que são bem mais numerosas na modalidade escrita do que na modalidade falada. Acreditamos que a maior frequência desse tipo de concessiva na modalidade escrita deve-se ao fato de que os editoriais apresentam maior teor argumentativo, permitindo ao autor desenvolver os tópicos com mais profundidade, o que nem sempre acontece na modalidade falada, em que há muitas interrupções na conversa e no processamento da informação por parte do falante. Vejamos as ocorrências:

9 As informações que acompanham as ocorrências da modalidade falada fazem referência ao nome do projeto, seguido da cidade espanhola, do sexo do informante (H para homem e M para mulher), do código do informante e do número que a entrevista recebe dentro do projeto.

10 As traduções que propomos para o português representam uma tentativa de auxiliar o leitor não proficiente em espanhol na interpretação das ocorrências.

11 As informações que acompanham as ocorrências da modalidade escrita fazem referência ao gênero editorial (ED), seguido do número que identifica o editorial no conjunto de textos coletados e da data de publicação do editorial no *site* do jornal.

- (3) por ejemplo yo la compra/ ee de alimentación y eso/ la hago en Granada y la la en general la compra de ropa y eso Eulalia también la hace en Granada/ *aunque algunos hay// algunos sitios aquí en los que en fin empieza// a/ a haber algo más ¿no?* (PRESEEA GRANADA_H32_07)

(por exemplo, a compra de alimentos eu faço em Granada e em geral a compra de roupas Eulália também faz em Granada, *embora haja alguns lugares aqui que enfim começam a ter algo a mais, né?*)

- (4) La desaparición de Chávez deja también un significativo vacío, cuando no infunde un abierto temor, más allá de las fronteras de su país. El caudillo populista trabajó incansablemente para convertir a Venezuela en un actor internacional, *aunque en ocasiones fuese a costa de formalizar alianzas con cualquier Gobierno despótico que se opusiera abiertamente a EE UU: la Libia de Gadafi, Corea del Norte, Irán o Siria.* (ED129-07/03/2013)

(O desaparecimento de Chávez deixa também um vazio significativo, quando não traz um temor aberto, para além das fronteiras de seu país. O líder populista trabalhou incansavelmente para converter a Venezuela em um ator internacional, *embora em certas ocasiões fosse a custo de fazer alianças com qualquer governo despótico que se opusesse abertamente aos EUA: a Líbia de Gadafi, a Coreia do Norte, o Irã ou a Síria.*)

A relação concessiva entre Atos Discursivos corresponde a uma função retórica na qual o Ato Subsidiário faz uma ressalva ao Ato Nuclear, enunciado anteriormente. Assim, em 3, vemos que o falante, após dizer que ele e sua família fazem todas as compras em Granada, sente a necessidade de esclarecer que o comércio de sua cidade está começando a se desenvolver. Com o comentário enunciado na oração concessiva, que constitui o Ato Discursivo Subsidiário, o falante visa a evitar uma avaliação negativa de sua cidade por parte do ouvinte, possivelmente causada pela afirmação contida no Ato Nuclear. Em 4, o Ato Discursivo iniciado por *aunque* busca atenuar a afirmação anterior de que o então presidente da Venezuela, Hugo Chávez, fez o possível para colocar seu país no cenário mundial, ao esclarecer que algumas vezes as alianças foram feitas com os líderes mundialmente conhecidos pelo caráter ditatorial de seus governos.

No caso das orações concessivas da camada do Movimento, os dados apresentam uma mesma quantidade de ocorrências em ambas as modalidades, demonstrando, assim, que o uso da conjunção *aunque* enquanto marcador discursivo, voltado para introduzir inserções e parênteses ou iniciar um novo tópico comunicativo, é uma estratégia argumentativa produtiva nas modalidades falada e escrita do espanhol peninsular, que precisa ser considerada nos estudos relacionados à concessão nessa língua. Vejamos as ocorrências:

- (5) el fin de semana que viene// lo tengo libre// bueno tengo guardia el viernes/ salgo el sábado a las nueve y media// o a las diez// y tengo/ sábado y domingo lo tengo libre/// porque ya el/ siguiente// tengo/ el sábado me toca guardia en el centro de salud/// al siguiente tengo un viaje/ *aunque ese es más de hobby que de otra cosa/* pero en fin/ también// también gusta/ y al siguiente tengo un curso/ (PRESEEA_GRANADA_M32_10)

(tenho o final de semana que vem livre, bom, tenho plantão na sexta, saio no sábado às nove e meia ou às dez e tenho o sábado e o domingo livres, porque já no seguinte tenho plantão no sábado no centro de saúde, no seguinte tenho uma viagem, *embora essa seja mais de hobby do que de outra coisa* - mas, enfim, também no fim de semana seguinte tenho um curso)

- (6) La líder democristiana afrontaría así su tercer mandato, siempre en alianza, ora con los socialdemócratas, ora con los liberales. La convocatoria es importante para Europa; no en vano afecta al país más poblado, líder de su economía y de su política económica, y el que da forma, en gran medida, a todo el discurso político comunitario, que no puede enhebrarse sin su concurso directo o aquiescencia. *Aunque ese justificado interés que los comicios despiertan en el resto de Europa no implica que vayan a transformar radicalmente el escenario de la política continental, bastante encarrilada en un lustro de crisis.* (ED528-20/09/2013)

(A líder democrata-cristã afrontaria assim seu terceiro mandato, sempre em aliança, ora com os social-democratas, ora com os liberais. A convocatória é importante para a Europa; não em vão afeta o país mais povoado, líder de sua economia e de sua política econômica, e o que dá forma, em grande medida, a todo o discurso político comunitário, que não pode se alinhar sem sua participação direta ou seu consentimento. *Embora esse interesse justificado que os comícios despertam no resto da Europa não implique que vão transformar radicalmente o cenário da política continental, bastante envolvida em um período de crises*)

Em 5, o Movimento introduzido por *aunque* interrompe momentaneamente o Movimento em andamento, no qual se discutiam os compromissos da informante para os próximos finais de semana. Assim, o Movimento concessivo atua como uma digressão, na qual se insere um comentário que o falante julga relevante para a compreensão do discurso. Nesse caso, o objetivo da informante era esclarecer que sua viagem não era a trabalho. Terminada a inserção parentética feita pelo Movimento concessivo, o tópico tratado no Movimento interrompido é retomado pelo uso do marcador *pero*.

Já em 6, embora *aunque* também atue na camada do Movimento, a estratégia utilizada não é mais a de inserir um parêntese no discurso em andamento, mas sim a de introduzir um novo tópico discursivo que se volta para o tópico desenvolvido no Movimento anterior. Nessa ocorrência, o Movimento inicial discorre sobre como as eleições na Alemanha são relevantes para o cenário europeu, dada a importância desse país no plano econômico. O Movimento introduzido por *aunque*, por sua vez, aborda a baixa probabilidade de

mudanças na política do continente caso a ministra Angela Merkel vença as eleições. Esse posicionamento contrasta com o assunto que vinha sendo tratado no Movimento anterior.

As orações concessivas que atuam na camada da llocução correspondem a um tipo oracional característico da modalidade falada. Tal uso representa uma estratégia favorecida pelo gênero entrevista semidirigida, que propicia o aparecimento desse tipo oracional por constituir um diálogo baseado em perguntas e respostas, o que gera mudanças de llocução e o uso de recursos linguísticos para preservar a face dos participantes e motivar o andamento da interação entre pessoas geralmente desconhecidas. Vejamos algumas ocorrências:

(7) A: muy bien/ yy/ ¿tus años en la escuela? *aunque fueras cambiando de pueblo/ ¿alguna escuela? ¿algún maestro en especial?*/ (PRESEEA_VALENCIA_H231_02)

(A: muito bem, e seus anos na escola? *embora você fosse mudando de cidade, alguma escola? algum professor em especial?*)

(8) E: tú / *aunque ahora no estéis casados ni tenéis hijos / pero / tú sabes que la relación tuya con tus padres / la forma de educarte de tus padres a ti [...] ¿y tú educarás a tus hijos igual o hay cambios?* (PRESEEA_VALENCIA_H11_065)

(E: *embora agora vocês não estejam casados nem tenham filhos, mas você sabe que sua relação com seus pais, a forma de educar dos seus pais [...] e você educará os seus filhos igual ou há mudanças?*)

Nessas ocorrências, as orações introduzidas por *aunque* carregam uma informação compartilhada pelos interlocutores que deveria impedir, mas não impede, a enunciação do Ato Discursivo que as segue. Assim, em 7, o entrevistador, mesmo sabendo que o informante passou sua infância mudando de cidade por causa do emprego de seu pai e, em razão disso, possa não ter criado vínculos nas escolas onde estudou, pergunta se alguma escola ou se algum professor foi especial para ele. O mesmo tipo de relação é vista em 8, pois o fato de o entrevistador saber que o entrevistado não é casado nem tem filhos deveria inibir perguntas sobre como criar os filhos; no entanto, o entrevistador, embora reconheça esse obstáculo, questiona se o entrevistado pretende educar seus filhos do mesmo modo como foi educado.

Podemos notar que, em ambas as ocorrências, a oração concessiva e a oração com a qual ela se relaciona apresentam llocuções diferentes: declarativa na primeira e interrogativa na segunda. E a oração introduzida por *aunque* acaba por atuar como uma espécie de modificador da oração principal.

Tendo em vista a diversidade de tipos concessivos que a conjunção *aunque* é capaz de introduzir, consideramos que o uso frequente dessa conjunção frente às demais estratégias para marcar a concessão no espanhol peninsular deve-se ao fato de *aunque* estabelecer tanto relações interpessoais como semânticas, marcando uma atuação nos níveis Interpessoal e Representacional.

Nosso segundo critério de análise, a informatividade, pode ser definido, de acordo com Pérez Quintero (2002), como as estratégias que um falante assume para codificar sua mensagem, com base no que ele imagina compor o conhecimento de seu interlocutor. Assim, o contexto textual e o contexto situacional, bem como o conhecimento de mundo e as crenças dos participantes da interação são aspectos que definem o caráter pressuposto ou não-pressuposto da oração concessiva.

Desse modo, a partir da proposta de Pérez Quintero (2002), consideramos pressuposta a informação que o falante apresenta como dada, isto é, como já conhecida pelo ouvinte, seja por já ter sido anteriormente enunciada na interação, por fazer parte do contexto situacional, ou ainda porque o falante pressupõe que tal informação já faça parte do conhecimento de mundo do seu interlocutor.

A informação não-pressuposta, por sua vez, é aquela que o falante apresenta como nova para o interlocutor, seja por não ter sido enunciada no contexto precedente, por não ser recuperável dentro do contexto situacional ou porque o falante imagina que tal informação não integre o conhecimento de mundo de seu interlocutor. Vejamos os exemplos:

- (9) Un registro de morosos es una idea arriesgada, fácil de enunciar pero difícil de aplicar con precisión. Puede tener complicaciones con la Ley de Protección de Datos si no establece las debidas cautelas para la difusión de la información.[...] *Aunque sobre el papel se suelen dar garantías de confidencialidad (que la información solo se use y se difunda para el fin que se elaboró la lista negra)*, en la realidad cualquier registro se usa con los fines más dispares e inadecuados. (ED76-08/02/2013)

(Um registro de inadimplentes é uma ideia arriscada, fácil de falar, mas difícil de aplicar com precisão. Pode ter complicações com a Lei de Proteção de Dados se não estabelece os devidos cuidados para a difusão da informação. [...] *Embora sobre o papel se costumem dar garantias de confidencialidade (que a informação só se utilizará e se difundirá para o fim com que se elaborou a lista negra)*, na realidade qualquer registro se utiliza com os fins mais díspares e inadequados.)

(10) A: ¿tú volvías con bastante frecuencia de Ciudad Real a tu casa o no?

B: cada quince días posiblemente/ sí/ *aunque bueno/ del cuartel salía/ prácticamente todos los fines de semana*// porquee hice muy buenos amigos yy- y insistían en que fuese a su casa (PRESEEA_VALENCIA_H431_04)

(A: você voltava com bastante frequência de Cidade Real para a sua casa ou não?)

B: a cada quinze dias possivelmente, sim, *embora saísse do quartel praticamente todos os fins de semana*, porque fiz muitos bons amigos e insistiam para que eu fosse à casa deles)

A ocorrência 9 está inserida em um editorial que trata da criação de um registro nacional de inquilinos devedores, com o objetivo de facilitar a vida dos proprietários que querem alugar seus imóveis sem ter problemas com inquilinos inadimplentes. Vemos que a informação contida na oração concessiva em destaque retoma, portanto, um saber comum – que na prática é contrariado – de que os acordos feitos no papel buscam sempre estar em conformidade com as leis. Por fazer parte do conhecimento de mundo dos interlocutores, a informação introduzida por *aunque* em 9 é classificada como pressuposta.

Em 10, vemos que a oração concessiva traz uma informação até então desconhecida do entrevistador por ser ela mesma uma resposta à pergunta feita por ele. Logo, o conteúdo introduzido por *aunque* nessa ocorrência é avaliado como não-pressuposto.

Apresentamos, na sequência, os resultados referentes à informatividade em relação às camadas de atuação das orações introduzidas por *aunque* que descrevemos anteriormente.

Tabela 2. A informatividade das orações concessivas introduzidas por *aunque* em relação à camada de atuação

	Modalidade falada		Modalidade escrita		Resultado geral	
	pres	não pres	pres	não pres	pres	não pres
Camada de atuação ¹²						
Concessivas de p	32 (47,8%)	42 (59,2%)	70 (46,4%)	31 (57,4%)	102 (46,8%)	73 (58,4%)
Concessivas de A	17 (25,4%)	18 (25,3%)	71 (47%)	18 (33,3%)	88 (40,4%)	36 (28,8%)
Concessivas de M	4 (6%)	11 (15,5%)	10 (6,6%)	5 (9,3%)	14 (6,4%)	16 (12,8%)

12 As variáveis presentes na tabela correspondem às unidades da teoria da GDF já apresentadas, ou seja, o Conteúdo Proposicional (p), o Ato Discursivo (A), o Movimento (M) e a Ilocução (F).

Concessivas de F	14 (20,9%)	---	---	---	14 (6,4%)	---
TOTAL	67 (100%)	71 (100%)	151 (100%)	54 (100%)	218 (100%)	125 (100%)

Fonte: Elaboração própria

Verificamos, com base nos resultados apresentados na tabela 2, que existe uma diferença entre as ocorrências da modalidade falada e as ocorrências da modalidade escrita no que refere à informatividade das orações concessivas introduzidas por *ainque*. Na primeira, predominam os casos de informação não-suposta, enquanto na segunda predominam os casos de informação suposta.

Nas ocorrências de modalidade falada, a suposição é categórica unicamente no caso das concessivas que atuam na camada da locução, pois esse tipo oracional apresenta a propriedade de sempre transmitir um conteúdo já enunciado no contexto precedente ou já experienciado pelos interlocutores.

As concessivas que atuam na camada do Conteúdo Proposicional, do Ato Discursivo e do Movimento distribuem-se de maneira irregular em ambas as modalidades, pois tendem a apresentar conteúdos não-supostos na modalidade falada e conteúdos supostos na modalidade escrita. Considerando que as unidades são as mesmas nas duas modalidades, concluímos que a informatividade é uma propriedade motivada pelo gênero textual e não pela camada da oração.

No gênero entrevista, cabe ao entrevistador indicar ao entrevistado, por meio de perguntas, o assunto a ser discutido. Faz parte do nosso conhecimento linguístico que um ato de natureza interrogativa tem como função principal a busca de uma informação que o falante desconhece, mas que imagina fazer parte do conhecimento de mundo do seu interlocutor. Assim, durante a entrevista, o entrevistado tende a responder às perguntas do entrevistador, por entender que o que está enunciando é algo novo para ele, fato que explica a maior frequência de orações concessivas contendo informação não-suposta. Como podemos observar na maioria das entrevistas que integram o PRESEEA, entrevistador e entrevistado não se conhecem, o que favorece o fato de que as informações fornecidas pelo entrevistado, entre elas as representadas por orações introduzidas por *ainque*, trazem, geralmente, conteúdos não-supostos.

Por outro lado, o gênero editorial jornalístico, que representa a modalidade escrita, caracteriza-se por tratar de questões políticas, econômicas e sociais que estão presentes no cenário nacional e internacional. Desse modo, os textos que pertencem a esse gênero estão em constante diálogo com outras notícias publicadas na mesma edição do jornal ou em edições anteriores, supondo que o leitor tenha conhecimento dos fatos

relatados. Assim, o mais provável é que as orações concessivas tragam informações compartilhadas pelos interlocutores e, portanto, de conhecimento pressuposto.

Considerações finais

O presente trabalho teve por objetivo verificar, a partir dos subtipos oracionais introduzidos pela conjunção concessiva *aunque* no espanhol peninsular, quais são os usos mais prototípicos das modalidades falada e escrita. Partimos da análise realizada por Parra (2016), que, com base no aparato teórico da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), identificou orações concessivas que podem atuar na camada do Conteúdo Proposicional (unidade do Nível Representacional) e também nas camadas no Movimento, do Ato Discursivo e da Ilocução (unidades do Nível Interpessoal).

A partir da análise empreendida pela autora e do cópua por ela organizado, verificamos como as orações concessivas introduzidas por *aunque* se distribuem entre as modalidades falada e escrita do espanhol, tendo como amostras de fala entrevistas orais semidirigidas, extraídas do Projeto PRESEEA, e como amostras de escrita, editoriais jornalísticos publicados *on-line* no jornal espanhol *El País*.

Os dados mostram que as orações concessivas introduzidas por *aunque* são mais frequentes nos editoriais do que nas entrevistas, o que nos confirma que a concessão é um fenômeno típico da escrita, em especial da escrita de natureza mais formal, como já havia sido apontado por outros autores, como Algeo (1973), Barth (2000) e também Neves (2002).

Como critérios de análise, observamos a camada de atuação da oração concessiva introduzida por *aunque* e a informatividade do conteúdo transmitido por essas orações, de modo a verificar se a informação era pressuposta ou não-pressuposta.

Com relação à camada de atuação, a análise mostra que as concessivas da camada do Conteúdo Proposicional, do Movimento e do Ato Discursivo podem ocorrer tanto na modalidade falada como na modalidade escrita. As orações concessivas que atuam na camada da Ilocução, dada sua natureza interativa, são exclusivas da modalidade falada.

As orações que atuam na camada do Conteúdo Proposicional do Nível Representacional e que representam o tipo concessivo mais comumente tratado nas gramáticas, por ser o mais prototípico, ocorrem com elevada frequência em ambas as modalidades.

As ocorrências de orações concessivas na camada do Ato Discursivo e do Movimento, unidades do Nível Interpessoal, são frequentes tanto na modalidade falada como na modalidade escrita e comprovam que a concessão também pode representar uma

estratégia de interação entre os participantes do processo comunicativo e não só estabelecer uma relação semântica de quebra de expectativa, como ocorre com as concessivas do Nível Representacional. Consideramos que o alto número de orações concessivas atuando como Ato Discursivo na modalidade escrita pode ser justificado pelo elevado teor argumentativo dos contextos em que essas orações são empregadas, o que requer do falante a produção de esclarecimentos e ressalvas, estratégias características dos Atos Discursivos concessivos.

Com relação à informatividade, a análise revela que a pressuposição ou não-pressuposição do conteúdo das orações concessivas de Conteúdo Proposicional, de Ato Discursivo e de Movimento é uma propriedade condicionada pelo gênero textual. As entrevistas orais, por corresponderem a um tipo de interação baseado em perguntas e respostas entre pessoas que na maioria das vezes não se conhecem, favorecem o emprego de concessivas de conteúdo não-pressuposto. Os editoriais jornalísticos, por outro lado, favorecem o emprego de concessivas de conteúdo pressuposto, uma vez que estabelecem diálogos com notícias já veiculadas e conhecidas do leitor.

Agradecimentos

As autoras agradecem o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior no Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, por meio do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do IBILCE/UNESP (PPGEL/CAPES/PROEX).

REFERÊNCIAS

ALARCOS LLORACH, E. *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 1999.

ALGEO, J. E. The concessive conjunction in Medieval Spanish and Portuguese; its function and development. *Romance philology*, Turnhout, n. 26, p. 532-545, 1973.

BARTH, D. "That's true, although not really, but still": expressing concession in spoken English. In: COUPER-KUHLEN, E.; KORTMANN, B. (ed.). *Cause, condition, concession, contrast cognitive and discourse perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000. p. 411- 437.

CHAVES, C. C. Conectivos como estratégia argumentativa: uma análise dos editoriais de *Veja*. *Revista Philologus*, v. 20, p. 293-308, 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/vi_sinefil/resumos/conectivos_como_estrategia_CHARLESTON.pdf. Acesso em: 29 jul. 2014.

CREVELS, M. Concession in Spanish. In: HANNAY, M.; BOLKESTEIN, A. M. *Functional Grammar and verbal interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 1998. p. 129-148.

DIK, S. C. *The theory of Functional Grammar*. Part 1: The Structure of the Clause. Edited by Kees Hengeveld. 2. ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997a.

DIK, S. C. *The theory of Functional Grammar*. Part 2: Complex and Derived Constructions. Edited by Kees Hengeveld. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997b.

GARCIA, T. S. *As relações concessivas no português falado sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2010.

GARCIA, T. S. G.; PEZATTI, E. G. Orações concessivas independentes à luz da Gramática Discursivo-Funcional. *Alfa*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 475-494, 2013.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. *Functional Discourse Grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

JUBRAN, C. C. A. S. Tópico discursivo. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. *Gramática do português culto falado no Brasil*. v. 1: construção do texto falado. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. p. 89-132.

KOCH, P.; ÖSTERREICHER, W. *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer, 1990.

KROON, C. Discourse markers, discourse structure and Functional Grammar. In: CONNOLLY, J. et al. (ed.). *Discourse and pragmatics in functional grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997. p. 17-32.

LEVELT, W. J. M. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: The MIT Press, 1989.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, M. H. M. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

PARRA, B. G. G. *Uma investigação discursivo-funcional das orações concessivas introduzidas por aunque em dados do espanhol peninsular*. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

PÉREZ QUINTERO, M. J. *Adverbial Subordination in English: a functionalist approach*. Amsterdam: Rodopi, 2002.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE LAS ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, 2009.

STASSI-SÉ, J. C. *Subordinação discursiva no português à luz da gramática discursivo-funcional*. 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.

Linguagem esportiva italiana: o emprego de neologismos nas manchetes do portal *Tuttosport*

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2505>

Thais Janeli¹

Vivian Orsi²

Resumo

Este artigo pretende apontar algumas considerações sobre a linguagem esportiva italiana, tais como o uso de itens léxicos de língua estrangeira e a formação ou adoção de novas palavras, os neologismos lexicais. Para tanto, selecionamos quatro itens lexicais para serem explicados detalhadamente, extraídos de um *corpus* formado a partir de manchetes do portal esportivo italiano *Tuttosport*, a saber: *Cristianomania*, *superfavorito*, *mask* e *Joya*. Esta análise foi fundamentada na área de estudos da Lexicologia e da Neologia, com base na comparação de três fontes de consulta (dois dicionários monolíngues de italiano e uma enciclopédia da mesma língua), além de informações recuperadas no contexto de veiculação de manchetes.

Palavras-chave: linguagem esportiva; língua italiana; neologismos.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; thy.bj@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-2113-4636>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil, vivian.orsi@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-7892-1091>

Italian sportive language: the usage of neologisms on headlines in the website *Tuttosport*

Abstract

This paper aims to point some considerations about the Italian sportive language, such as the usage of foreign lexical items and the formation or adoption of new words, the lexical neologisms. To do so, we selected four lexical items to be explained in detail, extracted from a *corpus* containing headlines from the Italian sports website *Tuttosport*, the following: *Cristianomania*, *superfavorito*, *mask* and *Joya*. This analysis was reasoned on the area of studies of Lexicology and of Neology, based on the comparison of three sources of consultation (two Italian monolingual dictionaries and an encyclopedia from the same language), in addition to information retrieved in the context of the publication of headlines.

Keywords: sportive language; Italian language; neologisms.

Introdução

Podemos levantar inúmeras discussões observando e analisando uma esfera do dia a dia que passa despercebida por muitos, mas que é muito importante para outros: o esporte e a linguagem que se usa para tratar desse assunto.

Desde a criação da imprensa no século XV até os dias atuais, a maneira de contar e noticiar os fatos mudou, mas a vontade de documentar e contar o que acontece ao nosso redor é a mesma. No âmbito da linguagem esportiva falada, houve a transição das transmissões do rádio para as transmissões via televisão e no âmbito da linguagem esportiva escrita, houve a adição recente dos meios eletrônicos, nos quais o autor tem liberdade para corrigir uma informação mesmo depois que a notícia já foi veiculada, por exemplo.

As palavras, ou unidades lexicais, são elementos fundamentais para a comunicação e constituem o princípio essencial de todas as línguas do mundo. Existe uma ciência dedicada ao estudo delas, pois parece simples, mas há uma cadeia de relações complexa e intrínseca quando as analisamos. Para tanto, o trabalho que realizamos foi embasado pela Lexicologia, ciência que se ocupa do estudo do léxico. Aqui damos enfoque especial aos itens léxicos do universo da linguagem esportiva italiana – uma importante e relevante parte do léxico da língua italiana, englobando gírias e expressões rotineiras, assim como os neologismos criados a partir de um determinado aspecto da linguagem esportiva, usada por jornalistas e torcedores.

Os esportes são, muitas vezes, pauta de inúmeras conversas em várias situações. Este campo lexical muito tem a contribuir para a língua geral – já que nele, como veremos, há inúmeras criações léxicas – utilizando-se dos meios de comunicação como jornais, revistas, programas de TV e, recentemente, os portais *on-line* e as redes sociais.

Podemos aprender muito ao observar a linguagem esportiva. Incorporamos palavras e expressões deste meio em nosso dia a dia. No português, por exemplo, usamos a expressão “bateu na trave”, que transcendeu do meio futebolístico, em que significa, literalmente, uma bola que bate em uma trave, para o uso cotidiano ao quisermos dizer “passou perto” ou “foi por pouco” que algo aconteceu.

A linguagem do esporte deve ser dinâmica e atraente para prender a atenção do leitor/torcedor e os jornalistas esforçam-se para que suas notícias sejam objetivas. Uma das estratégias para tanto é explicitar, já nas manchetes, sobre quem vai se falar ou o que vai se noticiar, muitas vezes recorrendo a algumas inovações lexicais, como os neologismos, por exemplo. Tal fato chamou-nos a atenção para analisar as manchetes de um portal esportivo italiano e explorar as fascinantes características que a linguagem esportiva possui.

Assim, o léxico de um idioma, independente do momento histórico, não se amplia somente por meio do acervo já existente: podem ocorrer novas criações, os chamados neologismos, que resvalam no desenvolvimento do conjunto lexical de uma língua. Neologismo é, em síntese, uma nova unidade introduzida num idioma.

Esta observação e estudos sobre a linguagem esportiva italiana começaram como um projeto de iniciação científica, no ano de 2018 e evoluíram para uma dissertação de Mestrado, em andamento, neste momento. Esse assunto tem pouca difusão em língua portuguesa, o que faz com que esta reflexão seja uma modesta contribuição, pois, espera-se que seus resultados sejam fonte para inspirar mais pesquisas e publicações sobre as particularidades da linguagem esportiva italiana e que possibilite aos nativos e falantes do português o contato com as descobertas feitas. Do *corpus* que foi selecionado (o qual detalhamos na seção “Procedimento metodológico”), selecionamos cinquenta itens léxicos para tecermos nossas observações e chegar às considerações sobre os neologismos das manchetes do portal *Tuttosport*. Desses cinquenta itens, selecionamos quatro para análise e comentário detalhado neste artigo.

Fundamentação teórico-metodológica

Abrimos a nossa fundamentação pautando sobre a grande área que norteou este trabalho, começamos por Orsi (2012, p. 164), que nos indica que a Lexicologia é “[...] considerada a ciência que estuda as unidades lexicais de uma ou várias línguas, seja no

que tange ao significado ou ao significante, isto é, o léxico em todos os seus aspectos". Essa ciência embasou nosso estudo das particularidades da linguagem esportiva italiana, pois a análise dos itens léxicos retirados de determinado *corpus* nos permite apreender informações relevantes e observar, por exemplo, tendências de formação de novas palavras na língua ou, até mesmo, se há influência de itens léxicos de outras línguas naquela que se estuda.

Na Lexicologia, deixamos de lado o termo *palavra* ao nos referirmos aos signos linguísticos, ou unidades denominativas, a serem analisados dentro deste trabalho. Adotaremos a nomenclatura técnica para explorar o estudo das lexias das línguas, que constitui o principal foco da Lexicologia, portanto "item léxico" ou "unidade léxica" ou "lexia" foram e serão utilizadas aqui para referenciar os vocábulos da língua e tomadas como sinônimos para evitar a repetição em demasia.

Biderman (2001, p. 203) indica que a Lexicologia trata o léxico como um sistema aberto, em oposição a outros sistemas das línguas como a Fonologia e a Sintaxe, por exemplo, usadas para referenciar tanto o sistema quanto a ciência que o estuda. Dentro da Lexicologia, o léxico é considerado aberto porque passa por constante expansão e admite a criação e adição de novos itens lexicais que podem ser incorporados ao léxico das línguas.

Segundo a mesma autora:

As mudanças sociais e culturais acarretam alterações nos usos vocabulares; daí resulta que unidades ou setores completos do Léxico podem ser marginalizados, entrar em desuso e vir a desaparecer. Inversamente, porém, podem ser ressuscitados termos que voltam à circulação, geralmente com novas conotações. Enfim, novos vocábulos, ou novas significações de vocábulos já existentes, surgem para enriquecer o Léxico. (BIDERMAN, 2001, p. 179).

Sabe-se, portanto, que o léxico das línguas se expande, pois, as línguas são como organismos vivos e passam por constante mutação, em grande parte, impulsionada pelos próprios usuários/falantes, que se valem de sua criatividade e de seu conhecimento do sistema linguístico para dar nomes às coisas que são novas em sua realidade, bem como podem adotar lexias de outras línguas estrangeiras em suas interações no dia a dia. Algumas dessas lexias podem até mesmo figurar em dicionários, atestando que seu uso é recorrente e reconhecido, ao ganhar uma entrada no repositório de unidades lexicais de toda e qualquer língua.

Sendo assim, deve-se levar sempre em consideração o contexto no qual as notícias e manchetes esportivas são produzidas, pois estas têm como um dos principais objetivos

captar a atenção do leitor e, por meio dos recursos linguísticos, tal como a formação de novas palavras ou até mesmo o uso de itens léxicos com nova significação. Como se viu na citação acima, os jornalistas que fazem uso da linguagem esportiva contribuem para enriquecimento e aumento do léxico geral da língua.

Alves (2002, p. 5, grifos da autora) explana, de maneira sucinta, os termos mais recorrentes da Neologia, ao postular que “Ao processo de criação lexical dá-se o nome de *neologia*. O elemento novo, a nova palavra, é denominado *neologismo*”.

Carvalho (2006) indica que, historicamente, todas as lexias de uma língua já foram novidade um dia e somente a partir de um dado momento é que elas se tornaram parte comum do léxico. O fator social tem grande influência na criação de neologismos, pois, as novidades tecnológicas e atuais tendências em todos os âmbitos sociais (política, cultura, etc.) precisam ser “traduzidas” e registradas nos léxicos das línguas, afinal, Carvalho (2006, p. 192) afirma “A novidade das coisas ou dos conceitos precede a novidade dos meios de expressão”, diz Boulanger (1979) [...]”, assegurando, portanto, que a comunicação verbal entre os falantes seja contínua.

Justificamos novamente a relevância de pesquisas como a que propomos, que destacam a importância dos neologismos, pois, observamos que, muitas vezes, os jornalistas recorrem à formação de novos itens lexicais para buscar originalidade e expressividade nas notícias que eles reportam.

Murmann e Surmaj (2015), ao analisarem as peculiaridades da linguagem jornalística, com base em artigos do cotidiano esportivo *La Gazzetta dello Sport*, apontam uma tendência de “expressividade” da linguagem esportiva, pois a função desta linguagem não é apenas descrever os eventos esportivos. Segundo as autoras, por meio dela, repleta de neoformações e entre outras características, procura-se criar efeitos precisos para atingir a audiência e criar efeitos no público leitor/consumidor das notícias. Há nas línguas a possibilidade de encontrarmos neologismos fonológicos (sem base em nenhuma unidade lexical já existente), sintáticos (combinação de elementos já existentes na língua) e semânticos (transformação semântica de uma unidade lexical); todos recursos que os usuários das línguas dispõem para a formação de novas palavras. Assim acontece também na esfera da linguagem esportiva, que precisa de lexias novas quando surge uma nova modalidade, diferente das demais, por exemplo.

A propósito dos empréstimos de outras línguas, apresentamos uma classificação em três grupos, proposta por Adamo (2010, p. 46), para determinar o caráter de cada tipo de empréstimo: em primeiro lugar, temos os *estrangeirismos insubstituíveis*, que são adotados por sua precisão e expressividade em denominar uma referência no mundo; em segundo lugar temos os *estrangeirismos úteis*, lexias que usufruem de certo prestígio entre os

falantes, geralmente são lexias de circulação internacional; e, por fim, os *estrangeirismos supérfluos*, que possuem unidades léxicas de igual valor semântico na língua de origem.³

Não vamos nos ater aos inúmeros detalhes que a questão dos estrangeirismos desperta, porém, gostaríamos de reiterar nossa defesa à presença dos estrangeirismos não só na linguagem jornalística como também na linguagem geral, pois, cabe a eles denominarem, às vezes, conceitos e noções muitas vezes novos, alheios à determinada língua ou campo de conhecimento, como o exemplo fornecido por Adamo (2010, p. 67), *podcasting*, que designa uma modalidade de divulgação de conteúdo via áudio ou vídeo, unidade léxica que não se encontra traduzida ainda.

Não nos cabe, porém, legitimar ou descartar um neologismo ou estrangeirismo; apenas assinalamos a sua existência e quem determina se uma lexia entra ou não para o léxico de uma ou outra língua são os seus falantes, os usuários da língua, os leitores de jornais e páginas da *web* que têm contato direto com as lexias novas ou estrangeiras que, muitas vezes são selecionadas por jornalistas, pois é intenção destes causar ironia ou chamar a atenção de certa maneira; mas, que só passam ao uso corriqueiro e, conseqüentemente, até recebem registro nos dicionários, se os falantes adotam.

Observamos, ao realizar este trabalho, que na língua italiana há uma grande presença de empréstimos da língua inglesa (anglicismos), especialmente no campo esportivo e com abundante uso nas manchetes, para chamar a atenção dos leitores. A respeito dos itens léxicos de outras línguas, incorporados ao italiano, Bisetto (2003, p. 87) nos informa que seu uso é numeroso e se tornou praticamente "uma moda". A autora ainda afirma que algumas das lexias, especificamente de origem inglesa, inseridas no italiano (principalmente via imprensa), não apresentam tradução nem são indicadas entre aspas ou letra cursiva e que se encontram particularmente nos títulos (ou seja, as faixas do jornal que querem atrair a atenção).

Procedimento metodológico

Para levantar as considerações sobre a linguagem esportiva italiana, escolhemos o portal esportivo *Tuttosport* para recolher os itens léxicos a serem analisados e formar o nosso *corpus*. O cotidiano *Tuttosport* foi fundado em 1945, pelo jornalista Renato Casalbore, e é sediado na cidade de Turim (Piemonte).

3 A classificação dos estrangeirismos proposta pelo autor encontra-se sob os nomes originais de: *extranjerismos insustituibles*, *extranjerismos útiles* e *extranjerismos supérfluos* (ADAMO, 2010). A tradução no corpo do artigo foi de autoria nossa.

De maneira geral, o enfoque do jornal e do portal é cobrir o dia a dia dos dois maiores clubes de futebol da cidade (Juventus e Torino) e noticiar sobre o principal campeonato de futebol do país (Série A), os demais campeonatos de futebol europeus, a *Champions League* e a *Europa League* (competições entre clubes de futebol europeus) e notícias das seleções italianas (masculina, feminina e de categorias de base). Destaca-se também a cobertura de outros esportes populares na Itália, como o basquete, o tênis, o ciclismo e o automobilismo. A publicação surgiu como concorrente a outros dois grandes jornais esportivos italianos, *La Gazzetta dello Sport* e *Il Corriere dello Sport*. Em 2008, o cotidiano ganhou um portal na internet, denominado *Tuttosport – News su Calcio, Calciomercato, F1, Moto e altri sport*, que é constantemente atualizado.

O procedimento metodológico adotado para a realização deste trabalho, em primeiro lugar, foi a formação do *corpus*. Este foi formado de dados recolhidos da página inicial ou *homepage* (somente manchetes, os títulos das notícias) do portal *Tuttosport* no período de 17 de dezembro de 2017 até 30 de setembro de 2018, que foram armazenados em planilhas. Neste período de pouco mais de nove meses, muitos foram os exemplos de potenciais neologismos e palavras de origem estrangeira encontrados no *corpus* formado.

Ressalta-se aqui que o trabalho realizado com este *corpus* não foi de cunho quantitativo, portanto, não nos interessou a quantidade total de itens lexicais recolhidos, e sim, apenas os itens que despertavam nosso interesse foram escolhidos para a análise.

Para tanto, a partir desse *corpus*, foram selecionados cinquenta itens lexicais para serem analisados. Os critérios de seleção foram os seguintes: unidades lexicais de língua estrangeira ou de origem italiana que pudessem ser potenciais neologismos, levando em conta nossa experiência de uso da língua e alguns fatores morfológicos, como a seleção de itens com plural em *s*, processo pouco produtivo em italiano, por exemplo, e lexias de origem estrangeira, alheias ao italiano.

Tomamos por base uma perspectiva sincrônica para formação do *corpus* utilizado nesta pesquisa, ou seja, não houve comparação com dados de outro período da história da linguagem esportiva italiana.

Os dados selecionados para análise foram organizados em quadros como o que apresentamos a seguir:

Quadro 1. Ficha de dados montada para análise dos itens lexicais e expressões retirados do *corpus*

DATA
CONTEXTO/FRASE
ITEM LÉXICO
ANÁLISE

Fonte: Elaboração própria

“Data” corresponde à data na qual o item léxico foi encontrado no portal *Tuttosport*; “contexto/frase” é a manchete completa na qual o item léxico se encontra e “item léxico” é a parte em que se identifica qual item léxico será examinado em “análise”. Na última linha, a análise foi feita com base na comparação de três fontes de consulta, a saber, os dicionários, em sua versão *on-line*, *Sabatini Coletti (Dizionario Italiano – Vocabolario italiano – Corriere.it)* e *Grande Dizionario Hoepli Italiano*; e a enciclopédia *Treccani*, também *on-line*, para checar se os itens recolhidos estavam ou não dicionarizados e presentes formalmente na língua italiana. A seção de análise também foi permeada com reflexões sobre neologismos/formação de palavras baseadas em Alves (2002) e Carvalho (2006), além de informações sobre contexto, quando julgou-se necessário recuperar a contextualização de um item léxico, levando em consideração a notícia por completo, disponível no portal *tuttosport.com*”.

Análise e resultados

Os resultados encontrados nos mostram que a maioria dos itens lexicais são empréstimos de cinco línguas que identificamos: vinte e seis itens de língua inglesa, cinco de língua espanhola, quatro de língua portuguesa, dois de língua francesa e um item de língua grega. Os sete itens restantes classificamos como formações neológicas pertencentes à língua italiana.

Notamos que a maioria das lexias recolhidas já figura nas fontes consultadas, podendo ser consideradas parte da língua em questão, se tomarmos como base o postulado de Alves (2002, p. 84): “Se bastante freqüente, o neologismo é inserido em obras lexicográficas e considerado parte integrante do sistema linguístico”.

Optamos, então, por apresentar quatro itens lexicais com caráter neológico, a saber, *Cristianomania*, *superfavorito*, *mask* e *Joya*, para explaná-los.

O primeiro item léxico para análise foi *Cristianomania*.

Quadro 2. Ficha de análise do item léxico *Cristianomania*

12 jul. 2018
JUVENTUS Juve, Cristianomania senza confini
Cristianomania
Item lexical de caráter neológico, é uma composição formada a partir de um nome próprio, Cristiano, mais o sufixo grego <i>-mania</i> . O sentido pretendido pelo autor desta manchete é de expressar que os torcedores da Juventus agora estão com “mania” (vício, obsessão) de Cristiano Ronaldo, o novo contratado do time, pois compraram as camisas do craque português, até elas se esgotarem das lojas oficiais da Juventus. Não aparece registrado nas fontes de consulta.

Fonte: Elaboração própria

O anúncio da chegada de Cristiano Ronaldo, jogador de futebol português, famoso por sua carreira em clubes como Manchester United e Real Madrid, para jogar no futebol italiano, na Juventus Football Club, aconteceu no dia 10 de julho de 2018 e chegou até mesmo a rivalizar manchetes com o evento mais importante do mundo do futebol que transcorreu na mesma época, a Copa do Mundo da Rússia (que aconteceu de 14 de junho a 15 de julho de 2018). Clara foi a intenção do jornalista em expressar a “mania” que Cristiano Ronaldo – considerado um astro e detentor de cinco prêmios da excelência individual do futebol, a Bola de Ouro – estava exercendo ao chegar para jogar no futebol italiano, tanto que a manchete mereceu uma criação neológica, para ajudar a expressar tamanha influência do português.

O segundo item que apresentamos para análise detalhada é *superfavorito*.

Quadro 3. Ficha de análise do item léxico *superfavorito*

04 jun. 2018
SCOMMESSE Roland Garros, Cecchinato-Djokovic: il serbo è superfavorito.
Superfavorito
Este item lexical pode ser apontado como neologismo, pois, não aparece em nossas fontes de consulta. “Superfavorito” é o resultado de uma composição por meio da junção do prefixo latino <i>super-</i> , que indica superioridade e do adjetivo “favorito”, que é o preferido, ou predileto a algo.

Fonte: Elaboração própria

Nesta manchete, o objetivo do autor foi demonstrar que, para as apostas (*scommesse*), o tenista sérvio Novak Djokovic, multicampeão de Grand Slams – os maiores torneios de tênis – era muito mais que o simples favorito a ganhar o confronto contra o tenista italiano Marco Cecchinato. Esse grande favoritismo, entretanto, não se confirmou no

jogo, realizado um dia depois de esta manchete ser publicada, pois o italiano derrotou o sérvio por 3 sets a 1, em Roland Garros, segundo Grand Slam realizado naquele ano.

Adamo (2010) assinala que neologismos compostos são formados por meio da combinação de duas ou mais lexias preexistentes. Segundo o autor, a maioria dos neologismos por composição, encontrados em seu trabalho realizado com lexias oriundas da imprensa diária italiana, se forma a partir de bases comuns das línguas clássicas (latim e grego), às quais se juntam outros elementos para criação de novas unidades léxicas, como vimos em nossos dois exemplos acima.

O terceiro item léxico escolhido para análise foi *mask*:

Quadro 4. Ficha de análise do item léxico *mask*

02 fev. 2018
JUVENTUS Dybala in missione: voglia Champions e "mask" pronta
Mask
Item léxico original da língua inglesa que significa "máscara", não aparece em ambos os dicionários que usamos como fontes e aparece na enciclopédia <i>Treccani</i> com sentido totalmente diferente do que o pretendido pela manchete, relacionado ao teatro. Neste contexto específico <i>mask</i> se refere à comemoração que o jogador da Juventus, Paulo Dybala, faz quando marca gols, imitando um gladiador mascarado.

Fonte: Elaboração própria

Como apontamos, *mask* ainda não aparece dicionarizado nas fontes que usamos para consulta. Um dos motivos plausíveis para que isto aconteça é porque o uso deste item léxico é consideravelmente novo na língua italiana e está ligado a uma característica particular de um determinado jogador, no caso, a comemoração após marcar gols do atacante argentino Paulo Dybala.

Esta comemoração, surgida em 2017, após o jogador marcar um gol e comemorá-lo levando uma das mãos ao rosto e cobrindo parte deste, imitando uma máscara, se tornou um viral da internet, com milhares de torcedores o imitando, como pode-se ver em vídeos e fotos postados pelo próprio jogador, em suas redes sociais⁴. Nesta rede surgiu a *hashtag* *#DybalaMask* ("máscara do Dybala"), que, posteriormente, foi reduzida apenas a *mask* como vimos na manchete, em que o jornalista deseja nos informar, levando em

⁴ Vídeos e fotos de torcedores imitando a comemoração do jogador Paulo Dybala e postados sob a *hashtag* *#DybalaMask*, podem ser encontrados na rede social Instagram, no perfil oficial do atleta, disponível em: <https://www.instagram.com/paulodybala/?hl=pt-br>.

consideração o texto de toda a manchete, que Dybala estaria pronto para enfrentar uma missão na competição em questão (*Champions League*), na qual a Juventus, clube em que o atacante atua, precisava marcar gols para não ser eliminada e que, para tanto a *mask*, ou seja, sua comemoração após marcar gols e contribuir para as vitórias do clube, estaria pronta também.

Nota-se aqui uma tendência diferente da que foi apontado por Bisetto (2003, p. 87) anteriormente mencionada, de que os itens léxicos de origem inglesa, inseridos no italiano via imprensa, não apresentam tradução nem são indicados entre aspas ou com letra cursiva, pois *mask*, reproduzido precisamente como o encontramos na *homepage* do *Tuttosport* em 02 de fevereiro de 2018, aparece sinalizado entre aspas. A hipótese de que este item “soa” totalmente alheio à língua italiana e de que seu uso é novo e particular em determinado contexto, que apresentamos anteriormente, parece ser corroborada com o uso dessas aspas para indicar a comemoração do jogador.

O último item léxico a ser analisado é *joya* e apresentamos sua ficha a seguir:

Quadro 5. Ficha de análise do item léxico *Joya*

04 mar. 2018
#JOYA SCUDETTO Juve, in coda Joya meravigliosa: Dybala batte la Lazio al 93'
Joya
Não foram encontrados registros de verbetes ou uso em outros contextos deste item léxico na língua italiana. Podemos, portanto, classificá-lo como um neologismo, pois a grafia é diferente daquela do italiano, caracterizando um empréstimo da língua espanhola, pois esta é a origem do item em questão; e não o encontramos dicionarizado, ainda, em nossas consultas aos dicionários de língua italiana, nem com entrada na enciclopédia <i>Treccani</i> , caracterizando, assim, uma novidade formal. Ademais, <i>Joya</i> é o apelido do jogador em questão nesta manchete, Paulo Dybala, de origem argentina, que é chamado assim por torcedores e alguns veículos de imprensa.

Fonte: Elaboração própria

A língua espanhola foi a segunda língua estrangeira mais recorrente nos dados selecionados deste *corpus* (a primeira, como apresentado anteriormente, foi a língua inglesa) e trouxemos um exemplo do espanhol para análise. Apesar de ter a grafia parecida com a do italiano, muitos itens léxicos se destacam e acabam assumindo as características de neologismo por empréstimo, como é o caso do item léxico apresentado acima.

Novamente, a manchete se trata do jogador de futebol argentino, Paulo Dybala, aqui apontando seu apelido, ou seja, como ele é carinhosamente chamado por torcedores,

fãs e alguns jornalistas, mais especificamente noticiando sobre um gol que ele marcou nesta data, que deu a vitória ao seu clube, a Juventus (ou Juve), nos últimos minutos do jogo, uma proeza. Neste caso, não conseguimos recuperar a origem do apelido, mas, supomos que seja pelo jogador produzir muitos dribles, belas jogadas e gols marcantes, tendo características similares a de uma joia, de valor e beleza inestimados.

O item léxico *Joya* aparece sem aspas, diferentemente do item anterior, *mask*. Voltamos ao nosso *corpus* e checamos a recorrência deste item léxico. *Joya* aparece em oito manchetes e em apenas duas delas veio entre aspas, seguindo a tendência do item do “Quadro 4”. Por seis vezes, ou seja, na maioria, *Joya* aparece sem aspas ou marcação de itálico, como um item praticamente integrado à língua italiana, sem demonstração, da parte dos jornalistas, de um certo impedimento ou estranhamento em relação ao uso deste item léxico do espanhol. A grafia, por sua vez, é sempre em letra maiúscula, o que nos leva a supor que ela apareça grafada desta maneira por se tratar do apelido de Paulo Dybala, referido a um nome próprio.

Se este item léxico em questão vai ou não entrar para a língua formal italiana ou até mesmo figurar em seus dicionários não se sabe, pois D’Achille diz (2003, p. 66 *apud* SZEMBERSKA, 2010, p. 8) que muitos estrangeirismos não entram permanentemente para a língua, porque o uso deles decai depois de certo tempo, mais ou menos curto. Fato é que o uso de *Joya* não parece sofrer resistência pelos jornalistas, no *corpus* analisado, pois como se discutiu acima, seu uso foi, de certa forma, significativo.

Considerações finais

Em vias de conclusão, após análise de nossos dados, vemos que a principal maneira de inclusão de novos itens léxicos ao idioma objeto de estudo é por meio do empréstimo de língua estrangeira. Muitos são os motivos: manter a originalidade da modalidade (futebol, por exemplo, vem da Inglaterra e muitos itens léxicos relacionados ao futebol tem raiz inglesa ou são usados na língua de origem) ou captar a atenção do leitor, uma das estratégias das manchetes, para que o usuário da internet tenha seu interesse despertado e clique para ler a notícia toda.

Com a formação por composição (*Cristianomania* e *superfavorito*) ou empréstimo de línguas estrangeiras (*mask* e *Joya*), a língua italiana ganha cada vez mais itens e, com isso, seu conjunto léxico se expande, começando com o uso, muitas vezes informal, que tem início com torcedores ou em ambiente de redes sociais e pode vir a figurar na linguagem jornalística e, quem sabe, até mesmo na língua formal.

Notamos também, que, por vezes, o uso de determinado item léxico pode estar relacionado com a origem do atleta/jogador de que se trata na notícia, como vimos no exemplo do

“Quadro 5”, apresentado na seção anterior, com o emprego de *Joya*, item léxico espanhol, que é o apelido do jogador Paulo Dybala, que, por sua vez, tem origem Argentina, país da América Latina e que fala a língua espanhola. A participação em clubes italianos de jogadores de futebol oriundos de países de língua espanhola é muito grande e comum na Itália, principalmente depois da década de 1990, e tal fato ajuda a inserção cada vez maior de itens léxicos desta língua no italiano, pois há o favorecimento de troca intercultural e, conseqüentemente, de itens léxicos entre os falantes de ambas as línguas envolvidas.

Em suma, os neologismos da linguagem esportiva são abundantes e constituem a maior parte das particularidades pertinentes a este campo semântico, os quais, por sua vez e conforme o uso, podem passar a fazer parte da língua formal e da língua falada pelo povo, perfeitamente integrados.

Além disso, alguns neologismos lexicais surgidos na linguagem esportiva tornam-se, até mesmo, itens léxicos globalizados e de uso comum em inúmeras partes do mundo, transpondo assim as barreiras de idioma ou cultura, como os próprios esportes fazem.

REFERÊNCIAS

- ADAMO, G. La neología italiana: panorama histórico, procesos de formación y nuevas tendencias em los neologismos de la prensa diária. In: ALVES, I. M. *Neología e neologismos em diferentes perspectivas*. São Paulo: Paulistana, 2010. p. 35-61.
- ALDO, G. *Dizionario Italiano Online – Gratis ricerca di parole, significati e traduzioni – HOEPLI.it*. Disponível em: http://www.grandidizionari.it/Dizionario_Italiano.aspx?idD=1. Acesso em: 19 jul. 2019.
- ALVES, I. M. *Neologismo. Criação lexical*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BIDERMAN, M. T. C. *Teoria linguística*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BISETTO, A. Da *formattare a calcio mercato*: L’interferenza dell’inglese sull’italiano contemporaneo. In: CALLIMANI, A. V. S. (org.). *Italiano e inglese a confronto*. Firenze: Franco Cesati Editore, 2003. p. 87-99.
- CARVALHO, N. M. A criação neológica. *Revista Trama*, v. 2, n. 4, p. 191-203, 2º sem. 2006.
- MURRMANN, J.; SURMAJ, P. La peculiarità del linguaggio giornalistico sportivo in base all’analisi degli articoli della Gazzetta dello Sport. *Italica Wratislaviensia*, 6, 2015, p. 197-216. DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/IW.2015.06.12>

ORSI, V. Lexicologia: O que há por trás do estudo das palavras? In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (org.). *Ciências da linguagem: O fazer científico?* Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 163-177.

SABATINI, F.; COLETTI, V. *Dizionario Italiano – Vocabolario italiano – Corriere.it*. Disponível em: http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/index.shtml. Acesso em: 19 jul. 2019.

SZEMBERSKA, A. Forestierismi nel lessico calcistico italiano. 2010. Disponível em: <http://romdoc.amu.edu.pl/Szemberska.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

TRECCANI. *Treccani, il portale del sapere*. Disponível em: <http://www.treccani.it/>. Acesso em: 19 jul. 2019.

TUTTOSPORT. *Tuttosport – News su Calcio, Calciomercato, F1, Moto e altri sport*. Disponível em: <http://www.tuttosport.com/>. Acesso em: 19 jul. 2019.

Prosódia afetiva na esquizofrenia

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2567>

Ana Cristina Aparecida Jorge¹

Resumo

Este trabalho consiste em um recorte da dissertação de mestrado apresentada para o Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), cuja finalidade foi efetivar uma análise automática da variação da entoação de voz de pacientes acometidos pela esquizofrenia com base no modelo ExProsodia (FERREIRA-NETTO, 2016). O estudo foi realizado a partir de duas pesquisas de campo, com 32 usuários com esquizofrenia oriundos de duas instituições de saúde mental. A esses participantes foi acrescentado um grupo de 16 pessoas sem histórico anterior de transtorno mental que compuseram um grupo de sujeitos controles. Em suma, os resultados obtidos exibem que há diferenças significativas na prosódia afetiva dos usuários com esquizofrenia em comparação com sujeitos controles.

Palavras-chaves: entoação; esquizofrenia; ExProsodia; prosódia; prosódia afetiva.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; anacristinajorge@usp.br; <https://orcid.org/0000-0001-5517-9747>

Affective Prosody in Schizophrenia

Abstract

This paper consists of a clipping of the master's dissertation presented for the Programa de Pós-graduação in Filologia and Língua Portuguesa from Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), whose purpose was to carry out an automatic analysis of the variation in voice intonation of patients affected by schizophrenia based on the ExProsodia model (FERREIRA-NETTO, 2016). The study was carried out based on two field researches, with 32 users with schizophrenia from two mental health institutions. To these participants was added a group of 16 people with no previous history of mental disorder who made up a group of control subjects. In summary, the results obtained show that there are significant differences in the affective prosody of users with schizophrenia compared to control subjects.

Keywords: intonation; schizophrenia; ExProsodia; prosody; affective prosody.

Introdução

Este artigo consiste em um trabalho com base nos dados existentes na dissertação de mestrado *A prosódia afetiva na esquizofrenia* (JORGE, 2019), cujo objetivo foi propor uma análise prosódica de pessoas acometidas pela esquizofrenia em comparação com sujeitos controles, a partir do modelo teórico aplicado pelo *software* ExProsodia (FERREIRA NETTO, 2016). Colaboraram com a pesquisa usuários atendidos por duas instituições de saúde mental: o Museu de Imagens do Inconsciente (MII), uma das alas do Instituto Nise da Silveira, Rio de Janeiro/RJ e o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) II "Espaço Vivo", uma infraestrutura dedicada ao cuidado com a saúde mental componente do Centro de Atenção Integral à Saúde Prof. Cantídio Moura de Campos, estabelecido no município de Botucatu, interior do Estado de São Paulo.

Hirst e Di Cristo (1999) explicam que, na maioria das vezes, os termos "prosódia" e "entoação" podem parecer ambíguos e/ou empregados de modo confuso. A prosódia consiste em um conjunto de fenômenos presentes no enunciado verbal. Abrange funções suprasegmentais, como a tonicidade, as pausas, os padrões rítmicos somados à entoação. Essa componente da linguagem é fundamental, já que permite o entendimento e a interpretação da mensagem emitida pelo falante para o seu ouvinte (MAUAD, 2007).

Através da prosódia são transmitidos na curva sonora fatores linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos. O nível linguístico envolve a diferença entre as frases afirmativas, as interrogativas e as exclamativas. O nível paralinguístico compreende a identificação das atitudes e emoções do falante a partir de elementos prosódicos. Por sua vez, o nível extralinguístico proporciona assimilar marcas relacionadas à idade, à regionalidade e ao estado de saúde do falante (MAUAD, 2007).

Para Castagna *et al.* (2012), a prosódia pode ser subdividida em prosódia emocional (ou afetiva) e prosódia não emocional (ou linguística): a primeira consiste na capacidade de produzir ou reconhecer características afetivas e/ou emocional provindas de elementos prosódicos; e a prosódia linguística compreende a construção e percepção de contornos entoacionais, por exemplo, a distinção de enunciados exclamativos e interrogativos.

Conforme definido por Ferreira-Netto (2006, p. 26),

A prosódia emocional de frases caracteriza-se pela variação de tons abaixo de 1KHz em pontos da frase, de maneira a estabelecer uma curva melódica bem definida que os ouvintes associam a diferentes estados emocionais. Também fenômenos prosódicos menores, como duração vocálica, intensidade, pausas atuam como marcadores prosódicos capazes de expressar emoções. Trata-se, pois, de um fenômeno complexo que necessita ser avaliado como um conjunto de manifestações linguísticas cuja finalidade é expressar algum estado emocional.

No que diz respeito ao termo “entoação” existem dois níveis de ambiguidade. O primeiro lugar refere-se à maneira como a entoação está sendo definida. Em ampla acepção, a entoação compreende fenômenos lexicais como acento lexical, tom e quantidade. Em sua acepção mais restrita, descarta-se tais fatores, portanto, “entoação” se torna sinônimo de “prosódia”. Em segundo lugar, é preciso o pesquisador expor os níveis de análise e descrição que serão considerados, se serão os fenômenos físicos observáveis ou a sua representação abstrata feita através de transcrições fonológicas (HIRST; DI CRISTO, 1999).

Neste artigo, considera-se a prosódia contemplando a entoação em ampla acepção, concebendo as suas manifestações físicas somando ao estudo perceptivo e às análises estatísticas dos dados. Em especial, aborda-se as variações dos parâmetros acústicos entoacionais, principalmente, a frequência fundamental, já que é vista por Hirst e Di Cristo (1999) como fator primordial de assimilação de sentido durante a transmissão da informação.

Ferreira-Netto (2016) retrata que, a partir dos estudos efetivados pelo seu grupo de pesquisas, foi possível desenvolver o *software* ExProsodia, o qual é capaz de promover uma análise entoacional discriminando parâmetros acústicos específicos para a frequência, a intensidade e a duração dos enunciados. Em um dos projetos desse autor, foi possível diferenciar algumas manifestações emocionais, já que o aplicativo possibilitou reconhecer que a cólera é expressa de forma mais aguda do que o tom neutro e a tristeza é transmitida em uma tonalidade grave.

É notório o progresso dos estudos na área da entoação, no entanto, ainda há muitas possibilidades de aperfeiçoamento (HIRST; DI CRISTO, 1999). Para Behlau (2010), uma área que carece de atenção é a investigação das anormalidades prosódicas em pacientes com esquizofrenia em *corpus* de fala espontânea, o que poderia favorecer pressupostos diagnósticos. Ribeiro (1997) acrescenta que a linguagem verbal é uma ferramenta fundamental na clínica para identificar e caracterizar patologias.

A esquizofrenia consiste em um transtorno mental grave sem sintomatologia específica. Para o seu diagnóstico, é necessário a apresentação concomitante de pelo menos dois dos seguintes sinais ou sintomas, sendo que um é imprescindível que seja um dos três primeiros: delírios, alucinações, discurso desorganizado, comportamento grosseiramente desorganizado ou catatônico e sintomas negativos. A sintomatologia deve ser evidente pelo menos durante o período de um mês e além disso, considera-se relevante para a composição diagnóstica a apresentação de alguns sinais durante o transcorrer de 6 meses (DSM V, APA, 2013)².

Anormalidades de linguagem em pacientes com esse transtorno mental grave não são considerações recentes; há mais de um século, Kraepelin (2004, p. 79) já considerava que “muitos doentes falam afectadamente, com uma pronúncia excessivamente acentuada, com distorção de letras isoladas e com uma entoação sem sentido”.

Do mesmo modo, o psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1960) detectou que a entoação de seus pacientes era, frequentemente, anormal. Em sua obra, esse mesmo autor descreve que apreendeu através de evidências empíricas que os pacientes com esquizofrenia exibiam uma característica entoacional singular – uma típica ausência, exagero ou um peculiar descolamento, transmitindo ao ouvinte uma ausência da manifestação emocional.

Ribeiro (1997) defende que é difícil a comunicação com uma pessoa acometida por uma psicose, já que o seu interlocutor terá que procurar por pistas implícitas nas entrelinhas do diálogo. Isso está de acordo com as considerações da psiquiatra brasileira Silveira (1992), a qual afirma que a comunicação com pacientes acometidos pela esquizofrenia é complicada, sendo que nos casos mais graves será quase nula a interação, conseqüentemente, os relacionamentos pessoais e interpessoais serão prejudicados.

Na pesquisa de Alpert *et al.* (2000), foi constatado que existem alguns pacientes com esquizofrenia que apresentam o “flat affect”, isto é, uma redução quantitativa na expressão emocional através dos movimentos faciais, gestuais e entoacionais. Nesses casos, os mesmos autores explicam que, particularmente, a capacidade prosódica é afetada, os pacientes apresentam menor inflexão durante a fala.

2 O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V/APA, 2013) é um compêndio utilizado por profissionais da saúde para classificação de transtornos psíquicos e doenças mentais.

Trémeau (2006) argumenta que pessoas com esquizofrenia sofrem prejuízos nos três principais domínios emocionais: na expressão, no reconhecimento e na avaliação da experiência emocional. Na opinião do mesmo autor, apesar de esses indivíduos possuírem a mesma compreensão semântica sobre a expressão emocional, há evidências de déficits na forma de expressão, independente do canal de transmissão, seja expressão facial ou linguagem verbal. Há maior nível de interpretação da experiência subjetiva como sentimentos de valência negativos e mais alta sensibilidade a condições de estresse. Isso prejudica a sua atuação e interação social.

Procedimentos éticos

Conforme já mencionado, este estudo é composto de duas pesquisas de campo realizadas em duas instituições de saúde mental. Portanto, em decorrência das singularidades da população analisada, houve a necessidade de alguns cuidados preliminares, os quais foram essenciais para a obtenção do resultado sem nenhuma intercorrência.

Antes de iniciar a aplicação dos projetos de pesquisa, os documentos foram encaminhados à Plataforma Brasil para apreciação ética. A pesquisa efetivada nas imediações do Instituto Nise da Silveira teve o consentimento fornecido pelo Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP/USP). A aprovação foi concedida através do Parecer nº 2.065.673; emitido em 16/05/2017 às 11h27min.

Por sua vez, a metodologia aplicada no Centro de Atenção Integral à Saúde (CAIS) Professor Cantídio de Moura Campos teve parecer favorável pelo Comitê de Ética da Faculdade de Saúde Pública, autorizada através do Parecer nº 2.301.603; em 27/09/2017 às 17h53min.

É importante salientar que os pressupostos metodológicos de coleta e análise dos dados aplicados em ambas as instituições foram os mesmos, conforme descritos na sequência.

Sujeitos

Participaram das coletas de dados: 32 usuários de instituições de saúde mental acometidos diagnosticados com esquizofrenia de acordo com os critérios do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua 5ª edição (DSM V, APA, 2013). Desses, 16 eram usuários do Museu de Imagens do Inconsciente (doravante, SEIs) e 16 usuários do CAPS II "Espaço Vivo" (doravante, SECMs)³. Em sua maioria, os

³ Para manter o compromisso ético descrito, cada participante foi identificado com uma sigla precedida por um número cardinal. Portanto, ao longo do texto, a sigla SEIs representará os sujeitos com esquizofrenia usuários do Instituto Nise da Silveira e a sigla SECMs foi utilizada para se referir aos usuários do Centro de Atenção Integral à Saúde Prof. Cantídio de Moura Campos.

usuários estavam em tratamento ambulatorial frequente, com acompanhamento médico e psicológico na instituição de referência. Os estabelecimentos de saúde são descritos pelos usuários como elementos fundamentais para a manutenção da homeostase física e psíquica.

A estes participantes foi emparelhado um grupo de 16 pessoas sem histórico de transtorno mental ou doença psíquica que compuseram um grupo de sujeitos controle (doravante, SCs). Os critérios para a seleção desse grupo incluíam: falantes nativos do português brasileiro, alfabetizados e com nenhum histórico anterior de distúrbio psicológico e/ou psiquiátrico. A isto se soma também que foram escolhidos sujeitos com a mesma faixa etária dos participantes dos grupos com esquizofrenia (SEIs e SECMs).

Os SEIs eram nove participantes do gênero masculino e sete femininos; possuíam idades entre 28 e 62 anos. Os SECMs eram 13 homens e três mulheres, entre 25 e 65 anos. Por sua vez, os SCs eram nove homens e sete mulheres, com idade média de 44 anos.

A todos os participantes deste estudo foram concedidos esclarecimentos sobre os objetivos e procedimentos que seriam efetivados e sanadas quaisquer dúvidas. Sobretudo, foram garantidos o sigilo e o respeito com as informações coletadas. Os grupos aceitaram voluntariamente a participação. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelos sujeitos antes do início da coleta. No caso específico de alguns usuários curatelados, o seu responsável legal também assinava, inclusive os que estão sob a tutela da coordenadora geral das instituições. Esses documentos foram impressos em duas vias, uma delas foi entregue ao participante ou a seu responsável legal e a outra foi arquivada pela pesquisadora, bem como designa a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Coleta de dados

É relevante sublinhar que durante a realização destas pesquisas não foram empregadas técnicas insalubres, invasivas ou projetivas. Os procedimentos efetivados estão de acordo com o estado clínico e mental dos usuários com esquizofrenia (SEIs e SECMs). A isto se soma que a metodologia foi empregada com o acompanhamento interno da equipe de profissionais alocada em cada instituição por meio de reuniões diárias ou semanais.

Nas duas instituições foi previsto um período em que a pesquisadora ficaria em processo de socialização antes da aplicação dos procedimentos metodológicos. Do mesmo modo que, durante a coleta de dados, a pesquisadora efetivou os procedimentos feitos com cautela para não provocar sentimentos negativos advindos dos usuários.

A coleta de dados consistiu na gravação de um diálogo semiestruturado que originou respostas diversificadas para cada participante e pesquisadora. Os procedimentos foram efetivados com o auxílio de gravador de voz da marca H4 ZOOM. Esse equipamento foi escolhido por reter os áudios com alta qualidade e não ter um *design* que fosse aversivo aos participantes com transtorno mental.

Os procedimentos de coleta se dividiram em quatro etapas:

Na primeira foi efetivada uma entrevista de anamnese em que os participantes comentavam dados pessoais e informações relativas à sua rotina.

Na segunda, a pesquisadora solicitava que versassem sobre uma lembrança feliz e uma triste entre os seus momentos de vida.

A terceira etapa considerou que o Museu de Imagens do Inconsciente foi fundado primando por um espaço em que os usuários pudessem frequentar e realizar atividades artísticas acompanhados por um terapeuta. Os desenhos retratados poderiam ser úteis para o restabelecimento de sua homeostase psíquica. Portanto, foi previsto que os participantes descrevessem uma de suas obras, porém, como alguns não realizavam essa proposta terapêutica, foi sugerido que discorressem sobre uma ilustração ou dialogassem sobre uma obra de ficção científica de própria escolha.

Com base nas considerações de Rapcan *et al.* (2010), ao propor que a leitura é uma importante ferramenta metodológica com pessoas acometidas pela esquizofrenia, para finalizar, era solicitado a todos os sujeitos que lessem o mesmo trecho de uma história infantil, escolhido pela pesquisadora por ser um estrato literário neutro e sem conotação emocional. O fragmento escolhido foi o seguinte:

Quando todos estavam sentados em fila no alto do muro, olharam para baixo e viram uma cena muito estranha. À frente deles se estendia uma vasta região em que o solo era liso, reluzente e branco como o fundo de uma travessa de louça. Espalhadas por ele, havia muitas casas, todas feitas de porcelana e pintadas das cores mais vivas. As casas eram todas bem pequenas, e a maior delas mal chegava à cintura da menina. Ao lado, havia pequenos celeiros rodeados por cercas de louça, reunindo grupos de vacas, carneiros, cavalos, porcos e galinhas, todos feitos de porcelana. Mas o mais diferente de tudo eram as pessoas que viviam naquela terra estranha. Eram camponesas que tiravam leite das vacas, ou pastorinhas com vestidos de cores vivas e aventais de bordas douradas; e princesas com lindos trajes prateados, dourados e púrpura; e pastores usando suspensórios e calças curtas com listras cor-de-rosa, amarelas e azuis, e fivelas de ouro nos sapatos; e príncipes com coroas na cabeça, cravejadas de pedras

preciosas, usando mantos de arminho e calções de seda; e palhaços engraçados com roupas enfeitadas por muitas rendas, com manchas vermelhas pintadas nos rostos e chapéus compridos e pontudos. E, o mais estranho de tudo, essas pessoas eram todas feitas de porcelana, inclusive as suas roupas, e eram tão pequenas que a maior delas não passava da altura do joelho da menina. (BAUM, 2011, p. 95).

É importante mencionar que houve quatro casos de usuários que se recusaram a ler devido a dificuldades visuais. Portanto, para a análise dos dados foram descartados quatro trechos de leitura dos sujeitos do grupo de controle.

Análise dos dados

A partir do uso dos programas de computador Adobe Audition CC 2017 utilizado para fragmentar e remover ruídos no fundo; do Speech Filing System – SFSwin (HUCKVALE *et al.*, 1987; HUCKVALE, 2013) em correlação com a rotina de dados ExProsodia criada por Ferreira-Netto (2008, 2010, 2016), as gravações de áudios foram transformadas em parâmetros acústicos e, na sequência, em informações estatísticas. Foi utilizado também o *software* Statistica para efetivar o cálculo de Análises Multivariadas por covariância, exame particularmente escolhido por verificar várias amostras ao mesmo tempo e permitir constatar as variáveis que foram mais relevantes para a obtenção do resultado gráfico. Em todas as etapas foram aferidos a média e o desvio padrão das variáveis acústicas assim como foi efetivado o cálculo da Função Gaussiana. Por fim, foi aplicado Teste F em correção com o Teste Z com o objetivo de validar ou refutar a veracidade dos parâmetros acústicos. Foram considerados representativos para ambos os testes os valores iguais ou menores que 0,05 (5%). Porém, devido à extensão das pesquisas apresentadas neste trabalho, não foi possível expor todas as singularidades dos achados. Portanto, foi optado por demonstrar neste artigo apenas as considerações mais relevantes com o objetivo de exemplificar o exame acústico realizado durante todo o trabalho.

A ferramenta de análise de dados ExProsodia é um *software* elaborado por Ferreira-Netto (2010), registrado pela Universidade de São Paulo (USP) no Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI) (nº RS08992-2). Segundo o mesmo autor, o aplicativo ExProsodia tem como finalidade promover um exame automático dos parâmetros acústicos entoacionais do dado enunciado.

Neste estudo, foram consideradas relevantes as seguintes variáveis acústicas:

skew_F0_UBI – assimetria ou inclinação da curva da frequência;

mediana_F0_UBI – mediana da frequência;

cv_F0_UBI – coeficiente de variação da frequência. Cálculo do desvio padrão da frequência pela média de frequência (Tom médio, TM);

kurt_F0_UBI – curtose da variação da frequência;

TM-mUBI – diferença entre o Tom Médio e o menor valor de Unidade Básica da Entoação. Esse parâmetro é obtido através do cálculo de subtração do Tom Médio pelo menor valor da Unidade Básica da Entoação;

skew_TM – assimetria do Tom Médio;

mediana_TM – valor relativo à mediana de Tom Médio;

cv_TM – coeficiente de variação do Tom Médio. Utilizado para averiguar a dispersão. Esse parâmetro é estabelecido através do cálculo de divisão do desvio padrão do Tom Médio pelo média do Tom Médio;

dp_FEpos_UBI – desvio padrão de foco/ênfase positivo;

skew_FEpos_UBI – assimetria ou inclinação do foco/ênfase positivo;

cv_FEpos_UBI – coeficiente de variação de foco/ênfase;

kurt_FEpos_UBI – curtose de foco/ênfase.

Importante destacar que foram analisados 48 áudios, um de cada participante (16 SEIs, 16 SECMs e 16 SCs). A média de gravação foi 20 a 30 minutos para cada sujeito. Durante os resultados, serão apresentados seis gráficos visando exemplificar os achados mais elementares das pesquisas efetivadas. Nas ilustrações gráficas entoacionais serão exibidas frases prototípicas, nas quais embora a informação relatada pelo participante tenha sido alterada, foi conservada a estrutura frasal. Além disso, é importante destacar que as informações coletadas foram consideradas todas em conjuntos: grupos de pacientes com esquizofrenia (SEIs e SECMs) e grupo de sujeitos controle (SCs).

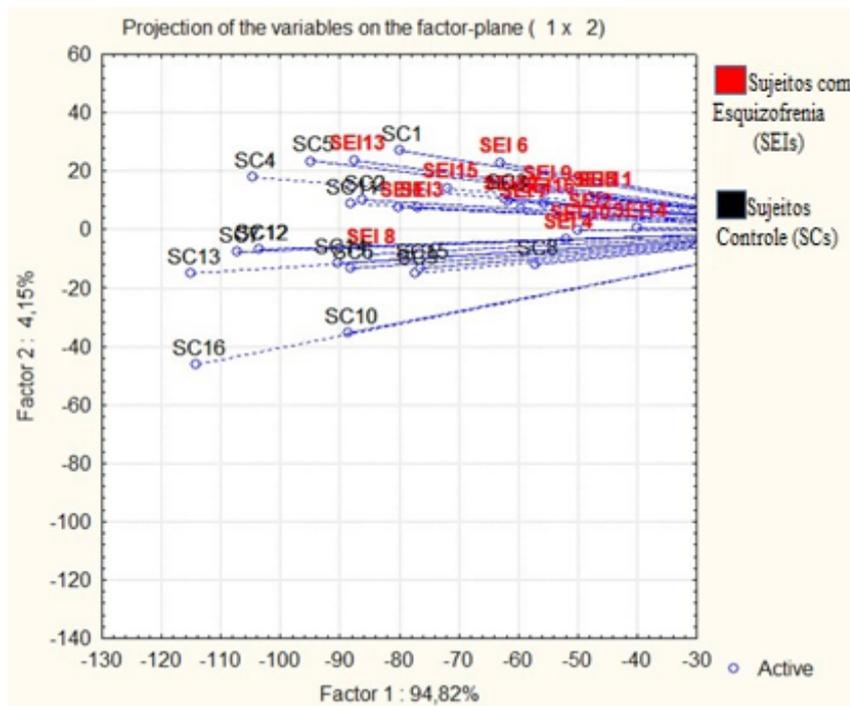
Resultados

Anamnese

Nessa etapa do procedimento proposto, os participantes eram convidados a mencionar aspectos individuais, como idade, grau de escolaridade e demais aspectos de suas rotinas diárias. Os usuários de ambas instituições versavam também sobre o cotidiano institucional, as atividades desenvolvidas, uso de tratamentos médico, terapêutico e farmacológico.

Os áudios coletados foram convertidos em parâmetros estatísticos a partir da rotina de análise de dados ExProsodia, os quais serviram de base para empregar a Análise de Componentes Especiais por covariância através do *software* Estatística. Essa técnica estatística foi especialmente escolhida por possibilitar o exame de várias amostras em conjunto. Conforme exibido no Gráfico 1, os usuários com esquizofrenia representados pela cor vermelha permaneceram mais agrupados entre si e os sujeitos controle (preto) se encontram mais dispersos no diagrama abaixo.

Gráfico 1. Anamnese – Análise de Componentes Principais por covariância (MII)



Fonte: Elaboração própria

As variáveis acústicas determinantes para a obtenção desse resultado foram no Fator 1: skew_TM; cv_TM; cv_F0_UBI; e o skew_F0_UBI.

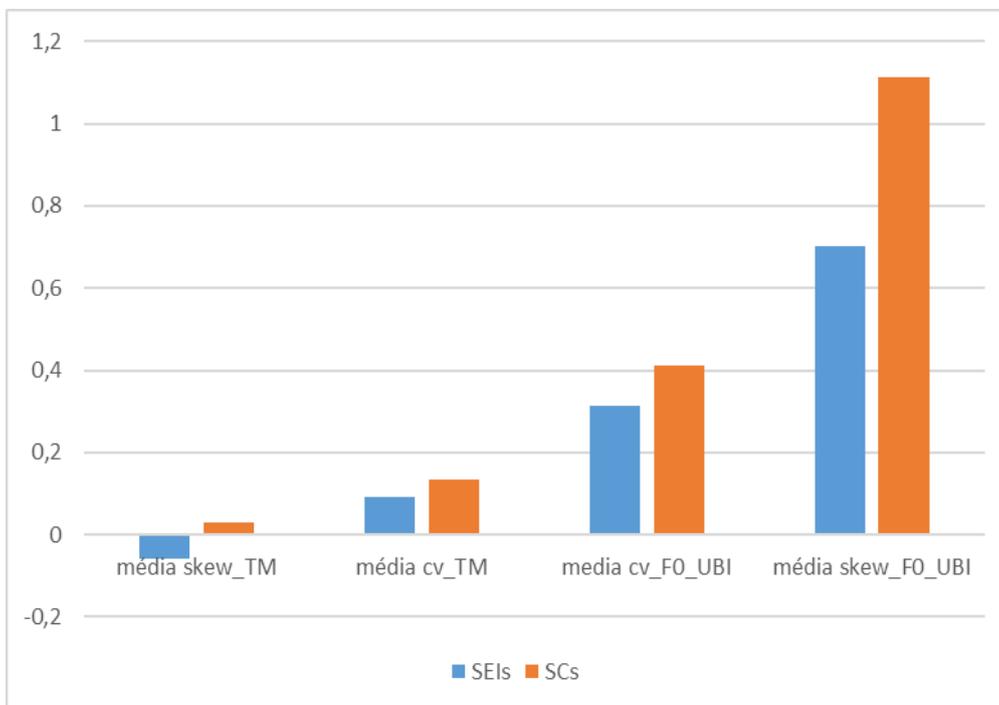
A partir desses dados, foram retornadas as planilhas fornecidas pelo aplicativo ExProsodia. Foi selecionado o valor obtido por cada grupo para cada variável acústica e feito o cálculo da média e do desvio padrão, conforme é exibido na Tabela 1 (Gráfico 2) e Tabela 2 (Gráfico 3). É necessário acrescentar que, nas ilustrações a seguir, os SEIs estão retratados pela cor azul e os SCs em laranja.

Tabela 1. Anamnese_média (MII)

Média		
	SEIs	SCs
skew_TM	-0,057442214	0,03008103
cv_TM	0,09103889	0,135169227
cv_F0_UBI	0,314744511	0,412102138
skew_F0_UBI	0,701293024	1,114036768

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 2. Anamnese_média (MII)



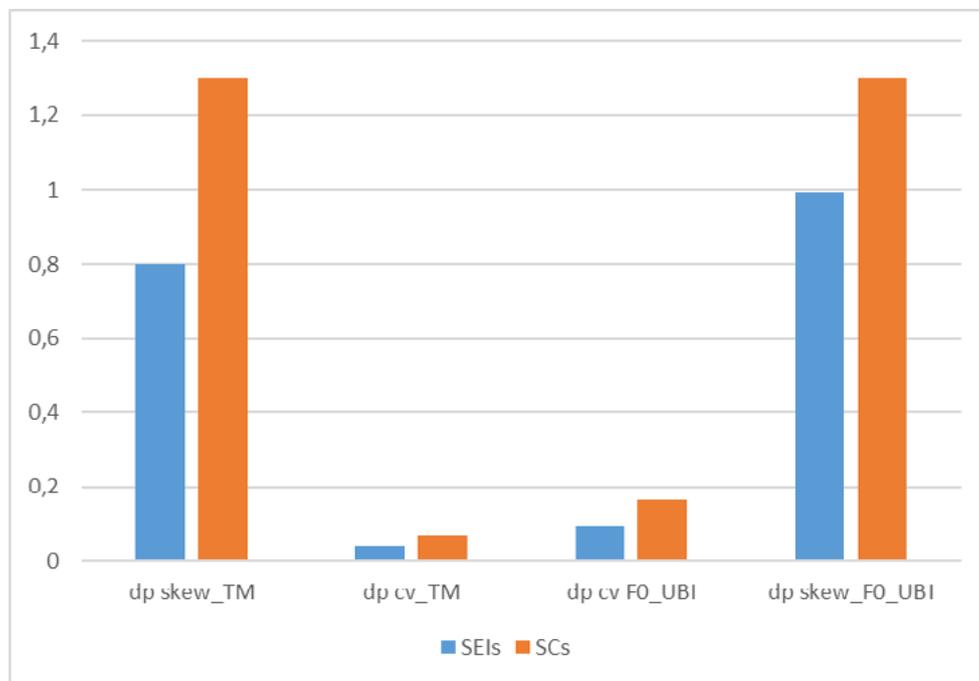
Fonte: Elaboração própria

Tabela 2. Anamnese_dp. (MII)

Desvio Padrão		
	SEIs	SCs
skew_TM	0,799487369	1,300436255
cv_TM	0,039224433	0,069510771
cv_F0_UBI	0,091398484	0,161621468
skew_F0_UBI	0,993738853	1,301895742

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 3. Anamnese_dp (MII)



Fonte: Elaboração própria

Com base nesses resultados, é possível constatar que os valores da média e do desvio padrão exibidos nas variáveis acústicas da dispersão e assimetria pelos SEIs (azul) são inferiores ao dos SCs (laranja). Isso permite sustentar a hipótese de que há menor dispersão na curva da frequência na população com esquizofrenia analisada.

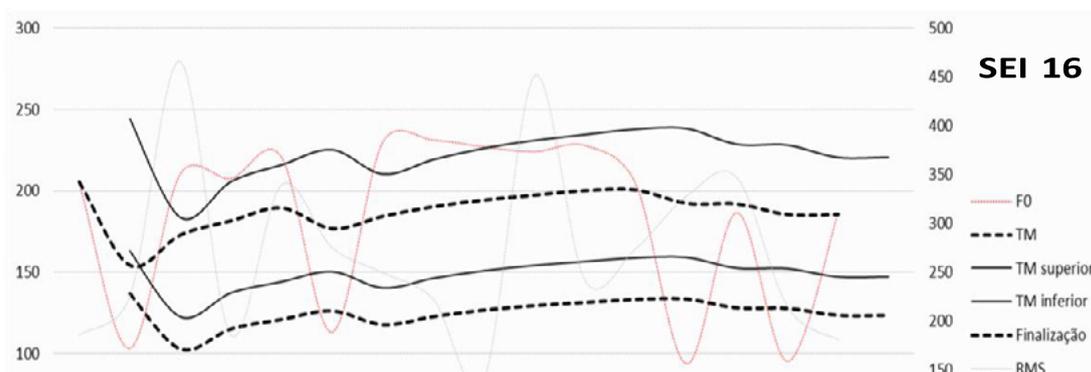
Por fim, é necessário acrescentar que as variáveis acústicas que tiveram representatividade comprovada pelo Teste F foram: o skew_TM ($p=0,034$), o cv_TM ($p=0,016$) e o cv_F0_UBI ($p=0,017$). Logo, para o Teste Z validou o cv_TM ($p=0,013$) e o cv_F0_UBI ($p=0,017$).

Obras

A justificativa para a criação do Museu de Imagens do Inconsciente pela psiquiatra brasileira Nise da Silveira foi a construção de um ambiente terapêutico, no qual os seus clientes tivessem a possibilidade de realizar atividades artísticas livremente e, além disso, as obras produzidas pudessem ser guardadas por longos períodos. Essas produções eram destinadas tanto ao processo terapêutico individual como à produção acadêmica. Portanto, nessa instituição todos os usuários realizam atividades artísticas. Assim, foi solicitado aos participantes que comentasse algum de seus trabalhos.

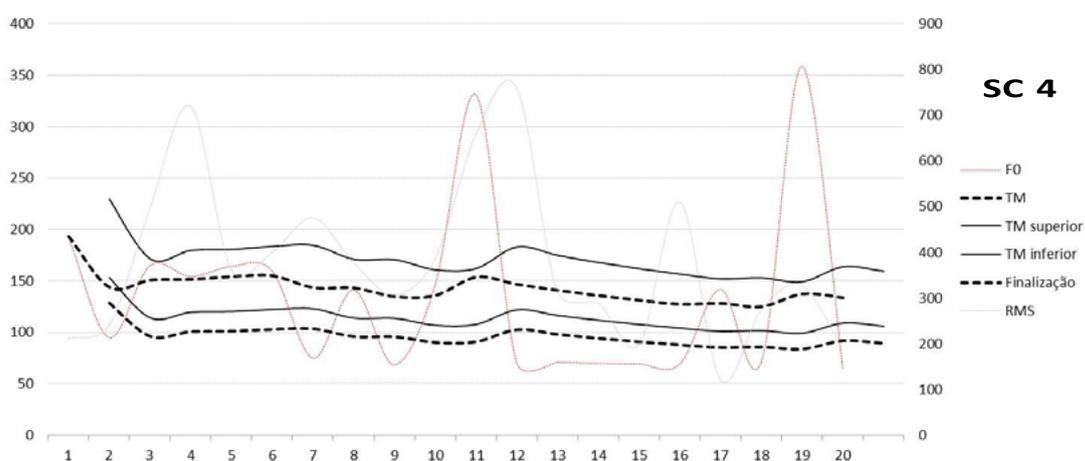
Especificamente, nesse estrato reproduzido através do Gráfico 4, o SEI 16 descreve “eu fiz um cavalo”.

Gráfico 4. Obras – Curva entoacional – SEI 16 (MII)



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 5. Obras – Curva entoacional – SC 4 (MII)



Fonte: Elaboração própria

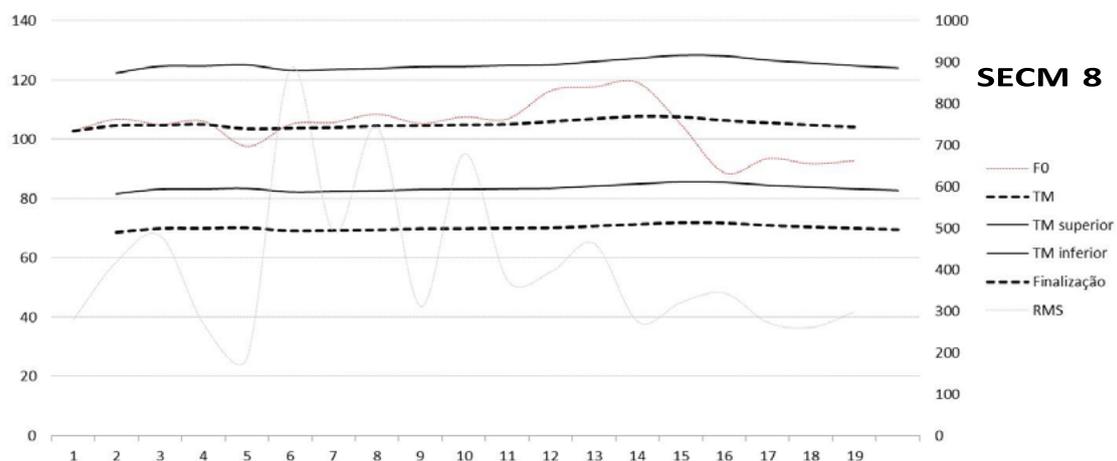
No Gráfico 4, é possível verificar que a linha em vermelho que reproduz a curva da frequência do usuário com esquizofrenia se mantém em sua maioria moderada entre os limites das linhas da ilustração que representam o Tom Médio Superior e Inferior. Em contraste, no Gráfico 5, observa-se que a linha vermelha que retrata a frequência entoacional durante a fala da SC4 exibe vários momentos de ênfase que se sobressaem.

Relato empírico

Nessa parte do procedimento proposto, foi requerido que os participantes versassem sobre um momento feliz e um triste entre os seus momentos de vida. Em sua maioria, os participantes se emocionaram, alguns de modo mais contido e outros de forma evidente através de risos e choro copioso.

Os Gráficos 6 e 7 exibem a curva entoacional de dois sujeitos (SECM 8 e SC7) enquanto narravam seus dramas diante da morte de um ente querido. Na opinião de SECM 8 “Foi muito triste para mim a morte da minha esposa”.

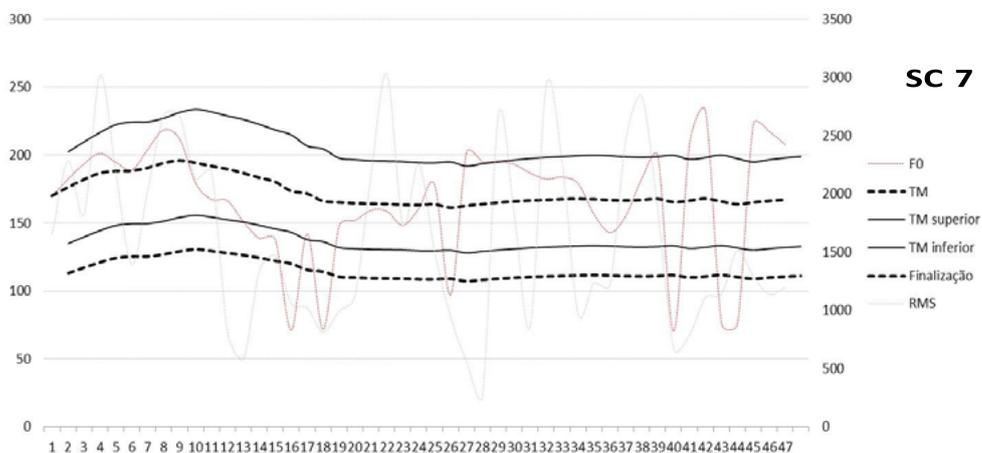
Gráfico 6. Relato empírico – Curva entoacional – SECM8 (CAIS)



Fonte: Elaboração própria

Por outro lado, o SC7 revela que o momento mais triste de sua vida “Foi quando perdi meu pai, porque eu gostava mais”.

Gráfico 7. Relato empírico – Curva entoacional – SC7 (CAIS)



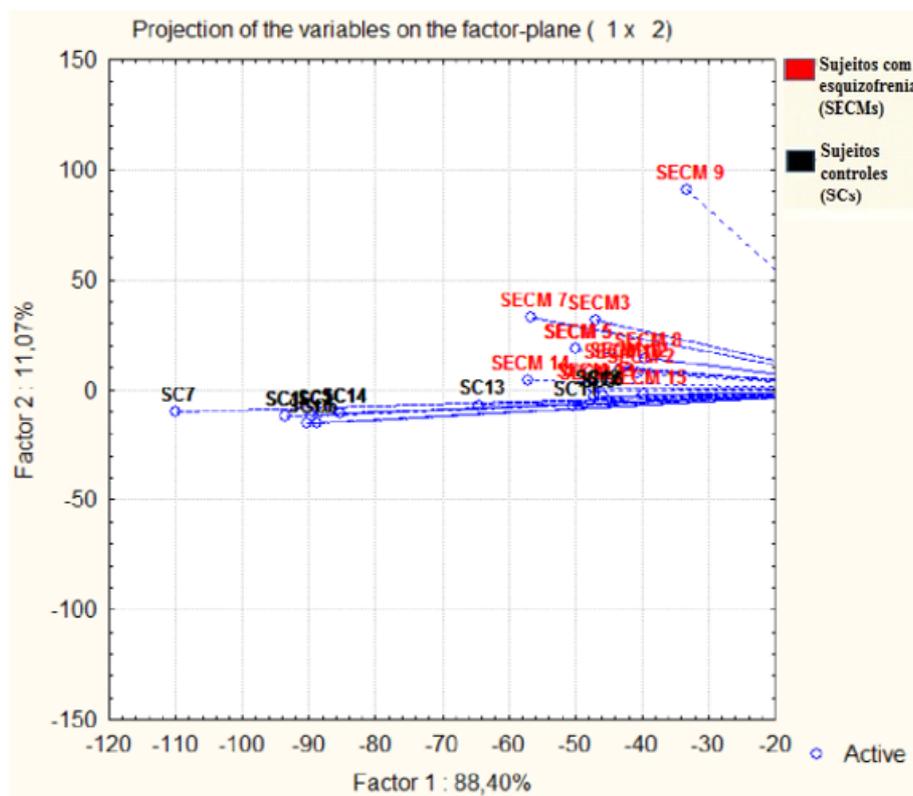
Fonte: Elaboração própria

Através dos exemplos mostrados no Gráficos 6 e 7, é possível visualizar que a linha demarcada em vermelho representa a frequência entoacional dos falantes. O participante com esquizofrenia apresentou menor índice de dispersão na curva, já que a linha correspondente à frequência se manteve em uma faixa que acompanha de modo contíguo as demais. Em oposição, a do sujeito controle apresenta vários momentos de foco/ênfase com maior variabilidade na curva que está ilustrada pela cor vermelha.

Leitura de texto

Para finalizar os procedimentos previstos por essa pesquisa, era solicitado a todos os participantes que lessem um trecho de uma história infantil sem conotação emocional. O Gráfico 8 ilustra o resultado do cálculo de Análise de Componentes Principais por covariância para essa etapa.

Gráfico 8. Leitura de texto – Análise de Componentes Principais por covariância (CAIS)

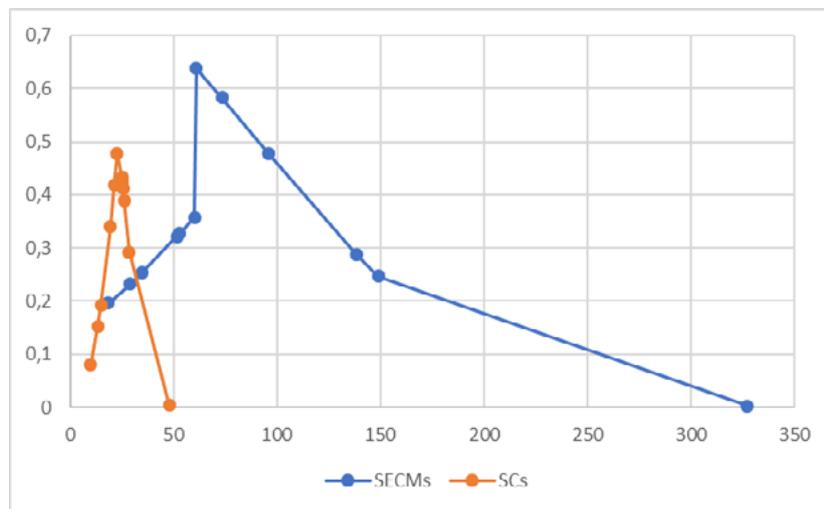


Fonte: Elaboração própria

Nessa ilustração é notório que, em sua maioria, os participantes com esquizofrenia (vermelho) se mantiveram na porção superior oposta aos SCs (preto) que estão localizados na parte inferior do Gráfico 8.

A variável acústica mais relevante para a obtenção desse resultado foi a kurt_FEpos_UBI. Os valores fornecidos pelo *software* ExProsodia foram novamente retomados e, com base nas informações fornecidas pelo aplicativo, foi elaborado o Gráfico 9 que representa o cálculo da Função Gaussiana. É necessário acrescentar que, nessa ilustração, os SECMs estão retratados pela cor azul e os SCs pela cor laranja.

Gráfico 9. Leitura – Fator 2 – kurt_FEpos_UBI (CAIS)



Fonte: Elaboração própria

Conforme é possível visualizar através do Gráfico 9, os valores obtidos pelos SECMs para a kurt_FEpos_UBI foram muito acentuados. Isso significa dizer em termos prosódicos que houve um achatamento singular na curva da frequência dos usuários com esquizofrenia, diferenciando-os dos SCs. Por fim, a kurt_FEpos_UBI ($p=0,002$) teve validade comprovada através da aplicação do Teste Z.

Considerações finais

Este trabalho corresponde a uma síntese dos aspectos mais relevantes retratados na dissertação de mestrado *Prosódia afetiva na esquizofrenia* (JORGE, 2019), cujo objetivo era promover um exame automático da variação da entoação de pacientes com esquizofrenia a partir da perspectiva ExProsodia (FERREIRA-NETTO, 2006, 2008, 2010, 2016).

Os dados obtidos através desta pesquisa apontam para a perspectiva de diferenciar usuários acometidos pela esquizofrenia de sujeitos controle sem histórico de transtornos mentais ou doenças psíquicas baseado em análises prosódica. Isso permite comprovar os achados de Mota *et al.* (2014) ao assegurar que existe a perspectiva de um diagnóstico mais acurado para os transtornos mentais, em especial para a esquizofrenia, examinando a forma como a mensagem é transmitida.

Na etapa de anamnese, foi demonstrada uma singularidade relevante ao constatar que as variáveis acústicas da simetria e da dispersão da frequência dos SEIs eram inferiores às dos SCs. Isso corrobora a pesquisa de Tavano *et al.* (2008) que afirmou que, independente da metodologia aplicada, serão constatadas reduções significativas da diversidade e da fluência da fala em pessoas com esquizofrenia.

Nas etapas de Obras e Relato Empírico empreendidas por esta pesquisa, foram encontradas diferenças significativas, em especial a entoação apresentada pelos SEIs e SECMs permanecia moderada pelos limites do Tom Médio com breves momentos de foco/ênfase ao oposto dos sujeitos saudáveis que apresentavam picos de ênfase que se sobressaiam na faixa do Tom Médio. Esse resultado é similar aos achados descritos por Alpert *et al.* (2000) ao retratar que indivíduos com esquizofrenia exibem em sua entoação de voz uma redução quantitativa na expressão da emoção. As mesmas considerações também são propostas por Martins e Ferreira-Netto (2017) ao discorrem sobre o *Simulacrum of Neutral Intonation* (SNI) que ocorre em momentos de estresse intenso ou em casos de algumas patologias, por exemplo, a esquizofrenia.

Na última etapa, a de Leitura de Texto, destaca-se em particular o papel relevante da variável acústica kurt_FEpos_UBI, já que em decorrência dos valores excessivamente altos obtidos pelos SECMs houve um achatamento singular da curva da frequência. Isso comprova o argumento de Rapcan *et al.* (2010) ao constatar que tarefas baseadas na leitura de um texto são ferramentas úteis na identificação da esquizofrenia.

É notório que tais achados poderiam auxiliar em um diagnóstico mais conciso para a esquizofrenia e outros transtornos mentais. Poderiam também ser úteis como um componente importante durante a avaliação e/ou adequação ao tratamento. A entoação é a característica mais particular dos seres humanos a partir da qual é viável considerar aspectos relevantes que viabilizem identificar o processo psicopatológico.

REFERÊNCIAS

ALPERT, M. *et al.* Prosody and lexical accuracy in flat affect schizophrenia. *Psychiatry Research*, n. 97, p. 107-118, out. 2000.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders – DSM-5*. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

BAUM, L. F. *O mágico de Oz*. São Paulo: Leya, 2011.

BEHLAU, M. *Voz: o livro do especialista*. v. II. Rio de Janeiro: Revinter, 2010.

BLEULER, P. E. *Demencia precoz: el grupo de las esquizofrenias*. Tradução Daniel Ricardo Wagner. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1960.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria nº 336/02, de 19 de fevereiro de 2002*. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/Portaria%20GM%20336-2002.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CASTAGNA, F. *et al.* Prosody recognition and audiovisual emotion matching in schizophrenia: The contribution of cognition and psychopathology. *Psychiatry Research*, n. 205, p. 192-198, fev. 2012.

FERREIRA-NETTO, W. *Variação de frequência e constituição da prosódia na Língua Portuguesa*. 2006. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERREIRA-NETTO, W. Decomposição da entoação frasal em componentes estruturadoras e em componentes semântico-funcionais. *In: CONGRESSO NACIONAL DE FONÉTICA E FONOLOGIA/CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONÉTICA E FONOLOGIA, X/IV*. Niterói, 2008. Disponível em: http://www.academia.edu/2272651/Decomposicao_da_entoacao_frasal_em_componentes_estruturadoras_e_semantico-funcionais. Acesso em: 20 ago. 2019.

FERREIRA-NETTO, W. *ExProsodia: Resultados preliminares*. São Paulo: Ed. Paulistana, 2016.

FERREIRA-NETTO, W. *ExProsodia*. Revista da Propriedade Industrial – RPI, 2038, item 120, em 26 out. 2010.

HIRST, D.; DI CRISTO, A. (org.). *Intonation Systems*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

HUCKVALE, M. A. *Speech Filing System v.4.7/Windows SFSWin Version 1.9*, em: 18 abr. 2013. Disponível em: <http://www.phon.ucl.ac.uk/resource/sfs>. Acesso em: 20 ago. 2019.

HUCKVALE, M. A. *et al.* The SPAR Speech Filing System. *In: European Conference on Speech Technology*, Edinburgh, 1987. Disponível em: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/mark/papers/sparsfs87.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

JORGE, A. C. A. *Prosódia afetiva na esquizofrenia*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

KRAEPELIN, E. *A demência precoce 1ª parte*. Tradução Dra. Virgínia Ramos. Lisboa: Editora Climepsi, 2004.

MAUAD, S. A. *Questões de prosódia: uma investigação, com apoio de instrumentais de análise fonético-acústica, dos padrões entoacionais de falantes bilíngues brasileiros e norte-americanos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARTINS, M. V. M.; FERREIRA-NETTO, W. Proposal of description for an intonation pattern: The simulacrum of neutral intonation. *The Journal of the Acoustical Society of America*, n. 141, p. 3701, 2017.

MOTA, N. *et al.* Graph analysis of dream reports is especially informative about psychosis. *Scientific Reports*, 4:3691, jan. 2014.

RAPCAN, V. *et al.* Acoustic and temporal analysis of speech: a potential biomarker for schizophrenia. *Medical Engineering and Physics*, v. 32, n. 9, p. 1074-1079, jul. 2010.

RIBEIRO, B. T. Análise de enquadres em uma entrevista psiquiátrica. *In: RIBEIRO, B. T. O discurso em Mosaico: contribuições da Linguística para o campo da saúde mental*. v. 1. n. 1, Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SILVEIRA, N. da. *O mundo das imagens*. Rio de Janeiro: Ática, 1992.

TAVANO, A. *et al.* Specific linguistic and pragmatic deficits in Italian patients with schizophrenia. *Schizophrenia Research*, v. 102, p. 53-62, abr. 2008.

TRÉMEAU, F. A review of emotion deficits in schizophrenia. *Clinical Research: Dialogues in Clinical Neuroscience*, v. 8, p. 59-70, n. 1, 2006.

O estabelecimento de metas como fator motivacional em contexto telecolaborativo

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2610>

Camila Maria da Costa Kami¹

Resumo

Aprender uma língua estrangeira é um percurso longo e árduo, por essa razão, muitos aprendizes encontram dificuldade em se manterem motivados. Uma forma de sustentar a motivação é por meio do estabelecimento de metas de aprendizagem. O presente trabalho teve por objetivo investigar a motivação de duas interagentes brasileiras que participaram do Projeto Teletandem, um contexto virtual, autônomo e colaborativo, no qual falantes de línguas diferentes utilizam ferramentas tecnológicas para se comunicarem de forma síncrona, ajudando-o mutuamente a aprender a língua do outro. As participantes da pesquisa interagiram por um longo período de tempo, portanto, o estabelecimento de metas específicas foi primordial para que sustentassem a motivação ao longo do processo. Esta consiste em uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, a qual utilizou questionários semiestruturados, entrevistas e transcrições das interações como instrumentos de coleta de dados.

Palavras-chave: aprendizagem de línguas; Teletandem; motivação.

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; camila.kami@fatec.sp.gov.br; <https://orcid.org/0000-0002-6725-6196>.

The establishment of goals as a motivational factor on telecollaborative context

Abstract

Learning a foreign language is a long and difficult process, therefore, many students find problems to be motivated. A way to keep motivation is to establish specific learning goals. This current paper aimed to observe the motivation of two Brazilian students, who took part in Teletandem Project, a virtual, autonomous and collaborative context, in which, speakers of different languages interact through a synchronous tool in order to learn the other's language. The participants interacted for a long period, therefore, the establishment of specific goals was essential to keep their motivation. It is a qualitative research of ethnographic nature, in which, semi-structure questionnaires, interviews and interactions transcriptions were used as data collecting tools.

Keywords: language learning; Teletandem; motivation.

Introdução

Apesar da infinidade de recursos disponíveis na internet e dos aplicativos para celular destinados ao ensino e aprendizagem de inglês, a grande maioria dos brasileiros apresenta baixa proficiência da língua inglesa; segundo o *ranking* do Índice de Proficiência em Inglês realizado pela EF, empresa de educação internacional especializada em intercâmbio, o Brasil ocupa a 53ª posição dentre 88 países que não possuem o inglês como língua nativa (MORENO, 2018).

Grande parte dos alunos utiliza a Internet para atividades sociais e recreativas, mas é preciso lembrar que as habilidades necessárias para tais atividades nem sempre são aquelas desejáveis em contextos virtuais de aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs), os quais podem exigir o uso de um registro formal, competência intercultural e um conhecimento mais aprofundado da língua alvo (L-alvo) (O'DOWD, 2007).

Segundo Dooly e O'Dowd (2018), o aprendizado telecolaborativo como uma atividade pedagógica, que consiste na colaboração entre aprendizes que estejam em diferentes cidades ou países, tornou-se uma prática mais conhecida nesses últimos dez anos com o incremento de publicações sobre o tema e associações que possibilitam essa experiência. Esses contextos virtuais de aprendizagem se apresentam como uma oportunidade de aprender uma LE ou aprimorá-la.

O Teletandem, um contexto virtual, autônomo e colaborativo de ensino e aprendizagem de línguas por meio de ferramentas de comunicação síncrona, constitui um exemplo de

aprendizado telecolaborativo. O projeto *Teletandem Brasil: Línguas estrangeira para todos* foi idealizado pelo Prof. Dr. João Antônio Telles e foi financiado pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) de 2006 a abril de 2010². Inicialmente, o projeto era realizado nos *campi* da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de Assis e São José do Rio Preto. Desde 2012, o projeto também está sendo desenvolvido no *campus* de Araraquara e encontra-se em fase de expansão para outras instituições como a UENP (Universidade Estadual do Norte do Paraná) e a URCA (Universidade Regional do Cariri).

Aranha e Cavalari (2014) discutem as modalidades de tandem, as quais também se aplicam ao contexto teletandem. Segundo as autoras, este pode ser institucional, semi-institucional (quando essa característica se aplica apenas a um dos participantes) ou não institucional, somando às possibilidades de ser integrado ou não-integrado. De acordo com Aranha e Cavalari (2014, p. 185), o teletandem institucional integrado é considerado como uma atividade obrigatória “que os alunos devem cumprir dentro de determinada disciplina de língua estrangeira. Além disso, por estar vinculada a uma disciplina, a participação no teletandem pode ser avaliada pelo professor, conforme os critérios que ele estabelecer”. O teletandem não-integrado é considerado como uma atividade extracurricular (TELLES, 2015b).

No início do projeto, quando as parcerias estavam sendo estabelecidas, o teletandem semi-institucional foi a modalidade mais praticada, uma vez que era apoiado pela UNESP, mas nem sempre os interagentes estrangeiros estavam vinculados a uma instituição. Além disso, existiram muitas dificuldades com relação ao uso dos recursos de áudio e vídeo. Não havia um tempo preestabelecido para o início e o fim das interações. Todos esses fatores poderiam repercutir de forma negativa na motivação dos interagentes.

Nessa época, apenas um aluno motivado e autônomo teria condições de interagir por um longo período de tempo. Hoje em dia, após 14 anos de projeto, as parcerias estão consolidadas, as interações são organizadas e agendadas pelos professores das instituições envolvidas, minimizando os insucessos. Como as interações duram de 4 a 5 semanas, no caso de Araraquara, acreditamos que há menos possibilidades de oscilações na motivação dos interagentes.

Neste trabalho, apresentamos duas parcerias de teletandem, português-inglês e português-espanhol, com o intuito de compreendermos a origem das metas das interagentes brasileiras e a avaliação que elas fazem sobre o alcance das mesmas ao final das interações.

2 Informações obtidas no *site* do Projeto Teletandem Brasil, disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/>.

Teletandem: origem e princípios

O teletandem originou-se do tandem, que surgiu na Alemanha no final dos anos 60, disseminando-se pela Espanha e outros países (VASSALLO; TELLES, 2009). Inicialmente, o tandem era presencial, o que restringia esta prática aos países da Europa em razão da proximidade entre os mesmos e a facilidade de encontrar falantes de outras línguas nesses territórios. No entanto, os avanços das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) contribuíram para o surgimento do e-tandem, termo que se tornou mais comum a partir de 2000 (BRAMMERTS; CALVERT, 2003). O e-tandem era praticado por meio de ferramentas síncronas (MOOs, vídeo conferência, telefone) e assíncronas (*e-mail*). Entretanto, em razão da acessibilidade e praticidade, o *e-mail* foi a forma mais utilizada inicialmente.

O teletandem apresenta-se como um contexto virtual, autônomo e colaborativo “no qual dois falantes de línguas diferentes utilizam recursos de tecnologia VOIP (texto, voz e imagem de webcam) para ajudar o parceiro a aprender a sua língua materna (ou linguagem de proficiência)” (TELLES, 2015b, p. 604).

De acordo com Vassallo e Telles (2009), os princípios incorporados pelo teletandem, separação das línguas; reciprocidade e autonomia, tiveram sua origem no tandem. O primeiro pressupõe que o tempo de interação deve ser dividido entre as línguas. A reciprocidade implica a colaboração e o comprometimento com o aprendizado do parceiro. Por sua vez, a autonomia pressupõe a responsabilidade do interagente pelo seu próprio processo de aprendizagem. A respeito da relação entre autonomia e reciprocidade, Benedetti (2010, p. 39) argumenta: “[...] autonomia e reciprocidade adquirem um caráter inextricável, funcionando como peças imbricadas de um processo extremamente complexo”.

A motivação e o aprendizado de línguas

Dörnyei (2000) afirma que as teorias sobre motivação, no geral, buscam elucidar três aspectos do comportamento humano: a escolha por uma dada ação, a persistência e o esforço despendidos. Por isso, a motivação é a razão de as pessoas decidirem fazer algo, por quanto tempo elas estarão dispostas a sustentar tal atividade e quanto lutarão para alcançar suas metas.

O modelo do processo da motivação de L2 foi proposto por Dörnyei e Ottó (1998 *apud* DÖRNYEI, 2005) e reformulado por Dörnyei (2000, 2001 *apud* DÖRNYEI, *op. cit.*). A respeito deste modelo, Dörnyei (2005, p. 84, tradução nossa³) faz algumas considerações:

Este modelo e suas elaborações (Dörnyei, 2000, 2001) dividem o processo motivacional em vários segmentos temporais discretos, organizados ao longo da progressão que descreve como os *anseios* e *desejos* iniciais são primeiramente transformados em *metas* e, então, operacionalizados em *intenções*, e como essas intenções são interpretadas, conduzindo (esperançosamente) ao cumprimento do objetivo e concluídas pela avaliação final do processo.

O modelo proposto pelo autor supracitado consiste de três fases, as quais resumimos. Primeiramente, a motivação precisa ser gerada, essa fase foi denominada *motivação da escolha* (*choice motivation*) em razão de conduzir à seleção do objetivo ou tarefa. Na segunda fase, a motivação gerada necessita ser mantida e protegida, esta foi referida como *motivação de execução* (*executive motivation*). A terceira e última fase consiste na *retrospecção motivacional* (*motivational retrospection*), que se caracteriza por uma avaliação retrospectiva feita pelo aprendiz acerca do processo.

Segundo Locke e Latham (1990 *apud* DÖRNYEI, 2001), a ação humana é impulsionada por propósitos e para que essa aconteça faz-se necessário o estabelecimento de metas e a persistência nas mesmas. Conforme Dörnyei e Ushioda (2011), a teoria de Locke e Latham foi desenvolvida no contexto organizacional e de trabalho, entretanto, esta também foi usada para estudar os contextos educacionais.

Dörnyei e Ushioda (*op. cit.*) argumentam que no caso de atividades que duram um longo período de tempo, como o aprendizado de uma língua, onde a meta de longo prazo consiste no domínio da L2, o estabelecimento de metas de curto prazo, por exemplo, fazer provas e ter bom rendimento, pode exercer uma poderosa função motivadora, uma vez que demonstram progresso, fornecem incentivos imediatos e *feedback*.

Locke (1996 *apud* DÖRNYEI; USHIODA, *op. cit.*) resume as descobertas dos trabalhos que focaram a teoria do estabelecimento de metas da seguinte maneira: i. as metas mais difíceis ocasionam melhores resultados; ii. as metas específicas e explícitas regulam o desempenho; iii. as metas específicas e difíceis conduzem a um desempenho alto; iv. o compromisso com as metas é maior quando estas são específicas e difíceis;

3 No original: "This model and its further elaboration (Dörnyei, 2000, 2001) broke down the motivational process into several discrete temporal segments, organized along the progression that describes how initial *wishes* and *desires* are first transformed into *goals* and then into operationalized *intentions*, and how these intentions are *enacted*, leading (hopefully) to the accomplishment of the goal and concluded by the final evaluation of the process".

v. o alto comprometimento com as metas acontece quando o indivíduo se convence de que a meta é importante ou atingível. Da teoria de Locke (*op. cit.*), consideramos relevantes para o presente trabalho a especificidade das metas, as quais podem regular o desempenho e ocasionar compromisso. Outro ponto a ser considerado é que o comprometimento ocorre quando os indivíduos acreditam que a meta é importante e atingível.

A motivação no contexto do Teletandem foi abordada por Kami (2011, p. 167) e foi compreendida como um processo sujeito a oscilações e influenciado por fatores pessoais, socioculturais e contextuais.

Dentre os fatores pessoais encontram-se as expectativas, as metas, o Eu Ideal da L2 e a autonomia do aprendiz. Os fatores socioculturais abordam o ensino e o aprendizado de língua-cultura. Por sua vez, os fatores contextuais abrangem a reciprocidade e a influência da mediadora.

No presente estudo, conheceremos as expectativas e as razões que fizeram com que as interagentes brasileiras buscassem o projeto Teletandem e deram origem às metas. De acordo com Dörnyei (2005), o estabelecimento de metas ocorre na fase *motivação da escolha*. Durante a *motivação de execução*, apresentaremos alguns fatores que influenciaram a motivação das interagentes. Na fase da *retrospecção motivacional*, exibiremos a avaliação do processo pelas interagentes.

A seguir, qualificamos essa pesquisa, apresentamos o contexto, os participantes e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, uma vez que confere visibilidade às diferentes perspectivas da pesquisadora e das interagentes brasileiras. Conforme André (2000), os participantes atribuem significados variados às suas experiências e vivências e o papel do etnógrafo consiste em revelá-los ao leitor. Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: questionários semiestruturados, registros das interações e entrevistas.

Nesse estudo, foram analisadas duas parcerias: inglês-português e espanhol-português. Os interagentes estrangeiros eram dos Estados Unidos e do México e foram atribuídos nomes fictícios a fim de proteger suas identidades, William e Javier, respectivamente. As interagentes brasileiras denominadas Yasmim e Débora eram discentes do curso de licenciatura em Letras, regularmente matriculadas na UNESP de São José do Rio Preto. Ambas estavam envolvidas com pesquisa durante o período em que interagiram.

As brasileiras realizaram o teletandem institucional não-integrado, ou seja, o projeto era apoiado pela universidade que disponibilizou um laboratório para as interações, mas as interações não faziam parte de nenhuma disciplina. Em razão dos parceiros estrangeiros não estarem vinculados a uma instituição, o teletandem configurou-se como não-institucional. Nas duas parcerias, os interagentes estrangeiros interagiram do ambiente de trabalho.

Apenas a parceria de inglês-português realizou o teletandem prototípico, pois utilizou a *webcam* e o microfone, os quais possibilitaram interagir por videoconferência. No caso da parceria espanhol-português, não foi possível o uso dos recursos de áudio e vídeo na maioria das interações, em razão do parceiro estrangeiro não poder utilizar *webcam* no ambiente de trabalho. A parceria de espanhol-português utilizou o *Windows Live Messenger* e a de inglês-português, o *Skype*.

Yasmim, interagente da parceria inglês-português, interagiu do Laboratório Teletandem, localizado na UNESP de São José do Rio Preto. Débora, da parceria espanhol-português, interagiu duas vezes na semana. Em um dos dias, ela interagiu do laboratório e, no outro, de sua casa.

Foi possível acompanhar a motivação das interagentes brasileiras por um período de cinco meses (de abril a agosto de 2010), na parceria de inglês-português, e sete meses aproximadamente (de maio a dezembro de 2009), na parceria de espanhol-português. Portanto, o foco do presente trabalho se centra unicamente na motivação das alunas brasileiras.

O questionário semiestruturado foi aplicado às interagentes brasileiras via correio eletrônico após nove interações, no caso da parceria de espanhol, e antes do início das sessões de teletandem da parceria de inglês. O objetivo deste instrumento foi levantar as razões que levaram as interagentes a participar do processo de ensino e aprendizagem via teletandem, bem como suas expectativas com relação ao aprendizado da LE.

A entrevista semiestruturada com ambas as interagentes brasileiras foi realizada quando as interações se encerraram e após uma breve análise dos dados com o intuito de confirmar e esclarecer asserções levantadas durante o processo de análise das interações. As entrevistas duraram aproximadamente uma hora e meia e foram realizadas no *campus* da universidade onde as interagentes estudavam.

Na seção a seguir, a partir do modelo do processo da motivação de L2 proposto por Dörnyei (2005), analisaremos a motivação das interagentes brasileiras.

A motivação no contexto Teletandem

As expectativas em relação ao aprendizado da LE e as razões que fizeram com que as aprendizes iniciassem o processo de interação via teletandem foram levantadas por meio de um questionário aplicado antes do início das interações, no caso da parceria de inglês-português e após nove interações da parceria de espanhol-português. Cumpre ressaltar que, apesar do questionário ter sido aplicado no momento em que as interações da parceria de espanhol-português estavam em andamento, os interagentes ainda estavam se conhecendo e negociando como ocorreriam as interações, por exemplo, o estabelecimento de temas para as sessões de teletandem. Portanto, a aplicação do questionário ocorreu em um momento em que as interagentes brasileiras exibiam uma motivação alta para ensinar e aprender via teletandem.

As razões que levaram Yasmim a se engajar no Projeto Teletandem foram o aprimoramento das habilidades da LI (linhas 3 e 4) e o aprendizado de vocabulário e aspectos culturais (linhas 4 e 5), como podemos observar no trecho a seguir:

- (01) 1 A vontade de melhorar minhas habilidades na língua estrangeira. Sinto que tenho
2 dificuldades com a língua e por isso quero desenvolver minhas habilidades na língua,
3 aperfeiçoar. Acredito que interagir em Teletandem poderá me ajudar muito a melhorar o
4 *listening, speaking, reading and writing*. Além disso, aprenderei mais vocabulário e
5 também sobre aspectos culturais do país. Acredito que o Teletandem é uma ótima
6 oportunidade para praticar e desenvolver as habilidades na língua.

No segundo excerto, Yasmim menciona que decidiu interagir em teletandem a partir de uma sugestão do professor de inglês (linhas 7 e 8). Ela tinha muita dificuldade de compreensão oral, o que a prejudicava nas provas (linhas 2, 3 e 4), e não conseguia interagir nas aulas de LI (linhas 1 e 2). Além disso, ela se questionava como poderia ser professora de LI se tinha tanta dificuldade com a produção oral (linhas 5 e 6).

- (02) 1 Bom, eu decidi no terceiro ano, fim do terceiro ano porque, eu tava com, muita dificuldade,
2 principalmente em, no *speaking*, interagir, em sala de aula. E o *listening* também, pra mim
3 era muito complicado, eu tinha muita dificuldade pra entender, na, durante as provas, e as
4 minhas notas não estavam boas. Eu queria melhorar, né, porque, pensei o ano que vem é o
5 quarto ano, e eu preciso melhorar esse meu inglês, como que eu vou ser uma professora? de
6 inglês? se eu tenho tanta dificuldade pra falar, em inglês. Assim, eu sabia mais a parte

7 escrita, mas interagir eu era completamente travada. Aí o professor, sugeriu, por que você
8 não faz teletandem? talvez pode te ajudar, o professor, né, de inglês. Aí eu peguei e falei
9 assim, Ah, acho que vou tentar, né. Me inscrevi na página do teletandem, e dentro de um
10 mês, eu consegui um interagente.

Ao responder o questionário, Débora mencionou que buscou o Teletandem em razão de uma proposta de Estágio Básico, apresentada por sua professora. Esse fato que regulou sua motivação no momento em que se deparou com a falta de reciprocidade do parceiro, como será explicitado adiante.

Tanto as razões para buscar o Projeto Teletandem quanto as expectativas em relação ao aprendizado da LE impulsionaram o início do processo de ensino e aprendizagem via teletandem. Compreendemos expectativas como o que as interagentes buscavam aprender e as habilidades que desejavam desenvolver nesse contexto de ensino e aprendizagem virtual.

Com relação às expectativas do aprendizado da LE, Yasmim desejava, principalmente, aprimorar a compreensão e a produção oral e aprender vocabulário e aspectos culturais, o que pode ser depreendido do excerto a seguir:

- (03) Espero melhorar minhas habilidades de *speaking* and *listening* principalmente. Quero conseguir me expressar melhor na língua estrangeira e poder entender a língua durante a comunicação. Além disso, espero expandir meu vocabulário e aprender mais sobre a cultura inglesa.

As expectativas de Débora com relação ao aprendizado da língua espanhola em teletandem consistiam no aprendizado de vocabulário, dos aspectos culturais do México e da variante mexicana, conforme pode ser observado no excerto abaixo.

- (04) Pretendo aprender palavras novas, algo sobre a cultura e tudo o que ele quer me ensinar, pois meu interagente é mexicano e na faculdade aprendemos mais sobre a Espanha, então creio que tenho diferentes coisas para aprender com ele sobre o Espanhol Mexicano.

Por meio do modelo do processo da motivação de Dörnyei (2005), compreendemos que as vontades e os desejos iniciais são transformados em metas na primeira fase do modelo, denominada de *motivação da escolha*. Nessa fase, a especificidade da meta é muito importante para que o aprendiz tenha em mente o quanto precisará se esforçar para alcançá-la. Em seguida, as metas são convertidas em intenções, as quais irão

conduzir ao cumprimento da meta, concluindo-se com a avaliação final do processo. O autor distingue meta de intenção, afirmando que esta última envolve compromisso.

As metas de Yasmim consistiam no aprimoramento da compreensão e produção oral e aprendizado de vocabulário e aspectos da cultura norte-americana. As metas de Débora resumiam-se no aprendizado de vocabulário, dos aspectos culturais do México e da variante mexicana e no desenvolvimento do Estágio Básico. No decorrer das interações, torna-se evidente que a meta principal de Débora passa a ser o desenvolvimento do Estágio Básico em razão da quebra de reciprocidade por parte do parceiro que, em muitas ocasiões, fornecia um *input* que continha erros ortográficos, gramaticais e de acentuação. Além disso, ele se atrasava com frequência e não compareceu a algumas sessões.

Considerando os pontos levantados por Locke (1996 *apud* DÖRNYEI; USHIODA, 2011) a respeito do estabelecimento de metas, verificamos que tanto Yasmim quanto Débora consideraram a importância do Teletandem para o aprendizado de línguas. Além disso, as interagentes brasileiras acreditaram que tais metas seriam atingíveis, uma vez que estabeleceram objetivos específicos de aprendizagem. Segundo Locke (*op. cit.*), o comprometimento ocorre quando se acredita que determinada meta é importante e atingível.

A especificidade das metas regula o desempenho e acarreta um maior compromisso, conforme Locke (1996 *apud* DÖRNYEI; USHIODA, 2011). A especificidade das metas foi fundamental para regular o desempenho das interagentes, uma vez que estavam cientes de seus objetivos de aprendizagem e, por isso, tinham condições de pedir auxílio aos seus parceiros a fim de atingirem suas metas.

Ao final das interações via teletandem, durante a entrevista, perguntamos às interagentes se a experiência vivenciada correspondeu às suas expectativas e se haviam alcançado suas metas. Ao ser questionada a esse respeito, Yasmim menciona que teve uma grande melhora, agora consegue comunicar-se em LI; chegou até a apresentar seminários na L-alvo e suas notas melhoraram, informações que podem ser conferidas no excerto abaixo:

- (05) Eu acredito que sim. Eu achei que eu melhorei muito, do ano passado pra cá. Agora eu consigo me comunicar na sala de aula, eu falo com o professor, eu apresentei seminários esse ano. O ano passado foi muito difícil apresentar seminário. Apresentei um, e fiquei muito assim, nervosa. Esse não, eu me soltei mais, eu consegui falar bem no seminário, tirar uma nota melhor, minhas provas melhoraram, eu achei. Meu desempenho na, aula melhorou.

A principal meta de Yasmim era aprimorar a compreensão e a produção oral, o que foi alcançado graças ao comprometimento de William com seu aprendizado. Ele estava atento à pronúncia de Yasmim, corrigindo-a sempre que necessário. Dessa forma, a maneira como William a ajudou a aprender a LI foi ao encontro de suas expectativas, repercutindo de forma positiva em sua motivação.

No excerto abaixo, podemos perceber que as interações em teletandem aumentaram a autoestima da interagente, que não se sentia capaz de se comunicar em sala de aula, ela ficava inibida diante de seus colegas que já haviam estudado a LI durante oito ou dez anos (linhas 3, 4, 5, 6 e 7). É interessante observar nas linhas 8, 9 e 10 como William a encoraja a comunicar-se na LI ao mencionar que ele a compreende.

(06) 1 [...] Eu me senti, é, capaz de me comunicar em língua inglesa, porque antes eu tinha uma
2 autoestima muito baixa. Porque na sala a gente tem muitos níveis, tem as pessoas, os alunos
3 tem muitos níveis diferentes, e a maior parte da turma já tinha feito inglês durante oito anos,
4 dez anos, então tinha já um nível avançado, e eu, como nunca tinha feito aula particular,
5 vim da escola pública, eu tinha muito mais dificuldade. Então aí eu não tinha, aí eu tinha
6 muita vergonha também em, conversar durante as aulas, porque eu via meus amigos falando
7 tão bem, e eu tinha vergonha de falar. Aí depois, que eu comecei a interagir com ele, eu
8 percebi que eu fiquei mais segura. Porque ele falava: “Eu consigo te entender, não, você
9 fala até bem”. Eu falei: “Sério? Ah, que bom, você tá conseguindo me entender, então eu
10 não sou tão ruim assim”. Então, eu fui me soltando mais, fui ficando mais segura. E agora,
11 eu não tenho mais medo de ficar errando. Esse ano eu me arrisquei muito mais durante as
12 aulas, quando eu queria falar, eu falava.

Débora avaliou que seu aprendizado foi mais cultural e considerou uma experiência importante, a qual possibilitou o desenvolvimento de seu projeto de Estágio Básico e, além disso, contribuiu para a construção do conhecimento acerca da língua espanhola. No entanto, é possível perceber um certo descontentamento em relação ao aprendizado da gramática, o que fica claro na linha 3 do excerto a seguir:

(07) 1 É então, acho que, como eu já disse também foi mais um aprendizado cultural, do que
2 gramatical, assim em relação à língua espanhola, e:, acho que eu pude aprender, é, mais
3 coisa sobre o México, né, nada muito, relevante em relação à gramática da língua espanhola.
4 Foi importante, é, foi importante pro meu projeto de estágio e foi importante pra mim assim,
5 porque, dependendo do que eu for fazer agora, vai ser, tipo essa foi minha base.

Podemos dizer que as metas de Débora foram parcialmente atingidas, visto que ela aprendeu sobre aspectos culturais do México e conseguiu finalizar o Estágio Básico. Embora não tenha mencionado sobre o interesse com relação ao aprendizado da gramática quando o questionário foi aplicado, no excerto abaixo, Débora revela esse interesse (linha 3) e pede ao parceiro que selecione algum tópico gramatical para a próxima interação (linha 8).

(08) 1 *Débora diz:*

2 sí .. entonces es tu que debes escojer el tema que vamos hablar ..

3 a mí me gustaría aprender algo de gramática, sí?

4 [...]

5 *Javier diz:*

6 que te parece transporte

7 *Débora diz:*

8 por hoy puede ser, pero a para la proxima clase puedes me enseñar algo de gramática?

9 *Javier diz:*

10 Ok

Na ocasião da entrevista, Débora relatou que compreendeu que seu parceiro não conseguia lhe explicar determinados aspectos gramaticais com clareza e não considerou isso como um aspecto negativo. Ela acredita que Javier fez o que estava ao seu alcance (linha 4 do excerto 10) e teria se frustrado se ele fosse um professor de línguas e não tivesse ensinado a gramática para ela (linhas 5, 6 e 7).

(09) 1 É, eu tive sim, só como, eu já comentei em relação à gramática, que não tanto, mas, assim a

2 partir do momento que eu comecei, que eu passei a conhecer o meu interagente também né,

3 porque às vezes a gente espera tanto de uma pessoa, mas não conhece a pessoa, então como

4 eu te falei, eu acho que dentro das possibilidades dele, ele fez o que ele pode, entendeu?

5 Como eu já disse também, se fosse talvez uma pessoa que, um professor de línguas e não

6 tivesse me ensinado, aí sim eu acho que eu teria ficado mais frustrada, mas como ele não

7 era, não tinha o porquê, entendeu?, de eu me sentir defasada assim, em relação a isso.

Cumpramos ressaltar que, mesmo diante da falta de comprometimento do parceiro com seu aprendizado em algumas ocasiões, Débora menciona que aprendeu com Javier e que ele se empenhava em ajudá-la. No entanto, ele fornecia um *input* de má qualidade em alguns momentos, o que não possibilitou que Débora aprimorasse o seu conhecimento acerca da gramática.

Nesta seção, apresentamos as razões que fizeram com que as aprendizes decidissem interagir via teletandem, bem como suas expectativas com relação ao aprendizado da LE. Além disso, argumentamos que essas motivações iniciais deram origem às metas, que, por sua vez, repercutiram na motivação das interagentes, uma vez que direcionaram o comportamento de aprendizado em direção ao cumprimento da meta.

A maneira como William ajudou Yasmim a aprender a LI foi ao encontro de suas expectativas, motivando-a e conduzindo-a ao cumprimento de sua meta principal, o aprimoramento da compreensão e produção oral. Em contrapartida, as metas de Débora foram parcialmente alcançadas, uma vez que ela conseguiu finalizar o Estágio Básico e aprendeu aspectos culturais acerca do México; no entanto, ela desejava aprender também sobre a gramática. Dessa forma, podemos afirmar que a maneira como Javier ajudou Débora a aprender o espanhol não foi ao encontro de suas expectativas e acabou desmotivando-a. Ao final das interações, ela não solicitava mais correção ao parceiro, deixou de selecionar temas para as interações, não atribuía mais tarefa à Javier. Ela, de fato, estava preocupada em finalizar o Estágio Básico, por isso, afirmamos que a meta de concluir o estágio tornou-se a principal, fazendo com que ela continuasse a interagir via teletandem; podemos dizer que esta meta regulou o comportamento de aprendizado de Débora.

Considerações finais

No presente estudo, analisamos a motivação de duas interagentes brasileiras, Yasmim, da parceria inglês-português, e Débora, da parceria espanhol-português. Uma vez que Dörnyei (2005) afirma que os anseios e desejos iniciais são transformados em metas, é possível dizer que as razões que levaram Débora e Yasmim a se engajarem no Projeto Teletandem, bem como suas expectativas com relação ao aprendizado da LE, deram origem às metas.

O estabelecimento de metas mostrou-se de extrema importância para a sustentação da motivação das interagentes, especialmente no caso de Débora. Como nos lembram Locke e Lathan (1990 *apud* DÖRNYEI, 2001) e Dörnyei e Ushioda (2011), as metas impulsionam e direcionam a ação. Além disso, a especificidade das mesmas pode guiar o comportamento e regulá-lo.

As metas de Yasmim consistiam no aprimoramento da compreensão e produção oral, aprendizado de vocabulário e aspectos da cultura norte-americana. Débora tinha como meta expandir seu vocabulário, aprender aspectos culturais e a variante do México e desenvolver o Estágio Básico. No entanto, ao longo do processo de ensino e aprendizagem via teletandem, a meta concernente ao desenvolvimento do estágio se sobressaiu, tornando-se a principal.

Débora desejava realizar uma Iniciação Científica, para isso, precisava desenvolver o Estágio Básico. Em razão da falta de reciprocidade por parte de seu parceiro de teletandem em alguns momentos, o que comprometeu as metas que havia estabelecido para o aprendizado da LE, finalizar o estágio tornou-se a meta principal.

Com relação ao alcance das metas, Yasmim disse que realmente melhorou as habilidades de *listening* e *speaking*, sentindo-se mais confiante ao se expressar em LI. Débora mencionou que aprendeu vários aspectos culturais acerca do México, mas gostaria de ter aprimorado seu conhecimento sobre a gramática.

Cabe ressaltar que as interagentes analisadas neste trabalho interagiram por um longo período de tempo, as interações da parceria de inglês-português duraram 5 meses e as da parceria de espanhol-português, 7 meses aproximadamente. Por essa razão, houve oscilação na motivação da interagente da parceria de espanhol-português em razão da falta de comprometimento do parceiro com seu aprendizado, o qual oferecia um *input* de má qualidade, se atrasava para as interações e deixou de comparecer a algumas sessões.

Atualmente, no *campus* da UNESP de Araraquara, as interações duram em torno de 4 a 5 semanas, o que pode reduzir as oscilações na motivação dos interagentes. Além disso, como as interações são agendadas e acompanhadas pelas professoras de ambas as instituições, os imprevistos, como a ausência de um interagente, são rapidamente contornados pelas professoras e pelos monitores do projeto da instituição brasileira. Faz-se necessário investigar, nesse contexto, como se comporta a motivação dos interagentes brasileiros.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The ESPecialist*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/21467/15694>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. In: BENEDETTI, A. M.; CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, 2010. p. 21-45.

BRAMMERTS, H.; CALVERT, M. Learning by communicating in tandem. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (ed.). *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p. 45-60.

DOOLY, M. A.; O'DOWD, R. Telecollaboration in the foreign language classroom: A review of its origins and its application to language teaching practice. *In*: DOOLY, M. A.; O'DOWD, R. (ed.). *In this together: Teacher's experiences with transnational, telecollaborative language learning projects*. Bern: Peter Lang, 2018. p. 11-34. Disponível em: <https://www.peterlang.com/view/9783034335348/chapter01.xhtml>. Acesso em: 25 jul. 2018.

DÖRNYEI, Z. Motivation and 'self-motivation'. *In*: DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p. 65-119.

DÖRNYEI, Z. *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Pearson Education Limited, 2001. (Applied Linguistics in Action)

DÖRNYEI, Z. Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, Great Britain, n. 70, p. 519-538, 2000.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation*. 2. ed. United Kingdom: Pearson Education Limited, 2011. (Applied Linguistics in Action Series)

KAMI, C. M. C. *A motivação na aprendizagem de língua estrangeira via Teletandem*. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2011.

MORENO, A. C. Brasil não avança em *ranking* mundial de proficiência em inglês e perde 12 posições. *G1*, 30 out. 2018. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/10/30/brasil-nao-avanca-em-ranking-mundial-de-proficiencia-em-ingles-e-perde-12-posicoes.ghtml>. Acesso em: 19 ago. 2019.

O'DOWD, R. (org.). Foreign language education and the rise of online communication: A review of promises and realities. *In*: O'DOWD, R. *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2007. p. 17-37.

TELLES, J. A. Teletandem and performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2015a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 25 jul. 2018.

TELLES, J. A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *DELTA*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 603-632, 2015b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502015000400603&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2018.

VASSALO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A. (org.). *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009. p. 21-42.

Narrativa, identidade e feminilidades periféricas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2576>

Fábio Fernando Lima¹

Resumo

Este artigo apresenta uma análise e descrição de questões atinentes à construção das identidades sociais e suas intersecções com relações de poder e hegemonia em entrevistas colhidas com mulheres pobres, negras, com baixa escolaridade e residentes em áreas periféricas. Para a operacionalização da análise, propomos estabelecer pontos de contato teórico-metodológicos entre a Análise Crítica do Discurso e a Análise da Narrativa. Os resultados tanto ressaltaram que a “avaliação” pode se constituir no principal viés a alinhar ambas as vertentes teóricas quanto apontaram para um profundo imbricamento entre os atravessamentos “gênero” e “classe social”, ratificando a necessidade teórica de se considerar o sujeito social interseccionado por tais atravessamentos, a partir dos quais constroem suas identidades e atribuem sentidos do mundo ao seu redor.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso; Análise da Narrativa; identidades; avaliação; hegemonia; feminilidades.

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; fabiofernandolima@uol.com.br; <http://orcid.org/0000-0002-1632-9463>

Narrative, identity and peripheral femininity

Abstract

This article presents an analysis and description of issues related to the construction of social identities and their intersections with power relations and hegemony in interviews with poor, black, low-educated women living in peripheral areas. For the operationalization of the analysis, we propose to establish theoretical-methodological contact points between Critical Discourse Analysis and Narrative Analysis. The results both emphasized that the “evaluation” may constitute the main bias to align both theoretical aspects and pointed to a deep intertwining between the “gender” and “social class” intersections, ratifying the theoretical need to consider the social subject intersected by such crossings, from which they construct their identities and assign meanings of the world around them.

Keywords: Critical Discourse Analysis; Narrative Analysis; identities; evaluation; hegemony; femininities.

Introdução

A proposta de se estabelecer um diálogo teórico e metodológico entre a Análise da Narrativa e a Análise Crítica do Discurso, tarefa que elegemos como central neste artigo, segue pistas importantes deixadas na constituição teórica de ambas as vertentes, as quais tomamos por embasamento. Segundo Bastos e Biar (2015), a Análise da Narrativa inscreve-se no contexto do compromisso social e político que ecoa na proposta programática para a Linguística Aplicada contemporânea (cf. MOITA LOPES, 2001, 2006, dentre outros), debruçada sobre a linguagem e sua relação com a vida social.

Ao defender que o significado é construído na alteridade, “co-construído pela ação em conjunto de participantes discursivos em práticas discursivas, situadas na história, na cultura e na instituição” – ideia central do socioconstrucionismo propriamente dito – o que “ressalta as contingências culturais, históricas e institucionais que atuam sobre a ação discursiva”, Moita Lopes (2001, p. 58) assume explicitamente a posição estabelecida, no âmbito da ACD, por Fairclough (1992, p. 3), especificamente aquela responsável por defender que “os discursos não somente refletem ou representam as entidades e relações sociais, eles as constroem ou as constituem”. É nesse sentido que o autor afirma que a concepção de discurso que tem orientado seu trabalho “ênfatiza sua natureza social”, “à luz de vários pesquisadores como Fairclough” (MOITA LOPES, 2001, p. 57).

Admitindo que o discurso é constitutivo da vida social, a compreensão do discurso como co-construção social implica apreendê-lo enquanto ação através da qual os participantes discursivos se constroem, constroem os outros e, portanto, constituem o mundo social. Estudar o discurso nessa perspectiva é examinar seus efeitos sociais nas

práticas discursivas em que agem os interlocutores, o que envolve entender como cada interactante constrói a sua identidade social e/ou a dos seus interlocutores².

Para Bastos e Biar (2015, p. 102), o projeto construcionista “conceberia a ideia de validade de acordo com um compromisso ético: as interpretações válidas são aquelas que se comprometem com a desconstrução de práticas sociais injustas e com a transformação destas (a partir de uma visão aplicada de ciência)”.

Nesse contexto, as pesquisas nessa área fariam parte de um projeto epistemológico interdisciplinar, e a Análise de Narrativa configurar-se-ia como uma proposta útil a esse projeto, na medida em que:

(i) promove diálogo entre múltiplas áreas do saber; (ii) se debruça sobre a fala dos mais diversos atores sociais, nos mais diversos contextos; (iii) reverbera entendimento do discurso narrativo como prática social constitutiva da realidade; (iv) nega a possibilidade de se delinear as identidades estereotipadamente, como instituições pré-formadas, atentando para os modos como os atores sociais se constroem para fins locais de performance [...] e (v) avança no entendimento sobre os modos como as práticas narrativas orientam, nos níveis situados de interação, os processos de resistência e reformulação identitária. (BASTOS; BIAR, 2015, p. 102-103).

De acordo com as autoras, essa descrição, que se dá em nível microanalítico, sobre as relações observáveis entre narradores e ouvintes, pode gerar extrapolações sócio-políticas sobre, por exemplo, como se constroem, interacionalmente, as relações de poder entre os participantes.

Ora, a ACD apresenta-se, justamente, como um campo de investigação fundamentalmente interessado em propor uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar as relações estruturais, transparentes ou veladas, de poder e controle manifestos na linguagem (cf. WODAK, 2004). Assume-se, assim, como ponto central, a análise das maneiras pelas quais “o discurso contribui para a reprodução da desigualdade e da injustiça social, determinando quem tem acesso a estruturas discursivas e de comunicação aceitáveis e legitimadas pela sociedade” (VAN DIJK, 1994, p. 4-5).

2 Baseados no modelo elaborado por Fairclough (2001) concebemos, por “discurso”, por um lado, de forma semelhante à Pragmática e às perspectivas interacionistas, como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros”. Mas, a essa definição, ainda de acordo com o autor, o discurso é também um modo de “representação”, o que “implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como efeito da primeira” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

É partindo desses pressupostos que buscamos estabelecer uma associação teórica e metodológica entre a Análise da Narrativa e a ACD³, e aplicar o modelo daí decorrente à abordagem de entrevistas colhidas em Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) com mulheres negras, pobres, em condições precárias de inserção no mercado de trabalho, com baixa escolaridade e residentes em áreas periféricas, atendidas por programas socioassistenciais. Mediante a análise dessas entrevistas e das narrativas que nelas emergiram, procuramos estabelecer articulações com o contexto macro-contextual ou sócio-histórico, observando, por exemplo, as maneiras pelas quais os estereótipos são aceitos ou rejeitados, quais recorrências ou resistências estão presentes, ou como as identidades localmente instituídas relacionam-se com discursos especializados ou de senso comum que circulam na sociedade.

A abordagem das questões “macro-sociais” ou “sócio históricas” será alcançada mediante extrapolações derivadas de microanálises das interações em questão.

A Análise Crítica do Discurso

A proposta teórica desenvolvida por Fairclough (1992, 2001, 2003, dentre outros) para a ACD apresenta-se sob a forma de um modelo de análise tridimensional, caracterizado por apontar, para cada evento discursivo, três dimensões: uma dimensão do evento discursivo enquanto *texto* falado ou escrito, uma instância de *prática discursiva*, envolvendo a produção e a interpretação do texto e, por fim, o aspecto de *prática social*, envolvendo relações de ideologia e hegemonia⁴.

Ao conceber o discurso enquanto prática social contextualizada em uma estrutura social ampla, Fairclough (1992, 2001, 2003) evoca uma perspectiva funcionalista da linguagem, na medida em que postula que a língua possui funções externas ao sistema e que essas funções são as responsáveis pela organização interna do sistema linguístico. Dessa maneira, no que tange à orientação linguística de sua teoria – o discurso enquanto texto – o autor mobiliza a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1985).

3 Nem de longe pretendemos dizer que “narrativa” também não seja “discurso”. Apenas estamos chamando a atenção para a proposta de associação entre duas tradições teóricas distintas – a Análise da Narrativa e a ACD.

4 Entendemos, por “ideologias” – de mono análogo ao preconizado por Fairclough (2001, p. 117) –, como “significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção ou a transformação das relações de dominação”. Quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de “senso comum”, as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes para a manutenção de relações de dominação. Também seguindo o autor, concebemos, por “hegemonia” “o domínio exercido pelo poder de um grupo” – e esse grupo é o grupo dominante – “sobre os demais, baseado mais no consenso que no uso da força” (FAIRCLOUGH, *op. cit.*, p. 43).

No modelo para a ACD apresentado em 2003, Fairclough apresenta um conjunto articulado de três significados – *acionais*, *identificacionais* e *representacionais*. Para este trabalho, em particular, importa a constituição dos significados *acionais*, que focalizam o texto como modo de (inter)ação em eventos sociais, com a ação legitimando/questionando relações sociais, e os significados *identificacionais*, atinentes à construção e à negociação de identidades no discurso. Os significados *identificacionais* e *acionais* estão associados à metafunção *interpessoal* de Halliday, e sua abordagem permite ao analista observar as maneiras pelas quais o enunciador, inserido em um determinado contexto sociocognitivo, tanto atribui determinadas identidades sociais aos atores designados em seu texto – inclusive a ele mesmo, no caso das narrativas de história de vida – quanto expressa seus posicionamentos e julgamentos. É por meio desses significados que são instanciadas as relações pessoais e sociais dos participantes dos eventos discursivos, tanto no aspecto de sua configuração identitária como da sua relação com os outros atores sociais envolvidos no processo.

Nesse sentido, faz-se importante acrescentarmos que os estudos englobados pela ACD se valem das contribuições advindas de outros estudiosos que têm trabalhado, de perto, com a proposta de Halliday, os quais não apenas aplicaram essa teoria, mas também a complementaram. Para a pesquisa que aqui delineamos, levaremos em conta a proposta de análise apresentada por Martin e White (2005), denominada “Teoria da Avaliatividade”. Essa proposta se caracteriza por sintetizar os estudos mencionados e propor uma categorização ainda mais abrangente dos mecanismos linguísticos acionados para o estabelecimento das relações interpessoais.

Partindo das concepções apresentadas por Fairclough no decorrer de todas as atualizações de seu modelo, Martin e White (2005) se voltam para a constituição de categorias sócio-semióticas relacionadas à construção da intimidade, distância, envolvimento, identidade e autoridade discursivas, realizadas, linguisticamente, por meio de recursos avaliativos. Segundo os autores, a *atitude*, o *engajamento* e a *gradação* podem ser concebidos como fenômenos linguísticos que atualizam posicionamentos intersubjetivos dos atores sociais em interação.

De acordo com esse ponto de vista, a *atitude* abrange significados graduáveis por meio dos quais o falante/escritor avalia entidades, estados de coisas e acontecimentos negativa ou positivamente. É subdividida em *afeto* (reações afetivas diante de uma situação ou comportamento específico), *julgamento* (avaliações acerca da capacidade, normalidade, tenacidade, propriedade e veracidade dos comportamentos ou atitudes humanas e/ou institucionais) e *apreciação* (avaliações de caráter estético ou valor social acerca de elementos concretos da realidade, incidindo sobre fenômenos semióticos ou naturais, de acordo com os valores de um determinado campo. Nesse sentido envolve critérios e parâmetros, diferentemente das regras, leis e regulamentos que governam os julgamentos).

A *gradação* está relacionada ao modo pelo qual os falantes/escritores maximizam ou minimizam a força de suas asserções. O *engajamento*, por fim, constitui-se no componente por meio do qual o autor se posiciona em relação a seu enunciado e aos enunciados potenciais de outros atores sociais envolvidos na interação. Por meio dessa categoria, busca-se descrever em que medida enunciadores avaliam as afirmações anteriores, qual é o peso dessas afirmações em suas formulações e de que modo eles se engajam em relação a tais enunciados (em oposição, concordância, etc.).

Narrativa, ACD e a questão da construção das identidades

As primeiras pesquisas sobre narrativa foram elaboradas por Labov e Waletzky (1968) e Labov (1972), assentadas em uma concepção de narrativa enquanto um método de se recapitular experiências passadas. Nas palavras de Labov (1972, p. 37), “a narrativa será considerada [...] uma técnica para construir unidades narrativas que correspondem à sequência temporal daquela experiência”.

No contexto da proposta canônica de narrativas bem formadas apresentada por Labov (1972), um item é de extrema importância para este trabalho em particular: a “avaliação”. De acordo com o autor, a “avaliação” é o momento em que o narrador explicita sua postura em relação à narrativa, evidenciando a razão de ser da narrativa. Pode emergir sob a forma de uma avaliação externa, se o narrador optar por suspender o fluxo narrativo para observar o seu ponto, apresentando-o sob forma de um parêntese, ou ainda sob forma de uma avaliação encaixada, se o narrador, por meio de recursos expressivos, sem interrupções no fluxo de eventos narrados, inserir dramaticidade ao relato, indiciando o sentido como os acontecimentos devem ser entendidos.

Considerando-se os objetivos que norteiam este trabalho, utilizaremos esse aspecto do modelo laboviano, mas será especialmente útil a proposta dita “não-canônica” apresentada por Linde (1993), voltada para análise de narrativas de histórias de vida e experiências pessoais coletadas em entrevistas – de modo análogo ao material a ser analisado neste artigo.

De uma maneira bastante geral, podemos dizer que Linde (1993) busca demonstrar de que maneira as estruturas narrativas atuam na construção das identidades. De acordo com a autora, ao elaborar suas histórias de vida, os enunciadores buscam apresentar-se e marcar sua existência a partir de critérios de propriedade e aceitação cultural, os quais estão estabelecidos socialmente: os fatos são organizados em sintonia com as crenças que circulam na sociedade. Nesse contexto, as identidades sociais emergem nas histórias de vida porque, a partir delas, os sujeitos constroem os sentidos de adesão que os enunciadores reivindicam para si mesmos.

Em um âmbito maior, conforme afirmado anteriormente, coloca-se a pertinência da análise de questões atinentes à construção identitária e interação social na Análise da Narrativa, entendida contemporaneamente como central em estudos como os de Mishler (2002), Riessman (2008), Bastos (2005), Bastos e Biar (2015), dentre outros. Nesse sentido, propomos agregar a esses estudos o instrumental de análise que trata da constituição dos significados “identificacional” e “acional”, associados à “metafunção interpessoal” na proposta de Fairclough (2003) e atrelados à construção e à negociação de identidades no discurso. Conforme mencionamos na seção anterior, essas categorias permitem observar as maneiras pelas quais o enunciador tanto atribui determinadas identidades sociais aos atores designados em seu texto quanto expressa seus posicionamentos e julgamentos, instanciando relações pessoais e sociais dos participantes dos eventos discursivos, tanto no aspecto de sua configuração identitária quanto da sua relação com os outros atores sociais envolvidos no processo.

Segundo Fairclough (2001), a função de identidade é preponderante porque os modos de construção e categorização de identidades em uma dada sociedade dizem respeito a seu funcionamento no que concerne às relações de poder, à reprodução e à mudança social, à medida que legitima/questiona relações sociais. E, conforme bem lembra Bastos (2005), ao se referir à Análise da Narrativa, as escolhas que fazemos ao nos introduzirmos como personagens em certos cenários, em meio a outros personagens e ações, se dão em função do modo como nos posicionamos em relação a esses elementos e nos afiliamos a certas categorias sociais, mesmo que contingencialmente, sendo parte de um processo de apresentação e interpretação de pelo menos algumas dimensões de quem somos: “ao contar estórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores, ou seja, ao contar estórias, estamos construindo identidades” (BASTOS, 2005, p. 81).

A partir da análise das narrativas, é possível elaborar articulações com o contexto macro-contextual ou sócio-histórico, perguntando-se, por exemplo, como estereótipos são aceitos ou rejeitados, e como as identidades localmente instituídas relacionam-se com discursos especializados ou de senso-comum que circulam na sociedade. Interessa observar aspectos como discurso reportado, avaliação e, ainda, como os tópicos são introduzidos, que recorrências ou resistências estão presentes e como funcionam em relação ao que está sendo dito (no que tange a ilustrações, explicações, argumentos).

Considerando a importância da “avaliação” para o modelo laboviano e para os modelos não-canônicos em geral, podemos afirmar que a associação com a análise dos recursos avaliativos – e por conseguinte, à função identificacional de Fairclough (2003) – certamente poderá se traduzir em um ganho para o instrumental teórico-analítico da Análise da Narrativa.

Para Bastos (2005), é por meio da avaliação que o enunciador encontra espaço para comentar aspectos do que foi narrado, deixando entrever suas crenças, valores, afiliações, posicionamentos na hierarquia social e qualificações. Por isso mesmo, Biar (2012, p. 177) afirma que a avaliação se configura, então, “como o aspecto mais fundamental para a construção de identidade”.

Para Linde (1997), a avaliação é justamente o momento da narrativa em que emergem pistas sobre as maneiras pelas quais as narrativas devem ser compreendidas e quais valores morais estão atribuídos aos personagens e eventos narrados. Nesse sentido, de uma maneira mais aberta que aquela observada no modelo canônico de Labov (1972) e Labov e Waletzky (1968), a autora entende por “avaliação” “qualquer instanciamento produzida pelo falante que tenha sentido social ou indique o valor de uma pessoa, coisa, evento ou relacionamento” (LINDE, 1997, p. 152). Amplia-se, portanto, a associação entre avaliação e dimensão moral da narrativa.

Na verdade, nesse processo de ampliação do modelo laboviano, Linde (1997) propõe a existência de uma dimensão avaliativa que faz “referência às normas sociais”. De acordo com a autora, trata-se de um aspecto estruturante das narrativas, relacionado ao fato de elas conterem, inevitavelmente, comentários morais, avaliações sobre quais comportamentos são adequados ou não e julgamentos normativos sobre os atores sociais das histórias narradas. Para Linde (1997, p. 153), “uma avaliação desse tipo compõe o coração da narrativa; a narrativa oral visa muito mais a alcançar um acordo sobre significados morais em diversas ações do que um simples reportar dessas mesmas ações”.

Profundamente semelhante, portanto, ao conceito de avaliatividade assumido por Martin e White (2005), é este conceito de “avaliação narrativa” que adotaremos no presente trabalho.

Metodologia

A presente pesquisa, de inspiração etnográfica, teve início com a observação participante do pesquisador nas reuniões do grupo de mulheres atendidas pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) de um pequeno município do noroeste paulista. Cumpre destacar que o SCFV é um serviço da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) que é ofertado de forma complementar ao trabalho social com famílias, realizado por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI).

Ofertado geralmente nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) (ou nos Centros de Convivência), o SCFV realiza atendimentos em grupo, subdivididos em geral por faixas etárias. Para cada grupo, são desenvolvidas atividades artísticas, culturais, de lazer e esportivas, dentre outras, de acordo com a idade dos usuários. Caracteriza-se como uma forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais, coletivas e familiares, objetivando fortalecer as relações familiares e comunitárias, além de promover a integração e a troca de experiências entre os participantes, valorizando o sentido de vida coletiva.

Considerando que, dentre o público-alvo, esse serviço é voltado também para mulheres inscritas no Cadastro Único, beneficiárias de programas socioassistenciais, com o objetivo de fortalecê-las e protegê-las, procedemos posteriormente à entrevista etnográfica com mulheres atendidas pelo SCFV, sendo essas entrevistas o material a ser analisado neste artigo.

Conforme afirma Resende (2014), embora não haja referências explícitas na ACD acerca da relação com a Etnografia, a alternativa teórica transdisciplinar assumida por essa vertente de estudos do discurso permite acrescentarmos ao leque de possibilidades essa área de conhecimento. Como observamos em Magalhães (2006, p. 62):

Defendemos a etnografia como uma metodologia adequada para o estudo da prática social. Na perspectiva que adotamos, o discurso (incluindo aspectos semióticos ligados à imagem) é uma dimensão da prática social [...]. Isso significa que os textos – a materialidade linguística e semiótica das práticas sociais – precisam ser contextualizadas nas práticas, o que exige um trabalho de campo.

Ao se associar, ainda ao campo teórico da Análise da Narrativa, o presente estudo insere-se numa abordagem sociointeracional do discurso e esta pesquisa assume uma natureza qualitativa e interpretativista. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17), a pesquisa qualitativa interpretativista constitui-se em uma atividade situada, que busca “entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. Isto é, visa a compreender o mundo social a partir da perspectiva dos próprios atores sociais, com base na forma como significam a si, aos outros e ao mundo. Portanto, ao privilegiar a multiplicidade de valores e significados naturalmente arraigados à investigação e ao objeto analítico, o pesquisador passa a atuar como intérprete dos processos de construção simbólica, que não podem ser medidos em termos quantitativos (DEZIN; LINCOLN, 2006).

A entrevista qualitativa constitui-se em importante ferramenta da pesquisa interpretativista, principalmente no que tange ao estudo da narrativa, posto que “a análise de como e o que as pessoas narram em entrevistas de pesquisa remete a estruturas

socioculturais mais amplas, ao universo social no qual transitam os interactantes” (BASTOS; SANTOS, 2013). De forma análoga, Mishler (1986) defende a entrevista como o método básico de pesquisa nas ciências sociais, sendo uma das ferramentas mais utilizadas em pesquisas nessa área. Além disso, conforme aponta o autor, as entrevistas propiciam a ocorrência de histórias, o que corrobora a decisão por essa ferramenta.

Análise dos dados

Por adotarmos, como material para a análise desta pesquisa, narrativas de histórias de vida advindas de entrevistas realizadas com mulheres negras, pobres, em condições precárias de inserção no mercado de trabalho, com baixa escolaridade e residentes em áreas periféricas, atendidas por programas socioassistenciais, temos que tratar, inevitavelmente, de atravessamentos que envolvem questões de gênero e classe social.

Cumpramos acrescentarmos que estudos contemporâneos, tais como os de Freitas (2002, p. 30), têm diferenciado “sexualidade” (dimensão biológica do ser humano) de “gênero” (construto social), sustentando que “os comportamentos, sentimentos, desejos e emoções, vistos como parte de uma essência masculina ou feminina, são produtos de um determinado contexto histórico e/ou geográfico”. Dessa forma, “gênero” se relaciona “às disposições morais socialmente atribuídas em contextos culturais específicos, não redutíveis à base biológica fornecida pelo sexo” (p. 31).

De uma maneira mais particular, o gênero apresenta a propriedade de permear as demais categorizações de identidade social do sujeito. De acordo com Freitas (2002, p. 33), o gênero

[...] significa uma categoria social de apreensão do mundo real e, assim como tempo e espaço, funciona como um princípio classificatório capaz de conferir significado ao sensível. Assim sendo, trespassa outros níveis da identidade: etnia, classe, religião, faixa etária etc.; desta feita, as propostas de investigação científica que giram em torno do gênero representam um desafio, por proporem uma incursão nos interstícios da masculinidade com outras variáveis socioculturais.

Nesse contexto, as narrativas relacionadas às trajetórias de vida – tais quais propomos investigar neste artigo – também podem ser entendidas como elaborações produtoras de gêneros, à medida que atualizam o sistema de gênero vigente na sociedade, articulando, certamente, estrutura e prática (ou *estrutura e história, global e local, micro e macro*).

Cumpramos acrescentarmos que qualquer discussão sobre a questão de gênero envolve, invariavelmente, o fato de o masculino estar mais imbuído do valor social positivo, havendo uma espécie de hegemonia em torno dos seus atributos. Conforme aponta Freitas (2002, p. 38), essa “masculinidade hegemônica”

[...] aponta para valores e conjuntos de significados que ordenam a apreensão do mundo segundo uma lógica de divisão e distribuição desigual de poder entre os gêneros. A masculinidade hegemônica subentende outras masculinidades submetidas a ela numa relação de subordinação, sendo esta assimetria consensualmente vivenciada pelos sujeitos sociais, onde os dominados (estas outras maneiras de ser masculino e todos os 'femininos') participam de sua própria dominação, na medida em que defendem (verbal e comportamentalmente) a legitimidade de apenas uma masculinidade. Assim sendo, esta masculinidade hegemônica reproduz para o interior da 'masculinidade' (conceito generalizante) as relações hierárquicas de dominação que estruturam a ideia de gênero na interação entre masculinidade/s dominante/s e feminilidade/s subalterna/s.

Por ser um modelo cultural ideal, inatingível na prática de forma consistente e inalterada, a "masculinidade" exerce, sobre homens e mulheres, "um efeito controlador" (ALMEIDA, 1996, p. 163). Ademais, conforme aponta Kimmel (1998), considerando que tanto a masculinidade hegemônica quanto a feminilidade ideal produzidas pela sociedade patriarcal são imperceptíveis aos atores sociais, vêm ocorrendo, contemporaneamente, algumas transformações nas experiências e visões de mundo consideradas específicas de homens e mulheres.

No caso específico das narrativas em análise nesta pesquisa, observamos, por exemplo, que papéis considerados exclusivamente masculinos – como "provedor" e "chefe de família" – estão sendo relativizados por outros atributos como "mulher forte", "corajosa", "empreendedora". São exatamente essas representações que podemos observar em (1) e (2)⁵:

(1)

001 002	Fábio	Bom Laís é:: eu quero que você conta a tua história ↑QUEM É A LAÍS quem é a <u>Laís</u> como foi tua <u>vida</u> ? me conta
003 004 005	Laís	a:: a minha vida não foi nada <u>fácil</u> né? eu tenho três <u>filhos</u> sempre <u>batalhei</u> sempre sempre criei os três SOZINHA né? . pago <u>aluguel</u> <u>energia</u>
006	Fábio	e a infância?
007 008 003	Laís	também não foi nada fácil eu vim de uma infância <u>muito</u> pobre eu morava no Paraná <u>Cascavel</u> já morei na <u>favela</u> já catei <u>papelão</u>

⁵ Todos os eventos comunicativos foram transcritos de acordo com o modelo de transcrição elaborado por Loder (2008).

009	Fábio	você morou na favela onde?
010	Laís	em Cascavel <u>Paraná</u>
011	Fábio	<nossa>
012	Laís	já morei meu filho †HOJE AQUI EU SOU RICA eu me sinto
013		uma MILIONÁRIA hoje você sabia? eu me sinto uma
014		<u>milionária</u> hoje eu vejo em Rio <u>Preto</u> aquele povo lá catando
015		<u>latinha</u> aqueles carrinhos de <u>papelão</u> eu juro por Deus eu
016		cheguei <u>chorar</u> de ver aquilo porque eu lembro de †tudo isso da minha
017		infância
018	Fábio	na tua infância [você fazia isso]
019	Laís	[na minha infância]
020	Fábio	e dava pra você ir pra escola ou não?
021	Laís	†IA E AINDA IA eu catava <u>latinha</u> <u>papelão</u> é:: lá no Paraná
022		existe <u>osso</u> né? aqui não existe mais mas lá a gente vende <u>osso</u>
023		né? <u>vixe</u> filho eu vim de uma infância bem <u>triste</u>

(2)

001	Laís	ó:: eu vim do nada
002	Fábio	humm
003	Laís	com três filhos eu tô construindo minha casa própria
004	Fábio	SOZINHA
005	Laís	SOZINHA graças a Deus eu trabalho lá no haras
006	Fábio	ãmm
007	Laís	sempre cuidei de idosos tanto que a dona <u>Cidinha</u> fui eu quem <u>cuidei</u> a
008		mãe do <u>Nino</u> foi eu quem <u>cuidei</u> a Dona <u>Matilde</u> fui eu quem <u>cuidei</u> Seu
009		Antoninho é:: seu Antoninho fui eu que cuidei e †hoje eu tô construindo
010		a minha casa <u>própria</u> tem dois <u>quartos</u> dois <u>banheiros</u> um quarto com
011		<u>suíte</u> sala <u>cozinha</u> tá <u>coberta</u> já com <u>contrapiso</u> telha tudo <u>novinha</u> o
012		madeiramento <u>nov</u> , já coloquei as <u>portas venezianas</u> graças a <u>Deus</u>
013		
014	Fábio	†SEM APOIO DE NINGUÉM?
015	Laís	sem apoio DE NINGUÉM graças ao meu bom Deus por isso que eu te
016		falo eu me sinto hoje não rica mas MAIS DO QUE RICA eu me sinto
017		MILIONÁRIA do que quando eu vim lá da minha infância da <u>favela</u> e hoje
018		eu consegui tudo graças a Deus
019	Fábio	tem que saber que você venceu
020	Laís	<u>venci</u> e uma grande <u>vitória</u>

021	Fábio	isso é certo pra você? você consegue enxergar isso?
022	Laís	eu consigo enxergar isso
023	Fábio	que você é uma mulher que [conseguiu]
024	Laís	[↑EU ME ACHO EU MESMA ME ACHO >não
025		posso me sentir convencida< mas eu me acho <u>guerreira</u> guerreira ((risos))
026	Fábio	sem dúvidas né? ((risos))
027	Laís	<u>eu me acho</u> graças a Deus

No que diz respeito aos excertos (1) e (2), podemos afirmar que, no plano da prática discursiva, propriamente no que tange à construção dos significados acionais e identificacionais, as avaliações da narrativa em curso estão baseadas em apreciações de composição (Cf. MARTIN; WHITE, 2005) (*rica, milionária*), que associadas a julgamentos positivos de estima social, assentados tanto no que Martin e White (2005) denominam “tenacidade” – o grau de resolução ou perseverança – quanto “capacidade” – o grau de competência (*eu consegui tudo graças a Deus, eu venci é uma grande vitória, eu me acho eu mesma me acho* – não posso me sentir convencida – *mas eu me acho guerreira*) indicam que a entrevistada reivindica, para si, subliminarmente no plano da construção do significado “identificacional”, uma identidade associada não à feminilidade ideal, mas à masculinidade hegemônica: o *self-made-man* (cf. BRUNELLI, 2016). Trata-se não só de uma mulher que se apresenta como “provedora” e “chefe de família”, mas de uma pessoa de sucesso que conquistou suas vitórias acreditando no seu próprio potencial. Essa imagem contrasta com outra, associada ao perfil contrário: “o trabalhador frustrado, lamentador, que culpa o mundo e as coisas que estão ao seu redor pelo próprio fracasso” (BRUNELLI, 2016, p. 35).

Na verdade, nos exemplos em questão, observa-se a construção, no plano da prática social, de um discurso meritocrático, demarcado ainda pela neutralização dos estigmas de classe, cor e gênero. Por meio desse discurso, a informante busca se diferenciar das demais mulheres negras e pobres que residem em seu bairro periférico e rejeitar os estereótipos associados a esse segmento. Nesse sentido, o gerenciamento desses estereótipos colabora para a manutenção do *status quo*, auxiliando a promover a crença de um mundo justo: “conquista e riqueza são para quem se esforça, [...] acredita no próprio potencial e arregaça as mangas. Já o fracasso, as frustrações, [...] não são consequências de um mundo desigual, que não oferece oportunidades iguais a todos, mas fruto da falta de mérito, da falta de confiança [...]” (BRUNELLI, 2016, p. 35).

De forma análoga, a meritocracia, tal como se anuncia

[...] quer fazer-nos crer que o êxito depende do esforço e os talentos individuais, o que significa que a responsabilidade reside inteiramente no indivíduo e que a autoridade deveria outorgar às pessoas toda a liberdade possível para alcançar esta meta. [...] Somos os únicos culpáveis de nossos fracassos, um mal que temos que responder ante todos os demais e ante nossa jurisdição íntima [...]. O “mérito” agora é nossa condição, nosso destino. Junto com o mercado da espiritualidade e da fé, a “meritocracia” constitui não somente a maior indústria da época, senão é também, e com maior exatidão, o novo imperativo moral: devemos a nós mesmos o “mérito” tanto como nos o devem os demais. (FERNANDEZ; FERNANDEZ, 2015, p. 8).

Características bastante semelhantes aos exemplos anteriores permeiam as narrativas em questão, indicando uma espécie de hegemonia no material analisado. Observe, a esse respeito, os exemplos (3) e (4):

(3)

001	Michele	AHH hoje hoje nossa totalmente diferente né? hoje eu não não vejo nada
002		disso ↑nem uma pessoa julgou cada um se você lutar por aquilo aquele
003		objetivo que você tem você [consegue]
005	Fábio	[certo certo]
006	Michele	esse curso mesmo que eu comecei a fazer eu achava assim eu falei-
007		tava falando até pro meu esposo “nossa eu tô me sentindo assim que eu
008		achava que assim não era capaz pra abrir a mente pra mais coisas tipo
009		<u>administração</u> ” e eu tava gostando tanto que eu tava conseguindo fazer e
011		algo que:: eu tinha parado de estudar [e::] eu me senti muito feliz ↑senti
012		que eu CONSIGO senti CAPAZ de novo que eu sei que eu posso achava
013		que eu não podia você achava que aquele lá é inteligente mas você não
014		é e eu pude ver que não é é a GENTE querer se esforçar por aquilo que
015		você quer
016	Fábio	ótimo
017	Michele	aí é outra visão

(4)

001 002 003 004 005 006 007 008	Fernanda	então desde a minha infância né? não foi uma infância fácil porque comecei a trabalhar muito cedo é... meu pai alcóolatra muita briga dentro de casa muita briga aí houve a separação aí aos quatorze anos fui morar com meu pai aí logo comecei a ter amizade que bebia saía pra balada aí fiquei grávida com quinze anos não tive infância não tive é:: juvenTUde nada disso. E continuei trabalhando né? achei que ia ter uma vida melhor depois do casamento mas não foi nada fácil porque eu tinha um marido que me batia [inaudível]
009	Fábio	[você era] [agredida]
010 011 012 013 014 015 016	Fernanda	[uhumm] muita agressão eu ainda de menor achava que dependia dele pra tudo né? mas aí com o passar do tempo eu fui aprendendo a viVER fui criando coRagem decidi denunciÁ-lo foi pre::so aí (.) e com o passar do tempo fui morar sozinha com meus filhos trabalhei sempre até hoje trabalho não moro com meu espo::so que é pai dos meus filhos e graças a Deus eu venci na Vida
017	Fábio	Uummm
018 019 020 021 022 023	Fernanda	E ainda continuo lutando faço faxina sou faxineira com orgulho e agora consegui uma profissão de manicure faço minhas unhas de final de semana feria::dos e:: graças a deus meus filhos estudam têm uma boa educação que eu conseGUI né? passar pra eles uma boa educação e eu sempre falo que eu não quero tratar meus filhos do jeito que eu fui criada
024	Fábio	e como você foi criada?
025 026 027 028 029	Fernanda	era muita violência dentro de casa. minha mãe sempre me bati::a não tinha diálogo com minha mã::e não tive uma mãe amiga por isso que eu engravidei ce::do então achava que era mais fácil ir morar com um rapaz mesmo sem gostar dele do que ficar dentro da casa da minha mãe aguentando humilhação
030	Fábio	E assim que você –você fugiu?
031 032 033 034 035 036 037	Fernanda	fugi fui morar com o rapaz aí eu descobri que eu tava grávida com quinze anos dezesseis anos eu já tava morando na minha casinha com o pai dos meus filhos e sofrendo agressões ↑aí TUdo o que aconteceu com minha mãe também de::dela apanhar aconteceu comigo aí eu ficava pensando será que é normal né? tudo o que a minha mãe viveu eu viver? aí eu pus um BAsta falei não eu não vou ficar pro resto da vida desse jeito . eu posso vencer
038	Fábio	e você?
039	Fernanda	venci

Cumprido destacar que os recursos avaliativos, inscritos no plano da construção dos significados *identificacionais* e *acionais* – e, portanto, associados à metafunção *interpessoal* de Halliday (1985) – instanciam, no plano da prática social, ainda mais aspectos morais e ideológicos. Trata-se de julgamentos de estima social ligados à capacidade (*senti que eu consigo senti capaz de novo, que eu sei que eu posso; com o passar do tempo eu fui aprendendo a viver fui criando coragem decidi denunciá-lo; uma boa educação que eu consegui né? passar pra eles uma boa educação*) e à tenacidade (*graças a Deus eu venci na Vida*) das entrevistadas, por meio dos quais se torna possível observar que elas reivindicam, para si, mais uma vez, a identidade de mulheres “guerreiras”, que “venceram” por seu próprio mérito.

Se essas identidades atravessam, no mais das vezes, as questões de gênero, ao se associarem à masculinidade hegemônica (“provedoras” e “chefe-de-família”), devemos destacar que a ideologia meritocrática perpassa, inevitavelmente, outro atravessamento sob análise neste trabalho: a “classe social”.

Considerando-se a associação estabelecida por Linde (1997) entre avaliação e dimensão moral da narrativa, os trechos em destaque acenam para o que Sarti (2011) denomina “moral dos pobres”. Nesse universo, de acordo com a autora, o esforço do trabalho emerge como um valor moral, através do qual o pobre dá o que tem: “a disposição de trabalhar” (SARTI, 2011, p. 90).

É nesse contexto que podemos entender as avaliações presentes em diversos trechos das narrativas sob análise: *sempre batalhei sempre sempre criei os três sozinha né? Pago aluguel energia* (em ((1))); *eu vim do nada, com três filhos eu tô construindo minha casa própria; sozinha graças a Deus eu trabalho lá no haras; sempre cuidei de idosos; sem apoio de ninguém* (em (2)); *e eu pude ver que não é a gente querer se esforçar por aquilo que você quer* (em (3)); *comecei a trabalhar muito cedo; e continuei trabalhando, né? trabalhei sempre até hoje trabalho não moro com meu esposo que é pai dos meus filhos; e ainda continuo lutando faço faxina sou faxineira com orgulho e agora consegui uma profissão de manicure* (em (4)).

De acordo com Sarti (2011), o trabalho para sustentar os filhos redime a mulher “mãe solteira”, que se torna provedora. Subordinado à maternidade, o trabalho torna-se, então, “um aspecto capaz de conferir à mulher a mesma autonomia moral que é reconhecida no homem/trabalhador/provedor” (p. 76). Na ausência da figura masculina, a mulher tem a “disposição para aceitar qualquer batente [...], porque o significado de seu trabalho remunerado é mediado pelo seu papel de mãe e dona-de-casa, para suprir o que sabe que está faltando” (p. 102).

De modo simultâneo às novas representações de gênero destacadas nesta pesquisa, concorrem modelos bastante próximos a uma feminilidade ideal – mulher como boa mãe, boa dona-de-casa. Observe:

(5)

001	Fábio	se você fosse falar assim quem é a Luzia?
002	Luzia	quem é a Luzia agora? uma mãezona
003	Fábio	umm
004	Luzia	uma esposa que ama o marido que é amada . entendeu? uma esposa
005		que tem prazer de cuidar da sua casa de fazer:: colocar uma mesa
006		bonita pra esperar o seu esposo fazer as coisas que ele <u>gosta</u> as coisas
007		que a minha filha <u>gosta</u> eu tenho prazer em ficar na minha <u>casa</u> eu amo
008		este <u>bairro</u>
009		
010		

Vale destacar que, em (5), ao invés da forte recorrência dos julgamentos de estima social – muito presentes nos exemplos anteriores, em que as informantes reivindicavam para si o *self-made-man* – o significado identificacional é construído, sobretudo, no plano da prática textual, a partir da categoria do “afeto”, propriamente de “satisfação” (Cf. MARTIN; WHITE, 2005), bastante próximo, portanto, dos valores que se articulam em torno da imagem de mulher ideal e “boa mãe” (*Uma esposa que ama o marido que é amada entendeu? Uma esposa que tem prazer de cuidar da sua casa. Fazer as coisas que ele gosta as coisas que a minha filha gosta. Eu tenho prazer em ficar na minha casa eu amo este bairro*), associados a uma apreciação de qualidade (*uma mesa bonita pra esperar o seu esposo*).

Na verdade, a família se apresenta como a referência simbólica fundamental para os pobres, a partir da qual atribuem significado ao mundo social, dentro e fora de casa. Nesse contexto, os projetos de melhorar de vida são formulados enquanto projetos familiares. De uma maneira bastante próxima à feminilidade ideal – mulher como boa mãe, boa dona-de-casa – e, portanto, associada à questão de gênero – o casamento se torna o projeto inicial de construção da família, a partir do qual são formulados os projetos de melhorar de vida, ancorados numa complementaridade entre homem e mulher⁶.

Conclusão

Partindo de pontos de convergência observados *a priori* entre a Análise da Narrativa, situada no contexto da proposta Socioconstrucionista para a Linguística Aplicada brasileira contemporânea, e a ACD, fundamentalmente o compromisso social e político que ecoa em ambas as vertentes, interessadas na desconstrução de práticas sociais

6 Não estamos, com isso, querendo afirmar que os aspectos dessa moral não possam permear outras classes sociais. Apenas sustentamos, em consonância com Sarti (2011), que tais aspectos são fundamentais para as classes populares.

injustas e na transformação dessas práticas, propusemos estabelecer e explorar, neste artigo, pontos de contato teóricos e metodológicos. Para tal, assumimos como pressuposto teórico o Modelo de Análise Tridimensional proposto por Fairclough (1997, 2001, 2003) à ACD e algumas propostas ditas “não canônicas” de narrativa, em especial aquela apresentada por Linde (1993, 1997).

Nesse contexto, a avaliação tornou-se, indubitavelmente, o principal viés a alinhar ambas as vertentes. Se, para a Análise da Narrativa, é durante a avaliação que o enunciador encontra espaço para comentar aspectos do que foi narrado, deixando entrever suas crenças, valores, afiliações, posicionamentos na hierarquia social, qualificações e, assim, construir sua identidade, em uma perspectiva que reforça a associação entre avaliação e dimensão moral da narrativa (cf. BASTOS, 2005; LINDE, 1997), para o Modelo Tridimensional é também através da análise dos recursos avaliativos, inscritos no âmbito da constituição dos significados *identificacionais* e *acionais*, que se podem observar as maneiras pelas quais os enunciadores tanto atribuem determinadas identidades sociais a si mesmo e aos atores designados em seu texto quanto expressam seus posicionamentos e julgamentos, associados (ou não) a determinadas ideologias e consensos hegemônicos estabelecidos socialmente.

Com a análise dos dados foi possível constatar o forte e indiscutível imbricamento entre os atravessamentos “gênero” e “classe social”, ratificando a necessidade teórica de se compreender o sujeito social sempre interseccionado pelos atravessamentos mencionados, como traços performativos imbricados, por meio dos quais os mesmos constroem suas identidades sociais e atribuem sentidos ao mundo ao seu redor.

Durante as avaliações das narrativas analisadas, foi possível observar como as identidades localmente instituídas relacionam-se com discursos especializados ou de senso comum que circulam na sociedade, bem como as maneiras pelas quais as informantes buscaram se dissociar de determinados estereótipos sociais, a partir de determinadas recorrências e resistências. Foi nesse contexto que apontamos um forte alinhamento com consensos hegemônicos que circunscrevem a sociedade brasileira em geral e as classes populares em particular, em especial no que diz respeito à concepção da masculinidade enquanto modelo ideal e hegemônico, à atribuição de um valor moral ao esforço do trabalho, dentre outros.

No caso específico do atravessamento “gênero”, foi possível notar transformações nas experiências e visões de mundo consideradas específicas de homens e mulheres, concorrendo com modelos mais tradicionais. Nesse sentido, papéis considerados exclusivamente masculinos – como “provedor” e “chefe de família” – estão sendo relativizados e reivindicados pelas informantes mulheres, mediante atributos que constroem suas identidades enquanto “mulheres fortes”, “corajosas”, “empreendedoras”, mais próximos à masculinidade hegemônica (o *self-made-man*) e mais distantes da feminilidade ideal.

Se essas identidades atravessam as questões de gênero, ao se associarem à masculinidade hegemônica (“provedoras” e “chefe de família”), observamos nesses excertos uma intersecção com o atravessamento “classe social”, através da consolidação de uma moral característica das classes populares, caracterizada por conferir ao trabalho um valor moral, profundamente associada a uma ideologia meritocrática em uníssono, a qual tem se apresentando, possivelmente, como um novo consenso hegemônico. Demarcada pela neutralização dos estigmas de classe e gênero, a ideologia meritocrática tornou-se uma ferramenta para as informantes se diferenciarem das demais mulheres negras e pobres que residem em seu bairro periférico, e assim rejeitarem a pertença ao grupo estereotipado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. V. *Senhores de si: uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim do Século, 1995.

BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio*, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *DELTA*, v. 31, n. esp., p. 97-126, 2015.

BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. Introdução: Entrevista, narrativa e pesquisa. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. (org.). *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2013. p. 9-18.

BIAR, L. A. Demarcando território? Situando a linguística aplicada “indisciplinar”. *Linguagem em (Re)vista*, ano 6, n. 10, p. 127-144, 2009.

BRUNELLI, A. F. Estereótipos e Desigualdades Sociais: contribuições da Psicologia Social à Análise do Discurso. *Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)*, v. 58, n. 1, p. 25-43, 2016.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.

FERNANDEZ, A.; FERNANDEZ, A. Meritocracia e desigualdade. *Derecho y cambio social*, n. 42, p. 1-15, 2015.

FREITAS, M. A. A masculinidade hegemônica na cultura brasileira. *Revista de Psicologia*, v. 20, n. 1, p. 28-41, 2002.

HALLIDAY, M. A. K. *Introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold, 1985.

KIMMEL, M. A produção simultânea da masculinidade hegemônica e subalterna. *Horizontes Antropológicos*, v. 9, n. 4, p. 103-118, 1998.

LABOV, W. *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LINDE, C. *Life stories*. The creation of the coherence. Nova York: Oxford University Press, 1993.

LINDE, C. Evaluation as linguistic structure and social practice. In: GUNNARSSON, B. L.; LINELL, P.; NORDBERG, B. (ed.). *The construction of professional discourse*. Londres: Longman, 1997.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org.). *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 127-160.

MAGALHÃES, I. Discurso, Ética e Identidades de Gênero. In: MAGALHÃES, C.; GRIGOLETTO, R. (org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 71-96.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. Nova York/Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

MISHLER, E. G. The analysis of interview-narratives. *In*: SARBIN, T. R. (org.). *Narrative Psychology*. The storied nature of human conduct. New York: Praeger, 1986.

MISHLER, E. G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. *In*: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 97-119.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. *In*: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (org.). *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: Ipub, 2001.

RESENDE, V. M. Análise de Discurso Crítica, Etnografia e representações do "bom" professor. *In*: XVII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA DA AMÉRICA LATINA, 2014, João Pessoa. XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. Anais. João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0521-1.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2019.

RIESSMAN, C. K. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Londres: Sage, 2008.

SARTI, C. A. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Cortez, 2011.

VAN DIJK, T. A. Discurso, poder y cognición social. *Cuadernos*, n. 2, 1994. Disponível em: <http://www.discursos.org/oldarticles/Discurso,%20poder%20y%20cognici%F3n%20social.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2007.

WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 223-243, 2004.

“Mulheres de Eduardo Galeano”: memória, violência e silenciamento

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2663>

Elizabeth Cavalcante de Lima¹

Resumo

Eduardo Galeano (1940/2015), em seu livro de contos *Mulheres*, publicado em 1997, traz a discussão literária sobre a representação da submissão e violência sofrida pelas mulheres na América Latina. Por exemplo, em “A carícia” e “Pássaros proibidos”, o narrador traduz, no geral, a ditadura militar ocorrida na Argentina e no Uruguai, ao resgatar as vicissitudes de mulheres que, em face de rígidas estruturas políticas, foram silenciadas e esquecidas pela história oficial. De forma velada, em ambas as narrativas, a abrupta modernidade revela-nos estratégias de emudecer os excluídos. Nesse sentido, o nosso objetivo é traçar uma linha de similaridades entre os textos de Galeano e de teóricos contemporâneos, tais como: Ginzburg, Arendt, Benjamin e Crettiez, sublinhando, a um só tempo, um diálogo entre tradição e ruptura; violência e modernidade, a fim de verificar como a literatura ressignifica, criticamente, o discurso histórico.

Palavras-chave: modernidade; literatura; violência; Eduardo Galeano.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRO), Porto Velho, Rondônia, Brasil; elizabeth.lima@ifro.edu.br; <https://orcid.org/0000-0003-0224-1871>

“Women by Eduardo Galeano”: memory, violence and silencing

Abstract

Eduardo Galeano (1940/2015)'s short story book *Mujeres* (1997) brings up discussions about the representation of the atrocities and submissions women endure in Latin America. The short stories “*La caricia*” and “*Pájaros prohibidos*” represents the military dictatorship in Argentina and Uruguay and record the difficulties of women who, in the face of rigid political structures, have been silenced and forgotten by official history. The abrupt and veiled modernity of these short stories reveal strategies for muting the excluded. In this sense, we aim at drawing a line of similarities between the texts of Galeano and contemporary theorists such as Ginzburg, Arendt, Benjamin, and Crettiez, while also underlining a dialogue between tradition and rupture; violence and modernity, to verify how literature critically re-signifies historical or official discourse.

Keywords: Modernity; Literature; Violence; Eduardo Galeano.

Introdução

Eduardo Galeano (1940/2015), escritor uruguaio nascido em Montevidéu, tornou-se, internacionalmente, conhecido com o livro *As veias abertas da América Latina*, publicado em 1971, um verdadeiro clássico que denuncia a opressão e a exploração na América Latina. Sua obra está, definitivamente, incorporada à cultura latino-americana, da qual ele é um personagem importante –, tendo, através de uma dezena de livros, difundido a riqueza cultural do continente, seu sofrimento, seus heróis, conquistas e derrotas. Em seus escritos, delineia-se a representação do imaginário das Américas, concernente a diversas regiões do continente, inclusive da mítica e da emblemática Amazônia.

Nas narrativas “*A carícia*” e “*Pássaros proibidos*”, publicadas no livro *Mulheres*, os narradores de Galeano representam a história da ditadura militar em La Plata (Argentina) e Uruguai, concomitantemente, ao resgatar, entre a dor e a sensibilidade, as vicissitudes de mulheres que, perante as rígidas estruturas políticas, foram silenciadas e esquecidas pela história oficial, pois, conforme Galeano (2020, p. 115-116), em seu *O livro dos abraços*, “até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçada continuarão glorificando o caçador”. Os contos “*A carícia*” e “*Pássaros proibidos*” jogam luz sobre as discussões a respeito do silenciamento dos esquecidos e condenados pela ditadura militar. Em “*A carícia*”, de forma trágica e poética, o narrador mostra a frágil história de Maria Isabel, que perde seus filhos, seu lar e, por conta disso, luta contra a tentativa de apagamento da sua história/memória. Em “*Pássaros proibidos*”, com apenas cinco anos, a menina Milay procura de forma delicada e forte “enganar” os censores do seu pai (o professor preso Didaskó Pérez), tentando romper com a brutalidade e com a censura impostas pelo sistema político autoritário. De forma velada, a abrupta modernidade que

para nestes contos revela que, ainda nos dias atuais, há a mesma tentativa de emudecer ou silenciar.

A partir dessa perspectiva, o nosso objetivo é traçar uma linha de similaridades entre os escritos literários de Galeano, "A carícia" e "Pássaros proibidos", junto a textos de teóricos contemporâneos, tais como: Jaime Ginzburg, Hannah Arendt, Walter Benjamin, Márcio Seligmann-Silva, Xavier Crettiez, entre outros, sublinhando, a um só tempo, um diálogo entre tradição e ruptura; violência e modernidade, história e ficção, o qual, igualmente, passa pela discussão sobre a poética do conto e de certas funções da literatura, por exemplo. Assim, o eixo da proposta de análise dos textos apresentados aqui permite identificar concepções de violência, memória e silenciamento, cujo debate central é sobre a violência. O que se destaca é a representação literária e a indagação acerca de períodos históricos marcados por brutalidades legitimadas, sejam individuais ou coletivas, apesar de termos, no livro *Mulheres* (2013), contos como "A autoridade", "O medo" e "A cultura do terror/4" que traduzem a violência estabelecida em um patamar mais simbólico, isto é, sem a ambientação da narrativa se ater, necessariamente, a um pano de fundo histórico distinto.

Ao estabelecer relações entre literatura e violência nos contos de Eduardo Galeano, é possível perceber que, por vezes, esta última está acoplada a situações sociais de exclusão e desigualdade. Além disso, essa condição silencia, historicamente, vozes de pessoas cuja tendência é permanecer à margem da sociedade. Nesse sentido, se por um lado, existem políticas governamentais que tentam encobrir tal situação, por outro, a literatura ainda é um dos poucos veículos artísticos que denunciam tais discrepâncias, problematizando, por exemplo, contradições do mundo moderno junto a seus regimes autoritários. Não sem razão, Galeano, magistralmente, mescla em suas obras literatura e história, explicando-nos, assim, o que documentos oficiais não são capazes ou não são suficientes para revelar.

A América Latina, a violência e a modernidade

No livro *As veias abertas da América Latina*, há várias passagens em que Eduardo Galeano discute a relação entre violência, pobreza e modernidade entre os latino-americanos, sustentando que, nessas terras, há um tipo silencioso ou secreto de brutalidade, o qual, sem dúvida, merece ser destacado aqui:

São secretas as matanças da miséria na América Latina; em cada ano explodem, silenciosamente, sem qualquer estrépito, três bombas de Hiroshima sobre estes povos, que têm o costume de sofrer com os dentes cerrados. Esta violência sistemática e real continua aumentando: seus crimes não se difundem na imprensa ..., mas sim nas estatísticas... "Combata a pobreza, mate um mendigo!", rabiscou um mestre do humor-negro num muro da cidade de La Paz. O que

propõem os herdeiros de Malthus senão matar a todos os próximos mendigos, antes que nasçam? Robert McNamara, o presidente do Banco Mundial, que tinha sido presidente da Ford e secretário da Defesa, afirma que a explosão demográfica constitui o maior obstáculo para o progresso da América Latina e anuncia que o Banco Mundial dá prioridade, em seus empréstimos, aos países que realizam planos para o controle da natalidade. (GALEANO, 1971, p. 7).

Nota-se na citação acima que, ao tratar de um assunto tão delicado, Galeano faz questão de desmascarar a relação entre violência, miséria e modernidade, eclodidas na América Latina, sublinhando que a sistematização a partir da qual institutos econômicos internacionais tornam-se cada vez mais ricos e poderosos, de certo modo, é a mesma que acaba contribuindo para o aumento da pobreza e de mortes no continente. Aqui, o importante a frisar é que o autor traz relevantes reflexões sobre a violência e suas contradições tanto nas áreas sociais e políticas quanto representadas em obras literárias. No livro de contos *Mulheres*, temos representações associadas a essas mesmas discrepâncias grifadas d'*As veias abertas da América Latina*. Não por acaso, na poética de Galeano, a violência contra a mulher adquire dimensões que perpassam pela representação de formas de coerção. Assim, pode-se identificar, em suas narrativas, a presença da violência estrutural e da violência simbólica – tal como delimitadas por Xavier Crettiez (2009).

Sobre o impacto e as feridas deixadas pelos processos históricos violentos no desenvolvimento do percurso da humanidade, Hannah Arendt (1985, p. 7) aponta que

[...] ninguém que se dedique à meditação sobre a história e à política consegue se manter ignorante do enorme papel que a violência desempenhou sempre nas atividades humanas, e à primeira vista é bastante surpreendente que a violência tão raramente tenha sido objeto de consideração.

No excerto em tela, é nítida a afirmação de que, conquanto seja predominante no percurso histórico, a violência histórica ou política durante muito tempo não ganhou um lugar analítico de destaque. Talvez seja por conta de tal lacuna que, no Brasil, para melhor definição acerca do conceito de violência, em vários de seus textos, Jaime Ginzburg a define pensando sobre uma relação plausível entre literatura e contexto histórico. No entanto, por vezes, o autor tende a destacar, sobretudo, os efeitos diretos da violência na sociedade, ao explicar, por exemplo, que

[...] a violência é entendida como uma situação, agenciada por um ser humano ou um grupo de seres humanos, capaz de produzir danos físicos em outro ser humano ou outros grupos de seres humanos. Estou entendendo a violência como um fenômeno que inclui um deliberado dano corporal. A violência, tal como definida aqui, envolve o interesse em machucar ou mutilar o corpo do outro, ou leva-lo à morte. (GINZBURG, 2012, p. 11).

Nota-se que, em suas reflexões, Ginzburg propõe um significado a respeito do conceito de violência, considerando-a como algo que, mesmo representado em nível ficcional, se atenha de certo modo àquilo que Walter Benjamin (2011) denominou de “crítica da violência”. Em seu texto, Benjamin pontua que, frequentemente, um tipo de discurso histórico surge, principalmente, em contextos ditatoriais, tentando legitimar formas de brutalidade, transformando-as em tipos paradoxais de “códigos de conduta” para combater (a qualquer preço) certas injustiças – claramente vinculadas à política. Por assim dizer, questões éticas e morais são deturpadas, a fim de legitimar o ilegítimo. Nesses meandros, os contos de Galeano problematizam, em seus universos, uma crítica contra a violência.

Embora nos contos “A carícia” e “Pássaros proibidos”, Galeano represente a violência em âmbito ficcional, ela é traduzida de forma a problematizar fatos que são por vezes conhecidos pelo público geral, a despeito da tentativa de silenciar histórias que (sob o ponto de vista oficial) “deveriam ter permanecido esquecidas”. Trata-se de uma estratégia do autor uruguaio que visa a destacar a relação entre ficção e história, de modo a reavaliar acontecimentos por intermédio de um exercício crítico e reflexivo, nos quais a dor individual é transformada, artisticamente, em dano coletivo, devido ao questionamento contra a ditadura na América Latina. Nesse contexto, bem como pontua Chiavenato (2010, p. 176-177), somos surpreendidos pela crueldade de diversas instâncias sócio-político-culturais, nas quais a repressão brutal e insana

[...] foi tão desmedida que, mesmo sob censura dos jornais, provocou a indignação da classe média. Trabalhadores, jornalistas, padres e estudantes foram assassinados com requintes de crueldade. A partir do momento em que a população tomou conhecimento das torturas, começou a diminuir o apoio dado aos governos ditatoriais e cresceram as manifestações em toda parte.

Muitos contos presentes no livro *Mulheres* problematizam o silenciamento, a tortura, a censura da imprensa, bem como o cerceamento dos direitos civis, a fim de delinear uma arte cuja função perpassa pela compreensão da literatura como expressão crítica. Assim sendo, Galeano descreve seus enredos a partir de um embate entre histórias de pessoas anônimas e não anônimas, lembrando a importância de salvaguardá-las em meio à constante tentativa de se “apagar os rastros da violência”, constituídos por parte de um discurso que insiste em ser “oficial”.

Assim como está representado no universo ficcional composto por Galeano, observa-se que todos os teóricos citados acima destacam períodos conturbados, em que há uma tendência contraditória de defender formas de cerceamento, mas concomitantemente sugerem uma maneira de pensar criticamente e de combater a violência. Percebe-se, portanto, que “uma teoria crítica contra a violência e seus mecanismos de opressão é mais que necessária” (SANTOS, 2016, p. 340). Nesse sentido, aprofundaremos a análise

dos contos “A carícia” e “Pássaros proibidos”, de Eduardo Galeano, problematizando questões que se referem a uma profunda e delicada crítica atinente à violência e suas formas modernas: sejam elas as psíquicas (implícitas), sejam elas sociais (explícitas).

Para tanto, a modernidade pode ser entendida por intermédio de suas contradições. Segundo Marshall Berman (2007, p. 24), ela “é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia”. Ainda para o mesmo autor, ser moderno “é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos”. (BERMAN, 2007, p. 24). No âmbito da América Latina, violência e modernidade aparecem, paradoxalmente, vinculadas, sobretudo para garantir um discurso que “visa o progresso”.

Galeano: para além das barreiras entre literatura e história oficial

Na ditadura latino-americana, houve acontecimentos históricos violentos que ainda permanecem vivos no imaginário coletivo, embora muitos tentem negá-los, confirmando aquilo que é chamado de “apagamento dos rastros” da cultura, da memória. E essa presença viva se deve aos historiadores, escritores e artistas, que, assim como Eduardo Galeano, gravaram para sempre, na história da humanidade, registros indelévels. Digamos que nesses registros se enquadram as obras literárias, porém seu efeito, para nós, é mais forte, por vezes, que outros tipos de discursos, inclusive os não artísticos.

Para variados estudiosos, Eduardo Galeano é um autor especial que, desde o início de sua carreira, visa a questionar as barreiras entre os discursos que mesclam ficção e história. Dessa forma, acredita-se que é muito difícil conhecer detalhadamente os fatos, simplesmente, destacando dados oficiais. Nesse caso, Galeano compreendia que era necessário recorrer a outros sistemas, por exemplo, os do texto literário, a fim de revelar aquilo que está, aparentemente, esquecido, não explicitado nem mesmo pelas próprias contradições da realidade. Partindo desse pressuposto, acreditamos que a escrita de Galeano articula a literatura a registros da memória, mas reconfigurando-se em um tipo de filtro de persistência e insistência da reminiscência em tempos sombrios ou de “aniquilamento do coletivo”.

No geral, os textos de Galeano problematizam a violência sob o olhar dos esquecidos ou marginalizados pela história oficial, mas transpondo-os, reconfigurando-os para o universo crítico da ficção. Nesse sentido, sua literatura tem o poder de representar as fragilidades do ser humano; aquilo que está no mais recôndito do homem. Podemos afirmar que a produção artística de Galeano se firma mais pela riqueza discursiva-poética do que pelo seu tom panfletário. Sua literatura é rica, entre outros motivos, porque não apresenta dados meramente informativos, mas transpõe o mundo ordinário para

um outro patamar significativo. Assim, nota-se que a arte de Galeano tende a recriar outros discursos. Dessa forma, podemos acentuar nossas observações a partir dos apontamentos teóricos de Benedito Nunes (1989, p. 32), para quem,

[...] essa linha divisória, que acentua a dissimetria entre a narrativa histórica e a narrativa ficcional, anula-se pela natureza desse *passado reconstruído*, quando se dá à expressão o seu peso ontológico de reconstrução de uma realidade que não mais existe, que já deixou de ser. Desse ponto de vista, a 'realidade histórica' é tão *sui generis* quanto a 'irrealidade' da Ficção. Nesta, os acontecimentos inventados, formando um mundo fictício, escapam a qualquer espécie de confirmação empírica. Naquela, os dados empíricos (documentos), signos de um mundo que foi real, remetem a acontecimentos passados, conhecidos por inferência, e que só se confirmam, fora de toda comprovação empírica, pela reconstrução desse mesmo mundo.

Observa-se que Nunes salienta o embate entre "realidade histórica" *versus* "irrealidade da ficção", assim como podemos ressaltar em "A carícia" e em "Pássaros proibidos". Mas, no caso de Eduardo Galeano, acreditamos que essa problematização está atrelada a uma poética do conto, aperfeiçoada por muito tempo pelo próprio autor, representada, igualmente, por uma tentativa de iluminar parte do passado obscuro da América Latina.

Conforme Jaime Ginzburg (2012), o apagamento da memória coletiva (por exemplo, atinente à tortura, ao desaparecimento de corpos, à banalização da dor) sublinha, com contundência, as chances de vulgarizar a violência, mitigando os rastros de suas causas e de seus efeitos. Nesse sentido, acreditamos que a leitura dos contos de Galeano pode contribuir, não apenas para evitar a ridicularização por vezes propiciada pelo próprio discurso oficial da história ou relativizando esse último a um tipo de mera narrativa que se aproxima do teor ficcional, mas para aprofundar, através do universo literário, a visão dessas mesmas contradições. É deste jeito que a sobreposição das instâncias (ficcional e histórica) adquire força crítica. Assim, o texto artístico torna-se sinônimo de resistência; salvaguarda criticamente a memória coletiva; transforma-se em arte da reflexão sobre a vida, a dor e a cultura. De alguma forma, é preciso impedir que novas gerações analisem a história com desprezo, com desdém, por desconhecer os fatos marcantes que imprimiram certos estigmas da violência sobrepostos às marcas da humanidade.

O silenciamento das mulheres de Galeano

O conto "A carícia" narra o sofrimento de Maria Isabel de Mariani, senhora de meia idade, que tem a vida arruinada pelas forças das "ordens argentinas". Ela procura, em vão, entre os destroços de sua casa, algo que não tenha sido destruído: "Maria Isabel quisera encontrar no redemoinho alguma lembrança de seus filhos e de sua neta, alguma foto ou brinquedo, livro ou cinzeiro ou o que fosse" (GALEANO, 2013, p. 141). Percebe-se aqui,

na esteira do conceito de violência (tal como definido por Ginzburg, 2012), a tentativa de encontrar qualquer coisa que possa simbolizar os corpos dos seus entes queridos. Os filhos dela, suspeitos de terem uma imprensa clandestina, foram mortos a tiros de canhão, e a neta de três meses “foi dada ou vendida pelos oficiais”, restando a dúvida e a dor à Maria Isabel.

Assim, a seguinte sentença teórica de Júlio Cortázar (2006, p. 153) ajuda-nos a compreender melhor uma das características que podem ser abstraídas da leitura deste conto, já que possui “a misteriosa propriedade de irradiar alguma coisa para além dele mesmo [...], de modo que um [...] episódio [...] se converta no resumo de uma certa condição de vida ou no símbolo cadente de uma ordem social ou histórica”. Por essa razão, é possível afirmar que, ao considerar o contexto da obra, pode-se dizer que “a carícia” sintetiza toda a dor de uma vida, o sofrimento daqueles cujos corpos não foram enterrados; daqueles que serão quase totalmente esquecidos. Esse conto de Galeano representa a luta íntima de Maria Isabel de Mariani, sobrepondo-se, assim, ao que Cortázar (2006) diz sobre a teoria da forma breve, pois o conto, em sua última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão da escrita dessa vida travam uma batalha fraternal e o resultado da batalha é o próprio conto, uma síntese viva e, ao mesmo tempo, uma vida sintetizada, com força crítica e inventiva.

No que concerne ao discurso histórico, vale salientar a dor e a dúvida que pairam, em muitos casos, sobre as pessoas que tiveram familiares desaparecidos durante as ditaduras, por exemplo, o caso da neta da protagonista. Nota-se que, aqui, a dúvida sobre o verdadeiro paradeiro da neta é expressa pela condição de *desaparecida*, a qual provoca uma dor tripla, simbolizada pela falta do corpo, do momento do luto e da negação de velar os entes queridos. Maria Isabel, filhos e neta, isto é, a geração familiar comprometida é representada de modo que problematize questões peculiares a regimes autoritários. Os restos (daquilo que infelizmente não sobrou) são lembrados só pela solitária avó, a partir de uma tentativa singular do resgate da memória – o que fornece, sem dúvida, força artística à narrativa. Em “A carícia”, há nitidamente um impasse entre o discurso literário e o discurso da história oficial.

Endossamos, assim, o papel da literatura como promotora da memória, notando que “a escrita do sobrevivente se vincula à memória daqueles que não sobreviveram. Nesse horizonte, escrever é também uma forma de dar túmulo aos mortos, para que não sejam esquecidos” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 55). A arte de Galeano, metaforicamente, ressignifica o luto, o funeral e denuncia as mortes dos parentes de Maria Isabel de Marini; a arte de Galeano valoriza o paradoxal no sentido proposto por Berman (2007), não para tratar apenas de discrepâncias do universo ditatorial, mas sobretudo para representar o irrepresentável, isto é, “a procura de alguma coisa que não tenha sido destruída” (GALEANO, 2013, p. 141), traduzida pelas lembranças, sem a esperança de encontrar o corpo da pessoa que se perdeu.

A personagem é esquecida como cidadã e ser humano, “Maria Isabel não tem quem a acompanhe. Ela é mãe de subversivos. Os amigos atravessam a rua ou desviam o olhar. O telefone está mudo. Ninguém lhe diz nada, nem ao menos mentiras. Sem ajuda de ninguém [...]” (GALEANO, 2013, p. 141). Há, assim, a presença da desumanização imputada pelo medo, dor e solidão de alguém que se vê desprezada, ainda que seja sobrevivente da ditadura. De modo geral, Maria Isabel se mostra calada, em nenhum momento ela chora, grita ou pede por socorro, – abandonada – o que denota tristeza e silêncio. O silêncio aqui é imposto, não apenas pelo regime militar, mas também pelos amigos e vizinhos; o silêncio torna-se metáfora do esquecimento, mas, contraditoriamente, resiste ao apagamento dos traços, da violência, uma vez que pode ser considerado como um tipo literário de testemunho.

Ficando a personagem sozinha, a única carícia que recebe é dos garis que recolhem, em caixas, “[...] os pedacinhos de vida quebrada” (GALEANO, 2013, p. 141). Maria Isabel fica silenciosa, oculta atrás da persiana, a observar o tratamento cuidadoso dispensado ao recolher as caixas. Há, assim, um jogo de oposição entre violência *versus* carícia: por um lado a brutalidade, a destruição; por outro, o afago vindo dos lixeiros da rua. Observa-se, igualmente, que a dor coletiva pode mobilizar a sociedade, em geral, pois não se trata de um sofrimento individual, isolado, único, mas, sim, de algo macro, que afeta direta ou indiretamente a todos. Aqui, a alegoria é ampla, crítica e significativa. Retomando a crítica de Hannah Arendt (1985), podemos observar que a alegoria presente no conto de Galeano, de certa forma, preenche parte das lacunas deixadas, de propósito, no percurso histórico, porque trata entre outros aspectos de uma crítica contra a violência.

Para analisar as narrativas de Eduardo Galeano, acreditamos que, no conto moderno, assim como observa Ricardo Piglia (2004), existem duas versões da história: uma que é explícita; outra, alusiva ou alegórica. Por assim dizer, ao observar essa teoria, notamos que o conto “A carícia” foi criado a partir das premissas das formas breves modernas, justapostas às máculas da violência. Assim, a história explícita, representada nesse conto, aproxima-se nitidamente da famosa vítima Maria Isabel de Marini, que faleceu, em Buenos Aires, em 20 de agosto de 2018, aos 96 anos, sem nunca ter tido notícias sobre sua neta desaparecida durante a ditadura militar argentina. Ela, juntamente com outras avós, fundou a Associação das *Abuelas de Plaza de Mayo*, na capital argentina. Para não esquecer, Galeano, em “A carícia”, tece a ela uma homenagem, mesclando literatura e história. Já no que diz respeito aos dados alusivos ou alegóricos deste conto, estes estão atrelados, amplamente, às histórias de sofrimento e de morte de todas as avós ou pessoas que tiveram seus entes queridos desaparecidos – e aqui está o cunho alegórico. Tudo isso, ao ser ressignificado pela força literária, transpõe barreiras históricas e salienta a crítica.

No segundo texto, “Pássaros proibidos”, a protagonista, uma garotinha chamada Milay, de apenas cinco anos, procura, de forma delicada e forte, “enganar” os censores do seu pai,

o professor preso-político Didaskó Pérez, ao tentar romper com a brutalidade do sistema ditatorial. Neste ponto, poderia ser esboçada, atendo-se às reflexões de Benjamin (2011), “uma crítica” perspicaz contra a violência.

O texto inicia-se com a metáfora acerca do tolhimento da liberdade, ao exprimir as proibições do sistema prisional na ditadura militar: “nos tempos da ditadura militar, os presos políticos uruguaios não podiam falar sem licença, assoviar, sorrir, cantar, caminhar rápido nem cumprimentar outro preso. Tampouco podiam desenhar nem receber desenhos de mulheres grávidas, casais, borboletas, estrelas ou pássaros” (GALEANO, 2013, p. 140). Aqui, o jogo entre a palavra “pássaros” do título, que metaforicamente remente à liberdade, revela a um só tempo a tentativa de a garotinha penetrar “a prisão” em que está seu pai, dando-lhe um desenho de pássaros – símbolo da liberdade, da vida em movimento, da imensidão do céu azul. Ao oferecer um simples desenho ao pai, o ato da garotinha revela uma das características da gênese do conto, uma vez que esta, para o teórico Júlio Cortázar, “nasce de um repentino estranhamento, de um deslocar-se que altera o regime ‘normal’ da consciência” (CORTÁZAR, 2006, p. 234), atingindo o rumo comum das coisas que estão ao redor.

Ao ser censurada na primeira visita e ao ter seu desenho rasgado na porta da cadeia, insistentemente, de modo criativo, Milay retorna à prisão no outro final de semana, com um novo desenho, mas, agora de forma inteligente, tenta subverter o sistema e conseguir seu intento:

[...] no domingo seguinte, Milay traz para o pai um desenho de árvores. As árvores não estão proibidas e o desenho passa. Didaskó elogia a obra e pergunta à filha o que são os pequenos círculos coloridos que aparecem nas copas das árvores, muitos pequenos círculos entre a ramagem: – São laranjas? Que frutas são? A menina o faz calar: – Shhhh. E em tom de segredo explica: – Bobo. Não está vendo que são olhos? Os olhos dos pássaros que eu trouxe escondidos para você. (GALEANO, 2013, p. 140).

De tal modo, o texto nos leva a repensar o senso de historicidade, notadamente, no momento em que surge a metáfora final do conto, a partir da forma inteligente, criativa e subversiva de romper com sistema imposto. Nota-se que o “Pássaros proibidos” faz alusão ao cerceamento de direitos básicos ou se refere à crise dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, vinculados à censura. Nesse sentido, pode-se dizer que o conto configura uma alegoria forte e crítica.

Para Angus Fletcher (2002), as formas alegóricas criam e recriam discursos e imagens de modo plurissignificativo. No livro *Alegoria: teoria de un modo simbólico*, Fletcher sustenta que a metáfora seja diferente da alegoria, pois esta representa em si uma imagem que tende à totalidade. Assim, a alegoria seria, para o autor, a união de todas as metáforas

que podemos encontrar, por exemplo, em um texto literário. Por conseguinte, a imagem final e ampla abstraída da interpretação significaria, segundo Angus Fletcher, a alegoria, fornecendo um significado maior ou de mais destaque ao texto. Contudo, nada impede que determinado intérprete procure, em um escrito, outras alegorias, porque essa forma de leitura é livre, rica e polissêmica.

A partir dessas considerações, pode-se dizer que, no texto “Pássaros proibidos”, a alegoria, representada em especial no desenho de árvores, não diz respeito apenas à liberdade, mas expressa respectivamente certo tipo de transcendência vital, a qual tem o poder de garantir os sonhos, a imaginação, em detrimento dos tormentos da ditadura, da violência, das contradições do cárcere. Por essa razão, é possível afirmar que a condição do preso Didaskó Pérez, sob a perspectiva do narrador de Galeano, não deixa de representar a história de todos aqueles que foram perseguidos pelos regimes autoritários. Não obstante, Galeano fornece às suas histórias um toque de luz, de graça ou magia, que, inexplicavelmente, transforma dor em arte.

Em suma, tanto “A carícia” quanto “Pássaros proibidos” apresentam como personagens principais figuras de mulheres. No primeiro, Maria Isabel de Mariani, uma mulher de meia idade, mãe e avó, chora entre os cacos que sobraram do seu lar, após o ataque do governo ditatorial, rogando um dia encontrar alguns rastros que levem ao paradeiro de seus familiares; no segundo, está traduzida a história da garotinha Milay, de cinco anos, com seus desenhos graciosos, que pinta a história da censura. Claramente, os narradores de Eduardo Galeano concedem vozes poéticas a essas mulheres que transitam em suas micronarrativas com a intenção de recuperar, num trabalho estético-literário, seus gritos silenciados ao longo de suas vicissitudes de vida. Transmutadas em personagens de ficção, essas mulheres de Galeano adquirem novas perspectivas devido a aspectos naturais intrínsecos à arte literária. De modo mais amplo, a escrita de Galeano pode ser entendida como essa “carícia” às mulheres e suas histórias esquecidas pelo discurso oficial e violento, como forma de manter vivas as reminiscências do sofrimento, impedindo de “vigorar no esquecimento”. É nesse sentido que, entre outros fatores, o discurso literário torna-se forte e expressivo.

Conclusão

Finalmente, em especial a partir das teorias apresentadas sobre a violência, percebe-se que, ampliando os elementos alegóricos contidos nos dois contos, “A carícia” e “Pássaros proibidos”, as personagens podem representar diversas vozes: a dos silenciados, a dos mortos, a dos exilados, a dos que falam do passado nos dias atuais, como maneira de manter viva a memória humana, a resistência contra o inabalável. Nos textos de Galeano, verifica-se uma crítica, mesmo que terna e poética, às contradições do discurso moderno que se firmou, na América Latina, a partir da segunda metade do século XX.

Segundo Huyssen (2000, p. 28), “precisa-se da memória e da musealização, juntas, para construir uma proteção contra a obsolescência e o desaparecimento”. Huyssen aponta para a necessidade de se preservar o passado e os objetos culturais, de modo a resistir à tentativa contínua de “apagar os rastros” da violência. Podemos dizer que os contos de Galeano sugerem um trabalho sucessivo de releitura do passado, de crítica a uma memória oficial, para a qual a tortura e os massacres, ocorridos nas Primeira e Segunda Guerras; nas ditaduras militares; nas cidades modernas, em nome de um ideal falso de progresso, de civilização, ainda são suscetíveis de legitimação, de modo a destruir a história, reescrevendo-a a partir de uma “falsa perspectiva”. Felizmente, a lição de Galeano é que o resgate literário da memória precisa ser exercido ou revivido. Rememorar não é somente buscar uma imagem do passado, mas fazer com que dela se recordem, pensando no coletivo, no social.

REFERÊNCIAS

ARENDE, H. *Da violência*. Tradução Maria Cláudia Drummond Trindade. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985.

ASSMANN, Al. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Tradução Paulo Soethe. Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

BENJAMIN, W. Para uma crítica da violência. In: GAGNEBIN, J. M. (org.). *Escritos sobre mito e linguagem* (1915-1921). Tradução S. K. Lages e E. Chaves. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2011. p. 121-56.

BERMAN, M. Introdução: Modernidade – ontem, hoje e amanhã. In: BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Tradução Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioratti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 24-49.

BOSI, A. Situação e formas do conto brasileiro contemporâneo. In: BOSI, A. (org.). *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1995.

CHIAVENATO, J. J. *O golpe de 64 e a ditadura militar*. 2. ed. reform. São Paulo: Moderna, 2010. (Coleção Polêmica).

CRETTEZ, X. *Las formas de la violencia*. Buenos Aires: Waldhuter Editores, 2009.

CORTÁZAR, J. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FLETCHER, A. *Alegoría: teoría de un modo simbólico*. Tradução Esp. V. C. González Madrid: Ediciones Akal, 2002.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Tradução Bras. Eric Napumoceno. Porto Alegre: L&M POCKET, 2020.

GALEANO, E. *Mulheres*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2013.

GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

GINZBURG, J. *Críticas em Tempos de Violência*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/FAPESP, 2012.

HUYSSSEN, A. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

NUNES, B. Narrativa histórica e narrativa ficcional. *In: RIEDEL, D. C. (org.). Narrativa, ficção e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1989. p. 9-35.

PIGLIA, R. *Formas breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

RICOEUR, P. *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A., 2004.

SANTOS, F. S. dos. Resenha do Dossiê "Memória e testemunho", da Revista Literatura e Autoritarismo. *Teresa*, São Paulo, v. 17, p. 333-340, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/125617> Acesso em: 15 ago. 2010.

SELIGMANN-SILVA, M. Literatura de testemunho: os limites entre a construção e a ficção. *Letras*, Santa Maria, p. 9-37, 2003. (Dossiê Literatura, violência e direitos humanos).

Ensino de gramática e interação na perspectiva Bakhtiniana

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2707>

Camila de Araújo Beraldo Ludovice¹

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar as contribuições que podem ser dadas pelas reflexões de Mikhail Bakhtin (2010, 2013), em sua obra recentemente traduzida, para o ensino de gramática escolar, em especial, da análise sintática, associado ao ensino da estilística. Ele foi um filósofo preocupado com as relações entre o homem e suas interlocuções sociais por meio da linguagem, assim, as considerações filosóficas de Bakhtin podem fundamentar um trabalho produtivo com a gramática na escola, porque colocam a estilística e a interação como centro da preocupação pedagógica com a linguagem. Espera-se com esta pesquisa apresentar uma colaboração reflexiva e efetiva para o ensino de língua materna, pela integração do estudo da gramática à estilística e à perspectiva interacionista.

Palavras-chave: Bakhtin; gramática; estilística; interação; ensino.

¹ Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil; camilaludovice@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-5998-7597>

Grammar, stylistics and interaction in Bakhtin

Abstract

This work aims to analyze Mikhail Bakhtin's (2010, 2013) recently translated work, focusing on his possible contributions to grammar education, particularly syntactic analysis associated with the teaching of stylistics. He was a philosopher concerned with the relationship between man and his social interlocutions through language. For this reason, Bakhtin's philosophical considerations can be the basis for productive work with grammar in school, since he places stylistics and interaction at the center of pedagogical concern with language. It is hoped that this research presents a reflexive and effective collaboration for first language teaching, integrating the study of grammar to stylistics and the interactionist perspective.

Keywords: Bakhtin; grammar; stylistic; interaction; teaching.

Considerações iniciais

O ensino de análise sintática constitui-se em um fator de desmotivação nas aulas de português, tanto para alunos, quanto para professores, conforme apontam Paschoal (2008) e Pernambuco (2007). Os alunos não aprendem a analisar sintaticamente um texto, porque não há metodologia adequada para o seu ensino (BAGNO, 2011) e, principalmente, porque a teoria gramatical que a sustenta é confusa, incoerente (PERINI, 2010), e não leva em consideração a necessidade de ela estar vinculada à estilística (BAKHTIN, 2013). Daí justificar-se esta análise do método bakhtiniano de ensino de gramática com apoio na estilística, apresentado no livro *Questões de estilística no ensino da língua* (BAKHTIN, 2013).

Nele, Bakhtin expõe o seu método de reelaboração das orações subordinadas sem conjunções, transformando-as em subordinadas com conjunções, para que os alunos possam perceber a riqueza estilística e dramática que existe nas subordinadas sem conjunção em relação às subordinadas com conjunções. Nestas, acentua-se o formalismo da língua escrita, enquanto naquelas predomina a expressividade e informalidade da língua viva. Bakhtin (2013) apresenta seu método de trabalho, com base em exemplos tirados de textos de autores consagrados da literatura russa e detalha os procedimentos didaticamente, para que os alunos consigam aprender a fazer opções diante de situações em que tenham de fazer uso das diferentes possibilidades de construção textual e discursiva que a língua coloca à disposição dos falantes. Com base nessas premissas, o objetivo deste trabalho é discutir, à luz da obra bakhtiniana recentemente traduzida e nas reflexões filosóficas sobre a linguagem efetuadas por esse pensador, o ensino de análise sintática e sua produtividade quando vinculado à estilística.

O ensino de gramática, principalmente, a análise sintática, foi e continua sendo o grande desafio do ensino de português como língua materna (NEVES, 1994; PERNAMBUCO, 1993). Mesmo depois da entrada em vigor dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), no contexto brasileiro, com orientações sobre o ensino de português no níveis fundamental e médio, pouco se alterou no ensino de gramática normativa (PASCHOAL, 2008).

É instigante a leitura dos textos de Bakhtin, bem como dos estudos que se fizeram e se fazem a respeito de sua obra em quase todos os países. Sempre se descobrem novas percepções e intuições deste surpreendente filósofo da linguagem, embora não tenha sido preocupação dele a elaboração de uma teoria pronta e acabada ou mesmo a organização de um conjunto de textos marcados pela unicidade ou por algum tipo de dogmatismo científico. O que fica patente em sua produção escrita é que ele procurou evitar a todo custo a compartimentação dos saberes, pois que lhe interessava, isso sim, estabelecer o diálogo entre os diferentes campos de estudos.

Podemos dizer que os estudos da linguagem, modernamente, em todas as suas implicações são influenciados de forma inescapável pelas reflexões desse notável pensador. Uma das importantes colaborações bakhtinianas para a interpretação de um texto refere-se ao fato de que o sentido se constitui não só pelos seus aspectos linguísticos, mas também, e principalmente, pela inextricável relação com o contexto extralinguístico, ou seja, pela relação que existe entre o texto e os fatores sociais, históricos, culturais e ideológicos de sua produção. Nenhum discurso é individual, segundo ele, já que se constrói por meio das relações entre seres sociais e todos os discursos sociais mantêm uma plena e permanente interação.

Com fundamento na premissa de interação discursiva (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 1997) há uma visão inovadora quanto à prática de produção textual na escola, baseada na interação comunicativa, embora na obra de Bakhtin (1995) não haja uma definição perceptível do conceito de texto. Ele intui e defende uma concepção de linguagem dialógica, isto é, toda palavra, enunciação, texto, possui um caráter de duplicidade, sendo fundamental a presença do outro. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Bakhtin e suas reflexões

Em suas reflexões, Bakhtin busca conhecer o homem de uma forma abrangente, na concretude de suas relações sociais, considerando as experiências acumuladas e a interação dessas experiências. Pode-se dizer que é através da fala do outro com quem se compartilha aprendizados, que se organizam as ideias e se procura tirar o melhor proveito delas, criando as próprias ideias. É a partir dessa interação que tudo se agiliza e que há a internalização de um saber construído por outro. Isso é aplicado em qualquer situação

da vida; em uma sala de aula em que professor e aluno são sujeitos que encerram em si dialogicidade, ou seja, experiências individuais que interagem em um mesmo contexto social. O ouvinte na sua contribuição passiva não corresponde ao participante real da comunicação discursiva. Nas palavras de Bakhtin (1995, p. 274-275):

O discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo absolutamente precisos. [...] O falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão altamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso ao qual termina com a transmissão da palavra ao outro. [...] Essa alternância dos sujeitos do discurso que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias. [...] O diálogo é a forma clássica da comunicação discursiva. precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas fun.

Considerando a oração como unidade da língua, há a necessidade de abordar sua distinção em face do enunciado como unidade de comunicação discursiva. A oração é um pensamento relativamente acabado, pois o falante faz uma pausa para passar em seguida ao seu pensamento subsequente. As pausas entre as enunciações não são de natureza gramatical, mas, sim, real; depois delas espera-se uma resposta ou uma compreensão responsiva de outro falante.

Segundo a visão bakhtiniana, é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge.

O que Bakhtin traz de novo aos professores que ensinam gramática é que estudar isoladamente a palavra na morfologia gramatical não tem sentido se não levar em conta que todas as palavras dialogam entre si e que uma palavra só tem existência com base em outras palavras. As unidades da língua estudadas pela gramática estão em estado latente para a elaboração dos enunciados com os quais interagimos na vida em sociedade.

O princípio que norteia o ensino de gramática deve ser baseado no fato de que para viver e sobreviver as pessoas fazem enunciados e não análise morfológica ou sintática das frases e das palavras que as constituem. Não interessa ao locutor, quando produz seu enunciado, discutir o gênero e o número de uma palavra como lua, por exemplo. Saber que lua é um substantivo feminino e está no singular interessa apenas à construção gramatical da frase, mais importante do que isso é a percepção do potencial significativo dessa palavra.

A linguagem é mediadora do nosso acesso à realidade. O real se nos apresenta por meio da linguagem. Todo e qualquer objeto do mundo interior ou exterior é perpassado pelo discurso do outro. Para o filósofo russo, não se deve confundir fonética, morfologia e sintaxe com dialogismo. As unidades da língua por si sós não são dialógicas. As unidades reais de comunicação são os enunciados que se constituem com as unidades da língua.

Essa reflexão, assim posta, pode ser a indicação de um caminho seguro para o ensino de gramática, porque se exigirá uma vinculação total à estilística. Daí a relevância da publicação recente do livro *Questões de estilística no ensino da língua* (2013), tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Americo. Trata-se de um texto que mesmo sem ser literário resistiu ao tempo e ainda mais, mostra que o ensino de gramática foi e continua sendo problemático na escola há muito tempo. Só mesmo um filósofo e também professor como Bakhtin seria capaz de tratar de problemas tão presentes no universo escolar e, ainda, propor uma metodologia para solucioná-los. Como se não bastasse, apresenta também o procedimento metodológico associado ao caráter dialógico da linguagem proposto pelo Círculo de Bakhtin em meados de 1920.

Essa obra demonstra a preocupação e atenção de Bakhtin pelo contexto escolar e pela crise no ensino de língua que já era presente naquela época e na Rússia, o mesmo que enfrentamos atualmente e há tempos no Brasil. Chama atenção a semelhança dos problemas apresentados pelos editores russos com os problemas enfrentados atualmente no ensino de língua materna, conforme a nota abaixo:

O problema da inter-relação entre gramática e estilística ligado à discussão do ensino escolar de língua russa foi abordado a partir do final do século XIX. A mudança nas concepções científico-metodológicas que fundamentavam o ensino de língua russa refletiu-se de forma imediata nos programas escolares: enquanto no programa dos anos 1921/22, aqui criticado por M. M. Bakhtin, defendia-se, de fato, a separação da gramática de outros aspectos da língua russa, por considerar que a gramática levava ao conhecimento e a estilística à prática; no programa dos anos de 1933/34, o estudo da língua russa era orientado acima de tudo para o domínio dos gêneros discursivos fundamentais, sendo que o estudo de gramática privada da sua hegemonia anterior era articulado aos estudos de estilística, de ortografia e de regras do bem falar. Entretanto, no programa dos anos 1938/39 e

nos programas estereotipados dos anos posteriores, vigentes na escola à época em que MMB escreveu o artigo, ideias análogas adquiriram efetivamente um caráter superficial e contraditório assinalado aqui por M. M. Bakhtin. (BAKHTIN, 2013, p. 13).

E naquele momento Bakhtin já propunha a combinação de pesquisa, ensino e tentativas de caminhos metodológicos juntando teorias que enfrentam a língua em uso, tentando uma articulação entre sua concepção dialógica de linguagem e a prática para o ensino de aspectos gramaticais exigidos por um programa oficial. Isso comprova o caráter de professor e pesquisador que era Bakhtin.

Esse material foi publicado pela primeira vez em 1994, na revista *Filologia Russa*. De acordo com os relatos de Gogotichvíli (BAKHTIN, 2013, p. 45), “no arquivo constam dois manuscritos, o primeiro, escrito à mão por Bakhtin em várias folhas de caderno ordenadas e guardadas dentro de uma capa de caderno escolar, com o título ‘M. M. Bakhtin. Questões de estilística nas aulas de língua russa no ensino médio’ na capa.”. Na primeira página do mesmo manuscrito o título é outro: “M. M. Bakhtin. Questões de estilística nas aulas de língua russa na 7ª série. O significado estilístico do período composto sem conjunções.”. Tal manuscrito parece ser um rascunho inicial do artigo, escrito no período em que Bakhtin trabalhava como professor da escola ferroviária nº 39 da estação Saviólóvo da região de Kalínin e ao mesmo tempo na escola média nº 14 de Kimri. A probabilidade maior é que Bakhtin tenha elaborado simultaneamente o plano da aula, ou um pouco antes da escrita do artigo.

Na visão de Gogotichvíli, em nota sobre o texto de Bakhtin (2013, p. 53),

[...] a originalidade do artigo consiste no fato de que, enquanto nos outros trabalhos o ‘teste’ da teoria dialógica era realizado basicamente nos diferentes meios de transmissão do discurso alheio, que, já por sua natureza, pressupõem relações dialógicas (ênfatizava o estudo da linguagem das obras literárias nas quais a própria presença de vários personagens pressupõe, de antemão, a presença de relações dialógicas) – nesse caso o objeto da ‘problematização atualizada’ é o período composto sem conjunções, ou seja, uma construção linguística geral que tradicionalmente, não possui nenhuma ligação com o ‘caráter dialógico’ da construção semântica.

O artigo traz conceitos teóricos e reflexões bakhtinianas bem conhecidos atualmente, como relações dialógicas, mas nomeadas de forma diferente, como “elemento dramático” e “interação verbal”. Então, mesmo para ensinar período composto e período subordinado, o filósofo e professor faz uso da teoria dialógica. Além disso, temos que considerar não apenas a conexão entre gramática e estilística, mas a interação entre professor e aluno

na construção de conhecimento. Na verdade, esses dois aspectos são tomados como componentes e são contemplados tanto pela teoria quanto pela metodologia proposta por Bakhtin.

As leituras que fazemos diuturnamente da obra de Bakhtin levam-nos a descobrir que o ensino de gramática na escola brasileira pode ganhar novo alento, se o professor perceber que a palavra, a frase, a oração, o período sintático podem e devem ser ensinados de forma integrada à estilística. Daí a importância do lançamento entre nós do livro.

A análise sintática e a estilística no ensino, na perspectiva de Bakhtin

De acordo com Bakhtin (2013, p. 23): “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”. O verbo “poder” traz ao artigo uma marca do pensamento pedagógico do professor Bakhtin: para ele é indispensável a integração gramática e estilística. O que acontecia lá com o ensino de gramática é o mesmo que ocorre aqui entre nós.

Para Bakhtin (2013, p. 23): “Na prática, muito raramente o professor dá e sabe dar explicações estilísticas para as formas gramaticais estudadas. Às vezes, ele até aborda a estilística nas aulas de literatura (aliás, muito pouco e de modo superficial), mas o conteúdo das aulas de língua materna é a gramática pura”. Não se deve culpar o professor pelo ensino predominantemente gramatical que ele conduz: a sua formação é esta mesma. Apesar dos avanços da linguística, ele não se capacitou para trabalhar de forma diferente do que vem sendo feito no ensino de português há séculos no Brasil.

Quando o professor Bakhtin escreve sobre linguagem própria, ele imprime ao artigo a ideologia de sua atividade docente: quanto mais meios de expressão a escola puder ajudar os alunos a adquirir, mais eles serão capazes de atuar como cidadãos ativos na vida social. Na perspectiva de Bakhtin (2013, p. 28): “Sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado criativo, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta. Entretanto, isso já é escolástico”.

E mais ainda:

Depois de revelar o enorme significado das formas de subordinação sem conjunção na nossa língua e de atentar às suas vantagens diante das formas correspondentes com conjunções, é necessário, porém, mostrar aos alunos a legitimidade e a necessidade da existência na língua dessas últimas formas também; é preciso não apenas apontar a importância da subordinação com

conjunção na linguagem prática e científica, mas também a impossibilidade de evitá-la na literatura de ficção. Os alunos devem entender que as formas de subordinação sem conjunção não podem ser utilizadas sempre. (BAKHTIN, 2013, p. 39).

Bakhtin estabelece uma adequada distinção entre a fala viva e a literatura. Não se exclui com essa diferenciação a necessidade de a escola preocupar-se também em conduzir os alunos para a intimidade com os textos literários.

Como professor comprometido, de fato, com o ensino e a avaliação do progresso do aluno em busca de ampliação de suas habilidades linguísticas no uso da língua viva, Bakhtin (2013, p. 39) fornece pistas para o trabalho de avaliação do professor:

Depois, junto com os alunos, analisaremos os resultados de todo o trabalho estilístico que foi feito. O professor verifica em que medida o objetivo do trabalho foi alcançado: ele conseguiu ensinar aos alunos o gosto e o amor à subordinação sem conjunção? Os alunos conseguiram realmente apreciar o caráter expressivo e a vivacidade dessas formas? Se esse objetivo for atingido, resta ao professor apenas levar os estudantes a empregarem essas formas em sua linguagem oral e escrita.

Como um idealista, ele utiliza dois substantivos abstratos muito apreciados por uma certa pedagogia do afeto: gosto e amor, referindo-se à subordinação sem conjunção. Só não se pode taxá-lo de idealista porque há conteúdo teórico denso por trás dessa prática pedagógica de integração da gramática com a estilística.

Didaticamente, Bakhtin (2013, p. 39-40) relata o modo como realizou a prática pedagógica:

Realizei essa prática da seguinte maneira. Em primeiro lugar, fazíamos uma série de exercícios especiais no decorrer dos quais formávamos diversas variantes de períodos compostos com e sem conjunções de acordo com temas previamente dados, ponderando cuidadosamente a conveniência e a utilidade estilística de uma ou outra forma. Depois, ao verificar os trabalhos feitos em casa e em sala de aula, eu chamava a atenção para todos os casos em que foi conveniente a substituição da subordinação com conjunção pela sem conjunção e fazia uma modificação estilística consequente nos cadernos dos alunos. Durante a análise dos trabalhos na sala de aula, todos esses períodos eram lidos em voz alta e discutidos, sendo que às vezes os "autores" não concordavam com a minha correção e surgiam discussões animadas e interessantes. É claro, havia casos em que alguns alunos entusiasmavam-se demais com as formas sem conjunção e nem sempre as utilizavam de modo adequado.

Os passos seguidos por Bakhtin, nesse trabalho, servem de guia e modelo a todos os professores interessados em uma prática como essa de condução do aluno para a aquisição de habilidade no uso da língua viva e criativa para a sua comunicação cotidiana.

O que acontece com um professor quando lê o livro de Bakhtin é que ele é levado a fazer comparações com o seu trabalho pedagógico com o ensino de análise sintática. O método bakhtiniano de ensinar análise sintática com base na estilística revela seu cuidado com o ensino e uma atitude responsiva ao acontecimento do seu existir. Fica claro o caminho: as técnicas e exercícios de sala de aula derivam de uma metodologia que é fundamentada em uma teoria que tem na base uma ideologia. Quanto mais meios de expressão o professor puder propiciar aos alunos, mais condições eles terão de responder ao ato de existir.

O texto do aluno como ponto de partida

Diante do trabalho bakhtiniano apresentado até aqui, propusemo-nos a apresentar princípios para uma proposta de ensino de uso da língua viva por alunos de 6º ano do ensino fundamental brasileiro.

Um procedimento indispensável nessa prática de trabalho com o texto em sala de aula é conhecer o aluno em termos de estágio de língua em que se encontra, o seu meio ambiente familiar, as suas expectativas em relação à escola, os seus interesses e gostos. E o melhor caminho para essa verdadeira diagnose é a criação de condições adequadas para a fala e para a produção de textos na modalidade escrita da língua. O professor deverá provocar a fala do aluno para que ele se expresse sobre o seu mundo. Esse processo deve durar o tempo necessário para que todos os alunos da classe falem e que a fala de cada um seja respeitada e ouvida pelos outros.

O passo seguinte será a estimulação para o texto escrito sem qualquer tipo de exigência ou promessa de avaliação. Esse momento é importante para ir retirando do aluno o verdadeiro trauma que todos vão adquirindo desde a escola primária de que quando escrevem o fazem para a correção e atribuição de notas pelo professor. Esse papel de censor e de avaliador deve ser esquecido pelo professor. Não é pelas correções de ordem gramatical ou pelas notas que ele atribui que o aluno vai aprender a produzir textos bem estruturados e com sentido.

Tão logo os alunos tenham escrito este primeiro texto, o professor deverá estimular cada um para que leia para os demais o texto que acabou de escrever. É uma excelente oportunidade de eles irem perdendo a inibição natural que todos experimentam ao terem que mostrar o texto que produzem e, para o professor, uma possibilidade de verificar a concepção que cada aluno tem da modalidade escrita da língua em relação à modalidade oral.

É preciso que o professor tenha conhecimentos seguros a respeito dos processos que acontecem na leitura e na redação para que sua interferência seja adequada no sentido de conduzir da melhor forma o aluno ao domínio da habilidade de produção de textos na modalidade escrita.

Nessa primeira etapa da proposta, estamos levando em conta os três importantes elementos do processo de leitura e escrita: o aluno e seu universo linguístico, o processo da fala e da escrita e o professor com a concepção que ele tem da tarefa de ler e escrever e com o seu projeto de ensino. Quando falamos do universo linguístico do aluno, estamos fazendo referência às experiências que ele já tem com a língua, à variante da língua que ele domina e ao seu modo de encarar as modalidades oral e escrita da língua.

Não temos dúvidas de que a chegada à produção do texto escrito é bem mais complexa do que a aprendizagem da fala, mas, da mesma forma como aprendeu a ouvir e a falar, o aluno poderá aprender a ler e a escrever textos, desde que esse processo seja bem conduzido pelo professor.

Os primeiros textos escritos pelos alunos de 6º anos, sujeitos da pesquisa feita por nós, serviram para nos dar um referencial importante para a elaboração do nosso projeto de ensino a ser desenvolvido durante o ano letivo. Pedimos primeiramente que eles escrevessem sobre algum fato ocorrido com eles, quando eram ainda muito pequenos, e depois contassem tudo sobre a vida fora da escola, sobre a rua em que moravam, os vizinhos, os amigos, os brinquedos e sua convivência com os pais e irmãos dentro de casa. Um mesmo texto com dois temas.

Observemos alguns dos textos produzidos por eles:

- (1) “Quando eu era pequena meu pai chegou do serviço, meu pai não gosta que minha mãe fuma e aí meu pai pegou minha mãe fumando e começaram a brigar e aí foi uma grande briga. Eu não gosto de ver meus pais brigando gosto de ver minha casa em paz e amor”.

[...]

“Eu gosto muito dos meus vizinhos não tenho queixa deles nunca foram mal para mim. Só que tem uma vizinha minha que briga muito comigo não sei por quê. Tem muitas amigas todas gostam de mim e eu gosto muito delas tenho uma amiga que ela é muito boa para mim. Gosto muito de brincar de basquete, vôlei, queimada, pique esconde, etc.”

(G. M. – 11 anos)

Podemos notar aqui que o tema proposto possibilita que o aluno se expresse de uma maneira livre e descomprometida com as questões gramaticais. Ele se sente confortável

para simplesmente expressar seus sentimentos, angústias e incômodos. Mesmo em se tratando de redação escolar, o compromisso da aluna parece ser com a interação possibilitada pelo uso da língua e não pelo rigor gramatical que impera com relação ao uso dessa língua na escola. De acordo com Bakhtin (2013), a expressividade da língua se constrói no momento de interação e é exatamente isso que a aluna faz, ela se expressa e interage com o professor por meio da língua no seu texto escrito que, na verdade, reproduz sua fala. Aqui a aluna consegue expressar seu descontentamento com a briga dos pais e seu incômodo com o fato de apenas uma vizinha não gostar muito dela e brigar constantemente, fatos esses que realmente parecem incomodá-la no dado momento.

(2) “A minha rua e legal e se chama Luis Pires da Cruz. Ela é limpa e meus vizinhos são todos legais. Os meus amigos são sinceros e legais, eles topam qualquer parada. Mes brinquedos são bonecas da estrela todas pequenas uma chama Gisele, Emília, Agarradinho, fofolete dum ovo, etc.”

“A minha vida longe dos meus pais são difíceis mas eu tenho que enfrentar o mundo do jeito que ele é”.

“Eu trabalho mas no meu emprego do que na minha casa”.

“Então eu curto muito pouco a vida mas de vez em quando eu vou em casa ver meus pais”.

“Mas tem vez que eu poso no meu emprego”.

“Porque tenho que comprar roupa ou talvez dou o dinheiro em casa para minha mãe”.

(A. R. P. – 12 anos)

Esse texto, embora presente, do ponto de vista da gramática normativa, também chamada de tradicional, muitas inadequações, é uma autêntica amostra da língua viva e coloquial e expressa a “vivacidade e a expressividade do discurso” (BAKHTIN, 2015, p. 39), as ideias de seu autor e mantém viva e intensa a interação com seu leitor. Quem lê percebe que é uma transcrição da oralidade, mas percebe também a dificuldade enfrentada por esse aluno que precisa trabalhar e para isso fica longe de casa e dos pais. Em seu relato, nota-se o ponto de vista otimista com relação à rua que “é legal”, mas que ele quase não consegue aproveitar pela necessidade precoce do trabalho. Esse texto, inicialmente, não apresenta uso de conjunções, o autor faz uso de frases justapostas. Mas quando ele começa a expressar a dificuldade enfrentada por viver longe dos pais, ele faz uso repetido da conjunção coordenativa “mas”, tentando explicar e justificar que, embora difícil, faz-se necessário enfrentar o mundo e as dificuldades da vida. Não faz parte do repertório dos alunos de 6º ano o uso de conjunções subordinativas. No último excerto é que ela utiliza a conjunção “porque”, com tom explicativo para esclarecer o motivo de ter que dormir no emprego.

- (3) “A minha mãe disse que quando eu nasci meu irmão ficou de mal com minha mãe, porque eu nasci mulher”.

[...]

“A minha rua é muito boa. Os meus vizinhos são muitos bons. Eu tenho muitos amigos. Eles são muito legais. Eu gosto muito dos meus amigos. Eu gosto muito de brincar com meus amigos. Eu tenho muitas bonecas. Eu tenho muitos brinquedos, mas eu não gosto de brincar. Eu só brinco de escola. Eu sou a professora. Eu gosto muito de escrever com giz”.

(E. A. S. – 11 anos)

O texto 3 não faz uso de nenhuma conjunção subordinativa, o autor apresenta as informações em frases justapostas. Na visão de Bakhtin, ao analisar os textos de seus alunos na língua russa, esse recurso torna o texto muito mais expressivo, pois não fica preso a uma seleção rígida do léxico. Mesmo que de forma simples e muito próxima da oralidade, nota-se que o texto apresenta uma progressão temática interessante. A autora chega ao pico da interação expondo seu gosto por brincar de escola e ser a professora. Sua linguagem é viva, expressiva, muito própria da criança em fase de desenvolvimento psicológico que atesta sua subjetividade e centralidade do eu. Não precisa de nenhuma explicação (ou conjunção subordinativa) para entender seu pendor pela profissão em forma de brincadeira.

- (4) “Quando era pequeno minha mãe me bateu porque estava comendo açúcar. E eu fiquei muito triste porque estava comendo açúcar. Eu fiquei muito triste e eu fuji de casa. Eu saí correndo pelo asfalto e o carro quase me atropelou. Eu fiquei com medo mais quis fugir de casa”.

[...]

“A rua da minha casa é muito triste não tem luz é tudo escuro e não dá para eu brincar”.

“Os meus vizinhos são tudo ruim para mim eu não gosto deles”.

“Meus amigos quase não tenho nenhum”.

“Não tenho com quem brincar”.

“Minha vida é muito triste”.

(D. A. S. – 14 anos)

Esse texto, embora com problemas no aspecto gramatical, consegue na interação com o leitor expressar suas angústias e tristezas. O autor, desde o início, mesmo repetindo expressões e cometendo erros de ortografia, pontuação e concordância consegue expressar a sua revolta e o seu medo quando apanhou da mãe por um motivo banal. A tristeza continua expressa no decorrer do texto quando conta da escuridão da rua, da dificuldade para brincar, dos vizinhos ruins, da solidão. Mesmo sem nenhuma conjunção

subordinativa no final do texto, podemos acompanhar sua progressão para o amargurado e expressivo desfecho da conclusão: “minha vida é muito triste”. Concordando com Bakhtin (2013), podemos refletir sobre a ausência de conjunção nesse exemplo e constatar que a falta do uso deixa mais fortemente marcada a expressão e o tom de melancolia da afirmação final. O autor, em seu uso coloquial da língua, conseguiu expressar totalmente seu desgosto com a vida e sua experiência no mundo.

Essa amostragem de quatro textos escritos pelos alunos revela uma série de aspectos que precisam ser analisados com atenção.

O aprendiz não encara a tarefa de escrever a partir de sua experiência pessoal como sendo difícil, mesmo porque a hipótese que ele elabora nessa fase é de que a escrita é a transcrição gráfica da fala. Não experimenta ainda nenhuma coerção sobre o seu ato de produção de textos escritos, não está apegado a nenhum modelo e o processo de interlocução é estabelecido primeiramente com uma espécie de outro-eu, que filtra as suas ideias, e só depois ele se dirige a um outro interlocutor que pode ser uma pessoa do seu próprio meio ou o professor. Lendo-se os textos com atenção, dá para perceber que o aluno não parece preocupado com a possível avaliação do professor, tanto é que não se preocupa em reler o texto à procura de possíveis falhas. Escrever, para ele, é falar através da palavra escrita.

Esse tipo de texto confessional é interessante porque permite detectar globalmente o relacionamento do aluno com o mundo através da linguagem que ele usa. O autor do texto demonstra tal como ele é com sua visão de mundo. O importante nessa fase é o enfoque sobre o aluno que produz o texto e não sobre o texto produzido. A partir do conhecimento que se tem do aprendiz com base no texto que ele produz é que se deve traçar um projeto de ensino adequado às necessidades, interesses, gostos, visando a uma seleção e organização de material de ensino que conduzam o aluno a travar intimidade com textos escritos e daí levá-lo à aquisição da realidade de produção de textos. Não estamos querendo afirmar que o aluno que lê fatalmente saberá produzir textos, mas estamos propondo a leitura também como uma receita adequada para a escrita.

A tarefa do professor é a de ir mediando a chegada do aluno ao texto escrito, mesmo porque esse processo acontece por etapas tal como para aquisição da fala ou mesmo da alfabetização. O sujeito da aprendizagem vai construindo ele mesmo as suas hipóteses a respeito do que seja a fala, bem como quando está sendo alfabetizado, ele vai construindo o seu conhecimento por etapas. O que importa ao trabalho do professor num primeiro momento é levar o aluno a aprender a pensar o que seja a modalidade escrita da língua mais próxima do que Bakhtin chama de língua da vida viva ou, simplesmente, língua viva.

Considerações finais

A metodologia de trabalho de Bakhtin com o ensino de gramática vinculada à estilística e as suas reflexões e do seu Círculo podem fundamentar um trabalho produtivo com a análise sintática na escola, porque colocam a interação e o uso da língua viva como centro da preocupação pedagógica com a linguagem e, assim, indicam a necessidade de reflexão sobre a normatividade gramatical vir a ser função da interlocução, do uso real da língua viva e não de um saber sobre a linguagem e a língua.

Bakhtin traz de novo aos professores que ensinam gramática o fato de que as formas gramaticais não podem e não devem ser ensinadas separadas de sua forma estilística. Pois, quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos, sua função fica extremamente vinculada à escola e não à língua viva, em funcionamento.

Isso acontece porque, na prática, raramente o professor dá explicações estilísticas nas aulas e quando faz, vincula o estilo apenas à literatura, de maneira escassa e muito superficial. E o estudo da sintaxe sem a abordagem da estilística não enriquece o aprendizado dos alunos, não desenvolve nem enriquece a linguagem desses estudantes.

Assim, o ensino tradicional de língua materna não amplia a habilidade linguística dos alunos, pois se concentra em atividades mecânicas e cansativas de análise da sintaxe. Na prática pedagógica, falta ao professor ensinar o aluno a dominar os recursos linguísticos para aplicá-los na interação social em busca de dar respostas ao seu existir.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. A interação verbal. In: BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; org. e notas da ed. russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.

NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1994.

PASCHOAL, M. M. S. *Contribuições da linguística para o ensino da gramática*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca, 2008.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola: 2010.

PERNAMBUCO, J. Análise do trabalho do professor: a prescrição, a realização e a representação. *In*: CARMELINO, A. C.; PERNAMBUCO, J.; FERREIRA, L. A. (org.). *Nos caminhos do texto: atos de leitura*. Franca: Unifran, 2007 (Coleção Mestrado em Linguística, 2).

PERNAMBUCO, J. *A redação escolar: análise dos efeitos da escolaridade*. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

PERNAMBUCO, J. *A aprendizagem de língua portuguesa na 5ª série do ensino de primeiro grau: uma experiência e princípios para uma proposta de ensino*. 1986. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 1986.

Identidades transgressoras na tradução para dublagem de Almodóvar

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2654>

Fabio Ricardo Macedo¹

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar o *camp talk* (fenômeno sociolinguístico que ocorre entre alguns falantes homossexuais masculinos) na tradução para dublagem dos filmes *Todo sobre mi madre* (1999) e *La mala educación* (2004), ambos de Pedro Almodóvar, com foco na maneira como as identidades performadas pelos personagens *gays* e *transgêneros* foram recriadas no texto traduzido, apurando se houve maior assimilação à ideologia heteronormativa dominante ou se tal tradução foi recriada para servir como resistência diante dessa mesma ideologia. Isso será analisado de acordo com os conceitos de engajamento na tradução e de sexualidade e linguagem, defendidos por Venuti (2013), Butler (2016), Harvey (1998), Mendes (2006, 2012) e Gonçalves (2003). Na análise realizada, pôde-se perceber que o filme *La mala educación* apresentou maior tendência a assimilar essas identidades, ao passo que a dublagem do filme *Todo sobre mi madre* apostou em traduções mais heterogêneas que deixassem visível a identidade *transgênera* da personagem Agrado.

Palavras-chave: linguística aplicada; identidade; estudos da tradução; *camp talk*.

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; fabiomacedo7@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7884-4911>

Transgressive identities in the dubbing of Almodóvar's movies

Abstract

In this work, we analyze camp talk: a sociolinguistic phenomenon that occurs among male gay speakers, more specifically in the 1999 film *Todo Sobre Mi Madre* (All About My Mother), and in the 2004's *La Mala Educación* (Bad Education), both by Pedro Almodóvar. We focus on the way the identities performed by gay and transgender characters are recreated with the translated script, whether if there was more assimilation to the dominating heteronormative ideology, or if they used words that were rather an act of resistance against these principles. This is to be analyzed as per the concepts of engagement in translation and sexuality and language, advocated by Venuti (2013), Butler (2016), Harvey (1998), Mendes (2006; 2012), and Gonçalves (2003). In this analysis, we noticed that *La Mala Educación* had a higher trend in assimilating such identity whereas *Todo Sobre Mi Madre* invested in more heterogeneous interpretations, making Agrado's transgender identity visible.

Keywords: applied linguistics; identity; translation studies; camp talk.

Introdução

Com os avanços propiciados pela modernidade e pela pós-modernidade, com destaque sobretudo para a globalização, a sociedade moderna tem assistido à emergência de diversos grupos étnicos e sociais que precedem a criação de novas identidades. Mulheres, negros, homossexuais e transexuais, indivíduos até hoje com direitos restringidos e com uma voz pouco ressoante na sociedade, têm atraído atenções que até outrora se centravam apenas no homem cis² branco heterossexual ocidental.

Infelizmente, muitas vezes, as atenções que tais segmentos sociais recebem não são sinônimas de boas notícias, uma vez que, pelo fato de *gays* e mulheres transexuais serem diferentes do padrão e por causarem estranhamento, sofrem o preconceito de uma sociedade que os marginaliza apenas por serem o que são. Entretanto, o fato de atraírem a atenção também pode ser um indício de que finalmente estão sendo vistos como seres humanos e corpos políticos, detentores de uma infinidade de pautas e reivindicações que buscam asseverar seu lugar na sociedade que os oprime, mas sem a qual eles não conseguem existir.

2 Os *cis*gêneros ou "cis" seriam, de acordo com o *Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião* de Jaqueline de Jesus (2012), "as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento"

Por conta de sua ingerência na comunidade, as diversas identidades pós-modernas têm sido retratadas em livros, filmes e novelas por meio de sistemas de representação; esses produtos, por sua vez, e em decorrência da globalização, estão em questão de segundos do outro lado do globo, ditando padrões, comportamentos, estilos e ideologias, e isso só é possível devido à tradução. A tradução, portanto, deve ser considerada formadora de identidades por promover o encontro da diferença e da diversidade – se usada pelo tradutor com esse fim –, pelo fato de o estrangeiro imiscuir-se no doméstico e, assim, movimentar diferentes ideologias dentro da sociedade na qual está inserido.

Tendo em vista as questões suscitadas acima, o presente trabalho busca analisar a maneira como as relações entre identidade e diferença interferem na prática tradutória, seja ela concebida estritamente como interlingual (JAKOBSON, 1971) ou de uma maneira mais ampla, sendo interpretada, também, como tradução de nossas práticas sociais. Para tal, o presente artigo dedicará as seções seguintes a considerações sobre os Estudos da Tradução (ET), focando principalmente questões relativamente recentes de engajamento na tradução; identidade, gênero e sexualidade; e uma breve explicação da metodologia utilizada na análise do *corpus* para, em um último momento, ocupar-se de questões relativas à análise e aos resultados do *corpus*.

Ativismo na tradução

George Steiner (1998) afirma que, durante séculos, a área conhecida como Estudos da Tradução ficou presa em um debate puramente linguístico que girava em torno da tricotomia “tradução do sentido”, “tradução literal” e “tradução fiel”, estando algumas delas, sobretudo a de textos religiosos, à mercê do controle da Igreja, como revela a Carta de Martinho Lutero, na qual o clérigo rebate as críticas da igreja católica por haver acrescentado uma palavra “*allein*” em sua tradução da Bíblia para o alemão vulgar sendo que seu “equivalente” não constava no original.

Com o passar dos anos, as reflexões relacionadas ao fazer tradutório foram evoluindo, mas até a década de 1970, por exemplo, ainda mantinham um viés predominantemente linguístico em que abundavam prescrições de como deveria ser uma tradução aceitável nem deixavam a concepção hermenêutica que concebia um texto como um receptáculo de significados estáticos que deveriam ser apreendidos e retransmitidos de maneira equivalente no texto traduzido.

Foi apenas na segunda metade do século XX que alvoreceram as primeiras teorias que abriram espaços para a inserção da dimensão cultural nos Estudos da Tradução, como é o caso da Teoria dos Polissistemas, da qual foram precursores os acadêmicos israelenses Even-Zohar e Gideon Toury. Essa corrente enxergava a cultura como um sistema múltiplo, composto por vários outros sistemas que se cruzam e se relacionam de maneira estruturada e interdependente (EVEN-ZOHAR, 2013). A literatura é um

deles, cujo funcionamento passa inerentemente por relações de poder, uma vez que as literaturas e culturas não são simétricas, o que é evidenciado pelo grande desbalanço entre as traduções do e para o inglês em comparação com outros países.

Anos depois, influenciado pelos conceitos de Toury e Even-Zohar, Theo Hermans – que, junto com André Lefevere e José Lambert, funda a conhecida Escola da Manipulação – apresenta sua visão de literatura traduzida como

[...] uma abordagem da tradução literária descritiva, organizada ao texto traduzido, funcional e sistêmica, e um interesse nas normas e restrições que regem a produção e a recepção de traduções, na relação entre tradução e outros tipos de processamento de texto e no local e na função das traduções dentro de uma determinada literatura e na interação entre literaturas. (HERMANS, 1985, p. 10-11).

A partir dessa abordagem, inaugurava-se um paradigma descritivo e focado nas línguas e culturas de destino, diferentemente dos anteriores que se atinham à cultura e ao texto de origem e operavam apenas no cotejo entre original e tradução. Um aspecto importante dessa visão de Hermans é que ela se relaciona às normas e restrições inerentes ao sistema literário que vai ao encontro da noção de “patronagem” concebida por Lefevere (1992), que consiste nas posições ocupadas por sujeitos com poder que controlam o fomento ou a censura à publicação de uma obra literária.

(re)escrita é manipulação, realizada a serviço do poder, e em seu aspecto positivo pode ajudar no desenvolvimento de uma literatura e de uma sociedade. As reescritas podem introduzir novos conceitos, novos gêneros, novos recursos, e a história da tradução é também a história da inovação literária, do poder formador de uma cultura sobre outra. Mas a reescrita também pode reprimir a inovação, distorcer e controlar, e em uma época de crescente manipulação de todos os tipos, o estudo dos processos de manipulação da literatura, exemplificado pela tradução, pode nos ajudar a adquirir maior consciência a respeito do mundo em que vivemos. (LEFEVERE, 1992, p. vii).

A tradução para o autor está inescapavelmente sujeita à ideologia daqueles que a manipulam, como editores, revisores, tradutores e toda a cadeia editorial, não sendo apenas um escrito “modificado”, mas uma nova escrita na qual estavam contidos os vieses e visões de todos aqueles por cujas mãos o texto passou.

As teorizações surgidas com a Escola de Manipulação abriram caminho para conceber a tradução com base nas relações desiguais entre culturas, uma vez que os papéis que determinadas nações desempenham no mundo são distintos e isso não pode ser ignorado. Além disso, levando-se em conta que fatores políticos, econômicos e sociais

contribuem para a criação, manutenção e desestruturação de simulacros, a tradução também passou a ser vista como cenário em que se operam relações de poder.

Nesse contexto, Bassnett (2002, p. 23, tradução nossa³) chama a atenção para a importância que têm as questões culturais para os Estudos da Tradução, afirmando, inclusive, que a “língua [...] é o coração dentro do corpo da cultura”. Essa mudança de paradigma ficou conhecida como “virada cultural”, em que não só a cultura como a ideologia adentraram a referida área. Foi nesse âmbito que diversos autores defenderam uma espécie de ativismo na tradução, que consiste na atuação do tradutor a fim de minimizar as relações desiguais que ocorrem no empreendimento de uma tradução. Essas relações desiguais são evidenciadas, sobretudo, nos grupos minoritários compostos por mulheres, negros, homossexuais, transgêneros⁴. É importante destacar que, embora as mulheres sejam maioria no mundo e no Brasil, essas ainda sofrem discriminação em vista da supremacia masculina – que também é branca, heterossexual e cisgênero – e são, por consequência, vítimas não só de violência física no seio de seus agregados familiares, como também da violência simbólica, nos termos de Bourdieu (2012).

Na visão de Venuti e de alguns pós-estruturalistas, o tradutor deve atentar-se para que sua obra não dissemine vieses advindos da cultura hegemônica que oprimam ainda mais as identidades já marginalizadas. O autor discute até que ponto é possível “enxergar a tradução como interveniente junto à cultura pós-moderna adotada pelo corrente consenso econômico geopolítico” (VENUTI, 2013, p. 18), uma vez que a tradução é fundamental na consolidação e na impulsão de grandes conglomerados empresariais em âmbito global e, assim,

[...] pode interferir junto à condição pós-moderna, subvertendo os simulacros que impulsionam a economia global. Um tradutor poderia assim utilizar as imagens, as figurações sobre as quais o capital se apoia, para provocar um curto-circuito no sistema, bloquear a circulação de simulações de modo a questionar tanto essas figurações quanto as práticas de consumo que elas fomentam. Essa intervenção é singularmente pós-moderna, na medida em que se choca contra o fluxo global de simulacros, característico do capitalismo multinacional e permeia as instituições sociais e culturais. [...] (VENUTI, 2013, p. 355).

3 No original: “language, then, is the heart within the body of culture”.

4 De acordo com Jaqueline de Jesus (2012), denominam-se *transgêneros* as pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi determinado no nascimento. É importante ressaltar que não há consenso sobre o termo no Brasil e que a definição aqui apresentada se destina a fins didáticos.

Maria Tymoczko (2010), por sua vez, enxerga os tradutores como importantes ferramentas no que diz respeito à reprodução e contestação de identidades, afirmando que são essenciais na mudança social. A autora diverge de Venuti no que diz respeito à nomenclatura empregada por ele, pois considera o termo “resistência” mais “reativo” do que “ativo” e muito genérico, sem alvos predefinidos ou bem delineados. Outra importante consideração que Tymoczko aventa é que ao ofício do tradutor é inerente o processo de fazer escolhas, e esse movimento traz consigo uma inevitável parcialidade que o obrigará a se opor a determinadas questões e apoiar diversas outras durante o empreendimento de uma tradução, mesmo que isso ocorra de maneira velada, como por meio de construções sintáticas e por escolhas lexicais que desvelem sua ideologia.

O aspecto ideológico da tradução é intensificado porque os tradutores fazem escolhas sobre quais valores e instituições apoiar e aos quais se opor, determinando estratégias ativistas e escolhendo quais lutas lutar, mesmo quando eles também fazem escolhas sobre o que transpor de um texto de origem e o que construir em um texto de destino. [...] As parcialidades são o que diferenciam as traduções, permitindo-lhes que participem na dialética do poder, no processo contínuo do discurso político e nas estratégias de mudança social. (TYMOCZKO, 2010, p. 9, tradução nossa)⁵.

Vale a pena destacar que evitar imiscuir-se na seara política também se constitui como uma tomada de posição, já que o indivíduo assume necessariamente o lado do silêncio e da inação. Amorim (2014) aborda essa questão na pesquisa realizada usando como *corpus* o livro *Giovanni's Room*, escrito por James Baldwin e publicado em 1967 no Brasil. Na contracapa do livro, cuja temática explora a relação homoafetiva entre David e Giovanni, o jornalista Paulo Francis, responsável pela apresentação da obra, afirma que a tradução do livro adquiriu um posicionamento universalizante e de caráter não político, sem politizar as lutas por direitos de minorias. A pesquisa de Amorim aponta que o tradutor e o grupo editorial deixaram de lado manifestações engajadas dentro da escrita para dar lugar a um texto valorizado apenas no critério estético, por meio do uso de termos mais rebuscados e construções mais formais, como se vê na oração “*was suddenly afraid*” que foi traduzida como “Assaltou-me repentino medo” e o advérbio “*sometimes*” que, em português, tornou-se “*de outras feitas*” (AMORIM, 2014, p. 73). Assim, vê-se que o apagamento identitário foi compensado no rebuscamento da linguagem, como se esses dois fatores pudessem ser perfeitamente intercambiáveis.

5 Todas as citações em inglês do presente trabalho foram traduzidas pelos autores do artigo. No original: “A translator cannot resist, oppose, or attempt to change everything objectionable in either the source or target culture... translators make choices about what values and institutions to support and oppose, determining activist strategies and picking their fights, even as they also make choices about what to transpose from a source text and what to construct in a receptor text. [...] Partialities are what differentiate translations, enabling them to participate in the dialectic of power, the ongoing process of political discourse, and strategies for social change.”.

Ainda com relação ao engajamento na tradução, Brownlie (2010) refere-se a essa prática sob o termo “ativismo” para descrever duas situações: o estudo e a promoção de tradutores e intérpretes ativistas e a defesa de determinadas causas relativas à tradução e à linguagem na nova ordem mundial globalizada. A pesquisadora frisa que cada situação sujeita à tradução deva ser analisada individualmente e que, portanto, aplicar uma estratégia única para todos os casos não é a solução:

Esta abordagem permite que o pesquisador estude e chame atenção para casos de tradução intervencionista sem defender que a mesma estratégia deva ser usada de maneira ideal em cada caso, o que tendia ser a abordagem dos teóricos ‘comprometidos’ anteriores. O caminho é deixado aberto para a tomada de decisão localizada, totalmente em resposta ao contexto tradutório específico em questão. Também é possível dizer que, para esses pesquisadores, as decisões tradutórias microdimensionais podem ter menor importância do que a atenção aos amplos contextos sociais do qual a tradução participa. (BROWNLIE, 2010, p. 45, tradução nossa⁶)

Nesse âmbito, Wolf (2012) apoia-se no conceito de *habitus*, forjado por Pierre Bourdieu (1983), para abordar o que ela denomina “virada ativista” na tradução que, segundo a autora, está relacionada ao florescimento do ramo da “sociologia da tradução”, uma vez que essa se configura como uma atividade primordialmente afetada pelas configurações sociais. A pesquisadora vai além das visões expostas acima e afirma que

[...] os tradutores e agências profissionais ou instituições educacionais devem ter em mente que seu papel é cada vez mais importante em situações em que o controle político e seus mecanismos regulatórios estão regendo a produção e troca econômica, social e cultural, em tal ponto que eles precisam se envolver com questões relevantes para o passado, presente e futuro da humanidade⁷. (WOLF, 2012, p. 137).

6 No original: “This approach allows the researcher to study and draw attention to cases of interventionist translation, without advocating that the same translation strategies should ideally be used in every case which tended to be the approach of the earlier ‘committed’ theorists. The way is left open for localized decision-making which is fully responsive to the particular translational context at hand. It is also possible to say that for these researchers micro-level translational decisions may be of less importance than attention to the broad social contexts in which translation participates.”.

7 No original: “individual translators and translation training institutions or professional associations should be aware that in a situation where political control and its accompanying regulatory mechanisms have been ruling economic, social, and cultural production and exchange, their role is increasingly important to the point that they have to engage with questions relevant for the past, present, and future of humanity.”.

Em vista disso, percebe-se que Wolf se alinha ao ponto de vista defendido por Venuti e Tymoczko por também propor que o tradutor intervenha em traduções quando observar a presença de vieses hegemônicos e opressores que possam afetar o funcionamento socioeconômico de determinado grupo ou instituição.

É com base nas considerações dos teóricos supracitados que propomos a intervenção do tradutor no *corpus* analisado, composto por falas de personagens homossexuais masculinos e mulheres transgêneras, caso se verifique o apagamento de suas identidades, a fim de que esses indivíduos pertencentes especificamente à Comunidade LGBTQ+⁸ não tenham suas identidades assimiladas à cultura heteronormativa⁹ opressora das culturas atuais, que perpetuam mecanismos de normalização da sociedade para que indivíduos que apresentem características desviantes das que se têm como “normal” estejam sempre marginalizados. É desse tema que a seção seguinte tratará.

Identidade, gênero e sexualidade

No início deste trabalho, mencionamos que as sociedades modernas vêm passando por mudanças em decorrência de vários fatores, entre os quais a globalização e o surgimento de novos padrões de comportamento. Nesse âmbito de transformações, Hall (2006, p. 7) suscita a questão da “crise da identidade”:

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Essa observação de Hall encontra eco na afirmação de Mercer (1990, p. 4) de que “a identidade só se torna um problema quando está em crise, quando algo que se supõe ser fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”¹⁰. Assim,

8 Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, *Queer* e mais. É digno de nota que essa sigla aglomera identidades de gênero (Trans), identidades sexuais (Lésbicas, Gays, Bissexuais), questionamentos (*Queer*) e outros tipos de identidades. Enquadram-se no “mais” os pansexuais (“sentem atração por todos os gêneros”), os assexuais (“pessoas que nunca, ou que raramente, sentem atração sexual”), os intersexos (“pessoas que, congenitamente, não se encaixam no binário conhecido como sexo feminino e sexo masculino”), os agênero (“não possuem gênero”), entre outras diversas identidades. Todas definições entre parênteses foram retiradas do *site Orientando* (www.orientando.org).

9 Richard Miskolci (2009), baseando-se em Chambers (2003) e Cohen (2005), explica que o termo “heteronormatividade” expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade.

10 No original: “identity only becomes an issue when it is in crisis, when something assumed to be fixed, coherent and stable is displaced by the experience of doubt and uncertainty.”

cultivamos, ao longo de nossa existência, certezas estáticas sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso redor, e elas nos inscrevem em uma sociedade que imaginávamos ser fixa e à qual considerávamos pertencer, o que nos dava uma ilusão de unidade, completude e coerência à qual nos apegamos para acreditar que somos unicamente responsáveis por nossas ações e pelos nossos dizeres. Com a globalização e as mudanças estruturais sociais e de comportamento surgidas com ela, o sujeito que Hall (2006) define como sociológico dá lugar a um sujeito pós-moderno, incompleto, cindido por diversas identidades, às vezes contraditórias, o que entra em conflito com aquela fantasia de um todo uno e homogêneo que outrora alimentamos.

Essa cisão gerada pelas diversas identidades que nos constituem, muitas vezes díspares e heterogêneas, nos leva a uma outra problemática: se ora assumimos uma posição ora outra, como é possível pensar a identidade como algo já previamente estabelecido? A identidade é uma essência?

Em linhas gerais, conceber a identidade como essência implica aceitar que um conjunto de traços psicológicos, físicos e sociais permaneceria fixo com o decorrer do tempo. Essa cristalização de traços coletivamente semelhantes remete à criação e à manutenção de mitos fundadores, o que contribui para “essencializar” a identidade e torná-la acabada. Os mitos fundadores são mais associados a questões identitárias nacionais que estão mais além dos problemas suscitados neste trabalho, que se associam às identidades sexuais e de gênero dos sujeitos. No entanto, pode-se dizer que ao redor delas também há bastante controvérsia sobre os essencialismos que mencionamos anteriormente, uma vez que a vertente biomédica prevê dois tipos de sexo, vinculados necessariamente à presença do órgão genital, ao passo que vertentes relacionadas aos estudos feministas, de *gays* e *lésbicas* e *queer* as concebem como socialmente construídas. Destas, são célebres os dizeres de Simone de Beauvoir:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. (BEAUVOIR, 1967, p. 9, grifo nosso).

Beauvoir defende que os indivíduos de diferentes gêneros ocupam papéis com funcionamento e expectativas moldados pela sociedade. Na maioria das sociedades, da mulher espera-se conduta submissa, respeitosa, frágil, a quem cabe zelar pela família no seio domiciliar, e aquelas que apresentarem comportamento divergente desse padrão – assim como os homens que agirem dessa forma “feminina” – são rotuladas negativamente, evidenciado nos adjetivos “sapatão” e “bicha” usados para ofendê-las por exprimirem condutas de sexualidade divergentes da norma. Em outras culturas, no entanto, os papéis de gênero não são os mesmos que conhecemos, o que corrobora o caráter socialmente construído do gênero, que se relaciona a padrões de comportamento.

A esse respeito, Butler (2016) vai além e forja o conceito de “performatividade”, com base nos atos de fala de Austin, importante linguista afiliado ao ramo da Pragmática. Segundo aquele conceito, os papéis de gênero ganham sentido dentro da linguagem discursivamente. Segundo a autora estadunidense:

Em outras palavras, atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem *na superfície* do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem *status* ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. (BUTLER, 2016, p. 235).

Assim, segundo a autora, o gênero é construído no seio da sociedade, uma vez que é performado pelas pessoas atendendo às características estereotipadas que a sociedade atribuiu aos diferentes gêneros. Dessa forma, os comportamentos “falar demais”, “andar rebolando”, “brincar de boneca” e “usar rosa” são todos atribuídos à mulher, ao passo que “gostar de futebol”, “não se preocupar com estética” e “sustentar a casa” são ações historicamente associadas ao homem. Tais formas de pensar estão tão enraizadas na sociedade que ocorrem automaticamente sem que nos demos conta. Nas ruas, rotulam-se as pessoas com base em seus traços físicos, suas poses, suas maneiras de caminhar aos conceitos que se acreditam estar relacionados a fatores sociais e econômicos, por exemplo. A respeito da performatividade, Nigro e Chatagnier (2015, p. 21) discorrem que

Na medida em que gênero é performativo, uma repetição ritualizada de certas normas rígidas sociais, a construção não se dá somente por meio de fórmulas linguísticas, mas dentro de um contexto específico, no qual existe uma divisão sexual da sociedade, baseada em categorias que se apresentam naturais. O enunciado: “Mulheres são muito mais sentimentais que homens” somente faz sentido em um contexto no qual exista uma clara distinção entre homens e mulheres, bem delimitados e aceitos.

Embora sejam considerados nocivos por pressuporem comportamentos definidos para os gêneros, esses estereótipos são bastante aproveitados no momento da construção de personagens, pois funcionam como mecanismos de representação de grupos sociais. Nesse âmbito, Mendes (2006) realizou um estudo a fim de investigar o que, na opinião das pessoas entrevistadas, caracteriza um “falar *gay*”. De modo geral, as opiniões convergiram no que se refere à efeminação, sem que houvesse, contudo, uma explicação mais aprofundada para isso em termos fonológicos ou prosódicos. Outros fatores relativos à percepção da “fala *gay*” foram o fato de a entonação “subir e descer”

rapidamente e com frequência (conhecido como dinamismo de *pitch*); as vogais tônicas serem mais longas; e as palavras serem pronunciadas com “mais cuidado” e devagar; além de um uso mais padrão da gramática normativa (MENDES, 2006).

Em outro estudo, Mendes (2012) constatou que “há forte correlação entre categorias de sexo/gênero e usos do diminutivo no português paulistano”, indicando que tais traços, além de se constituírem socialmente como “fala *gay*”, podem ser usados pelo falante para sugerir sua orientação sexual. Nesse contexto, Gonçalves (2003) menciona o uso dos superlativos “-íssimo”, “-érrimo” e “-ésimo” como uma marca da percepção social da identidade sexual de um indivíduo. Essas características formais morfossintáticas resumem a efeminação, pois são aspectos tradicionalmente associados à fala de mulheres.

Além dos aspectos fonológicos e morfológicos citados acima, há também outros fatores semântico-pragmáticos recorrentes na fala de homossexuais (conhecida como *camp talk*) que foram suscitados por Keith Harvey (1998) com base na análise de duas obras literárias e suas traduções. O estudo, cujo *corpus* é composto pelas obras (i) *The City and The Pillar* (1965), de Gore Vidal, e a tradução *Un Garçon Près de La Rivière* (1981), de Philippe Mikriammos, e (ii) *Paysage de Fantaisie* (1973), de Duvert, e a tradução *Strange Landscape* (1975), de Sam Flores, fez emergir constatações bastante interessantes. Harvey constatou que a tradução para o francês de *The City and The Pillar* tendeu a apagar a identidade homossexual dos personagens, eliminando construções hiperbólicas típicas do *camp* (a “*perfect weakness*”, expressão usada para indicar desejo por outros homens intensificada pelo adjetivo “*perfect*” foi traduzida como “*un faible*” [uma queda]), deixando implícitos termos que se referem à homossexualidade (o termo “*gay*” foi transformado em “*en être*” [isso]) e omitindo marcadores conversacionais. Já o processo inverso, a tradução para o inglês do francês, apresentou resultados opostos, conferindo à identidade homossexual maior visibilidade por meio da intensificação da teatralidade, bastante recorrente no comportamento linguístico dos falantes que se identificam com a referida identidade, e do tratamento feminino que o texto original atribuiu no masculino aos personagens homossexuais (“*courait de gamin en gamin*” [corria de garoto em garoto] foi traduzido como “*runs from lady to lady*” [corre de moça em moça]).

Entre as principais características do *camp talk* apontadas por Harvey (1998) estão o humor, a teatralidade (evidenciada também pelo uso de hipérboles), o uso do feminino (seja de substantivos ou do grau feminino em adjetivos), a ironia, a intertextualidade (que funciona também por meio de referenciais externos) e o mecanismo de ataque e defesa conhecido como “solidariedade ambivalente”, no qual homossexuais se dão apoio mútuo por meio de ofensas ao físico ou ao comportamento do outro.

Vale a pena destacar que essas características típicas da fala de homossexuais também podem ser estendidas a mulheres transgêneras que, na maioria das vezes, buscam na

performance verbal, gestual e comportamental de mulheres cisgêneras um referencial único com base no qual construir suas próprias identidades, visto que, apesar de advogarmos pela natureza social do gênero, tais traços ainda são associados à ideia de mulher legítima (não obstante sabemos atualmente que essa ideia é ilusória).

Metodologia

Para investigar a tradução do *camp talk* na fala de personagens homossexuais masculinos e transgêneras femininas, escolhemos dois filmes do diretor e roteirista espanhol Pedro Almodóvar pelo fato de esses produtos, juntamente com telenovelas e séries, serem importantes produtos que trabalham com mecanismos de representação com base nos quais construímos, mudamos ou adaptamos nossas identidades. Os filmes escolhidos foram *Todo sobre mi madre*, lançado no ano de 1999, e *La mala educación*, exibido nos cinemas no ano de 2004, e essa opção de *corpus* se deu porque ambos apresentam personagens homossexuais masculinos e transgêneras femininas que empregam a linguagem abordada na seção anterior que se efetiva entre falantes pertencentes à comunidade LGBTQ+. Além disso, acreditamos que adotar dois filmes do mesmo gênero (drama), produzidos no mesmo idioma (espanhol), do mesmo diretor (Almodóvar) e com intervalo de tempo curto entre os lançamentos (5 anos) conferiria à nossa pesquisa maior fidedignidade, pois, muitas vezes, as identidades que estudamos poderiam ser retratadas com outro enfoque se o filme pertencesse a outro gênero; as diferenças no idioma talvez não refletiriam os mesmos padrões ou características linguísticas; o estilo do diretor facilitaria a comparação da dublagem de ambos; e as gírias ou socioletos não apresentariam alteração diacrônica significativa.

Com base na análise entre as falas originais no idioma espanhol e traduzidas para o português brasileiro de ambos os filmes, buscamos identificar as características do *camp talk* apontadas por Harvey (1998) a fim de analisar se elas também ocorrem entre os personagens do filme; apurar se as identidades foram recriadas com a mesma visibilidade que apresentam no original ou se foram assimiladas à ideologia heteronormativa dominante e tentar explicar por que a tradução se comportou de determinada maneira, caso se detecte uma mudança na recriação das identidades na comparação com o original. Além disso, para as traduções veiculadas na dublagem consideradas assimiladoras, proporemos, com base em Harvey (1998), Gonçalves (2003) e Mendes (2006, 2012), uma tradução própria que confira maior visibilidade às identidades das personagens em questão, conforme os estudos de Venuti (2013), Tymoczko (2010) e Brownlie (2010) relativos ao ativismo na tradução (tradução resistente, engajada, ativista). Essa maior visibilidade é obtida por meio da recriação das características linguísticas presentes na linguagem de homossexuais masculinos brasileiros utilizando-se, para fins lexicais, dicionários e termos típicos da gíria homossexual, compilados no *Dicionário Aurélia*, autodenominado o primeiro dicionário *gay* do Brasil. Para os filmes originais na língua espanhola, foi realizada pesquisa terminológica no *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE), em obras específicas e em *sites* terminológicos espanhóis e hispânicos.

Os resultados foram dispostos em tabelas na qual constavam a minutagem da cena, o nome do filme que compõe o *corpus* e as falas originais e dubladas. Para as traduções consideradas assimiladoras, acrescentou-se uma linha à tabela a fim de acomodar nossa sugestão de tradução engajada.

Resultados preliminares

Após a análise do *corpus*, foi possível constatar que a maioria das falas de ambos os filmes foi assimiladora. No entanto, na comparação entre os dois filmes, a dublagem de *Todo sobre mi madre* apresentou tendência a apostar mais em traduções engajadas que recriaram de maneira mais satisfatória (de acordo com os estudos sobre características formais e funcionais do *camp talk* mencionados na seção anterior) as identidades transviadas¹¹ das personagens. Nesse contexto, o filme *La mala educación*, inclusive, assimilou de maneira excessiva características linguísticas do *camp* que seriam recriadas apenas por meio de tradução literal, como, por exemplo, a fala do personagem homossexual Martín que se autodenomina “*la criada*” (a criada) que foi traduzida como “o criado” (minutagem: 6’40”), havendo a perda da estratégia de feminilidade suscitada por Harvey (1998) e bastante recorrente no *corpus* de maneira geral.

Por outro lado, algumas falas do filme *Todo sobre mi madre* cuja tradução consideramos assimiladora apresentou tendência a suavizar a carga semântica negativa de termos de baixo calão do original, como o termo “*hija puta*” (“filha da puta”, em português) que foi traduzido como “vagabunda” no filme dublado (minutagem: 24’17”) e o termo “*puta*”, referindo-se a prostitutas, foi recriado na dublagem como “vadias” (minutagem: 28’37”), sendo que o próprio termo ofensivo “puta” seria uma tradução “literal” adequada e não acarretaria a perda do conteúdo semântico que a troca ocasionou. Por sua vez, no filme *La mala educación*, também identificamos uma ocorrência de suavização de termo de baixo calão, como é o caso de “*coño*” (buceta, em português brasileiro) que foi traduzido como “droga” (minutagem: 10’12”). A escolha do termo “droga” em vez de outra palavra com carga semântica mais pesada implica perda da naturalidade, já que o uso de termos de baixo calão enquadra-se no recurso de “inadequação” apontado por Harvey (1998) como característica do *camp talk*. É importante ressaltar que sabemos que a modalidade específica de tradução para dublagem impõe alguns requisitos aos tradutores, sendo que um deles pode ser a amenização de palavras para não causar desconforto no telespectador. No entanto, nossas sugestões se deram levando em conta tão somente a promoção da visibilidade da identidade dos personagens em questão, já que algumas restrições típicas dessa modalidade de tradução audiovisual variam conforme o estúdio no qual é empreendido o processo de dublagem.

11 O uso do termo “transviado” nesta pesquisa é usado para referir-se ao conjunto de indivíduos transgêneros e homossexuais pela presença do prefixo “trans” e o termo “viado”, termo pejorativo empregado por homofóbicos para ofender homossexuais. Seu uso pelos próprios homossexuais promove, portanto, a ressignificação do termo.

Com relação às características do *camp talk* apontadas por Harvey (1998), constatamos que quase todas estiveram presentes nas falas das personagens analisadas, exceto pelo uso da língua francesa, que garantiria, dentro da língua inglesa, um efeito de requinte e elegância, bastante proveitoso para o *camp talk*, que trabalha bastante com a teatralidade. Aventamos que essa característica pode se dar exclusivamente na relação entre língua inglesa e francesa, apesar de não ser possível afirmá-lo. Entre os recursos apontados pelo referido autor, foi predominante o humor, em algumas falas de Paquito, personagem homossexual do filme *La mala educación*, e, de forma contundente, nas de Agrado, personagem transgênera do filme *Todo sobre mi madre*. Além do humor, também foi recorrente a teatralidade, identificada, ao nosso ver, quando as falas fogem do lugar-comum, da denotação, e apostam, por exemplo, em um uso maior de metáforas (quando Agrado se refere a Huma Rojo como “*Doña Sumé*”, expressão usada na língua espanhola para mencionar alguém indiretamente para não precisar nomeá-lo) e hipérboles (“*Es medio cirujana*”, quando Agrado busca elogiar a destreza de Manuela ao fazer-lhe curativos no rosto). Por sua vez, a feminilidade ficou restrita ao filme *La mala educación*, já que não consideramos o uso do feminino uma característica do *camp talk* ao referir-se a Agrado, pois, como esta performa identidade de gênero feminina, seria incoerente tratá-la no masculino, diferentemente do que ocorre com personagens *gays*.

Apesar de a tradução para dublagem ter primordialmente assimilado as identidades transviadas, houve algumas falas cujas traduções consideramos satisfatórias à luz das teorias sobre engajamento na tradução. São exemplos: a tradução de “*maricón*” por “*bichona*” (*La mala educación*, minutagem: 19’39”) quando Paquito se refere à sua amiga trans Zahara e esta, por sua vez, se refere a ele como “*tronquita*”, traduzido como “*amiga*”, o que reforça a estratégia de feminização do *camp talk*; e o uso do termo “*cabeludísimos*” (“*minhas amigas me contam segredos cabeludísimos*”) no grau superlativo sintético, apontado por Gonçalves (2003) como característica da linguagem de homossexuais, em adaptação à fala de Agrado no contexto em que esta afirma, no original, ser discreta por ter seguido a onda das amigas para que Huma Rojo (“*Doña Sumé*”) não percebesse (*Todo sobre mi madre*, minutagem 65’28”) ¹².

No âmbito entonacional, consideramos que houve um apagamento bastante marcante no que se refere à entonação das personagens analisadas na dublagem para o português. Apesar de a avaliação do que significa “*falar como gay*” ainda ser polêmica e carecer de bases teóricas consistentes, Mendes (2006, 2012) aponta o dinamismo de *pitch* como um traço da fala de homossexuais, que consiste na rápida alternância de tons graves para agudos, ao passo que Booth (1983), com relação à entonação e prosódia, destaca que se verifica, na fala de homossexuais, “*lassidão*” com ênfase em termos inadequados.

12 A tradução dessa fala foi uma maneira de adaptar a expressão “*Doña Sumé*”, usada para se referir a alguém cujo nome não se quer citar, sem equivalente na língua portuguesa. O tradutor, portanto, criou o efeito de sentido humorístico quando Agrado diz que é discreta por guardar “*segredos cabeludísimos*” das amigas.

Nenhuma dessas características suscitadas pelos autores se verificou nas falas das personagens. Aliás, pode-se afirmar que a entonação dos dubladores que deram voz às personagens homossexuais masculinas e transgêneras femininas se assemelhou bastante à voz dos dubladores das outras personagens da trama que não compartilham das mesmas identidades.

Considerando que se evidenciou um apagamento das identidades no filme dublado em relação às mesmas identidades no filme original, procuramos propor uma hipótese que desse conta de explicar esse comportamento. É importante ressaltar que, às vezes, as opções do tradutor não são a decisão final sobre a dublagem, uma vez que, nesse processo, influem outros fatores externos como as exigências do cliente e a ingerência do próprio estúdio de dublagem. No entanto, acreditamos que esses fatores restritos ao universo da tradução são influenciados diretamente por aspectos macro, como ideologia e cultura do país no qual a dublagem está sendo realizada. Nesse âmbito, buscamos investigar como a homossexualidade e a transexualidade são abordadas nos dois países e encontramos questões interessantes, que envolvem a discriminação contra essa população e os direitos adquiridos por ela.

Quanto à discriminação sofrida pela população LGBTQ+, tanto o Brasil quanto a Espanha têm legislações que criminalizam tal prática e salvaguardam os direitos de homossexuais e transexuais. Contudo, ao passo que a legislação brasileira foi aprovada em 2019 pela Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão nº 26, uma vez que o Congresso brasileiro não se posicionou sobre o tema, a legislação espanhola pune atos discriminatórios de maneira mais veemente por meio da Lei Orgânica 10/1995, aprovada 24 anos antes da brasileira. Nota-se o longo intervalo entre a regulamentação legislativa de um país e de outro, o que nos leva a crer que o tema é institucionalmente mais aceito no país ibérico do que no sul-americano.

Outro fator que corrobora essa hipótese de maior aceitação dessas identidades na Espanha do que no Brasil se evidencia no âmbito da Saúde, mais especificamente nas portarias para doação de sangue. Enquanto a Espanha não prevê nenhuma proibição ou tempo de espera para doação de sangue por homossexuais, a Portaria 1.353/2011 do Ministério da Saúde do Brasil considera "inapto temporário por 12 meses o candidato que tenha sido exposto a qualquer uma das situações [...] d) homens que tiveram relações sexuais com outros homens e/ou as parceiras sexuais destes" (BRASIL, 2011).

Em suma, as considerações expostas acima sinalizam que a temática explorada é abordada com muito mais liberdade e naturalidade na cultura do país de origem dos filmes do que na cultura brasileira, onde a dublagem foi veiculada. Uma vez que cultura e ideologia estão diretamente associadas ao processo tradutório, concebido, nesse sentido não só como a prática tradutória, mas como envolvendo questões extratextuais, como a escolha de textos, as diretrizes impostas sobre o tradutor e a censura, o fato de

a homossexualidade e a transexualidade serem temas mais caros à sociedade brasileira pode nos dar um indício do porquê as identidades que estudamos em nosso *corpus* foram mais suavizadas ou, até mesmo, apagadas na dublagem brasileira.

Conclusão

No presente trabalho, percorremos algumas importantes considerações sobre identidade, principalmente com relação à identidade sexual e de gênero, ficando evidente que, quando falamos de identidade, também falamos de diferença. O advento da globalização que inaugura um pensamento pós-moderno não só derruba as fronteiras geográficas e psicológicas, aproximando indivíduos, como também intensifica ainda mais as diferenças entre eles, que passam a conceber a si próprios de maneira fragmentada, não mais vendo-se como seres homogêneos e coerentes, mas como proprietários de diversas identidades, muitas vezes, inclusive, divergentes entre si.

Importante fator na criação, manutenção e contestação de identidades culturais, a tradução promove a ponte entre o doméstico e o estrangeiro, entre o eu e o outro, tendo sua existência garantida no limiar. As concepções leigas que se constituem verdadeiros lugares comuns avaliam uma tradução e enxergam a prática tradutória com base em uma suposta fidelidade a um significado único e imanente depositado em um texto, mesmo diante da efervescência de diversas teorias inscritas em uma conjuntura pós-colonial que sugerem uma intervenção pensada do tradutor para atenuar ou mesmo eliminar possíveis simulacros identitários que induzem à discriminação, preconceito e marginalização. Não se deve confundir essa fidelidade ao significado com o que propomos no presente trabalho. Ao conceber a tradução como transformação, é necessário ressaltar que existem transformações assimiladoras e transformações subversivas, sendo essa última a que nos propusemos a endossar, uma vez que as identidades marginalizadas geralmente tendem a ser suprimidas/censuradas no texto traduzido. Nesse sentido, consideramos as identidades desviantes das personagens um fator que deveria ser recriado na dublagem, pois seu apagamento se configuraria como uma transformação assimiladora, o que não consideramos satisfatório.

Fica visível, portanto, que a dinâmica entre identidades legitimadas pela normalização e aquelas desviantes suscita atravessamentos ideológicos que nos constituem discursivamente e que, sua aplicação pelos Estudos da Tradução causa um impacto não só no âmbito linguístico, como também em nossas práticas sociais como sujeitos.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, L. M. Quando gestos não políticos são políticos: a tradução brasileira de Giovanni's Room, de James Baldwin, e a questão da homossexualidade. *Mutatis Mutandis*, v. 7, n. 1, p. 62-82, 2014. Disponível em: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/18885>. Acesso em: 15 jan. 2009.
- BASSNETT, S. *Translation Studies*. London e New York: Routledge, 2002.
- BEAUVOIR, S. *O Segundo Sexo: A experiência vivida*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- BOURDIEU, P. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação direta de inconstitucionalidade por omissão nº 26/DF – Distrito Federal. Relator: Ministro Celso de Mello. Diário da Justiça Eletrônico nº 142, 01 julho 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3lHeG4V> Acesso em: 03 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.353, de 13 de junho de 2011. Aprova o Regulamento Técnico de Procedimentos Hemoterápicos. Diário Oficial da União nº 229, Brasília, DF, 30 nov. 2010, Seção 1, p. 79.
- BROWNLIE, S. Committed Approaches and Activism in Translation Studies Research. In: GAMBIER, Y.; VAN DOORSLAER, L. (ed.). *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. p. 45-48.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- ESPANHA. Ministerio de Sanidad y Consumo. Gabinete do Ministro. Decreto Real nº 1.088, de 16 de setembro de 2005. Estabelece os requisitos técnicos e condições mínimas da doação de sangue e dos centros de serviço de transfusão. Boletín Oficial del Estado nº 225, Madri, 20 set. 2005.

EVEN-ZOHAR, I. Teoria dos polissistemas. Tradução Marozo, Luis Fernando, Carlos Rizzon e Yanna Karlla Cunha. *Revista Translatio*, v. 4, p. 2-21, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/viewFile/42899/27134>. Acesso em: 3 set. 2019.

GONÇALVES, C. A. A função indexical das formações X-íssimo, X-ésimo e Xérrimo no português do Brasil. *Veredas* (UFJF), Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 47-59, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1971.

JESUS, J. G. de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. *Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião*. 2012. Disponível em: [http:// https://issuu.com/jaquelinejesus/docs/orienta__es_popula__o_trans](http://https://issuu.com/jaquelinejesus/docs/orienta__es_popula__o_trans). Acesso em: 15 abr. 2019.

HARVEY, K. Translating Camp Talk: Gay Identities and Cultural Transfer. *The Translator*, Manchester, v. 4, n. 2, p. 295-319, 1998.

HERMANS, T. Translation Studies and a New Paradigm. In: HERMANS, T. (org.). *The Manipulation of Literature*. London: Croom Helm, 1985. p. 7-15.

LEFEVERE, A. *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. Londres e Nova York: Routledge, 1992.

MÁ educação. Direção: Pedro Almodóvar. Produção: Augustín Almodóvar. Intérpretes: Gael García Bernal; Fele Martínez; Daniel Giménez Cacho; Luis Homar; Francisco Boira, Javier Cámara e outros. Roteiro: Jean-Paul Gaultier; José Luis Alcaine; Paco Delgado; Pedro Almodóvar. Madri: Twentieth Century Fox Corporation, 2004. 1 DVD (105 min), Color. Legendado/Dublado. Produzido por Twentieth Century Fox Home Entertainment. Título original: La mala educación.

MERCER, K. Welcome to the jungle. In: RUTHERFORD, J. (org.). *Identity: community, culture, difference*. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

MENDES, R. B. Diminutivos como marcadores de sexo/gênero. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, v. 8, p. 113-124, jun. 2012. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica/wp-content/uploads/2012/06/revista-linguistica-v8-n1-diminutivos-como-marcadores-sexo-genero2.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MENDES, R. B. O que significa falar como gay em São Paulo. *Anais*. São Paulo: [s.n.], 2006.

MISKOLCI, R. A teoria *queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 21, p. 150-182, jun. 2009.

NIGRO, C. M. C.; CHATAGNIER, J. C. *Literatura e gênero*. São José do Rio Preto: HN, 2015.

STEINER, G. *After Babel: Aspects of Language and Translation*. London e Oxford: Oxford University Press, 1998.

TUDO sobre minha mãe. Direção: Pedro Almodóvar. Produção: Pedro Almodóvar. Intérpretes: Cecilia Roth; Candela Peña; Marisa Paredes; Antonia San Juan; Penélope Cruz; Rosa María sardá. Roteiro: Pedro Almodóvar. Madri: Twentieth Century Fox Corporation, 1999. 1 DVD (101 min), Color. Legendado/Dublado. Produzido por El Deseo S.A; Renn Productions; France 2 Cinema. Título original: Todo sobre mi madre.

TYMOCZKO, M. *Translation, Resistance, Activism: An Overview*. In: TYMOCZKO, M. *Translation, Resistance, Activism*. Amherst e Boston: University of Massachussetts Press., 2010.

VENUTI, L. Tradução, simulacro, resistência. Tradução Roberto Mário Schramm Jr. In: BLUME, R. F.; PETERLE, P. (org.). *Tradução e relações de poder*. Tubarão: Copiart, 2013.

WOLF, M. The sociology of translation and its "activist turn". *Translation and Interpreting Studies*, v. 7, n. 2, p. 129-143, 2012.

Propostas de produção de textos em material didático e a noção de “escrita como trabalho”

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2695>

Marina Célia Mendonça¹

Resumo

Este trabalho se insere no contexto das pesquisas das ciências da linguagem sobre a produção textual como processo e sua inserção em atividades didático-pedagógicas. Considerando essa problemática, o objetivo é colocar em foco escritos de pesquisadores brasileiros, nas áreas da Linguística e da Linguística Aplicada, discutindo sua atualização no discurso sobre a produção textual em material didático – é enfocada, especificamente, a noção de “escrita como trabalho”, atualizada por uma coleção didática direcionada ao Ensino Médio intitulada *Veredas da Palavra*. O suporte teórico-metodológico da pesquisa são os estudos bakhtinianos do discurso. O procedimento metodológico central é o cotejamento de textos, comparando discursos produzidos em esferas de atividade diferentes. O pressuposto teórico de que se parte é o de que, ao migrar de uma esfera de atividade para outra, o discurso sofre modificações decorrentes de novas relações discursivas estabelecidas na nova esfera e de valores que são predominantes nela.

Palavras-chave: estudos bakhtinianos; material didático; produção de texto.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, Brasil; marina.mendonca@unesp.br; <http://orcid.org/0000-0002-5712-2346>

Textbook writing proposals and the notion of “writing is a work”

Abstract

This work is related to the context of language research on “writing as a process” and its relation to didactic and pedagogical activities. Considering this context, the objective of this work is to discuss how Brazilian works in the Linguistics and Applied Linguistics area dialogue with the discourse about writing that appears in Brazilian textbooks. Specifically, the goal is to analyze how the notion that writing is a work appears in a high school textbook entitled *Veredas da Palavra*. The theoretical support of the research is the Bakhtinian discourse studies. The main methodological procedure is the comparison of texts, comparing discourses produced in different spheres of activity. The theoretical assumption on which this paper is based is that discourse changes when it goes from one sphere of activity to another. These modifications are the result of new discursive relations established in the new sphere and of values that are predominant in it.

Keywords: Bakhtinian studies; textbook; writing.

Introdução

Este artigo se insere no contexto de pesquisas das ciências da linguagem sobre a produção textual escrita e sua inserção em atividades didático-pedagógicas e em materiais didáticos. O trabalho é parte de resultados de pesquisa desenvolvida no interior de projeto de pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (SP)², que teve por objetivo investigar “como o discurso das ciências da linguagem sobre a relação da subjetividade com o texto/discurso é atualizado em coleções didáticas direcionadas ao Ensino Médio e aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”.

Considerando essa problemática, o objetivo aqui é colocar em foco escritos de autores brasileiros sobre a reescrita e/ou refacção e/ou planejamento textual, discutindo sua atualização no discurso sobre a produção textual em uma coleção didática direcionada ao Ensino Médio intitulada *Veredas da Palavra* (ALVES; MARTIN, 2016), em versão direcionada ao professor. Especificamente, são analisadas propostas de produção textual escrita dessa coleção, bem como orientações dadas aos docentes para encaminhamento de atividades.

Partimos de resultados de pesquisa anterior (MENDONÇA, 2019), em que analisamos a atualização de estudos sobre aquisição da escrita em documentos oficiais brasileiros. Esses resultados são apresentados resumidamente, destacando-se o que interessa

2 O projeto foi desenvolvido de agosto de 2018 a julho de 2019 no Instituto de Estudos da Linguagem, da UNICAMP, no Programa de Pós-doutorado, sob supervisão de Sírio Possenti.

especificamente a este artigo, na seção a seguir, que antecede a análise de propostas de produção textual escrita da coleção didática selecionada.

O suporte teórico-metodológico da pesquisa são estudos bakhtinianos do discurso, em especial as noções de *diálogo*, *esfera de atividade*, *tema* e *significação*. O procedimento metodológico privilegiado é o cotejamento de textos (GERALDI, 2012), em que se apresentam ao enunciado, no processo de interpretação, novos contextos. Bakhtin (2000, p. 404), quando reflete sobre a especificidade da pesquisa nas Ciências Humanas, defende que “A compreensão é o cotejo de um texto com os outros textos. [...] Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro)”. Seguindo essa proposta, temos desenvolvido esse procedimento em nossos últimos trabalhos (ver Mendonça, 2013, 2015, 2016, 2018, 2019); neste artigo, para lançar luz sobre a interpretação de uma coleção didática, são colocados em diálogo discursos produzidos em diferentes esferas da comunicação: na esfera científica (Ciências da Linguagem) e na didático-pedagógica (documentos que definem diretrizes para a esfera escolar brasileira e uma coletânea didática direcionada ao Ensino Médio).

Grillo e Glushkova (2016), no desenvolvimento de uma metodologia de análise comparativa de textos de culturas diferentes que tenha relação com os estudos de Bakhtin e o Círculo, chamam atenção para a presença da comparação como base para a metodologia na obra bakhtiniana. Já em um de seus primeiros ensaios, “O autor e a personagem na atividade estética”, Bakhtin (2000) coloca em relação obras e autores de culturas variadas, bem como “esferas de uma mesma cultura (música, dança, literatura, religião etc.)” (GRILLO; GLUSHKOVA, 2016, p. 71) Posteriormente, em ensaio publicado numa revista russa no início dos anos 1970, Bakhtin (2000) defende que se estude literatura tendo em vista a cultura da sociedade em que ela está inserida, um projeto que, como destacam Grillo e Glushkova (2016), exige que se coloque a esfera literária em relação com outras esferas da cultura.

Tendo em vista essas considerações de Bakhtin e seus comentadores, utilizamos aqui a noção de *diálogo* para entender as relações entre o discurso da esfera científica sobre reescrita e/ou refacção e/ou planejamento e o discurso que se produz na esfera didático-pedagógica, nos gêneros discursivos *documento oficial* e *livro didático*. Essa noção atravessa toda a obra de Bakhtin e o Círculo e é base para se entender o enunciado como “um elo na cadeia da comunicação verbal” que “não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (BAKHTIN, 2000, p. 320) Essas reações-respostas, tal como afirma o autor neste ensaio (em que toma por objeto os gêneros do discurso), dão-se no interior de uma determinada esfera da comunicação verbal.

A noção de *esfera*, que aparece nas traduções de textos de Bakhtin e o Círculo também como *campo* ou *domínio* – ver a respeito Grillo (2006) e Grillo e Glushkova (2016) –, é recorrente na obra e é importante para se pensar não somente as semelhanças nos gêneros discursivos de uma mesma esfera e nos valores que os orientam, mas também as diferenças entre discursos produzidos em esferas diferentes. Isso porque Bakhtin (2000) concebe as esferas como domínios que possuem, entre outros aspectos, diferentes formas de tratamento do *tema* de um enunciado. Dessa forma, defendemos aqui que a noção é importante para análises em que se produz cotejo de textos, seja no interior de uma mesma esfera seja entre diferentes campos. Uma reflexão mais aprofundada dessa questão encontra-se em Mendonça (2019).

Dessa maneira, quando um enunciado se apropria de outro (em forma de comentário, citação etc.), seu sentido sofre influências do novo contexto em que se deu a apropriação, do novo acontecimento desse enunciado. Volóchinov (2017) apresenta uma discussão sobre a unidade e singularidade do enunciado tendo em vista o sentido produzido nesse novo contexto, a partir do que ele chama de *significação* e *tema*. A *significação* é entendida como a base estável sobre a qual se sustenta o sentido, e o *tema* é o lugar do sentido novo, singular e irrepitível, que se produz quando da atualização do enunciado em outros contextos. É importante dizer que essa concepção de atualização como *singularidade*, antes de constituir um argumento contra a estabilidade do enunciado, é que explica a possibilidade de sua *estabilidade relativa*, pois é com base na *significação* que se produz o novo sentido. Também é relevante destacar que a ideia de *singularidade* do enunciado, no momento de um novo “aparecimento”, tanto se aplica a cronotopos próximos quanto a distantes – em outra esfera, em outro tempo e até, conforme Bakhtin, naquilo que ele chama de *grande temporalidade*:

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão lembrados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). [...] Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da grande temporalidade. (BAKHTIN, 2000, p. 414).

Neste artigo, nosso interesse é cotejar discursos sobre a noção de “escrita como trabalho”, que remete às práticas de reescrita e/ou refacção e/ou planejamento, em dois “contextos” diferentes: esfera científica e esfera didático-pedagógica, de forma a entender o sentido que se produz num novo *tema* do discurso. Na seção que se segue, retomamos discussão

desenvolvida em Mendonça (2013, 2015, 2019), em que cotejamos o discurso científico e o atualizado em documentos oficiais brasileiros, e, na última seção, analisamos propostas de produção textual escrita do material didático selecionado para *corpus* desta pesquisa.

A “escrita como trabalho”: o discurso das ciências da linguagem e dos documentos oficiais

A “escrita como trabalho” tem sido objeto de pesquisa em contexto científico relacionado à Aquisição da Escrita, em Linguística e Linguística Aplicada, em que se busca entender a escrita como “processo” e não somente como “produto”. Há uma grande quantidade de pesquisas que têm sido desenvolvidas nessa subárea dos estudos da linguagem, especialmente pelos enfoques que se dão nessas últimas décadas aos letramentos e multiletramentos. Aqui, faço um recorte dessas pesquisas, dando centralidade aos trabalhos desenvolvidos por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) e Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson (1997) e outros que dialogam mais diretamente com eles.

Nessas publicações, as autoras propõem que se tome a escrita como *trabalho do sujeito*. Assumem como ponto de partida para o projeto de investigação proposto a concepção de Possenti sobre *trabalho do sujeito e estilo*. Conforme Possenti (1993), *há estilo se e quando há marca de trabalho do sujeito sobre o interdiscurso* – sua reflexão localiza-se no contexto do quadro teórico da Análise do Discurso francesa e, ao ser atualizada nessas pesquisas em Aquisição da Escrita, é objeto de deslocamentos que não discutirei neste artigo, pelas limitações do recorte e objetivo em pauta.

A noção de linguagem com a qual se opera nessas pesquisas é *interacionista*, conforme se propõe a seguir:

[...] assumimos uma concepção sócio-histórica de linguagem, vista como lugar de interação humana, de interlocução. Tomada como atividade, como trabalho, a linguagem, ao mesmo tempo que constitui os pólos da subjetividade e da alteridade, é também constantemente modificada pelo sujeito, que sobre ela atua. (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 302).

As autoras destacam etapas no processo da escrita: o planejamento; a revisão efetuada pelo próprio escrevente quando da leitura de seu texto; a revisão feita após interferência de um outro (professor, mãe, colega...). Destacam que as formas de interação ocorridas no processo da escrita podem interferir significativamente, por exemplo, no resultado da revisão e nas formas de relação subjetiva do escrevente com sua própria escrita e com seu interlocutor; entendem ainda que a produção escrita é uma atividade em que emerge a singularidade dos sujeitos: “A escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos.” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 23).

As pesquisas mostram que as alterações realizadas nos textos pelos escreventes são respostas a intervenções do leitor/interlocutor e, inclusive, não são superficiais: têm por objetivo tornar o texto mais adequado tendo em vista o interlocutor. Mostram que episódios de refacção e/ou revisão textual podem ser entendidos como *indícios* que “dão visibilidade ao trabalho do sujeito em seu processo de constituição de uma relação particular com a linguagem e com sua representação escrita.” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 8). Segundo as autoras, é preciso considerar tanto o papel do interlocutor quanto o da escola nas alterações que o escrevente faz em seu texto.

As autoras apresentam proposta metodológica de prática de escrita na escola: a aquisição da escrita se daria pela *aprendizagem do trabalho de reescritas*, que, como veremos, será incorporado por documentos oficiais direcionados à educação básica. Destacamos, enfim, que a pesquisa em pauta coloca em evidência o *projeto de dizer* do escrevente, sendo esse projeto central nas atividades de revisão e/ou reescrita – o escrevente, ao realizar um “trabalho” sobre o seu próprio texto, constitui-se como *autor*, na relação com o interlocutor.

É importante destacar também proposta de ensino/aprendizagem que envolve reescrita de textos feita por Geraldi (1984), em *O texto na sala de aula*, em que o autor propõe que a disciplina Língua Portuguesa se organize em torno do uso do texto em atividades de leitura/compreensão oral, escrita/produção oral, e análise linguística – esta envolveria situações de discussão e reescrita de textos de alunos, em que atividades metalinguísticas e epilinguísticas seriam desenvolvidas, no trabalho com e sobre a linguagem.

A partir dos primeiros resultados desses estudos e propostas, outras pesquisas ainda na década de 1990 tomam por tema a reescrita em contexto escolar. Grillo (1996), em dissertação de mestrado orientada por Fiad e defendida em 1995, confirma os estudos citados, considerando principalmente as interferências feitas pelo professor nos textos de estudantes: a etapa do planejamento é importante para a qualidade do texto final e, se feita com a participação do educador, obtém-se melhor resultado; se o professor apresenta soluções para os problemas destacados em sua leitura do texto, há mais chance de melhora da produção escrita – ou seja, a qualidade da interferência influencia na qualidade do texto final. Jesus (1996), em dissertação orientada por Geraldi também em 1995, em estudo de intervenções de docentes na escola básica à época, mostra que há uma compreensão da tarefa de revisão de textos na escola em que se enfocam problemas na superfície textual, promovendo uma “higienização”, sem se atentar para aspectos macrotextuais e para atividades que possam estimular a autoria e o processo de interação com o interlocutor. Citamos também o trabalho de Ruiz (1999), resultado de tese de doutorado defendida em 1998 e que ganha publicação em livro, sobre a correção de textos escritos na escola básica, em que a autora discute diferentes modos de intervenção dos professores quando das atividades de reescrita e sua interferência na produção escrita dos escreventes.

Assim, a proposta de ensino/aprendizagem de escrita a partir de *reescritas*, com base em operações como substituição, apagamento, deslocamento e acréscimo, tal como proposto por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), foi objeto de debates/adesões antes mesmo da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que, como veremos adiante, incorporam-na. Chamo atenção para texto de Geraldi publicado nos Anais de um Seminário do GEL na década de 1990, resultado de debates empreendidos em grupo de trabalho sobre o tema no evento, em que o autor comenta a proposta: “Estes quatro tipos de meta-operações estão a indicar um caminho metodológico possível para a produção de textos na escola, desde que o professor se torne leitor e co-autor dos textos de seus alunos.” (GERALDI, 1994, p. 380).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais direcionados ao Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, publicados respectivamente em 1997 e 1998, incorporam a proposta de reescrita e planejamento em práticas de escrita escolar, conforme discutimos em Mendonça (2019). O documento enfatiza a relação do escrevente com o processo de produção textual, o que se pode considerar um avanço em relação a concepções anteriores, em que o texto escolar era um produto deslocado de sua situação de interação discursiva. Entretanto, os documentos supõem na atividade um movimento de “monitoramento” das atividades de escrita, dando um novo *tema* aos estudos de Fiad, Abaurre e Mayrink-Sabinson (1991), que buscam nas metaoperações de substituição, apagamento, deslocamento e acréscimo somente indícios da presença do sujeito no texto e do diálogo com o interlocutor; pela natureza da pesquisa – indiciária, com base no Paradigma Indiciário proposto por C. Ginzburg (1999) –, chegam a resultados que permitem perceber somente pequenos movimentos singulares que se mostram nas práticas de escrita. Veja-se trecho do documento direcionado ao EF I:

[...] a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: *monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto*. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. (BRASIL, 1997, p. 51, grifo nosso).

Essa caracterização de um sujeito ativo nas atividades de escrita, agente do processo de significação e estruturação do seu texto, também aparece em outros volumes dos PCN. No caso dos volumes dirigidos ao Ensino Médio (BRASIL, 2000a, 2000b), lista-se uma competência que se espera desenvolver no educando, a qual inclui *ser protagonista* no processo de produção/recepção: esse protagonismo exigiria do escrevente que fizesse escolhas adequadas a seus interlocutores e ao contexto de uso dos gêneros.

O discurso sobre a necessidade de planejamento e revisão da escrita também é atualizado em outro documento, duas décadas depois dos PCN, o *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio*, conforme também apontado em Mendonça (2019). Nos critérios para avaliação das coleções e nas resenhas das coleções aprovadas pelo programa, é atualizado o discurso sobre as etapas da produção textual, contudo não aparece no documento a expressão *escrita como trabalho*, talvez porque, na esfera didático-pedagógica, esse discurso entre em conflito com o que chamamos de *ideologia da inspiração*, presente no senso comum sobre a escrita.

As etapas da produção textual, conforme o *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio*, aparecem como parte da metodologia esperada no ensino/aprendizagem da escrita na esfera escolar, mas a relação do sujeito com o texto produzido não aparece explicitada nesse discurso sobre a escrita escolar. Vejamos um fragmento do documento:

Quanto ao eixo de *Produção Textual*, foram considerados os aspectos voltados para o aprimoramento das práticas de escrita dos estudantes, entre os quais, a atenção aos diferentes letramentos; aos contextos de produção da escrita; aos processos de planejamento, escrita e reescrita, em função da situação comunicativa e dos objetivos do texto [...]. (BRASIL, 2017, p. 13).

Considerando esses aspectos discutidos, as questões que motivaram esta pesquisa que toma por objeto material didático aprovado no PNLD foram: 1) Em que medida as atividades de reescrita estão integradas às de análise linguística? – esta integração encontra-se em proposta de Geraldini (1984), já citada aqui; 2) Em que medida a presença do professor é tomada como importante nesse processo de escrita em contexto escolar? – como vimos nos estudos citados, a presença do professor seria fundamental no processo de desenvolvimento da escrita na metodologia que assume o *planejamento* e a *reescrita* como etapas importantes para o aprendizado da escrita.

A escrita como processo em uma coleção didática direcionada ao Ensino Médio

A coleção didática *Veredas da Palavra*, que é o *corpus* deste trabalho, dá espaço considerável para as atividades de revisão textual. Nesse material, aprovado pelo PNLD 2018, cada capítulo dedicado à produção textual contém um roteiro de avaliação da produção antes de finalizá-la – essa avaliação, na forma de apresentação das propostas de escrita, constitui uma “rotina” bastante positiva de autoavaliação dos textos e de avaliação pelos colegas antes de ser entregue ao professor; este aspecto poderia ter sido valorizado pela equipe do PNLD, apesar de não aparecer citado na resenha da obra feita pelo guia. Transcrevemos a seguir o que a resenha traz sobre a produção textual escrita dessa coleção:

A obra procura geralmente situar as propostas de escrita em seu contexto de uso social, contextualizando o gênero do texto escrito a ser produzido. Diferentes letramentos e gêneros são trabalhados, envolvendo a produção de textos, como poema, conto, microconto, cena teatral, reportagem, notícia, resenha, ensaio, currículo, relatório de pesquisa e dissertação escolar.

Se, na apresentação do gênero, são mencionados aspectos da situação de interação e sua função social, na proposição da atividade de escrita, contudo, os elementos da situação de interação, tais como, autoria, interlocutor previsto e função social do gênero são pouco considerados. O interlocutor efetivo dos textos produzidos poderia ter um espectro mais amplo, uma vez que a coleção enfoca, prioritariamente, os próprios estudantes como interlocutores. A abordagem fica a dever também no que tange ao trabalho com recursos e práticas multimodais como itens constituintes das práticas de produção textual. [...]. (BRASIL, 2017, p. 50).

Já na apresentação da coleção didática, as autoras dão destaque para o “Roteiro de Avaliação”, dirigindo sua atividade persuasiva para dois destinatários imediatos, o professor e o avaliador do PNLD, que tem como critério de avaliação a noção da escrita como processo, como vimos na seção anterior. Assim, apesar de a seção dedicada à produção textual, no livro, se intitular “Produção do gênero”, o material didático coloca em destaque, na apresentação da obra, o título “Roteiro de avaliação”. Nessa apresentação, no texto que se pretende resumir as atividades de produção de textos presentes no volume – veja-se trecho (01) a seguir –, as autoras dialogam com os critérios utilizados pelo PNLD na avaliação dos livros: necessidade de que se trabalhe com a diversidade de gêneros textuais e em diferentes modalidades, que se trabalhe com a contextualização dessas produções, com a noção de escrita como processo. Assim, após o título “Roteiro de avaliação”, nesta seção de apresentação da obra aparece o seguinte texto:

- (1) Em todos os capítulos de *Produção de texto* são apresentadas orientações específicas para a produção e socialização dos diversos textos orais e escritos propostos, além de um *Roteiro de avaliação* desses textos. Dessa forma, as produções escrita e oral não se limitam a uma execução simplificada e repetitiva. (ALVES; MARTIN, 2016).

No entanto, apesar desse aspecto positivo do material didático em pauta (apresentar sistematicamente atividades de autoavaliação e avaliação coletiva de textos escritos pelos estudantes), as atividades de análise linguística estão desvinculadas das de produção textual. Assim, a proposta de Geraldi (1984), de que as práticas de análise linguística, na escola, se deem a partir da produção dos alunos, de forma a permitir uma reflexão sobre aspectos pertinentes às dificuldades encontradas pelos sujeitos no processo de ensino/aprendizagem, não se realiza nesse material didático – a análise linguística poderia se dar, na proposta de Geraldi, quando das atividades de revisão e correção textual, estas podendo servir como um espaço de discussão de questões linguísticas ou discursivas

que fossem relevantes na produção dos sujeitos. Dessa forma, os três volumes da coleção se dividem em unidades, constituídas por capítulos, sendo o último capítulo de cada unidade dedicado à produção de textos, que se apresenta como um “fechamento” de cada unidade. Então, o movimento proposto, no trabalho com a linguagem, é sempre no sentido da leitura para a escrita, sendo que a análise linguística é tratada, em média, em um capítulo de cada unidade, capítulo este separado daquele dedicado à produção de textos. Dessa maneira, a *reescrita* ou *avaliação* não se configura como espaço que propicia a análise linguística nesse novo *tema* que lhe dá esse material didático, em diálogo com o discurso das Ciências da Linguagem.

Em relação à presença do professor como mediador do processo de escrita (aspecto destacado como fundamental no processo de escrita, conforme os estudos científicos citados na seção anterior), é preciso fazer algumas considerações.

No Manual do professor do volume 2, as autoras afirmam o seguinte:

- (2) Em resumo, seja na reescrita, seja na retextualização (nos termos de Marcuschi), a mediação do professor é crucial. Tornar-se leitor do próprio texto não é uma transição automática, ao contrário, é um exercício que os alunos precisam aprender a fazer. (ALVES; MARTIN, 2016).

Mas, apesar desse discurso direcionado ao professor, de forma geral, nessa coleção didática, esse efeito de “falta de presença do professor” se mantém nas seções de produção textual intituladas “Roteiro de avaliação”, em que o lugar do professor no processo de avaliação do texto (lugar construído na memória do discurso escolar) é substituído seja pelas autoras da coleção, que orientam, passo a passo, a avaliação do texto produzido, seja pelos próprios alunos, em processo de autocorreção de seu texto, seja pelos colegas, em algumas produções propostas pelo material.

A seguir, reproduzimos um roteiro de avaliação de uma produção escrita de artigo de opinião, que serve como exemplo do que se encontra na coleção em pauta:

- (3) Roteiro de avaliação

Depois de escrever a primeira versão de seu artigo de opinião, é hora de avaliar sua produção com base em alguns critérios para verificar se você conseguiu expressar-se adequadamente nesse gênero. As questões a seguir servem de roteiro para sua avaliação.

1. O tema a ser desenvolvido fica explícito na introdução?
2. O ponto de vista assumido é evidenciado ao longo do texto?
3. O texto cumpre sua função de convencer o leitor de que seu ponto de vista é válido e deve ser considerado numa discussão sobre esse tema?
4. Os argumentos utilizados foram convincentes/suficientes para persuadir o leitor do ponto de vista defendido?
5. Verifique se a estrutura do texto foi bem trabalhada [...].
6. Verifique também se o uso da linguagem está adequado [...].
7. Por fim, verifique se o título proposto para o texto condiz com o ponto de vista e a argumentação desenvolvida. (ALVES; MARTIN, 2016, p. 151).

O roteiro orienta o escrevente a fazer a autocorreção da primeira versão de seu artigo de opinião, dando ênfase para os aspectos composicionais e estilísticos do gênero em estudo (questões 1, 5, 6 e 7). As questões 2, 3 e 4 estão centradas no desenvolvimento da argumentação, na manutenção de um ponto de vista e na interação com o possível destinatário do texto; no entanto, as autoras falham no quesito de contextualização do texto, visto que não chamam atenção do escrevente para a situação em que o texto será lido, que interfere diretamente na qualidade da argumentação.

Contudo, destacamos aqui que esse roteiro peca não somente pela descontextualização e pouca atenção à constituição social do gênero *artigo de opinião*, mas também, e principalmente, por não criar um espaço para que o professor participe do processo de revisão/avaliação textual – não há orientações direcionadas ao professor em relação às interferências que possa vir a fazer para intermediar o processo de aprendizagem da atividade escrita em pauta. No Manual do Professor, as autoras orientam o professor para o trabalho com o desenvolvimento de um ponto de vista quando da redação do gênero artigo de opinião, de forma a que o estudante venha a participar em espaços sociais mais amplos defendendo seu ponto de vista. Tem-se, portanto, instrução para lidar com o gênero como espaço da construção de um ponto de vista, mas a presença do professor quando do planejamento e revisão é nula.

Nesse sentido, podemos dizer que a *revisão/reescrita*, nessa coleção, também ganha um novo *tema* no diálogo com o discurso científico: está sob a égide de um ensino de escrita cujo objeto são os gêneros. A reescrita, nesse novo contexto, tem como centralidade os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos, e não a arquitetônica do gênero. Está restrita à *textualidade escolarizada*, pouco marcada pela interação efetiva e significativa com o outro-leitor; e não tem, destacamos aqui, como participante ativo o professor, sujeito que aparece pouco na coleção.

Considerações finais

Enfim, apesar dos aspectos positivos para a produção textual que as atividades de refacção e/ou reescrita e/ou revisão podem trazer na coleção didática *Veredas da Palavra*, é preciso atentar para o apagamento da atuação do professor nesse processo, seja como leitor do texto do aluno, seja como mediador da revisão, seja como avaliador.

Assim, aqueles que orientam o processo de avaliação são as autoras do livro, que assumem competência suficiente para eleger critérios para essa avaliação e que se dirigem aos alunos. Estes, por seu turno, farão a revisão de seus trabalhos escritos e, em algumas situações, trocarão seus textos com colegas, que farão também uma leitura-revisão do texto. Praticamente não resta espaço, nesta coleção, para a presença do professor nessa escrita em processo (planejamento, redação, revisão pessoal, revisão feita pelo outro). O professor não ocupa esse espaço significativo de um outro do aluno.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de letras, 1997.

ALVES, R. H.; MARTIN, V. L. *Veredas da Palavra*. Manual do Professor. v. 1. São Paulo: Ática, 2016.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS, M. H. (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.

GERALDI, J. W. A escrita como trabalho: operações e meta-operações de construção de textos. *Estudos Linguísticos XXIII, Anais de Seminários do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL)*, São Paulo, v. 1, 1994.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In: GEGE (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso) (org.). Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In: GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 143-180.

GRILLO, S. V. de C. Escrever se aprende escrevendo. *Sínteses*. Teses. UNICAMP/IEL, v. 1, 1996.

GRILLO, S. V. de C. Esfera e campo. *In: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

GRILLO, S.; GLUSHKOVA, M. A divulgação científica no Brasil e na Rússia: um ensaio de análise comparativa de discursos. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 69-92, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/23556/19236>. Acesso em: 10 jan. 2019.

JESUS, C. A. de. Reescrita: para além da higienização. *Sínteses*. Teses. UNICAMP/IEL, v. 1, 1996.

MENDONÇA, M. C. A produção textual na esfera escolar: considerações sobre a "escrita como trabalho". *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 8, n. 1, p. 3-15, 2019.

MENDONÇA, M. C. Práticas de escrita: diálogos entre ciências da linguagem e ensino/aprendizagem de língua. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 47, n. 3, p. 758-768, 2018.

MENDONÇA, M. C. O discurso sobre autoria na esfera didático-pedagógica: algumas considerações. *Revista da ABRALIN*, v. 15, p. 265-284, 2016.

MENDONÇA, M. C. Práticas de escrita e subjetividade. *Letras & Letras (Online)*, v. 31, p. 43-55, 2015.

MENDONÇA, M. C. O discurso sobre a produção textual de gêneros literários. *Letras & Letras (on-line)*, Uberlândia, v. 29, n.2, p. 1-15, 2013, 2013.



POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RUIZ, E. M. S. D. Como se corrige redação na escola. *Sínteses*. Teses. UNICAMP/IEL, v. 4, 1999.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, ensaio introdutório, glossário e notas de S. V. C. Grillo e E. V. Américo. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2017.

A expressão da evidencialidade reportativa e da evidencialidade citativa na língua portuguesa

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2641>

Amanda Freiburger Miranda¹

Resumo

A evidencialidade é a categoria responsável por expressar a fonte da informação veiculada em um enunciado. Nesta pesquisa, são analisadas a evidencialidade reportativa e a citativa, subtipos evidenciais que apresentam uma informação adquirida de terceiros. Estudos anteriores atestam a sistematicidade dessa categoria em línguas que a marcam gramaticalmente; interessa, então, a esta pesquisa verificar como essas subcategorias se manifestam no português, língua em que a expressão da evidencialidade é majoritariamente lexical. Para tanto, analisamos textos jornalísticos do jornal *on-line Folha de São Paulo*, utilizando, como ferramenta de identificação das categorias, a descrição dos evidenciais feita pela Gramática Discursivo-Funcional, que viabiliza a descrição dos fenômenos linguísticos a partir da consideração de uma ordem hierárquica dos níveis de organização do enunciado, em que a pragmática exerce determinações sobre todos os demais níveis.

Palavras-chave: evidencialidade reportativa; evidencialidade citativa; Gramática Discursivo-Funcional.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; amandafreibergerm@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4495-4159>

The Expression of Reportative and Quotative Evidentiality in Portuguese

Abstract

Evidentiality is the category responsible for expressing the source of the information conveyed in a statement. In this research, we will analyze the reportative and the quotative evidentiality, evidential subtypes that present information acquired from third parties. This category's systematicity in grammar-marking languages is already attested, thus, it is of our interest to verify how these subcategories manifest in Portuguese, a language in which the expression of evidentiality is mostly lexical. To that, we will analyze texts of the online newspaper *Folha de São Paulo*, using, as a way of identifying the evidentials, the description made by the Functional Discourse Grammar, which enables the description of linguistic phenomena from the consideration of a hierarchical order of the levels of organization of the utterance, in which pragmatics exercises determinations on all other levels.

Keywords: reportative evidentiality; quotative evidentiality; Functional Discourse Grammar.

Introdução e justificativa

A evidencialidade é a categoria responsável por expressar a fonte da informação veiculada no enunciado, podendo ser expressa gramaticalmente ou lexicalmente nas diferentes línguas. Na língua portuguesa, a evidencialidade é expressa majoritariamente pela forma lexical. De acordo com Aikhenvald (2004), em um dos trabalhos fundamentais sobre a evidencialidade, a função da categoria é a de explicitar como o falante adquiriu uma informação e como caracteriza a origem do conhecimento que está expressando.

O estudo da categoria evidencial é considerado recente, isso porque, como não é marcada gramaticalmente na maioria das línguas europeias, a evidencialidade só passou a receber mais atenção após análise de línguas consideradas "exóticas" que marcam a categoria gramaticalmente e facilitam sua percepção e avaliação de sua sistematicidade. Em seu livro, Aikhenvald (2004) analisa a forma e a função dessa categoria em mais de 500 línguas de diferentes regiões do mundo, todas com marcação gramatical. Em muitas dessas línguas, uma vez que a fonte da informação precisa ser obrigatoriamente expressa no enunciado, enunciados que não a expressam são considerados agramaticais.

Uma declaração que não explicita a fonte da informação pode ser vista com suspeita e falta de credibilidade, e é justamente em cima desse efeito de sentido que esta pesquisa se baseia. Pretende-se, aqui, investigar dois tipos específicos de evidenciais: o reportativo

e o citativo, subtipos que marcam que a fonte da informação é outro falante. Pretendemos identificar os usos dessas subcategorias, em textos jornalísticos, e avaliar os efeitos de sentidos gerados a partir dos diferentes usos.

A evidencialidade é dividida de diferentes formas por diferentes autores. Uma das propostas mais relevantes é a apresentada por Willet (1988), que separou a categoria em evidencialidade direta e indireta. Por meio da evidencialidade direta, o enunciador se declara fonte do saber transmitido, enquanto por meio da evidencialidade indireta, o enunciador chega à informação transmitida por inferência (evidencialidade inferida) ou por relato de uma terceira fonte (evidencialidade relatada). O autor ainda subdividiu a evidência indireta relatada em evidência de segunda mão, quando a informação foi relatada por uma testemunha direta; evidência de terceira mão, quando a informação não foi relatada por uma testemunha direta, podendo ser um boato; e o mito, que pode ser entendido como uma informação que está no domínio público, uma história consagrada.

A partir dessa tipologia e de dados encontrados em discursos políticos e textos científicos, Dall'Aglio-Hattner (2001) identificou os seguintes subtipos de evidencialidade relatada na língua portuguesa: definida, indefinida e de domínio comum. Nessa distinção, a evidencialidade relatada com fonte definida ocorre quando há uma informação de segunda mão, e a fonte dessa informação é explicitada na fala; a evidencialidade relatada de fonte indefinida apresenta uma informação de terceira mão, e o falante não especifica exatamente quem é a fonte daquela informação, esse subtipo é identificado principalmente em casos em que há indeterminação do sujeito pela terceira pessoa do plural ou pelo pronome *se*; por fim, a evidencialidade assumida como de domínio comum aparece quando a fonte da informação é um saber comum, sendo o verbo *saber* bastante utilizado para marcar esse subtipo evidencial.

Essa subdivisão da evidencialidade relatada não foi tratada na proposta de reclassificação feita por Hengeveld e Dall'Aglio-Hattner (2015), em que, utilizando o aparato teórico da Gramática Discursivo-Funcional (GDF – HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), definiram quatro subtipos a partir do escopo dos itens evidenciais: evidencialidade reportativa, inferência, dedução e percepção de evento. Nessa proposta, a distinção essencial deixa de ser a diferença entre evidencialidade direta e indireta e passa a ser a distinção entre o nível de organização do enunciado em que a evidencialidade se aloja, no Interpessoal (pragmático) ou no Representacional (semântico), estando a reportatividade alojada no Interpessoal e os demais subtipos, no Representacional.

Segundo Hengeveld e Dall'Aglio-Hattner (2015), as marcações de reportatividade indicam que a informação transmitida foi originalmente produzida por outro enunciador que não o falante. A informação foi escutada ou lida e provém de outro enunciador, e não de uma dedução, inferência ou percepção de evento realizada pelo enunciador.

A evidencialidade reportativa é o tipo de evidencialidade mais comumente encontrado nas línguas (AIKHENVALD, 2004; DE HAAN, 1999). Por essa razão, tem sido uma categoria amplamente estudada nas línguas em que sua expressão é gramatical. Sendo assim, um primeiro questionamento direciona esta pesquisa: assim como ocorre nas línguas com expressão gramatical da evidencialidade, a indicação lexical da fonte da informação é sistemática e regular a ponto de constituir uma categoria qualificacional, assim como modalidade e tempo, por exemplo?

Essa discussão origina-se do posicionamento assumido por Aikhenvald (2004), que considera a expressão do que se tem “vagamente” chamado de evidencialidade lexical como um tipo de “estratégia evidencial”, dada a sua assistemática. Squartini (2008), utilizando evidenciais da língua francesa e italiana, também se propôs a verificar a relevância da evidencialidade lexical, comparando usos lexicais com o que se conhece sobre a evidencialidade gramatical. Entretanto, diferentemente do que propomos, o autor focou sua análise nos evidenciais inferenciais e concluiu que a expressão lexical vai além de “estratégias evidenciais” e seu estudo é pertinente para o melhor entendimento da categoria da evidencialidade.

No que se refere ao evidencial reportativo, em línguas com marcação gramatical, Aikhenvald (2004) distingue dois tipos de evidencialidade com fonte da informação diferente do autor do enunciado: a relatada (*reported*), que não especifica o autor do enunciado relatado, apenas aponta que foi dito por outra pessoa, e a citativa (*quotative*), que explicita o autor do enunciado citado. Essa mesma distinção é utilizada por muitos autores, inclusive por Hengeveld e Mackenzie (2008); entretanto, novos estudos sobre o assunto atualizaram essa distinção na GDF.

Em trabalho recente, Hengeveld e Fischer (2018), após analisarem as categorias de tempo, modalidade e evidencialidade na língua A'ingae, também separam os casos em reportativo e citativo, entretanto, propõem uma leitura diferente das duas subcategorias. O subtipo reportativo identificado por Hengeveld e Dall'Aglio-Hattner (2015) passa, então, a ser subdividido em reportatividade e citação. Nessa nova leitura, a reportatividade é a subcategoria responsável por indicar que a fonte da informação é outro falante, mas o enunciado é proferido com as palavras do enunciador, com adaptações nos tempos verbais e nos elementos dêiticos, enquanto a citação é a tentativa de uma repetição exata do enunciado do enunciador-fonte. No português, essa diferença fica clara na separação dos casos de discurso direto, citativo, e discurso indireto, reportativo. Na GDF, é possível identificar essas diferenças observando em qual camada os dois subtipos estão alocados, a citação, na camada do Ato Discursivo, e a reportatividade, na camada do Conteúdo Comunicado ou do Subato Atributivo.

Nossa hipótese é a de que a expressão lexical da evidencialidade em língua portuguesa obedece a padrões morfossintáticos que nos permitem identificar os mesmos subtipos

de reportatividade e citação apontados por Aikhenvald (2004) e Hengeveld e Fischer (2018) para a evidencialidade de expressão gramatical.

Para comprovar essa hipótese, investigaremos as formas de expressão lexical da evidencialidade reportativa e citativa, utilizando como ferramenta de identificação das categorias a Gramática Discursivo-Funcional, nos moldes dos estudos desenvolvidos por Hengeveld e Dall'Aglio-Hattner (2015) e Hengeveld e Fischer (2018) para as línguas com expressão gramatical.

As subcategorias denominadas como *reportativo* e *citativo* são identificadas por diferentes autores (WILLET, 1988; DE HAAN, 1999; CORNILLIE, 2007; AIKHENVALD, 2004). As diferentes nomenclaturas que são atribuídas a essas subcategorias evidenciam critérios classificatórios que envolvem tanto o tipo de fonte de informação como o modo como a informação foi obtida: *rumor*, *folclore*, evidencialidade *relatada*, *de segunda mão*, *de terceira mão* ou *citativa*. Todos esses subtipos são considerados casos de reportatividade ou citação na GDF, dependendo da camada em que estão alojados.

Um dos argumentos para justificar a pertinência do estudo da expressão lexical da evidencialidade reportativa e citativa pode ser identificado em um uso bastante corriqueiro no discurso jornalístico, em que um conteúdo comunicado é atribuído a uma fonte, como é típico da reportatividade, embora essa fonte não seja definida, como se vê nas seguintes ocorrências:

- (1) Cientistas *dizem* estar mais perto da cura do resfriado. (FSP – *Equilíbrio e Saúde*)
- (2) Especialistas *dizem que* o distritão irá favorecer políticos mais conhecidos e com mais recursos para fazer campanha. (FSP – *Poder*)

Nesses casos, apenas a estrutura reportativa é responsável por emprestar credibilidade ou descomprometimento para o enunciador, uma vez que, semanticamente, não há indicação de quem é essa fonte. Ou seja, tanto o falante como o ouvinte identificam uma estrutura lexical evidencial, em que um SN ocupa o lugar da fonte, e os efeitos de sentido dela decorrentes, mesmo quando esse SN é indefinido e remete a uma fonte absolutamente vaga, como nos exemplos acima. Usos como esses demonstram a relevância da indicação da evidencialidade na construção da argumentação. Mais ainda, esses usos demonstram que a expressão lexical da evidencialidade é recorrente em língua portuguesa, a ponto de ter sua estrutura percebida pelos interlocutores como estratégia argumentativa.

Outro aspecto que merece investigação são os diferentes efeitos de sentido decorrentes do uso da evidencialidade reportativa (3) e da evidencialidade citativa (4), comprovando a relevância dessa nova classificação para línguas com marcação lexical:

- (3) A Ponto Final *afirma que* o ex-governador Sérgio Cabral (PMDB) recebeu do setor de transportes R\$144,7 milhões entre 2010 e 2016. (FSP – *Poder*)
- (4) “Médicos usavam esse tipo de medicação com resultados muito bons”, *afirma* Halpern. (FSP – *Equilíbrio e Saúde*)

Essas diferenças já foram analisadas do ponto de vista estritamente pragmático por Fossey (2006), em sua dissertação de mestrado, em que a autora, utilizando como aparato teórico a Análise do Discurso francesa, estuda a forma como é feita a divulgação científica nas revistas *Pesquisa Fapesp* e *Superinteressante*, e, nessa análise, identifica as diferentes formas de emergência do que ela chama de discurso relatado.

Acreditando que a sistematicidade desses usos permite a identificação de subtipos evidenciais em língua portuguesa, e que a intencionalidade pragmática determina as estruturas dos enunciados, em consonância com os pressupostos da GDF, interessa a esta pesquisa investigar quais são as características semânticas e morfossintáticas da evidencialidade reportativa² e da citativa (tempo absoluto ou relativo, modo da oração encaixada, natureza semântica do verbo encaixador, posição da estrutura evidencial, natureza definida ou indefinida da pessoa, entre outras) e em que medida essas estruturas revelam o grau de comprometimento do autor.

Tendo em vista a diversidade de formas encontradas em uma investigação preliminar das ocorrências no cópulo, buscamos responder à seguinte questão: os diferentes subtipos de evidencialidade reportativa e citativa que aparecem na literatura de línguas com marcação gramatical são pragmática, semântica ou morfossintaticamente relevantes para línguas com expressão lexical da evidencialidade?

Para identificar a especificidade da expressão lexical desses subtipos evidenciais, temos, ainda, os seguintes objetivos específicos: analisar as diferenças pragmáticas, semânticas e morfossintáticas entre a evidencialidade reportativa e a evidencialidade citativa; e analisar os efeitos de sentido decorrentes da indicação de fonte definida ou dos tipos de fonte indefinida na expressão de um conteúdo reportado.

Material e métodos

O uso da evidencialidade não é obrigatório em línguas que marcam a categoria lexicalmente, mas, ainda assim, faz-se necessário em determinados contextos específicos. Um exemplo disso é o texto jornalístico, contexto no qual evidenciais, especialmente

² Utilizando o mesmo arcabouço teórico, os evidenciais reportativos já foram analisados por Rendón (2006) que, contudo, descreveu a língua Ecuatorian Quechua, que tem expressão gramatical da evidencialidade.

reportativos e citativos, aparecem com grande recorrência, uma vez que se busca passar uma informação que seja entendida como confiável, sendo o evidencial uma importante estratégia para empregar essa confiabilidade; além de ser uma forma de o falante se descomprometer com determinadas informações. Por essa razão, o discurso jornalístico foi escolhido para a constituição do *córpus* dessa pesquisa.

A composição desse *córpus* e os critérios utilizados para analisar as ocorrências são detalhados nos subitens a seguir.

Composição do *córpus*

Como material para a realização deste estudo, utilizamos um *córpus* composto por textos da seção de política, *Poder*, da seção de ciência, *Equilíbrio e Saúde*, e da seção opinativa, *Colunas*, do jornal *on-line Folha de São Paulo*. Os textos analisados são publicações escolhidas aleatoriamente do mês de agosto de 2017. Os textos foram coletados no *website* do jornal, utilizando o filtro de pesquisa de datas, o que permitiu a equiparação entre as amostras das diferentes seções, totalizando 80KB de textos de cada tipo. A escolha desses três tipos de texto foi motivada pela hipótese de que textos com caráter mais científico tendem a apresentar mais citações literais, com a reprodução direta do conteúdo comunicado pela fonte da informação e com indicação da fonte definida, com o intuito de dar mais credibilidade ao que é relatado, além de evitar comprometimento com o que é dito, especialmente por se tratar de questões de saúde, que podem gerar problemas aos leitores diretamente ligados às matérias publicadas. Já os textos sobre política tendem a apresentar marcações variadas de evidencialidade reportativa por sempre apresentarem o que os políticos dizem, sem a necessidade de tentar reproduzir exatamente o que foi dito como nos textos científicos. Os textos da seção *Colunas*, por sua vez, foram utilizados por se tratarem de textos em que, espera-se, a argumentação não dependa da indicação exata da fonte da informação, como em *Poder e Equilíbrio e Saúde*, pois são textos em que o enunciador expressa a sua própria opinião. As ocorrências abaixo ilustram, respectivamente, esses três casos:

- (5) O ministro da Casa Civil, Eliseu Padilha, *afirmou que* faz viagens em avião da FAB por motivos de segurança (FSP – *Poder*)
- (6) “Alguns estudos mostram que no início alguns pacientes experimentam um aumento dos níveis de colesterol, e que vem uma queda nos meses seguintes”, *afirma* Campos. (FSP – *Equilíbrio e Saúde*)
- (7) *Dizem os entendidos que* derrotas ensinam mais que vitórias. (FSP – *Colunas*)

Critérios de análise

Os dados são analisados a partir de critérios morfossintáticos, semânticos e pragmáticos. Os critérios morfossintáticos têm como objetivo identificar quais as formas de ocorrência da reportatividade e da citação no português, língua que marca essas subcategorias lexicalmente. Para tanto, analisamos a forma de expressão do reportativo e do citativo; nos casos expressos por verbo, o tempo e o modo do item evidencial; e o tempo e modo do verbo da oração encaixada, nos casos em que o conteúdo reportado é uma oração.

O primeiro critério visa identificar quais as formas de expressão do reportativo e do citativo, que variaram nas formas de verbo, como em (8), e conectivos, como em (9):

- (8) Alguns *dizem que* foi a corrupção de uma natureza humana que vivia em eterno equilíbrio no campo. (FSP – *Colunas*)
- (9) *Segundo Edmundo Klotz*, presidente da Abia, devem fazer parte da lista biscoitos, bolos, lácteos e refrigerantes. (FSP – *Equilíbrio e Saúde*)

O critério seguinte é utilizado nos casos em que o item evidencial é um verbo; trata-se da identificação do tempo e modo desse verbo. Objetivamos, com isso, verificar se há correlação entre o tempo e o modo do verbo evidencial e do verbo da oração reportada, bem como analisar os efeitos de sentido decorrentes.

Como último critério morfossintático, identificamos o tipo de conteúdo reportado, se é composto por um sintagma nominal (10), por uma oração ou mais (11), ou por elementos vicários, como os advérbios *sim* e *não* (12). Esse critério visa investigar se a configuração morfossintática do conteúdo reportado interfere na adesão ou não do enunciador a esse conteúdo.

- (10) No ano passado, viajou 12 vezes alegando motivo de segurança e, em apenas dois deslocamentos, foi detalhado compromisso oficial, como para uma palestra sobre a reforma previdenciária. (FSP – *Poder*)
- (11) “A reforma política não parece a melhor. O texto aprovou como permanentes questões que deveriam ser transitórias. O texto original era para que o fundo fosse reduzido ao longo do tempo. A sociedade não concorda com esse valor alto. Como permanente, acho muito grave”, disse Maia, em seminário da FGV, no Rio. (FSP – *Poder*)
- (12) Pennebaker disse que, em média, um a cada 20 alunos acabou chorando, mas, quando questionados se queriam continuar o experimento, sempre *disseram que sim*. (FSP – *Equilíbrio e Saúde*)

Na análise semântica, nos casos em que o item evidencial é expresso por um verbo, identificamos os diferentes tipos de verbos de elocução e os classificamos de acordo com a intenção expressa em cada um. Para elaboração desse critério, utilizamos como base a classificação dos verbos de elocução feita por Martins (1989). Os verbos de elocução foram separados nas seguintes categorias: verbos de elocução propriamente ditos ou que, pela polissemia, funcionam como elocutivos; verbos com que o enunciador (doravante E) indica que o enunciador-fonte (doravante E_f) proferiu o enunciado de função apelativa, esperando uma reação do ouvinte; verbos com que o E não quis afirmar um fato, mas apenas levantar uma suposição, uma suspeita; e verbos que indicam que o enunciador considera o enunciado do enunciador-fonte como verdadeiro ou falso. Acrescentamos a esses tipos o verbo de negação, entendendo que funciona como 'dizer + não', a seguir apresentamos um quadro com os tipos de verbos e alguns exemplos de cada um:

Quadro 1. Tipos de verbos de elocução

Verbos de elocução propriamente ditos ou que, pela polissemia, funcionam como elocutivos	Verbos com que o E indica que o E _f proferiu o enunciado de função apelativa	Verbos com que o E não quis afirmar um fato, mas apenas levantar uma suposição, uma suspeita	Verbos que indicam que E considera o enunciado como verdadeiro ou falso	Verbos de negação
Dizer, declarar, descrever, insinuar	Perguntar, interrogar, pedir, reclamar	Insinuar, sugerir, dar a entender, acreditar	Confessar, mentir, revelar, reconhecer	Negar

Fonte: Elaboração própria

O primeiro critério pragmático analisado é o tipo de texto; uma vez que escolhemos três seções diferentes do jornal *Folha de São Paulo*, interessa-nos identificar as diferentes motivações em cada tipo de texto, *Poder, Equilíbrio e Saúde e Colunas*. Em seguida, identificamos o subtipo evidencial, reportativo ou citativo, e analisamos seu uso em cada seção. Pretendemos relacionar o tipo de texto a todos os demais critérios, a fim de descobrir a especificidade de uso de cada um.

Além disso, na análise pragmática, verificamos as diferentes formas de reportar um conteúdo, por meio de discurso direto (13), indireto (14) ou misto (15), que são os casos em que a reportatividade é expressa por meio de discurso indireto, com apenas um trecho marcado literalmente com o uso de aspas. Esse critério está diretamente ligado ao subtipo evidencial e foi escolhido a fim de identificar a relevância de cada tipo de discurso nos diferentes tipos de textos; acredita-se que os casos com transcrição literal do conteúdo reportado costumam ser utilizados quando se busca maior credibilidade ou maior distanciamento.

- (13) “O tumor encontra um jeito de resistir à quimioterapia, e nós estamos interessados em descobrir de que forma isso acontece”, diz a Clarissa Ribeiro Reily Rocha, doutora pela USP e pesquisadora do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts). (FSP – *Equilíbrio e Saúde*)
- (14) A empresa divulgou uma nota dizendo que já iniciou o processo de recolhimento voluntário do medicamento. (FSP – *Equilíbrio e Saúde*)
- (15) Em rápido contato com a *Folha* na saída do prédio, o empresário *disse que* estava “fazendo uma visita” ao procurador, que não via desde o processo de delação premiada. (FSP – *Poder*)

O próximo critério pragmático busca investigar o papel da (in)determinação da fonte da informação reportada na construção da argumentação e teve como base a classificação proposta por Teixeira (2014), que analisou os tipos de indeterminação do sujeito de acordo com os preceitos da GDF. A autora utiliza os operadores de identificabilidade [$\pm id$] e de especificidade [$\pm s$], que podem se combinar das seguintes formas: [+id, +s], [+id, -s], [-id, +s], e [-id, -s]. De acordo com a GDF, esses operadores podem ser aplicados a qualquer referente tido como identificável para o falante e para o ouvinte.

A combinação [+id, +s], que trata de um item identificável tanto para o emissor quanto para o destinatário, é esperada como sendo o tipo mais recorrente de determinação de fonte da informação, uma vez que é o tipo que mais empresta credibilidade a um enunciado. Nos casos em que ocorrem [+id, -s] ou [-id, +s], a determinação é parcial, apenas um dos interlocutores reconhece o referente. Tendo isso em vista, a indeterminação do sujeito pode ser parcial do tipo 1 [+id; -s], parcial do tipo 2 [-id; +s], ou ser uma indeterminação total, do tipo 3 [-id, -s].

O tipo 1 de indeterminação diz respeito a um referente que não é conhecido pelo emissor, mas que se pressupõe que é conhecido pelo receptor. É um tipo comum encontrado em entrevistas, quando se faz uma pergunta. O tipo 2 de indeterminação, por outro lado, apresenta um referente conhecido para o emissor, mas desconhecido para o receptor. Já o tipo 3 apresenta um referente desconhecido tanto para o emissor quanto para o receptor.

Essas classificações são aplicadas a Subatos, que apresentam os traços de identificabilidade e especificidade. Entretanto, na análise, além de haver ocorrências indeterminadas como ocorre com o tipo 3, encontramos ocorrências em que há uma indeterminação marcada pela desinência verbal, não se tratando de um Subato, não apresentando, então, os traços de [$\pm id$] e [$\pm s$]. Por essa razão, chamamos, na análise, esses casos de “fonte indefinida” juntamente com as ocorrências do tipo 3, pois não nos interessa de que forma a indeterminação é marcada, interessa-nos apenas mostrar que o evidencial foi usado sem uma fonte definida, seja essa indefinição marcada por um Subato genérico ou não.

Como último critério, identificamos em qual camada da GDF o conteúdo reportado se encontra. De acordo com Hengeveld e Fischer (2018), o reportativo modifica um Conteúdo Comunicado (C), exemplo (16), ou um Subato de Atribuição (T), exemplo (17) e o citativo modifica um Ato Discursivo (A) (18). Visamos verificar se é possível a reportatividade modificar outras camadas do Nível Interpessoal.

- (16) Nos bastidores do Supremo, Fachin já *disse que* é possível devolver um acordo para eventualmente ajustar alguma cláusula. (FSP – *Poder*)
- (17) Na última sexta-feira (18), Gilmar classificou como “*atípico*” o fato de Bretas ter expedido novos mandados de prisão preventiva contra o empresário Jacob Barata Filho (FSP – *Poder*)
- (18) “Quanto mais precocemente indicar a cirurgia, com menor tempo de uso de insulina, melhores os resultados”, *diz* [Ricardo Cohen]. (ES)

Para testar a aplicabilidade e adequação dos critérios de análise a que serão submetidos todos os dados em etapa posterior, foram selecionadas as 20 primeiras ocorrências de cada tipo de texto, essa análise é apresentada na próxima seção.

Discussão e análise

No cópuz total, foram encontrados 638 casos de reportatividade e citação assim distribuídos:

Tabela 1. Total de ocorrências de reportativos e citativos no cópuz

Seção	Poder	Equilíbrio e Saúde	Colunas	TOTAL
Ocorrências	260	230	148	638

Fonte: Elaboração própria

A diferença quantitativa no uso dos evidenciais pode, em princípio, ser explicada pelo fato de que, no texto mais opinativo da seção *Colunas*, a marcação da fonte para validação de uma informação não se faz tão necessária, uma vez que, em um texto opinativo, o falante costuma ser a fonte do que é expresso. Vale mencionar que, apesar do número mais baixo de reportatividade e citação nessa seção, as categorias são expressas, em grande parte, quando a matéria aborda assuntos sobre política, tema central da seção *Poder*, seção que mais utiliza a marcação da fonte da informação. A discussão dessas diferenças, no entanto, será feita quando tivermos a análise de todas as ocorrências. Por ora, faremos apenas uma pré-análise de um recorte do cópuz (60 ocorrências, 20 de cada seção) para verificar a validade dos critérios de análise selecionados.

Como é comum nas línguas que marcam a evidencialidade lexicalmente, a forma de expressão preferida para marcar a reportatividade e a citação é por meio de um verbo (19), utilizado em 90% dos casos, sendo o conectivo (20) a forma menos utilizada, apenas em 10% dos casos.

- (19) Alguns *dizem que* foi a corrupção de uma natureza humana que vivia em eterno equilíbrio no campo. (FSP – *Colunas*)
- (20) Por essa razão, *segundo ele*, o acordo estaria longe de ser fechado. (FSP – *Poder*)

Ao observarmos os usos dessas formas de expressão em cada seção, notamos que a seção *Poder* foi a que mais recorreu a essa forma menos usual de expressar a reportatividade e a citação, enquanto a seção *Colunas* apresenta somente um caso de conectivo e a seção *Equilíbrio e Saúde* faz uso apenas de verbos, forma mais comum de expressão da categoria. Essa diferença pode ser observada na tabela a seguir:

Tabela 2. Tipo de reportativo e citativo

	Verbo	Conectivo	TOTAL
PODER	15 – 75%	5 – 25%	20 – 100%
EQ. E SAÚDE	20 – 100%	0 – 0%	20 – 100%
COLUNAS	19 – 95%	1 – 5%	20 – 100%
TOTAL	54 – 90%	6 – 10%	60 – 100%

Fonte: Elaboração própria

A semântica dos verbos utilizados nas 54 ocorrências, em que a reportatividade e a citação foram expressas por um verbo, foi analisada com o intuito de verificar o tipo de verbo utilizado, como explicado na seção anterior. Os verbos *dicendi* propriamente ditos ou que funcionam como *dicendi* foram a maioria (21), somando 52 ocorrências (96,30%). Foi encontrado apenas um caso de verbo que indica tanto a posição do E em relação ao E_r quanto certeza da verdade ou não do enunciado (22), e um caso de verbo em que E marca que E_r proferiu um enunciado de função apelativa, em que recomendava ou sugeria uma ação (23), por exemplo.

- (21) Questionado sobre o conteúdo, Funaro *disse que* não poderia comentar. (FSP – *Poder*)
- (22) Como explicar que uma forma venezuelana do vírus acabou matando pessoas em Minas, no Rio e no Espírito Santo? Essa é outra pergunta em aberto, *reconhece* Bello. (FSP – *Equilíbrio e Saúde*)

- (23) Agora, uma pesquisa recente da Nova Zelândia *sugeriu que* não é necessário realizar a escrita antes de você se machucar. (FSP – *Equilíbrio e Saúde*)

Os diferentes tipos de verbos empregados podem indicar maior ou menor comprometimento do enunciador com a fala do enunciador-fonte. Em (21), por exemplo, o grau de comprometimento é mais neutro do que em (22), em que o uso do verbo “reconhecer” denota uma concordância do enunciador com o conteúdo reportado em questão.

Uma análise mais detalhada desses verbos evidenciais mostra que o tempo e modo mais empregados foram o presente (61,11%) e o indicativo (100%), seguido pelo pretérito perfeito (35,19%) e pretérito imperfeito (3,70%). O presente foi o tempo mais utilizado. Isso se deve ao fato de o presente poder marcar, além de um fato/ação que ocorre no momento da fala, uma verdade permanente, sendo mais assertivo do que os outros tempos verbais no processo de argumentação. O uso do pretérito perfeito também já era esperado: uma vez que não se pode reportar algo que não foi falado ainda, a reportatividade e a citação sempre se referem a um enunciado emitido anteriormente, seja em um passado recente ou remoto.

Verificou-se um maior número de verbos no presente em *Equilíbrio e Saúde*, enquanto a seção *Poder* recorre mais à marcação no passado. Isso se deve ao tipo de informação transmitida em cada um desses textos. Em *Equilíbrio e Saúde*, é recorrente a utilização da categoria para tratar de assuntos médicos, indicações de cuidados com a saúde e o meio ambiente, e, normalmente, esses fatos são verdades permanentes, como no exemplo (24). Já em *Poder*, seção composta por textos que abordam a política, o uso mais recorrente é a transmissão da fala de políticos. Essas falas são mostradas muitas vezes como pontuais, como no exemplo (25); não se trata de verdades absolutas ou de informações que são entendidas como permanentes, mas, na maioria dos casos, a reportatividade marca o que E_f disse em um momento determinado do passado, por uma razão específica:

- (24) A homeopatia também não encontra respaldo. “Pode servir para outras coisas, mas não para tratar a obesidade”, afirma Cintia Cercato. (FSP – *Equilíbrio e Saúde*)
- (25) Ao sair, escoltado, o corretor foi abordado por jornalistas que perguntaram se ainda tem o que entregar aos procuradores envolvendo o presidente. “Ainda tem”, respondeu, ao entrar no elevador do prédio da Justiça Federal. (FSP – *Poder*)

A baixa incidência de pretérito imperfeito nesse tipo de texto era esperada, uma vez que se trata de textos que têm como objetivo transmitir um conhecimento, uma informação, função pouco relacionada com o tempo pretérito imperfeito, que indica uma ação que ocorria no passado, e tinha uma duração ou repetição. Sendo assim, é lógico que os

únicos casos de reportativo marcados no tempo pretérito imperfeito estejam na seção *Colunas*, uma vez que essa seção é a mais opinativa e mais suscetível a uma linguagem menos formal com conteúdo menos informativo do que as outras seções analisadas, como se vê no exemplo (26):

- (26) Quando navegava na própria arrogância, Eike *dizia que* emprestava seu avião a Cabral e ninguém tinha nada a ver com isso. (FSP – *Colunas*)

Em todos os casos analisados até o momento, o conteúdo reportado é manifesto na forma de uma oração. Verificamos no *córpus* completo que há outras formas de expressão do conteúdo reportado e, por essa razão, manteremos esse critério, porém essas diferentes formas de expressão não apareceram no recorte das 20 primeiras ocorrências de cada seção.

Assim como o tempo mais utilizado nos verbos reportativos e citativos foi o presente, as orações reportadas também recorreram mais à utilização desse tempo verbal. Entretanto, os tempos utilizados nessas orações foram mais variados do que os tempos dos verbos reportativos e citativos, uma vez que um enunciado reportado pode aparecer em qualquer tempo e modo verbal, podendo inclusive ser uma previsão sobre o futuro, diferentemente do verbo reportativo e do citativo que só podem ser usados no presente ou no passado. Nessa primeira análise, ainda não foi possível estabelecer uma relação sistemática entre os tempos dos verbos evidenciais e os verbos das orações reportadas; manteremos esse critério a fim de identificar essa sistematicidade no *córpus* completo.

O modo mais utilizado nessas orações foi o indicativo, que expressa uma assertividade maior do que o subjuntivo. Encontramos apenas um caso de subjuntivo na seção *Colunas*. A ausência de imperativo pode ser explicada pelo tipo de texto, que visa transmitir informação e não dar ordens. As formas nominais também foram pouco utilizadas; até o momento identificamos apenas um caso de infinitivo na seção *Poder* (27):

- (27) Doria, por exemplo, já defendeu mudanças no sistema previdenciário. Em abril, *disse* à revista “*Época*” ser contra descriminalizar a interrupção da gravidez, fora “casos de mulheres estupradas”, exceção já contemplada pela lei. (FSP – *Poder*)

Como primeiro critério pragmático, identificamos o subtipo evidencial em cada seção, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 3. Subtipo evidencial

	CITATIVO	REPORTATIVO	TOTAL
PODER	6 – 30%	14 – 70%	20 – 100%
EQ. E SAÚDE	15 – 75%	5 – 25%	20 – 100%
COLONAS	11 – 55%	9 – 45%	20 – 100%
TOTAL	53,33%	28 – 46,67%	60 – 100%

Fonte: Elaboração própria

A análise do subtipo evidencial está diretamente ligada ao tipo de discurso. Visto que o discurso direto, citativo, é o tipo que mais expressa credibilidade, pois apresenta uma tentativa de reprodução exata do enunciado do E_f , essa foi a forma de expressão mais utilizada, especialmente em *Equilíbrio e Saúde*, que apresenta textos com assuntos mais científicos relacionados à saúde e ao meio ambiente. Uma má interpretação de uma recomendação para saúde pública, por exemplo, poderia resultar em problemas diretos para o leitor. Sendo assim, esse foi o tipo de texto que mais recorreu à transcrição literal do conteúdo reportado, como no exemplo (28):

- (28) “Entendemos que o modelo possui pontos positivos, pois foca-se no risco nutricional do alimento ao enfatizar o elevado conteúdo de nutrientes negativos associados ao desenvolvimento de doenças crônicas”, *informa* a Anvisa, que ainda estuda modelos de diferentes países antes de elaborar uma proposta. (FSP – *Equilíbrio e Saúde*)

O reportativo, expresso pelo discurso indireto, foi preferido em *Poder*, seção que mais recorre ao uso desses subtipos evidenciais, podendo ser uma das razões a escolha desse recurso a possibilidade de o discurso indireto dar mais fluência ao texto, diferentemente do discurso direto. E, como não se trata de informações científicas, o enunciador tem mais liberdade para adaptar o discurso para suas palavras, como em (29):

- (29) Em nota, o ministério *afirmou ainda que*, como Meirelles mora em Brasília, os voos para São Paulo não podem ser contabilizados como retorno à residência do ministro. (FSP – *Poder*)

Além dos casos de discurso indireto, nas ocorrências de reportatividade, identificamos o uso do discurso misto, recurso menos empregado, que aparece nos casos em que o enunciador quer se descomprometer ainda mais com um trecho específico do conteúdo reportado, como no exemplo (30):

- (30) Com a regra em vigor, ele *diz que* os partidos são forçados a lançar dezenas de candidatos sem votos, “que não sabem nem fazer prestação de contas”. (FSP – *Colunas*)

As ocorrências de citativo estão todas alojadas na camada do Ato Discursivo, única camada em que esse subtipo aparece. Embora o reportativo possa aparecer em diferentes camadas do Nível Interpessoal, nesta primeira análise, só foram encontrados casos do reportativo alojado na camada do Conteúdo Comunicado.

Ainda na análise pragmática, identificamos os tipos de fonte mais utilizados. A fonte definida [+id, +s] foi a forma mais empregada, uma vez que, na maioria das vezes que se usa reportativo ou citativo no texto jornalístico, a intenção é dar credibilidade à mensagem e não colocá-la como genérica e indeterminada. As porcentagens apontam que, em 91,67% dos casos, foi empregada a fonte definida (31), apenas em 6,67% foi empregado o tipo 2 [-id, +s] de indeterminação (32) e em 1,66% dos casos, fonte indefinida (33). Como esperado, o único caso com fonte indefinida apareceu na seção opinativa, uma vez que é a única seção em que não se faz necessário o apoio em uma fonte específica para validar a credibilidade do texto.

- (31) “A discussão não é sobre a indenização em si, mas, sim, os juros que corrigem essa conta”, *afirma* Sérgio Malta, presidente do conselho de energia elétrica da Firjan. (FSP – *Colunas*)
- (32) Michel Temer segue um pote até aqui de mágoas em relação ao procurador-geral, Rodrigo Janot. Em conversa recente, *disse, segundo relatos*: “Não vou esquecer, não vou perdoar esse sujeito”. (FSP – *Colunas*)
- (33) *Dizem os entendidos que* derrotas ensinam mais que vitórias. (FSP – *Colunas*)

Pudemos observar também que, nas seções *Equilíbrio e Saúde* e *Poder*, é comum a identificação mais especificada da fonte, como em (34), aumentando ainda mais a qualificação dessa fonte de conhecimento.

- (34) “A lógica de cada parlamentar ter o direito de colocar [a verba] onde quiser, geralmente em seu curral eleitoral, é absurda. Desobriga a pelo menos ter de convencer os colegas de que aquilo é importante”, *diz o doutor em direito público Eduardo Mendonça, professor do Centro Universitário de Brasília*. (FSP – *Poder*)

As ocorrências do tipo 2 de indeterminação [-id, +s] apareceram 75% em *Colunas* e 25% em *Poder*, sendo empregadas por meio de verbo *dicendi* e por meio de conectivos, o único caso dessa indeterminação parcial de referência em *Poder* pode ser observado no exemplo (35):

- (35) Funaro é apontado como o operador financeiro do grupo político chamado de “PMDB da Câmara”, que, *segundo diferentes investigações*, atuou na Petrobras e na Caixa Econômica Federal, banco que administra o FI-FGTS. (FSP – *Poder*)

Nesse exemplo, embora o autor tenha conhecimento sobre essas “diferentes investigações”, ele opta por não identificá-las para o leitor, pois não julga essa identificação importante para a argumentação.

A ausência de ocorrências do tipo 1 [+id, -s], que marca um desconhecimento do emissor da identificação da fonte e um possível conhecimento do receptor dessa referência, pode ser explicada por não se tratar de uma interação, uma entrevista, sendo assim, dificilmente o autor colocaria uma informação que estaria disponível para o leitor e não para ele [+id, -s], como acontece em perguntas. O único caso de fonte indefinida foi encontrado em *Colunas* e trata-se de um caso de identificabilidade desinencial empregado por meio de um verbo *dicendi* (33) acima.

Considerações finais

Ainda que a análise aqui empreendida seja parcial, pode-se afirmar que a hipótese de que textos de caráter político e científico recorrem mais às fontes exatas da informação se comprova; como visto na seção anterior, o uso foi predominante nas seções *Poder e Equilíbrio e Saúde*.

As diferentes formas de expressão da evidencialidade reportativa e citativa comprovam essa diferenciação na língua portuguesa, língua com expressão lexical da categoria. Notamos que o tipo de texto interfere no tipo de reportativo e/ou citativo que será usado, com fonte definida, parcialmente indefinida ou totalmente indefinida, além de interferir no tipo de discurso, mostrando uma diferença argumentativa nos diferentes tipos de expressão.

Nessa primeira análise, embora a diferença quantitativa entre as seções tenha sido mencionada, não foi possível fazer um aprofundamento sobre as razões por que ocorre essa variação; pretendemos, em análise futura, especificar as diferenças e suas motivações.

A maior especificação da fonte, com descrição de titulação do enunciador-fonte, como mostrado no exemplo (34) da seção de análise, parece ser um recurso recorrente para aumentar a credibilidade da informação reportada. Esse recurso será aprofundado em próxima análise, com a inclusão de um critério que possa identificar a ocorrência desse tipo de especificação, além de distinguir as ocorrências apenas em fonte definida, parcialmente indefinida ou indefinida.

REFERÊNCIAS

- AIKHENVALD, A. Y. *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- CORNILLIE, B. *Evidentiality and epistemic modality in Spanish (semi-)auxiliaries: A cognitive-functional approach*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2007.
- DALL'AGLIO-HATTNER, M. M. *Evidencialidade e modalidade: forma e função*. São Paulo: FAPESP, 2001. (Relatório de pesquisa)
- DE HAAN, F. Evidentiality and epistemic modality: setting boundaries. *Southwest Journal of Linguistics*, v. 18, p. 83-101, 1999.
- FOSSEY, M. F. *A semântica global em duas revistas de Divulgação científica: Pesquisa Fapesp e Superinteressante*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- HENGEVELD, K.; DALL'AGLIO-HATTNER, M. M. Four types of evidentiality in the native languages of Brazil. *Linguistics*, v. 53, n. 3, p. 479-524, 2015.
- HENGEVELD, K.; FISCHER, R. A'ingae (Cofán/Kofán) Operators. *Open Linguistics*, 4, p. 328-355, 2018.
- HENGEVELD, K.; MACKENZIE, L. *Functional Discourse Grammar: A typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- MARTINS, N. S. A. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.
- RENDÓN, J. G. Interpersonal Aspects of Evidentiality in Ecuadorian Quechua. *Working Papers*, Amsterdã: ACLC 1, p. 37-50, 2006.
- SQUARTINI, M. Lexical vs. Gramatical evidentiality in French and Italian. *Linguistics*, v. 46-5, p. 917-947, 2008.
- TEIXEIRA, M. L. S. *A indeterminação pragmática e semântica do sujeito*. 2014. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.
- WILLET, T. A cross-linguistic survey of the grammaticalization of evidentiality. *Studies in Language*, v. 12, n. 1, p. 51-97, 1988.

Categorização nominal em línguas Arawák: revisando a questão de gênero gramatical

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2658>

Camille Cardoso Miranda¹

Resumo

Corbett (1991, 2001) e Aikhenvald (2000a) assumem que gênero e classe nominal são um tipo de categorização nominal. Diferentemente desses autores, Grinevald (2000) estabelece uma distinção de gênero e classe nominal, alegando que gênero é um termo geralmente reservado para sistemas relativamente pequenos, baseados no sexo, do tipo indo-europeu, enquanto classes nominais são geralmente usadas para além da questão do sexo, como animado/inanimado, humano/não humano, macho/fêmea etc. Assim sendo, para esta pesquisa utilizaremos a abordagem teórica de Corbett (1991), classificando gênero e classe de nomes em uma mesma categoria: gênero. O presente trabalho tem como objetivo realizar um estudo comparativo-tipológico para verificar a questão de gênero em dez línguas da família Arawák. Como resultado, verificamos que essas línguas atribuem gênero por questões semânticas com mais predominância do que formal e que em algumas línguas, como Paresi, Mehináku, Terena e Wauja, por exemplo, a distinção de gênero se perdeu.

Palavras-chave: tipologia morfológica; categorização nominal; línguas Arawák.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil;
camiranda126@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3920-6247>

Nominal categorization in the languages Arawak: reviewing the grammatical genre issue

Abstract

Corbett (1991, 2001) and Aikhenvald (2000a) assume that gender and nominal class are a type of nominal categorization. Unlike these authors, Grinevald (2000) distinguishes between gender and nominal class, claiming that gender is a term generally reserved for relatively small, gender-based Indo-European systems, whereas nominal class are generally used for the issue of sex, as animate/inanimate, human/nonhuman, male/female etc. Therefore, for this research we will use the theoretical approach of Corbett (1991), classifying gender and nominal class in the same category: gender. The present work aims to carry out a comparative-typological study to verify the issue of gender in ten languages of the Arawák family. As a result, we verify that these languages attribute gender for semantic issues more predominantly than formal and that in some languages such as Paresi, Mehináku, Terena and Wauja, for example, have lost their gender distinction.

Keywords: morphological typology; nominal categorization; Arawak languages.

Introdução

De acordo com Kilarski (2013), as descrições de classificação nominal são frequentemente caracterizadas por uma proliferação de ambiguidades e termos intercambiáveis que apresentam um obstáculo na análise de classificação dos sistemas individuais e em propriedades comuns estabelecidas pela classificação nominal. Para Lucy (2000, p. 329), a classificação de nomes compartilha uma função referencial na medida que contribuem para uma referência nominal adequada do nome. Desse modo, uma base referencial comum manifesta-se no núcleo semântico nos sistemas de gênero e classe nominal, uma vez que os critérios semânticos também desempenham um papel importante nos sistemas que são atribuídos numa base morfológica e semântica, com isso, não há sistema de classe nominal ou gênero em que todo o sistema de classificação seja puramente formal.

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo realizar um estudo comparativo-tipológico para verificar a questão de gênero gramatical em 10 línguas da família Arawák. Desse modo foram selecionadas cinco línguas do grupo Norte-Arawák (Achaguá, Baniwa de Içana, Baré, Palikur, Warekena) e cinco línguas do grupo Sul-Arawák (Baure, Mehináku, Paresi, Terena, Wauja). Um dos resultados apresentados é que em geral essas línguas exibem dois sistemas de gênero (masculino vs. feminino) que estão presentes no sintagma nominal ou no verbo (uma relação de *trans-referência*). Verificamos também que algumas línguas não apresentam afixos de gêneros presos gramaticalmente, mas fazem uma referência a esse sistema por meio do léxico (ex. Terena, Wauja); há também línguas

como Paresi, Mehináku e Terena que o sistema de gênero é raro ou está se perdendo. Contudo, verificamos que essas línguas atribuem gênero por questões semânticas com mais predominância do que formal, uma vez que quase todas elas, embora tenha marcação morfológica, apresentam também uma distinção semântica para distinguir o sexo do referente.

Esse trabalho, além da introdução, é dividido em quatro seções. A primeira seção traz algumas informações sobre a família Arawák. A segunda seção exhibe algumas considerações da questão de gênero/classe nominal. Na terceira seção exemplificamos a questão de gênero nas línguas Arawák aqui selecionadas. Por último, na quarta seção, com base nos aportes teóricos discutidos, realizaremos uma análise preliminar dos perfis tipológicos encontrados em relação à categoria de gênero nessas línguas.

A família Arawák

A família Arawák (Aruák) contém um número amplo de línguas faladas na América do Sul. Aikhenvald (1999) afirma que, geograficamente, as línguas dessa família se expandem para quatro países da América Central – Belize, Honduras, Guiana, Nicarágua e em oito países da América do Sul – Bolívia, Guiana Francesa, Suriname, Venezuela, Colômbia, Peru, Brasil, Argentina e Paraguai. Atualmente, são aproximadamente 30 ou 40 línguas Arawák que permanecem vivas, mas esse número pode variar.

Aikhenvald (1999) afirma que a unidade genética das línguas Arawák foi reconhecida pela primeira vez por Father Gilij em 1978. O reconhecimento da família foi baseado sobre uma comparação de Maipure, do Vale do Orinoco e Moxo da Bolívia. Gilij denominou a família Arawák como Maipure, mas Brinton e Von der Steinen a denominou como seu nome atual, Arawák (Aruák). Esse nome vem a partir de uma língua conhecida como Lokono Arawák ou Lokono Dian, ainda falada na Guiana Francesa, Suriname e Venezuela (AIKHENVALD, 2012).

Os estudos comparativos iniciados por Gilij foram continuados por Von den Steinen que propôs a primeira subdivisão das línguas Arawák. Ele distingue *Nu-Arawák* de *Ta-Arawák*, baseando-se na forma do prefixo pronominal de primeira pessoa. Outros estudos dessa família foram realizados por Brinton (1891) e Payne (1991). Aikhenvald (1999) explica que embora não exista dúvida da afiliação genética das línguas Arawák, problemas ainda podem ser encontrados no que diz respeito à relação genética entre a família e possíveis relações genéticas com outros grupos. Com relação às propriedades gramaticais das línguas da família Arawák, Aikhenvald (1999) explica que elas são facilmente reconhecidas por compartilharem alguns aspectos gramaticais em comum, tais como, o prefixo nominal de primeira pessoa singular {nu-} ou {-ta}, o morfema {pi-} que se refere à segunda pessoa do singular, o prefixo {ka-} que codifica oração relativa ou atributiva como “ter” e etc. No que diz respeito aos estudos de tipologia morfológica, a autora explica que as línguas desta família apresentam propriedades de línguas aglutinantes e polissintéticas.

As línguas analisadas para este trabalho são agrupadas geograficamente em diferentes grupos por Aikhenvald (1999). O quadro 1 abaixo (adaptado) exhibe o agrupamento das línguas selecionadas para esse trabalho, de acordo com Aikhenvald (1999).

Quadro 1. Agrupamento das línguas Arawák analisadas

Línguas Arawák do Norte	Línguas Arawák do Sul
Achaguá	Baure
Baniwa de Içana/Kurripako	Mehináku
Baré	Paresi
Palikur	Terena
Warekena	Wauja

Fonte: Adaptado de Aikhenvald (1999, p. 66-69)

Os materiais utilizados partem da compilação de estudos que tratam de aspectos referentes à morfossintaxe e que possibilitou a verificação dos padrões de gênero nessas línguas. Desse modo, para a língua Achaguá utilizamos o trabalho de Wilson e Levinsohn (1992) que aborda diferentes aspectos gramaticais da língua e um deles é a questão de gênero. A língua Achaguá é falada na Amazônia Colombiana e Venezuela e está em perigo de extinção. Para a língua Baniwa-Kurripako, utilizamos o trabalho de Aikhenvald (2007). A língua Baniwa-Kurripako é falada nos afluentes do Rio Negro, na bacia do Içana, nas cidades de São Gabriel da Cachoeira, Santa Izabel e Barcelos, no estado do Amazonas. Utilizamos o trabalho de Aikhenvald e Green (1998) para verificar o sistema de gênero em Palikur. Essa língua é falada no estado do Amapá, no município de Oiapoque, na região da bacia do rio Uaçá e também na fronteira entre Brasil e Guiana-Francesa. Para língua Warekena utilizamos a pesquisa de Aikhenvald (1998), essa língua é falada também no Alto Rio Negro e no afluente do Rio Xié.

A língua Baure é falada no noroeste da Bolívia, na parte da Amazônia boliviana, agrupada no grupo Sul-Arawák. O trabalho utilizado para analisar o sistema de gênero nessa língua foi a tese de doutorado de Danielsen (2007) que esboça algumas considerações sobre esse fenômeno. As línguas Mehináku e Wauja são faladas no Alto Rio Xingu, são inseridas juntamente com Paresi, no ramo Paresi-Xingu, fazendo parte do grupo das línguas do Sul-Arawák. Para a língua Mehináku, utilizamos o trabalho de Corbera Mori (2012) e Awetí (2014), já a tese de Postigo (2014) foi utilizada para verificar o sistema de gênero em Wauja. Para língua Paresi-Haliti utilizamos a tese de Brandão (2014) para analisar a questão de gênero nesta língua. A língua Paresi-Haliti é falada no estado do Mato Grosso. A língua Terena é falada no estado do Mato Grosso do Sul e os trabalhos utilizados foram de Butler e Ekdahl (1979) e Rosa (2010).

Essas línguas, no geral, têm um sistema bastante rico de categorização nominal, como classificadores, termos de classe e gênero/classe nominal. A seção seguinte explica a questão de gênero/classe nominal e como esses termos são descritos na linguística.

A questão de gênero/classe nominal

Existe uma ambiguidade na definição ou divisão dos termos “gênero” e “classe nominal”. Conforme Kilarski (2013), eles são tradicionalmente usados em referências para classificação de nomes em línguas Indo-Europeia e Bantu. A partir das línguas Bantu, o termo “classe nominal” é frequentemente usado para o sistema baseado no sexo (macho/fêmea). Para a autora, ambos termos têm sido usados em estudos comparativos e tipológicos para caracterizar as categorizações por concordância. O termo gênero é geralmente reservado para os sistemas relativamente pequenos baseados no sexo, do tipo Indo-Europeu, já a outra categorização envolve o uso de termos “classe” e “gênero” em descrições das línguas Bantu que se refere não apenas a marcas de singular e plural sobre os nomes e seus modificadores, mas também a seus pares.

De acordo com Corbett (2001), a característica definidora do gênero é a concordância, ou seja, uma língua tem um sistema de gênero apenas se o sintagma nominal nucleado por nomes de tipos diferentes controlar a concordância. De acordo com Aikhenvald (2000), o termo gênero foi usado pela primeira vez no século V a.C pelo filósofo grego Protágoras, quando ele dividiu os substantivos do grego em três classes: “feminino”, “masculino” e “inanimado” (hoje chamado de “neutro”). O latim do proto indo-europeu tinha um sistema similar; posteriormente, nomes neutros foram redistribuídos entre os outros dois gêneros, dando o moderno sistema masculino e feminino, como no português, francês e italiano.

Em muitas literaturas, o sistema de gênero insere as classes nominais (cf. CORBETT, 1991; AIKHENVALD, 2000a). Corbett (1991), por exemplo, afirma que uma língua pode ter duas ou mais classes nominais ou gêneros. Para o autor, a palavra gênero é usada não apenas para um grupo de nomes, mas também para toda uma categoria. Desse modo, podemos afirmar que uma língua particular pode ter três tipos de gêneros: masculino, feminino e neutro. Aikhenvald (2000a) afirma que as classes dos nomes e gênero são sistemas de concordância gramaticalizados que se correlacionam com algumas características semânticas do referente, por isso que as vezes são chamados de classe de concordância.

Contudo, diferentemente de Corbett (1991), Aikhenvald (2000a) e Kilarski (2013) que tratam os sistemas de gênero e classe nominal juntos, Grinevald (2000) discute os dois sistemas separadamente. A autora assume que a característica principal de um sistema de gênero é que o mesmo é um tipo de classificação nominal que nem sempre é evidente no próprio nome, mas pode ser codificado em outros elementos da sentença (artigos, pronomes) que variam de língua para língua. Grinevald explica que o sistema

de gênero pode ter uma ordem decrescente de probabilidade, tal como, dentro de um sintagma nominal, adjetivo, demonstrativo, artigo, numerais, em construções de posse, dentro de uma forma pronominal independente, como pronomes pessoais, relativos ou em questões interrogativas. Os gêneros podem também estar presentes em orações predicativas como elementos que marcam a concordância dos argumentos do núcleo. Em outros lugares dentro da sentença, raramente eles ocorrem com advérbios, adposições ou complementizadores (cf. GRINEVALD, 2000).

O sistema de gênero/classe nominal é tratado como um dos principais sistemas de classificação nominal. Esse sistema é contrastivo com o sistema de classificadores, uma vez que esse último sistema não exige concordância. Assim sendo, o gênero/classe nominal é sempre refletido na forma de constituintes dentro e/ou fora do SN e também pode ser marcado no próprio substantivo. No que diz respeito aos princípios de atribuição, Kilarski (2013) afirma que os substantivos são atribuídos com base em propriedades semânticas como sexo ou animacidade, ou em combinação de propriedades semânticas e formais (morfológicas ou fonológicas). Em contraste, a escolha de um classificador não é baseada nas propriedades morfológicas ou fonológicas dos nomes; em vez disso, é determinado por propriedades do referente como animacidade, propriedades físicas, material, função e *status* social, e em alguns casos pode ser lexicalizado.

As línguas Arawák analisadas nesse trabalho apresentam atribuições de gênero/classe nominal por meio de propriedades formais e semânticas, uma característica importante sobre essas línguas é que elas apresentam uma marcação morfológica de gênero no verbo, ou em outras propriedades gramaticais (adjetivos, adposições, demonstrativos), realizando um fenômeno chamado de *trans-referência*. Nota-se também que algumas línguas não apresentam afixos de gêneros presos gramaticalmente, mas fazem uma referência a esse sistema por meio do léxico atribuindo o gênero semanticamente. A seção a seguir exemplifica a questão de gênero nas 10 línguas Arawák analisadas para esse trabalho.

Exemplificando o gênero nas línguas Arawák analisadas

O gênero é uma categoria relevante em muitas línguas do mundo, nas línguas Arawák é um aspecto presente. De acordo com Aikhenvald (1994), a proposta de que o gênero como categoria gramatical do nome baseada em uma oposição prototípica entre masculino e feminino forma um traço comum nessas línguas. Conforme Corbett (1991), nas línguas do mundo, classe nominal (classe de concordância) inclui o conceito de gênero. O gênero gramatical é uma categoria notável, difuso em algumas línguas, presentes em línguas Indo-europeias e Draviana ou ausente em outras como nas línguas da família Urálicas (CORBETT, 2001).

Em 1994, Aikhenvald realizou um estudo bastante denso sobre questões de categorização nominal nas línguas Arawák, focando em duas categorias principais: gênero e classificadores. Aikhenvald (1994) afirma que as línguas amazônicas apresentam dois ou mais conjuntos de classes de concordância simultaneamente, sendo um baseado na oposição feminino/masculino e outro envolvendo oposições semânticas (tais como estrutura, tamanho e características físicas do objeto). Para esse trabalho, focaremos apenas na questão de categorização por meio de gênero, uma vez que esse estudo é bastante complexo e interessante não apenas nas línguas aqui estudadas, mas também em outras línguas, principalmente das regiões da Amazônia.

Antes de iniciarmos a análise de gênero/classe nominal dessas línguas é importante delimitar as atribuições de gênero proposto por Corbett (1991), já que este artigo utiliza o pressuposto teórico do autor e a sua definição na realização dos padrões tipológicos de gênero nas línguas analisadas. De acordo com Corbett (2001), a atribuição de gênero pode ser feita a partir da semântica ou por aspectos formais: fonológico e morfológico. Em seguida, exemplificaremos a atribuição semântica e formal do gênero nas línguas Arawák. Um aspecto importante de observar é que as cinco línguas apresentadas do grupo Sul-Arawák apresentam predominantemente a atribuição de gênero por questão semântica, embora em alguns casos não tenha distinção de gênero na terceira pessoa do singular.

Atribuição predominantemente semântica

Para Corbett (1991), uma intrigante questão que interessa a linguistas e não linguistas é a forma como os nomes são alocados para diferentes gêneros. Como vimos anteriormente, a concordância é um traço determinante para atribuição desse sistema. No entanto, o falante nativo da língua deve conhecer o gênero de um nome em ordem para produzir a concordância correta, sem utilizar aspectos formais, nesse caso, a atribuição de gênero não estaria relacionada a uma concordância de aspectos formais, mas sim a questões semânticas. A atribuição de gênero a partir da semântica denota nomes humanos masculinos, femininos que inclui também divindades, corpo celestes, crianças, animais, biologia etc. Nas línguas Arawák selecionadas, verificam-se atribuição semântica de gênero predominantemente (com alguns aspectos formais, mas não regular) em Baure, Mehináku, Paresi, Terena e Wauja

Baure

Iniciando a análise com a língua Baure, Danielsen (2007) afirma que gênero é uma característica inerente, principalmente biológica e não gramatical. Apenas alguns seres animados femininos são considerados como gramaticalmente femininos e todos os outros nomes são masculinos. Embora essa língua não apresente o domínio de atribuição gramatical de gênero, esse sistema faz referência ao gênero com pronomes pessoais

possessivos e demonstrativos em alguns termos (parentescos e seres animados femininos). Esses pronomes e clíticos só são distinguidos na terceira pessoa do singular².

Os seres inanimados são sempre referidos para masculino não marcado, enquanto os animados podem ser não marcados para gênero (os animais nessas línguas não são marcados). Somente seres humanos e alguns animais de estimação em narrativas têm distinção de gênero realizada. Danielsen (2007) explica que o gênero não é formalmente aparente no nome, mas existem formas supletivas para humanos, homens, termos de parentesco e alguns animais. A autora explica que alguns desses nomes têm uma forma geral que se refere genericamente para ambos os gêneros e existem gêneros específicos aos nomes. Um nome geral é *-iron* "parente" e os nomes específicos *-en* "mãe" e *-ia* "pai". A autora explica que esses nomes em geral são também relacionados ao gênero masculino não marcado e geralmente interpretados como masculino, enquanto a forma feminina tem que ser marcada por um determinante feminino, nesse caso pelo demonstrativo feminino *tí*.

(1)	<i>To niron</i>	(2)	<i>tí niron</i>	(3)	<i>to nirononev</i>
	To ni=iron		Tí ni=iron		To ni=irono=nev
	Art 1sg=parente		Dem.f 1sg=parente		art 1sg=parente-pl
	"Meu pai"		"Esta minha mãe"		"Meus pais"
(4)	<i>to nia</i>	(5)	<i>tí nen</i>		
	To ni=ia		Tí ni=em		
	ART 1SG=PAI		DEM.F 1SG=MÃE		
	"Meu pai"		"Está minha mãe"		

(DANIELSEN, 2007, p. 117-118)

Em Baure, há também outras divisões masculina e feminina para outros termos de parentescos como avós, irmãos e tios. Danielsen (2007, p. 118) afirma que quando os animais são distinguidos por gênero, eles são procedidos por um determinante ou alternativamente, o nome animal é marcado por um modificador nominal *etan* "mulher" ou *hir* "homem".

2 Os Dados de Danielsen mostram que na verdade esses morfemas são nomes que se gramaticalizaram em morfemas com o intuito de marcar o gênero.

(6)	<i>To tiporek</i>	(7)	<i>Ti tiporek</i>	(8)	<i>to hir tiporek</i>
	To tiporek		ti tiporek		to hir tiporek
	ART Frango		DEM.F frango		Art. Homem frango
	"O frango"		"A galinha"		"O Galo"

Desse modo, podemos compreender que a distinção de gênero em Baure não é uma característica gramatical, mas sim semântica, embora tenha alguns morfemas independentes marcando a distinção feminino/masculino. Essas distinções morfológicas são feitas através de nomes que designam parentescos, homem, mulher e são frequentemente referidas para seres animados. Embora não seja um traço presente, existe concordância em Baure com demonstrativos e afixos de terceira pessoa singular distinguindo os gêneros fixados nos verbos como nos exemplos (10) e (11).

(9)	<i>Tec̃</i>	<i>pan</i>	<i>c̃inti</i>
	DEM2MAS	outro	pessoa
	"Essa outra pessoa"		
(10)	ver	rokopiri	to eropoe
	ver	ro=kopiri	to eropoe
	PERF	3SG.MAS=cortar	ART banana
	"A banana foi cortada no meio"		
(11)	<i>Tec̃</i>	<i>riavinon</i>	<i>tii eton</i>
	Tec	ri=avinon	tii eton
	DEM2MAS	3SG.FEM=marido	DEM.2FEM mulher
	"Este é o marido da mulher"		

(DANIELSEN, 2007, p. 310-312)

Mehináku

De acordo com Corbera Mori (2012, p.132), não há propriamente morfemas presos nos nomes que marcam a distinção de gênero. Conforme o autor, as diferenças se dão lexicalmente, atribuindo gênero por questões semânticas. Contudo, assim como correm Baure, alguns termos de parentescos recebem sufixos para indicar o masculino e o feminino. Nesse caso, os exemplos mostram que a forma masculina não é marcada ou em alguns poucos casos recebem o sufixo *si*; já o feminino é marcado para distinguir o sexo com o sufixo *-lu* e suas variações (~ *-lulu*~ *-ṣu*). Os exemplos a seguir mostram distinção de gênero em termos de parentescos em Mehináku.

- | | | | | |
|------|---------------|-------------|---------------|---------------|
| (12) | Nu-'tāi | 'meu filho' | N-itsu'pa-lu | 'minha filha' |
| (13) | Nu-tu'kaka | 'meu irmão' | Nu-taka'ka-lu | 'minha irmã' |
| (14) | Nu-matu'ki-ɣi | 'meu sogro' | Nu-mati-ɣu | 'minha sogra' |
| (15) | Ka-tū'pa-ɣi | 'viúvo' | ka-tūpa-'lulu | 'viúva' |

(CORBERA MORI, 2012, p. 133)

Corbera Mori (2012) afirma que os sufixos atachados nos nomes têm função derivacional e não flexional. Em alguns casos, a distinção de seres animados como os animais pode ser realizada a partir do léxico *eniɣa* "homem, macho" e *tineɣu* "mulher, fêmea". Mas, assim como em Paresi (como veremos adiante), essa distinção é bastante rara na língua. Outra questão importante é a não distinção de gênero de terceira pessoa singular atachados nos verbos.

- (16) Ø-ija waku
 3SG-ir rio
 "Ele/ela foi ao rio"

(AWETÍ, 2014, p. 164)

Paresi-Haliti

De acordo com Brandão (2014), em Paresi as categorias nominais são número, classificadores e tempo nominal. Gênero é um traço que tem se perdido, no entanto, alguns vestígios podem ser encontrados em nominalização e raramente em alguns léxicos que podem designar o sexo dos seres animados. Por exemplo, nessa língua os classificadores podem ocorrer com os nomes *ohiro* "mulher/fêmea" ou *ena* "homem/macho" em compostos de animais, referindo-se ao gênero do referente. O classificador nesse caso é lexicalizado em alguns nomes. O exemplo a seguir exibe essa marcação de gênero por atribuição semântica em Paresi.

- (17) Txini ohironatse
 Txini *ohiro*-natse
 Onça Mulher/Fêmea-CL:CILÍNDRICO
 "Uma onça fêmea"

(BRANDÃO, 2014, p. 189)

Como o gênero é um sistema raro na língua, foi apenas possível encontrar um exemplo desse tipo em Paresi. Em alguns exemplos há vestígios morfológicos para marcar tal

sistema, mas isto não é uma regularidade. Na questão da nominalização, há nomes que recebem a forma *-hare* para o masculino e *-halo* para o feminino, como podemos ver adiante.

- | | | |
|------|---------------|--------------|
| (18) | Aha? -hare | “seu irmão” |
| (19) | Hareka? -hare | “hospedeiro” |
| (20) | Aha -halo | “sua irmã” |
| (21) | Hareka -halo | “hospedeira” |

Segundo Brandão (2014), os nomes que recebem esses morfemas não são claramente nomes derivados. Desse modo, a autora afirma que esses morfemas nominalizadores são lexicalizados nessas formas com a única função de marcar o gênero de seus referentes. Os nominalizadores também são presentes em verbos intransitivos estativos, referindo-se às propriedades físicas (ex. *wahahare* “ser alto”, *tifalo* “estar grávida”), apresentam também formas reduzidas fonologicamente *-re ~ ye* (masculino) e *-lo* (para o feminino) em construções de predicados possessivos para mencionar o gênero do sujeito, mas a informação sobre o gênero pode também ser lexical (*ohiro* “mulher”/*ena* “homem”), se caso a marcação de gênero for lexical, a marcação de gênero por morfemas não é necessária. Não há distinção de gênero na terceira pessoa do singular, marcado como morfema zero {Ø}. Assim, como vimos em Mehináku e como vamos observar em Terena e Wauja. Desse modo, podemos observar que a língua está perdendo a distinção de gênero, apresentando esse aspecto só em alguns casos.

Terena

No que concerne à distinção de gênero da língua Terena, Butler e Ekdahl (1979, p. 20) afirmam que não há uma distinção formal de gênero. Rosa (2010) explica que há uma referência a seres humanos que distingue masculino e feminino nos nomes, mas essa marcação não é realizada morfologicamente. Na língua Terena há um item lexical específico para masculino *həjɛnɔ* e outro item lexical específico para feminino *sɛ:nɔ*. Desse modo, podemos dizer que, em Terena, o gênero é expressado por uma atribuição semântica. Em Terena, a distinção de masculino e feminino é realizada por um item lexical, realizando uma atribuição semântica para distinguir um nome masculino do feminino, como podemos constatar nos exemplos abaixo:

- | | | | |
|------|---------------|------------------|-------------------------|
| (22) | <i>sɛ:nɔ</i> | <i>kalivɔ:nɔ</i> | “Criança fêmea, menina” |
| (23) | <i>həjɛnɔ</i> | <i>kalivɔ:nɔ</i> | “Criança macho, menino” |
| (24) | <i>həjɛnɔ</i> | <i>si:ni</i> | “Onça macho” |
| (25) | <i>sɛ:nɔ</i> | <i>si:ni</i> | “Onça fêmea” |

(ROSA, 2010, p. 81)

Desse modo, podemos compreender que, em Terena, há atribuição de gênero por aspectos semânticos. Não verificamos nessa língua exemplos com marcação morfológica de *trans-referência* de gênero, ou seja, não há distinção gramatical de gênero marcado nos verbos ou em outros aspectos gramaticais.

Wauja

A língua Wauja não apresenta distinção de gênero por aspectos gramaticais e os dados de Postigo (2014) apontam para uma atribuição semântica dessa categoria. Postigo (2014) afirma que não há uma distinção de gênero para os nomes de seres inanimados. Já no que se refere aos seres animados, há uma distinção lexical de gênero masculino marcado com a palavra *enezza* “homem, macho” e *tenezu* “mulher, fêmea” para marcar o gênero feminino, como podemos observar nos exemplos abaixo.

(26)	arukuma	<i>enezza</i>	“galo”
(27)	arukuma	<i>tenezu</i>	“galinha”
(28)	jãnumaka	<i>enezza</i>	“onça macho”
(29)	jãnumaka	<i>tenezu</i>	“onça fêmea”

(POSTIGO, 2014, p. 143)

Assim como vimos em Paresi, há marcação de gênero em nomes derivados a partir do processo de nominalização. De acordo com Postigo (2014), os nomes formados a partir de derivação, na diferenciação entre “homem” e “mulher”, ocorrem com o acréscimo do sufixo *-hi* para representar o “masculino” e *-tsu* para o feminino. Esses sufixos se afixam nos verbos para designar uma nominalização deverbal como podemos verificar nos exemplos a seguir.

(30)	<i>Wakulewekehi</i>	(31)	<i>Wakuleweketsu</i>
	Wakule-weke- <i>hi</i>		Wakule-weke- <i>tsu</i>
	Cozinhar-dono-MASC		Cozinhar-dono-FEM
	“Cozinheiro (Lit. Dono da cozinha)”		“Cozinheira (Lit. Dono da cozinha)”

(POSTIGO, 2014, p. 144)

Assim como ocorre em Mehináku, porém com nomes próprios, em Wauja observa-se a presença do morfema *-lu* para se referir ao gênero feminino, já o gênero masculino não é marcado morfológicamente.

(32) Aruta → Aruta-*lu*

(33) Eju → Eju-*lu*

(34) Ulepe → Ulepe-*lu*

(POSTIGO, 2014, p. 144)

Desse modo, podemos verificar que, em Wauja, a atribuição de gênero é predominantemente semântica, embora possa ter alguns vestígios formais. Na língua não encontramos exemplos de concordância de gênero em construções de *trans-referência*; isso evidencia cada vez mais a atribuição de gênero por aspectos semânticos nessas línguas que compõem o grupo Sul-Arawák.

Corbett (1991) explica que atribuição semântica de gênero é um sistema em que o significado de um nome determina seu gênero e no qual, igualmente dado, o gênero de um nome pode inferir algo sobre seu significado. A subseção a seguir trata da atribuição de gênero formal nas línguas Arawák.

Atribuição de gênero por aspectos formais

Além da atribuição de gênero por aspectos semânticos, encontramos também nessas línguas atribuição de gênero por aspectos formais. Corbett (2001) explica que em muitas línguas a atribuição por regras semânticas não atribui muitos nomes a um gênero. Dessa forma, existem nomes cujos significados não permitem a atribuição de gênero por aspectos semânticos, o que leva a atribuir gênero por aspectos formais. O autor explica que essa regra é em torno de dois tipos: morfológico e fonológico. Em consonância com Corbett (2001), a distinção entre regras atributivas semânticas e formais são claras, no entanto, a distinção entre regras morfológicas e fonológicas não são. Para o autor, as regras fonológicas referem-se a uma forma simples de um nome (ex. nomes terminados em *-a* no português referem-se ao gênero feminino), já as regras morfológicas requerem o acesso à estrutura da palavra, tipicamente para flexionar informações das classes gramaticais.

Atribuição de gênero por aspectos gramaticais fornece ferramenta prática para iniciar análises de marcação explícitas de diferentes fenômenos gramaticais, como a *trans-referência*. Cinco línguas pertencentes do grupo Norte-Arawák exibem a atribuição de gênero predominantemente por aspectos gramaticais. Lembrando que mesmo essas línguas apresentando uma atribuição formal evidente na categoria de gênero, algumas delas exibem também um núcleo semântico. Assim como destacou Corbett (1991, p. 308), “os sistemas formais de atribuição são, na verdade, sistemas semânticos mais formais”. A subseção que segue apresenta a atribuição formal de gênero em Achaguá, Baré, Baniwa de Içana/Kurripako, Palikur e Warekena.

Achaguá

Na língua Achaguá, foi possível identificar a atribuição de gênero por aspectos formais. Wilson (1992) explica que a concordância verbal tem duas formas, uma com sufixo e outra não. A forma com sufixo geralmente é usada para introduzir um novo tópico. Os sufixos de concordância com o sujeito são: *-ezi* (singular, menos terceira pessoa feminina), *-eco* (terceira pessoa singular, feminino) e *-enai* (plural). Há também prefixos que distinguem não-feminino *li-* do feminino *zu-*. Esses morfemas fazem uma construção de *trans-referência*, marcando o gênero gramatical nos verbos. Em tal situação, o verbo leva um prefixo nominal que concorda com o sujeito e um sufixo nominal que concorda com o complemento. Os exemplos a seguir exibem a atribuição de gênero por aspectos gramaticais em Achaguá.

(35)	Néenee'ee	jíní	rumédani	íinetóomica
	Néenee-ee	hiní	zu-méda-ni	íinetoo-mi-ka
	Então-Foc	nada	3SG-FEM-FAZER-3COM	Mulher-PAS.REM-AFIR
	"Então a mulher não fez nada"			

(36)	Samálita	wówairri	béerri
	Sáama-li-ta	wówai-ezi	béézi
	Criança-3SGM.-?	Querer-SG.N.FEM	Cazabe
	"O menino quer cazabe"		

(37)	Ruya	wówaicho	éema
	Zuyá	wóai-eco	éema
	3SG. FEM	QUERER-3SG.FEM	Cavalo
	"Ela quer um cavalo"		

(WILSON, 1992, p. 6, 12 e 28)

Baré

De acordo com Aikhenvald (1995), a língua Baré tem uma oposição de dois gêneros em algumas nominalizações e resíduos de concordância de gênero na construção núcleo-modificador. A língua apresenta concordância de gênero em construções de argumento-predicado e de núcleo-predicado. Os exemplos abaixo exibem a atribuição de gênero por aspectos morfológicos.

- (38) Herãṭi I-KASA
 Homem 3S.G.N.F-CHEGAR
 “Um homem chegou”
- (39) Hiñaṭṭati u-kasa
 Mulher 3SG.F-chegar
 “Uma mulher chegou”

(AIKHENVALD, 1995, p. 19)

Existe marcação de gênero também nas classes dos adjetivos como podemos verificar a seguir:

- (40) Heñaṭi ma-kiate-ṭi
 Homem neg-medo-masc
 “Um homem destemido”
- (41) Hiñaṭṭati ma-kiate-u
 Mulher NEG-medo-FEM
 “Uma mulher destemida”

(AIKHENVALD, 1995, p. 20)

Baniwa Içana/Kurripako

Baniwa de Içana/Kurripako combina um sistema de dois gêneros com classificadores usados em vários contextos. Baniwa/Kurripako tem dois gêneros (feminino e não feminino) distinguidos em demonstrativos singular, trans-referência de pessoas (prefixos e eclípticos), pronomes pessoais e com sufixos sobre os nomes, principalmente em termos de parentescos. Aikhenvald (2007) explica que formas femininas são usadas com referentes femininos e formas não femininas com o resto. Os exemplos a seguir exibem a atribuição de gênero morfológico em Baniwa de Içana/Kurripako.

- (42) Hneṭe-pida li-aku hrie iṭṭida
 Então-REP 3SG.MASC.A-FALA PROX.DEM.MASC.SG tartaruga
 “Então esta tartaruga falou, é dito”

(43)	Πέδοτο	ikaparo
	Pedoτο	i-kapa-ro
	Pedro	CON-ver-3SG.FEM
	"Pedro ver ela"	

(AIKHENVALD, 2007, p. 477; RAMIREZ, 2001, p. 105)

Palikur

A língua Palikur exibe atribuição de gênero por traços gramaticais, mas também semânticos. No que concerne à marcação de gênero por traços formais, ela é realizada por meio da *trans-referência*. De acordo com Aikhenvald e Green (1998), a concordância de gênero é realizada através do núcleo-modificador e predicado-modificador. Em Palikur, o gênero não é marcado sobre o próprio nome, a concordância de gênero é obrigatória. Três formas de gênero de concordância são encontradas nessa língua: masculino, feminino e neutro. Diferentemente das outras línguas Arawák apresentadas neste trabalho, a língua Palikur apresenta um gênero neutro que é recorrentemente usado quando se refere a um nome não animado. A distinção de gênero também pode ser realizada com pronomes demonstrativos, como podemos verificar nos exemplos abaixo.

(44)	Ner	awayg
	DEM=MASC	homem
	"Este homem"	
(45)	No	Tino
	DEM=FEM	Mulher
	"Esta mulher"	
(46)	Ini	ahin
	DEM-NEUTRO	Caminho
	"Este caminho"	

(AIKHENVALD; GREEN, 1998, p. 437)

Aikhenvald e Green (1998) explicam que a concordância também é presente em construções argumento-predicado. No exemplo em (47), observamos que o prefixo *gi-* atachado ao verbo *wat* faz referência ao sujeito (Karumaya).

(47)	Ig	Karumaya	ig	ukokri	gi-wat-ni
	DEM-3M	Karumaya	3M	Deus	3SGMAS-enviar-POSS

“Este Karumaya (homem) foi o mensageiro de Deus”

(AIKHENVALD; GREEN, 1998, p. 437)

De acordo com Aikhenvald e Green (1998), a *trans-referência* neutra é comumente usada em textos para marcar a concordância com um nome inanimado. Em (48), a concordância com o modificador demonstrativo é feminina, já a concordância com o possuidor é neutra.

(48)	Eg	gi-waw-ni	nawene-wa	a-humwa-ni
	DEM:F	3SGM-chocalho-POSS	diferente:nf-EMPH	3SGN-forma-
		a-humwa-ni		
		3SG.NEUTRO-forma-POSS		

“Este chocalho (feminino) dele tem uma forma diferente”

(AIKHENVALD; GREEN, 1998, p. 438)

A concordância também pode ser observada em verbos estativos como modificadores em sintagmas nominais.

(49)	Eg	ipeg-pita	hiyeg	barew-ye
	DEM-F	olhar-V-CL:IRREG	pessoa	ser bonita-DUR.F

“Ela parecia uma pessoa bonita por todo o lado”

(AIKHENVALD; GREEN, 1998, p. 439)

Como dito anteriormente, a língua também apresenta atribuição de gênero por questões semânticas e essa atribuição também é bastante recorrente na língua. Desse modo, a atribuição de gênero de nomes humanos é governada pelo sexo (machos são masculinos e fêmeas são femininos). Aikhenvald e Green (1998) explicam que nomes que fazem referências aos corpos celestes (sol, lua, estrelas, planetas, trovões etc.) pertencem ao gênero masculino, pois para os Palikur, em suas narrativas tradicionais, eles eram homens. Já os pássaros, tartarugas e insetos são femininos por conta do tamanho (eles são pequenos). Se o sexo da pessoa é desconhecido, o gênero masculino é usado para um adulto e feminino para uma criança (AIKHENVALD; GREEN, 1998). Assim sendo, podemos compreender que a língua Palikur apresenta dois tipos de atribuição de gênero: formal e semântica.

Warekena

A língua Warekena apresenta dois gêneros feminino e não feminino (masculino). Gênero é marcado em prefixos de trans-referência, enclíticos e pronomes independentes de terceira pessoa. Não existe distinção de gênero no plural. Para seres animados, masculino e feminino relaciona-se à distinção do sexo. Nomes com um referente inanimado são tratados como pertencentes ao gênero masculino. Desse modo, gênero masculino é considerado como não marcado nessa língua (AIKHENVALD, 1998). Os exemplos abaixo exibem a distinção de gênero por atribuição morfológica.

(50)	ayuta	neyawa	yu-tapa-pa
	DEM.DIST.FEM	mulher	3SG.F=ir-RED
	"Esta mulher está vindo"		

(AIKHENVALD, 1998, p. 298)

A concordância em gênero com adjetivo em atributivos SNs é marcado com *-yawa* "feminino" e não tem marcação para o masculino.

(51)	Neyawa	weduana-li-yawa
	Mulher	boa-ADJ-FEM
	"Uma mulher boa"	

(AIKHENVALD, 1998, p. 298)

Aikhenvald (1998) explica que a posição de gênero também é mantida em alguns nomes. O afixo derivacional *-yawa* ou *-wa* é usado para marcar feminino (ex. *ete-ne* "homem velho"; *et-yawa* "mulher velha", AIKHENVALD, 1998, p. 298). Desse modo, podemos verificar que a língua também tem atribuição de gênero por meio de traços semânticos. Contudo, os exemplos mostram que é mais recorrente a distinção por questões formais.

Perfis tipológicos do gênero/classe nominal em línguas Arawák

A seção anterior exemplificou a atribuição de gênero em dez línguas da família Arawák. A grande maioria apresenta uma atribuição semântica, embora as línguas do grupo Norte-Arawák tenham como predominância a atribuição desse sistema por questões gramaticais. Desse modo, podemos verificar que há uma distinção de atribuição de gênero semântico e formal nas línguas Arawák. É interessante notar que mesmo essas línguas fazendo parte de uma mesma família linguística, há padrões tipológicos diferentes no que

diz respeito à questão de gênero gramatical e que esse sistema já está se perdendo em algumas línguas dessa família. O quadro 1 abaixo refere-se a essa divisão de atribuição do gênero nessas línguas.

Quadro 1. Atribuição de gênero por aspectos semânticos e morfológicos nas línguas Arawák

Línguas	Semântico	Gramatical
Achaguá		x
Baré	x	x
Baniwa-Kurripako		x
Baure	x	x
Mehináku	x	
Paresí	x	
Palikur	x	x
Terena	x	
Warekena		x
Waujá	x	

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Percebemos que a atribuição de gênero por aspectos semânticos é bastante recorrente nessas línguas. A marcação por atribuição formal é realizada através do processo de *trans*-referência. Observamos que as línguas que são do grupo Sul-Arawák, principalmente Mehináku, Paresi-Haliti, Terena e Wauja não apresentam distinção de gênero da terceira pessoa, diferente de Baure que tem. Uma hipótese que necessita ser mais aprofundada pode explicar essa perda seja por um processo de contato areal com línguas não geneticamente semelhantes ou processos diacrônicos. Observamos que, quando há distinção de gênero, ela ocorre especificamente na terceira pessoa do singular e os morfemas são atachados nos verbos ou em outras categorias gramaticais. Em algumas línguas, há pronomes demonstrativos que distinguem masculino e feminino. Em outras, a marcação é feita com morfema zero {Ø}.

Considerações finais

O presente trabalho mostrou de forma preliminar os diferentes tipos de distinguir gênero. Observamos que Corbett (1991, 2001) e Aikhenvald (2000) não distinguem gênero de classe nominal, inserindo-os em uma mesma categoria de classificação nominal. No entanto, Grinevald (2000) apresenta uma divisão, alegando que gênero está mais relacionado com questões de marcação morfológica de masculino e feminino enquanto classes nominais estão relacionadas às questões semânticas de um nome (ex. animado/

não animado; macho/fêmea). A análise realizada neste estudo é através da proposta de Corbett (1991) que sugere classe de nomes e gênero em uma mesma categoria.

De acordo com Aikhenvald (2000), o sistema de gênero é geralmente composto por morfemas *portmanteau* combinando informações sobre classe nominal com número, pessoa, caso, etc. Grinevald assume que gênero é atribuído para todos os nomes de uma determinada língua e é obrigatoriamente marcado. Esse sistema é limitado na classificação nominal em termos de número em sua classe.

De acordo com Aikhenvald (1994), a proposta de que o gênero como categoria gramatical do nome baseada em uma oposição prototípica entre masculino e feminino forma um traço comum nas línguas Arawák. O estudo de categorização nominal torna-se fundamental para um estudo tipológico. A pesquisa contribui para determinar a questão de gênero como uma categorização nominal, assim como os classificadores, termos de classes, nomes classificatórios e posse. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é iniciar uma revisão dos estudos do sistema de classificação nominal em línguas Arawák, focando na questão de gênero.

REFERÊNCIAS

AIKHENVALD, A. Y. Language of the Amazon: a bird's – eye view. *In: AIKHENVALD, A. Y. The languages of the Amazon*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2012. p. 1-67. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199593569.003.0001>.

AIKHENVALD, A. Y. Classifiers in Multiple Environments: Baniwa of Içana/Kurripako – A North Arawak Perspective. *International Journal of American Linguistics*, n. 4, p. 474-500, October, 2007.

AIKHENVALD, A. Y. *Classifiers: a typology of noun categorization devices*. Oxford: Oxford linguistic, 2000.

AIKHENVALD, A. Y. The Arawak language Family. *In: DIXON, R. M.; AIKHENVALD, A. Y. The Amazonia languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 65-106.

AIKHENVALD, A. Y. Warekena. *In: DERBYSHIRE, D. C.; PULLUM, G. K. (ed.). Handbook of Amazonian Languages*. v. IV. Berlin e Nova York: Mouton de Gruyter, 1998. p. 225-439.

AIKHENVALD, A. Y. Baré. *Language of the world's materials*. München-Newcastle: Lincom Europa, 1995.

AIKHENVALD, A. Y. Classe Nominal e gênero nas línguas Aruák. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, v. 10, p. 137-258, 1994.

AIKHENVALD, A. Y.; GREEN, D. Palikur and typology of classifiers. *Anthropological linguistics*, v. 40, n. 3, p. 429-480, 1998.

AWETÍ, M. M. *Uma descrição preliminar das classes de palavras da Língua Mehináku, com foco especial na classe dos nomes*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BUTLER, N. E.; EKDAHL, E. M. *Aprenda Terena*. v. 1. Brasília: SIL, 1979.

BRINTON, D. G. The American race: a linguistic classification and ethnographic description of the native tribes of North and South America. *Studies in South American native languages*. Philadelphia: MacCalla & Company, 1891.

BRANDÃO, A. P. *A Reference Grammar of Paresi-Haliti (Aruák)*. 2014. Tese (Doctor of Philosophy) – The University of Texas at Austin, Texas, 2014.

CORBETT, G. G. Gender Grammatical. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, p. 6335-6340, 2001.

CORBETT, G. G. *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

CORBERA MORI, A. Estruturas Lexicais na Língua Mehináku. In: FARGETTI, C. M. *Abordagens sobre o léxico em línguas indígenas*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012. p. 127-143.

DANIELSEN, S. Baure: an Arawak language of Bolivia. In: DANIELSEN, S. *Indigenous Languages of Latin America*. Leiden: CNWS Publications: Universiteit Leiden, The Netherlands, 2007.

GILIJ, F. S. *Saggio di storia americana, o sia, Storia naturale, civile e sacra dei regni, e delle provincie spagnuole di Terra Ferma nell'America Meridionale descritto dall'abate F. S. Gilij*. Rome: 1783.

GRINEVALD, C. A morphosyntactic typology of classifiers. In: SENFT, G. *Systems of Nominal Classification*. Cambridge: University Press, 2000. p. 50-92.

KILARSKI, M. *Nominal Classification*. Amsterdam: Ed. John Benjamins Publishing Company, 2013.

LUCY, J. A. *Systems of Nominal Classification: A concluding discussion*. In: SENFT, G. *Systems of Nominal Classification*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. p. 326-341.

PAYNE, D. L. A classification of Maipuran (Arawakan) languages based on shared lexical retentions. In: DERBYSHIRE, D. C.; PULLUM, G. K. *Handbook of Amazonian languages*. v. 3. Berlin/New York: Mouton De Gruyter, 1991. p. 355-499.

POSTIGO, A. V. *Língua Wauja (Arawak): uma descrição fonológica e morfossintática*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

RAMIREZ, H. *Uma gramática do Baniwa de Içana*, 2001a (ms).

ROSA, A. M. *Aspectos Morfológicos da língua Terena (Aruák)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2010.

VON DEN STEINEN, K. *Unter den Naturvölkern Zentral-Brasiliens: Reiseschilderung und Ergebnisse der zweiten Schingú-Expedition (1887-1888)*. Berlin: Hoefer & Vohsen, 1894.

WILSON, P. J; LEVINSON, S. H. *Una descripción preliminar de la gramática Del Achagua*. Bogotá: Instituto Lingüístico de Verano (SIL), 1992.

A sintaxe do destacamento como elemento discursivo da contemporaneidade

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2472>

Érika de Moraes¹

Resumo

O desenvolvimento das tecnologias traz novos questionamentos sobre a interação com a linguagem e, ao mesmo tempo, permite discutir formas inovadoras de compreensão do texto escrito em nosso século, para além da previsão simplista sobre sua morte. Nesse sentido, o conceito de destacamento proposto por Maingueneau, concebido no quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso francesa (AD), constitui uma pista fundamental sobre o funcionamento da discursividade contemporânea, uma vez que elementos destacados adquirem especial visibilidade na era da comunicação digital. Daí propomos falar em uma sintaxe do destacamento que considere, na prática, um novo modo de leitura a partir da costura de elementos como títulos, subtítulos, legendas e demais destaques. No presente texto, valorizamos a relação entre o destacamento e a memória discursiva, considerando ainda a noção de competência discursiva (Maingueneau), que recebe um refinamento a partir do trabalho de Mussalim (2018).

Palavras-chave: destacamento; memória discursiva; competência discursiva; contemporaneidade.

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil; erika.moraes@unesp.br; <http://orcid.org/0000-0002-6571-3971>

The syntax of detachment as a discursive element of contemporaneity

Abstract

The development of technologies brings new questions about the interaction with language and, at the same time, allows us to discuss innovative ways of understanding the written text in our century, beyond the simplistic prediction about its death. In this sense, the concept of detachment proposed by Maingueneau, conceived in the theoretical-methodological framework of the French Discourse Analysis (AD), constitutes a fundamental clue about the functioning of contemporary discursivity, since detached elements acquire special visibility in the age of digital communication. Hence we propose to speak about a syntax of detachment that considers, in practice, a new way of reading from the sewing of elements such as titles, subtitles, photo captions and other detachments. In the present text, we value the relationship between detachment and discursive memory, also considering the notion of discursive competence (Maingueneau), which receives a refinement with the work of Mussalim (2018).

Keywords: detachment; discursive memory; discursive competence; contemporaneity.

Introdução

O desenvolvimento das tecnologias tem servido de argumento para se falar do império da comunicação digital, cenário no qual textos escritos supostamente vêm perdendo espaço para formatos multimidiáticos. Em contrapartida, sabe-se que, historicamente, não foram concretizadas as previsões de supressão de um meio de comunicação por outro (o impresso pelo rádio, o rádio pela televisão etc.), mas houve a convivência desses meios, o que ocorre em proporções maximizadas na era da internet, já que a própria linguagem digital se constitui pela apropriação em convergência e ressignificação das outras linguagens. Como expressa Wolf (2019, p. 11), há mais complexidade na “passagem de uma cultura baseada no letramento para uma cultura digital”.

Em relação ao jornalismo, pode-se ponderar que, ao contrário de substituir o impresso, as mídias digitais permitiram a sua revalorização como mídia de atualidade instantânea, com o advento dos jornais *on-line*. É o que defende a autora francesa Ringoot (2014), para quem a imprensa reconquista um *status* outrora perdido para os meios audiovisuais (o imediatismo, alcançado com a possibilidade de atualizar conteúdos *on-line* e ser reposicionada como “imprensa quente”) e ainda reforça o seu *status* anterior, o de aprofundamento, aspecto em que sempre foi soberana.

Tal abordagem permite discutir formas inovadoras de compreensão do texto escrito em nosso século, para além da previsão simplista sobre sua morte. Nesse sentido, o conceito de destacamento proposto por Maingueneau (2006, 2014), concebido no quadro teórico-

metodológico da Análise do Discurso francesa (AD), constitui uma pista fundamental sobre o funcionamento da discursividade contemporânea, uma vez que elementos destacados adquirem especial visibilidade na era da comunicação em convergência. Esse cenário nos levou à proposta de compreender a interação com o texto por meio de uma sintaxe do destacamento, que leve em consideração, na prática, um novo modo de leitura a partir da costura de elementos como títulos, subtítulos, legendas e demais destaques.

Ainda conforme Ringoot (2014), a paginação de um jornal, seja em suporte de papel ou desmaterializada na *web*, delimita uma cena de enunciação. Nossa proposta é apresentar pontos nodais do funcionamento material da sintaxe do destacamento, tomando como dados notícias que circulam em aplicativos como os do jornal *Le Monde* e *BBC News*, com o respaldo teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente com base em conceitos propostos por Dominique Maingueneau, como o de *destacamento e competência discursiva*.

Temos desenvolvido esse estudo em pesquisa mais geral, cujos resultados já apresentamos em alguns trabalhos (MORAES, 2018, 2019a, 2019b). No presente artigo, buscamos, à luz de novos exemplos, empreender uma contribuição teórica no sentido de demonstrar que o destacamento é uma característica inexorável da discursividade contemporânea e interfere na produção de memória discursiva, que se torna mais fragmentada. Buscamos, assim, contribuir para a constante reflexão em torno do abrangente conceito de memória discursiva. No decorrer de nossa pesquisa, tomamos contato com a possibilidade de conciliação entre uma dimensão discursiva da cognição e uma dimensão cognitiva do discurso (MUSSALIM, 2018), o que trouxe novos parâmetros para a nossa compreensão de memória. Conforme abordaremos na seção seguinte, essa possibilidade impactou a relação que buscamos estabelecer entre destacamento e memória, ainda em fase de elaboração, cujas reflexões iniciais gostaríamos de apresentar, como um caminho para avançar nos estudos que empreendemos sobre o destacamento e a produção de efeitos de sentido.

Quadro teórico-metodológico: destacamento, memória discursiva e competência discursiva

Maingueneau (2006) apresentou a noção de citação e destacabilidade de forma conjunta, elaborando uma reflexão sobre procedimentos, em especial, dos aparelhos midiáticos, que levam ao destaque (por meio da citação) enunciados que já têm a propensão da destacabilidade, ou seja, que funcionam como fórmulas autônomas, já nascem como se fossem memoráveis e facilmente memorizáveis. Em jornalismo, a posição tipograficamente realçada (títulos, subtítulos, legendas) contribui para que determinados aspectos dos acontecimentos noticiados sejam alçados à condição do que é memorável/memorizável.

Há destaque forte, que adquire o estatuto de fórmulas, outros mais fracos, que aparentemente “apenas” cumprem sua função na edição/apresentação do texto jornalístico. Se considerarmos, porém, as características da sociedade contemporânea, mediada pelo excesso de informação, torna-se relevante defender que o destaque não seja tão somente um dos elementos do texto, mas o ponto nodal de processamento de memória discursiva, sobretudo se tomamos como topografia um ponto da história da humanidade em que as leituras são mais fragmentadas do que profundas².

No desenvolvimento teórico de seus conceitos – sobretudo, com a obra *Frases sem texto* (2012) –, Maingueneau demonstra, cada vez mais, que o processo da destacabilidade ao destaque é ainda mais profundo, levando à aforização, quando partes de textos adquirem estatuto de textos próprios, inteiros e conclusos. Paradoxo inevitável: se nem mesmo um texto é completo (sempre atrelado ao interdiscurso), o destaque o é ainda menos; trata-se, portanto, sempre de construções discursivas. Sabemos, no entanto, que os discursos circulam como uma espécie de “ilusão necessária”³ da completude. Pode-se dizer que os destaques jornalísticos fazem parte do que o autor define como “enunciação aforizante”. Esse tipo de enunciação, as ditas “frases sem texto”, “têm um funcionamento tal que mantêm com o texto uma relação tensa, como se quisessem saltar para fora dele – e conseqüentemente, também das condições de produção” (POSSENTI, 2014, p. 8).

O papel dessa relação tensa (da frase que salta para fora do texto com ele mesmo e seu exterior) é percebido por Maingueneau mais do que como um novo conceito, mas como algo fundamentalmente constitutivo nos processos de comunicação. Parece-nos, assim como Maingueneau (2005) postulou o primado do interdiscurso, que seria pertinente pensar no primado do destaque na era da informação predominantemente digital.

Essa reflexão nos levou a pensar em uma relação de simbiose entre os processos de destaque e a produção/fixação/circulação de memória discursiva. Entendemos que há um risco (de incompreensão) nessa afirmação: a memória discursiva, desde como definida por Pêcheux ou Achard (1999 [1983]), não é um “ponto fixo”, um lugar definido onde começa e a partir do qual se expande. Sabemos. Nossa proposta é iniciar uma investigação, a partir da interferência do que chamados de uma “sintaxe do destaque” (MORAES, 2019a), sobre como os elementos destacados constituem

2 A respeito de tipos de leitura, discorremos em Moraes (2019b). Não se trata de defender um ou outro tipo de leitura, mas de considerar como as características da chamada sociedade digital interferem nos modos de leitura e, conseqüentemente, de fixação de memória.

3 A expressão alude à refinada discussão sobre a linguagem proposta por Jacqueline Authier-Revuz (AUTHIER-REVUZ, J. (1982) Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: ORLANDI, E. P.; GERALDI, J. W. (org.) *Caderno de Estudos Linguísticos*. Tradução Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Campinas : IEL/Unicamp, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990).

aspectos importantes na formação de memória discursiva. Os destaques não são a memória em si, já que, segundo Pêcheux (1999 [1983], p. 50), a memória discursiva deve ser entendida “nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador”. O autor explicita:

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999 [1983], p. 52).

Haveria, então, pontos de tensão, de relação, de negociação com a rede de memória preexistente e mesmo a futura. Haverá aspectos que, mesmo destacados, não serão memoráveis, por não serem devidamente enfatizados ou por “falharem” na relação com a rede de memória. Outros poderão se perder com o tempo, por exemplo, na medida em que novas gerações não os “reproduzam/repitam”. Não é por acaso que, eventualmente, defrontamo-nos com projetos de reconstrução de memória (sobre a ditadura ou o nazismo, por exemplo). Aqui, ainda, emerge a necessidade de trazer à tona uma reflexão entre a memória discursiva e a memória cognitiva. Tradicionalmente, ao definir a memória discursiva, começa-se por negar a memória entendida como lembrança, que poderia remeter ao caráter individual/psicologista recusado por Pêcheux. Já tendo essa questão como pressuposta e superada (não se trata “apenas” dessa memória), não caberia, no momento atual, pensar em uma relação existente entre a memória discursiva e a cognitiva, que envolveria, inclusive, as ditas “lembranças”? Cremos que não seria impertinente, já que a memória que se impõe no interdiscurso é também memória da qual se lembra (com a qual o cérebro opera), por meio de processos que são também cognitivos, além de interativos etc.

Futuramente, talvez, seja possível delinear melhor essa relação entre memória discursiva e cognitiva. Por ora, remetemos às reflexões de Mussalim sobre a relação entre discurso e cognição. No texto “A dimensão discursiva da cognição ou a dimensão cognitiva do discurso” (MUSSALIM, 2018), a autora se debruça a demonstrar a produtividade da proposta da Neurolinguística de tradição discursiva (ND), conforme postulada/praticada por Maria Irma Hadler Coudry, à luz de um dado que compõe o Banco de Dados em Neurolinguística (BDN). Tal proposta assume os processos discursivos/interacionais como princípio teórico-metodológico de base. A reflexão de Mussalim levou-a a defender a potencialidade da concepção de cognição distribuída (conforme FLOR; HUTCHINS, 1991 *apud* MUSSALIM), possibilitando-lhe “perceber a necessidade de propor, para a concepção de cognição distribuída, a incorporação da noção de dispositivo comunicacional (MAINGUENEAU, 2002, 2006, 2015)” (MUSSALIM, 2018, p. 400).

Segundo Mussalim, a incorporação do conceito de dispositivo comunicacional refina a compreensão da cognição distribuída e vice-versa, ao menos, diz a autora, quando o objetivo é tratar questões de linguagem, como é o caso do trabalho com os afásicos no CCA (Centro de Convivência de Afásicos, sediado no IEL/UNICAMP), cujos dados integram o BDN. O tema é tratado no âmbito da “fecundidade da relação discurso/ (socio)cognição, tão bem sedimentada pela Neurolinguística de tradição discursiva (ND) proposta por Coudry” (MUSSALIM, 2018, p. 402). Mussalim (2018, p. 402) adentra uma questão fundamental para a AD, a das anterioridades, especificamente, “a problemática dos discursos enunciados e sentidos produzidos numa espacialidade e/ou temporalidade anterior à produção de um discurso em questão”. Tal problemática emerge em conceitos (fundadores) como os de *memória discursiva*, *interdiscurso*, *pré-construído* e *discurso transversal* ou ainda, mais recentemente, no que Paveau denominou de *pré-discursos*.

Interessa ter em mente a recorrente emergência de enunciados formulados antes (em alguma parte...) e retomados em um discurso, consubstanciados como seu pressuposto, uma verdade ou raciocínio previamente admitido, o que Foucault relaciona à constante “retomada de enunciados, que são repetidos, refutados, transformados, denegados” (MUSSALIM, 2018, p. 403). Retomada que é, também, recriação, reinauguração. Ainda conforme Mussalim, também o postulado de Maingueneau (2005) sobre o primado do interdiscurso configura, de certa perspectiva, o interdiscurso como uma anterioridade. Por sua vez, para Paveau, por meio da categoria dos pré-discursos, o foco da abordagem recai sobre o que chama de “determinações pré-linguísticas”, isto é, recai sobre dados anteriores à formulação da linguagem” (MUSSALIM, 2018, p. 405). O efeito da abordagem de Paveau é dotar a Análise do Discurso de uma dimensão cognitiva, ainda pouco investigada (e, por isso mesmo, possivelmente, talvez – inconscientemente? – renegada). Esse caminho – aqui brevemente descrito – levou Mussalim a uma problemática subjacente, interessando-se por uma potencialização da natureza e da dimensão da *competência discursiva*, categoria também definida por Maingueneau (2005) e ainda possivelmente pouco explorada. Parece-lhe, então, que tal categoria, à luz do conceito de pré-discursos de Paveau, mereceria ser reformulada e ampliada,

[...] a fim de que pudesse vir a incorporar um outro tipo de capacidade do enunciador, a saber, a de operar a partir de quadros pré-discursivos coletivos, que têm um papel “instrucional” para a produção e a interpretação dos discursos. A competência discursiva, portanto, passaria a contemplar, minimamente, aspectos de duas naturezas: ideológica e cognitiva. (MUSSALIM, 2018, p. 406).

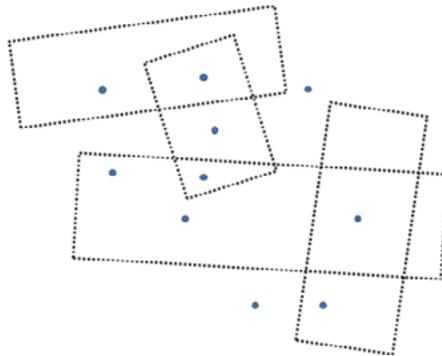
A noção de cognição distribuída deve ser compreendida no âmbito sistêmico, não apenas no nível cognitivo individual, tendo em vista relações de interação entre sujeitos falantes, ambientes e artefatos. Se a noção de memória discursiva puder ser acrescida de uma dimensão cognitiva, não significaria, da mesma forma, individualizá-la, mas compreendê-la, também, “mediante o estudo da representação do conhecimento nas mentes dos

indivíduos e sua propagação entre indivíduos e artefatos (FLOR; HUTCHINS, 1991)” (MUSSALIM, 2018, p. 407). A memória cognitiva, assim, não seria individual.

Ainda sobre nossa proposta de reavaliar a negação radical da compreensão da memória como imagem/lembrança, remetemos à reflexão (delicada e pertinente, a nosso ver) de Valério e Milano (2019) sobre a singularidade da memória na enunciação de sujeitos idosos. As autoras revisitam a teoria psicanalítica e compreendem a memória como “uma reinauguração de algo vivido, o que contradiz a visão do senso comum acerca da recorrência à repetição nas narrativas de alguém que envelhece” (VALÉRIO; MILANO, 2019, p. 1). Sob a perspectiva linguística-enunciativa, a memória é revelada como “uma possibilidade de percorrer o tempo, permitindo a cada um a continuidade temporal, sem ruptura com o presente, como algo capaz de dar vida nova ao acontecimento e à experiência do acontecimento” (p. 1). Do ponto de vista filosófico, as autoras retomam Ricoeur, para quem “a memória é capaz de potencializar as experiências e de atribuir significados” (VALÉRIO; MILANO, 2019, p. 3), sendo que, para o filósofo, o passado do qual se lembra não é um ponto original, mas um *não agora*. Quanto ao olhar psicanalítico, as autoras resgatam textos de Freud a partir de Garcia Roza (1991, p. 36 *apud* VALÉRIO; MILANO, 2019, p. 8), compreendendo a memória como “o poder que uma vivência tem de continuar produzindo efeitos”, podendo remeter a um desejo, inconsciente, de reviver uma experiência. Assim, repetir não é somente recordar, é também resistência (resistir em apreender o próprio tempo!). As autoras concluem que a repetição é constitutiva do sujeito (e não só do sujeito idoso), recusando “o raciocínio simplista de que esse fenômeno é, necessariamente, negativo ou patológico” (p. 12). Acreditamos que essa reflexão sobre a memória, como iminência do lugar de fala do sujeito e resistência em perpetuar o tempo, possa ser, ao menos em parte, integrada a uma concepção de memória discursiva, que é também persistência/resistência sobre um tempo e um discurso, o que passa por filtros de posicionamentos que são, também, inconscientes.

Voltando à relação por nós aqui proposta (entre destacamento e memória), por ora, a vislumbramos (metaforicamente) como uma figura onde cada ponto seja um elemento de destaque. Cada sujeito “estabelecerá memória” ao fazer ligações diferentes entre os pontos, ou seja, a memória terá matizes distintos, não significando que seja individual, mas compartilhada entre grupos, sendo que, por sua vez, cada grupo poderá também ter encontros diferentes com outros. Os pontos são infinitos, como estrelas; também são infinitas as relações possíveis, como galáxias que se interconectassem. As ligações têm relação com o posicionamento do sujeito (envolto por ideologia e inconsciente, como pressupõe a Análise do Discurso) e, também, provavelmente, com o “conhecimento nas mentes dos indivíduos” (MUSSALIM, 2018, p. 407). Vislumbramos, assim, microuniversos de memória.

Figura 1. Representação imagética da relação entre destacamento e memória



Fonte: Elaborado pela autora

Tais configurações podem estar mudando (acelerando... processos que implicam ganhos e perdas, talvez mais dessas últimas) frente às características da chamada sociedade digital. Neurocientista cognitiva e pesquisadora da leitura, Maryanne Wolf (2019, p. 11) defende que “a passagem de uma cultura baseada no letramento para uma cultura digital difere radicalmente de outras passagens anteriores de uma forma de comunicação para outra”. Assim, é pertinente refletir sobre como a cultura digital pode interferir, também, na concepção de memória discursiva. Não se trata de apologia às novas tecnologias. A autora, aliás, denota preocupação em relação ao “modo como a organização dos circuitos do cérebro leitor pode ser alterada pelas características singulares da mídia digital, particularmente nos jovens” (p. 16). Sem incorrer no extremo oposto (o de negar qualquer benefício das novas tecnologias), a autora levanta questionamentos importantes, como o seguinte: a extensiva combinação da leitura em formatos digitais com outras experiências de imersão digital (jogos, mídias sociais, aplicativos) não levaria a impedir “a formação dos processos cognitivos mais demorados, como o pensamento crítico, a reflexão pessoal, a imaginação e a empatia que fazem parte da leitura profunda” (p. 17)? A questão é complexa, mas as pesquisas apontadas pela autora já mostram modificações nas áreas do cérebro solicitadas de acordo com tipos de leitura/interação desenvolvidos. Essa preocupação percorre todo o livro da autora, que procura propor um caminho não dualista, de convivência entre tecnologias digitais sem abrir mão de profundidade de leitura.

Wolf situa a leitura como importante potencializadora e impulsionadora de novas conexões neurais, já que ler não é algo natural ou inato, mas força o cérebro a desenvolver novas e sofisticadas funções por meio de sua plasticidade. O contato com a obra de Wolf estimulou a nossa hipótese de que um (bom) caminho para a convivência dos modos de leitura digital com a reflexão profunda, típica da leitura “tradicional”, deva passar por uma reflexão acentuada em torno dos próprios novos modos de leitura. Se pensarmos como eles interferem na solidificação de memória, há também a consequência de que esse próprio processo de reflexão possa levar a teorias enriquecidas sobre a constituição

de memória na contemporaneidade. É preciso, no entanto, driblar barreiras em nome da criticidade, já que, como diz a autora, “a ilusão de estarmos informados por um dilúvio diário de informações dimensionadas eletronicamente para o olho pode dificultar uma análise crítica de nossas realidades complexas” (WOLF, 2019, p. 20).

As preocupações de Wolf vêm ao encontro da relação inexorável entre mídiu e discurso. Como explica Mussalim (2018, p. 409),

[...] compreender o dispositivo enquanto uma instância que dispara a enunciação pressupõe a consideração de que a transmissão do texto não vem depois de sua produção e que suas formas de circulação não vêm depois de sua produção e antes de sua recepção; diferentemente, tudo isso se instaura concomitantemente e de maneira integrada, ao se acionarem certos dispositivos comunicacionais, como os gêneros do discurso e o mídiu, que exercem coerções específicas sobre a enunciação.

A seguir, apresentamos como esses “pontos nodais” se materializam nos destacamentos de notícias em aplicativos, com base em exemplos que trazem em comum o acontecimento da tragédia cultural, humana e ambiental.

Um destacamento reiterado: o acontecimento trágico

Ao ler notícias sobre o Brasil em veículos estrangeiros, especialmente com a popularização de seus aplicativos, deparamo-nos com uma “imagem escancarada” de nossos problemas. Não é questão, apenas, de considerar as diferenças de abordagens por veículos de diferentes localizações geográficas, mas de contemplar um cruzamento de leituras embasadas por pontos de vista exteriores. Não se trata, portanto, tão somente de analisar nuances de abordagens dirigidas a “leitores-modelo” distintos, mas de valorizar a conexão entre elas. Assim, posicionamo-nos a favor do empoderamento que a leitura de diferentes veículos pode trazer em termos de um tratamento “globalizado” da informação.

Tendo isso em mente, consideramos que o acontecimento jornalístico (que dá visibilidade ao acontecimento “da vida real”) é catalisador de memória discursiva. Embora se possa dizer que os processos de edição jornalística sejam decisivos na seleção do que será divulgado, a interação do público interfere nos graus de visibilidade, de modo cada vez mais frequente na era da informação multimidiática digital. É comum, ainda, que se configurem “bolhas de informação”, já que as pessoas usualmente trocam conteúdo por meio de suas próprias redes. Nesse viés, defende-se aqui que o acesso à imprensa internacional expande o olhar-leitor, sem desconsiderar que também essa leitura deve ser crítica.

Tomaremos como exemplo algumas das notícias⁴ sobre o incêndio no Museu Nacional do Rio de Janeiro em setembro de 2018, considerado pela imprensa internacional como uma “tragédia cultural”. Uma notícia publicada em *Le Monde* (figura 2) destaca a previsibilidade da tragédia, associando-a à falta de medidas preventivas, o que é condensado no título: “Incêndio no Museu Nacional do Rio: ‘uma parte da tragédia poderia ter sido evitada’”⁵ (*Le Monde*, 03/09/18). O subtítulo destaca que “as chamas destruíram um dos mais antigos museus do Brasil”, sinalizando, ainda, a existência de “20 milhões de peças de valor”, um dado numérico que ajuda a dimensionar a importância do museu em termos de patrimônio histórico e cultural. A figura 3, por sua vez, traz um destacamento em vídeo, com imagens das chamas acompanhadas pelo título “No Brasil, um museu de 200 anos parte em fumaça” (*Le Monde*, 03/09/18). A predominância da cor laranja, representação fotográfica das próprias chamas, é uma constante das matérias.

Figura 2. *Le Monde*

Incendie dans le Musée national de Rio : « Une partie de la tragédie aurait pu être évitée »

Le 3 septembre 2018 à 03h23

Mis à jour le 3 septembre 2018 à 18h51

Des flammes ont détruit l'un des plus anciens musées du Brésil abritant 20 millions de pièces de valeur.



Fonte: *Print* gerado do aplicativo pela autora

4 Desde 2015, coletamos um *corpus* de notícias sobre o Brasil no aplicativo *Le Monde*. Em relação ao *corpus* do BBC News, agradecemos à coleta da estudante Rafaela Fernanda Thimoteo, bolsista de Iniciação Científica, que desenvolveu a pesquisa “Aplicativos de notícias e efeitos de sentidos: o Brasil em BBC News”, sob nossa orientação (Edital 2018 PIBIC-CNPq).

5 A tradução dos títulos em francês e em inglês são de nossa responsabilidade.

Figura 3. Le Monde

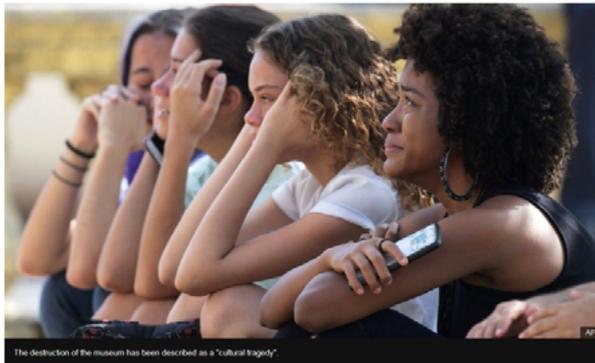


Fonte: *Print* gerado do aplicativo pela autora

A cor de chamas também predomina na representação visual de outros veículos, como *BBC News*, que destaca, ainda, a expressão de tristeza das pessoas que assistem à tragédia no país, como se pode ver na figura 4, acompanhada da legenda “A destruição do museu foi descrita como uma tragédia cultural” (*BBC News*, 3/9/18). A imagem em destaque simboliza bem o efeito de sentido de que não há mais o que fazer, além de lamentar, já que a tragédia já aconteceu, dialogando, de certa forma, com a abordagem de *Le Monde*, segundo a qual há necessidade de prevenção para evitar esse tipo de acontecimento trágico: não tendo havido prevenção (por parte de autoridades), resta o lamento (da população). O veículo *BBC News* traz ainda, em 3/9/18, o seguinte título: “A stark metaphor for a city in crisis” (Uma metáfora gritante para uma cidade em crise), com o destaque: “This isn’t just Brazilian history that’s gone up in flames. Many see this as a metaphor for the city - and the country as a whole” (“Não é apenas a história brasileira que caiu em chamas. Muitos veem isso como metáfora de uma cidade – e de um país como um todo”).

Interdiscursivamente, é possível retomar uma matéria de 2016 publicada em *Le Monde* com o título “Au Brésil, l’Etat de Rio ne répond plus” (No Brasil, o Estado do Rio não responde mais), que faz parte do material analisado em Moraes (2019a), onde predomina o efeito de sentido de algo sem solução, em associação a um problema recorrente e avançado em consequências (no caso, a crise econômica).

Figura 4. BBC News



Fonte: Imagem gerada do *site* BBC News pela autora

A matéria a seguir (Figura 5), de *Le Monde*, por sua vez, traz uma comparação entre Brasil e França, condensada no título: “Incêndio no Museu do Rio: impossível na França, ‘a segurança é bem melhor’” (*Le Monde*, 4/9/18), onde o trecho entre aspas corresponde à citação de fonte ouvida pelo jornal, Bruno David, Presidente do Museu Nacional de História Natural em Paris. A cor laranja das chamas é substituída pelo vazio do museu, cujo teto desabou.

Figura 5. Le Monde

EN DIRECT

Incendie du Musée de Rio : impossible en France, « la sécurité est bien meilleure »

SÉLECTION DE LA RÉDACTION

La « voie classique » vers le mont Blanc bientôt soumise à des quotas

Le typhon Jebi, le plus puissant à atteindre le Japon « depuis 1993 »

Fonte: *Print* gerado do aplicativo pela autora

É produzido o efeito de certo excesso de confiança no último título francês, pautado na memória de que o Brasil é, tipicamente, mais suscetível a tragédias ocasionadas por falta de manutenção em comparação a países desenvolvidos, como os europeus. Ainda que se possa afirmar que a França seja menos suscetível a esse tipo de tragédia relacionada à falta de manutenção, a palavra “impossível” é muito forte, e foi posta em prova pelo incêndio de grandes proporções na Catedral de Notre Dame, ocorrido em abril de 2019.

Infelizmente para o Brasil, outros acontecimentos trágicos contribuem para corroborar cada um deles como metáfora de um país em crise (estrutural, política, econômica, ambiental etc.). No mesmo setembro de 2018, *Le Monde* noticia com grande destaque a morte do Rio Doce, com os títulos: “O Rio Doce: rio jovem, rio morto...” (vídeo) (*Le Monde*, 4/9/18) e “No Brasil, a bolha tóxica matou o Rio Doce” (reportagem) (*Le Monde*, 4/9/18). As abordagens retomam o acidente com a barragem de Mariana em 2015 que, além de perdas humanas, provocou desequilíbrio ambiental.

Figura 6. *Le Monde*



Fonte: *Print* gerado do aplicativo pela autora

Figura 7. *Le Monde*



Fonte: *Print* gerado do aplicativo pela autora

A tragédia em nosso país é repetida em janeiro de 2019, com o acidente da barragem de Brumadinho, de responsabilidade da empresa Vale, da mesma forma que o acidente anterior em Mariana, ambas em Minas Gerais. Há inúmeros trabalhos que põem em xeque a natureza da eficácia jornalística, uma vez que, sabemos, é a própria construção discursiva de seus critérios e de sua deontologia que legitimam a sua prática (RINGOOT, 2014). No entanto, por mais que o jornalismo, também ele, enfrente suas crises de legitimidade, por mais que o bordão de que “os fatos falam por si” seja discursivamente questionável, a recorrência de acontecimentos trágicos não é mera opção editorial jornalística (embora suas formas de destacamento possam ser). O tom e a cor das tragédias (representadas pelo laranja das chamas ou pela lama das barragens) não são mera angulação, é também retrato de acontecimentos-*acontecimentos*, que não são meras metáforas de estilo para quem perde suas vidas repentinamente em uma tragédia ou, paulatinamente, em consequência de problemas de natureza ambiental. Assim, memória é construção discursiva, mas também retrato do que *de fato ocorre*, pelo menos em boa parte das vezes.

Sem negar o acontecimento, entendemos que a forma como ele é destacado (e, conseqüentemente, fixa-se como memória) tem relação com processos de edição e circulação. Assim, pode-se perceber que, na circulação internacional, o acontecimento da tragédia circula (e fixa-se) menos como fatalidade do que como desleixo, relacionando-se a uma imagem mais geral do Brasil como a de um país subdesenvolvido, relapso com sua história e seu meio ambiente, indiferente ao patrimônio cultural e mesmo a vidas humanas. O descuido (ou a fatalidade) não é exclusividade brasileira (vide incêndio

em Notre Dame), mas a reincidência fortalece a relação entre circulação e imagem, o *ethos* de um país que se configura. O estatuto das tragédias associadas ao Brasil (incêndio, acidentes com barragens, desmatamento) é tipicamente compreendido como acontecimentos que poderiam ser evitados por meio de políticas públicas internas, supostamente, diferente de acontecimentos que envolvem o contato com culturas exteriores (o terrorismo associado ao extremismo islâmico, por exemplo).

Em contrapartida, há no Brasil a circulação de discursos que minimizam o impacto de acidentes ambientais. Qual é a “verdade”, com toda a carga filosófica que este termo carrega? Não é fácil dizer, mas acreditamos que a exposição do olhar-leitor ao cruzamento de diferentes abordagens possa contribuir para compreender os acontecimentos tanto como construção discursiva como, ao menos em alguma medida, como correspondentes aos “fatos em si”. Para um autor/leitor francês, por exemplo, o relapso do Brasil é tido como mais previsível do que para nós mesmos. Podemos ponderar a visão do outro: nem tomá-la como verdade absoluta, nem descartá-la.

É preciso assumir posição em contraposição à aceitação de “qualquer verdade”. Assim, convém compreender, com Angermuller (2018), que a concepção da “verdade na era da pós-verdade” exija um “Programa Forte em Estudos do Discurso”, que possa dar conta de uma posição mais próxima de uma verdade técnica, fundamentada, criteriosa. Para Wolf (2019, p. 72), “chegar à verdade das coisas – seja na ciência, na vida ou no texto – exige observação, hipóteses e predições baseadas na inferência e na dedução, testagem e avaliação, interpretação e conclusão e, sempre que possível, novas provas dessas conclusões com base em sua replicação”. Tal habilidade depende da leitura crítica que é adquirida com a prática da leitura profunda, características que concorrem hoje com a leitura acelerada nas plataformas digitais. A sobrevivência da leitura crítica é inquietante, já que se trata, como diz a autora, de uma habilidade que precisa ser constantemente treinada:

Somente se trabalharmos continuamente para desenvolver e usar nossas complexas aptidões analógicas e inferenciais, as redes neurais que estão em sua base sustentarão nossa capacidade de sermos analistas ponderados e criteriosos do conhecimento, e não apenas consumidores passivos da informação. (WOLF, 2019, p. 76).

Passamos tanto tempo criticando os manuais de jornalismo, por defenderem (às vezes, ingenuamente) a importância de deixar os fatos falarem por si, enquanto nós (os teóricos) entendemos que há angulações, ideologias, posicionamentos. Superado isso, poderíamos caminhar adiante, compreendendo que há *relações* entre fatos e discursos, sendo que a chave está na habilidade da *leitura crítica* (WOLF, 2019). A leitura profunda precisa conviver com as novas características da leitura na sociedade digital, quando “processamos a informação o mais rapidamente possível; mais precisamente, lemos mais

em espasmos menores” (WOLF, 2019, p. 93). Wolf (2019, p. 94) menciona a conclusão de Liu, pesquisador da leitura e da informação: “o ‘novo normal’ em nossa leitura digital é ‘ler por cima’”. Trata-se, portanto, de um modo de leitura que maximiza os efeitos do destacamento.

Com base na leitura crítica, precisamos compreender que, sim, há necessidade de tomar posição (não há neutralidade), mas com base em critérios, não em suposições. A observação de fatos não é o único critério, nem por isso deixa de ser um dos critérios importantes. Há distorções, desinformação, mas também há algo de observável, ainda que afetado por diversos filtros (ideológicos, inconscientes...). Que o leitor se sinta estimulado a aprofundar a partir daquilo que é destacado é um desafio que a sociedade precisa percorrer, sem desconsiderar que a interferência dessa sintaxe do destacamento é algo incontornável.

Ao recapitularmos nossa representação imagética (Figura 1), percebemos aspectos centrais do discurso (incêndio, catástrofe, contaminação, morte do rio... tragédia, tragédia cultural, tragédia ambiental, tragédia humana, descaso, falta de políticas de prevenção... – além de signos não verbais como as cores do fogo ou da lama) que assumem o lugar dos “pontos” que se conectam nas redes de memória. Esses pontos se conectam em micro-redes, influenciadas pelas características do mídiu (cujo atrelamento às tecnologias digitais potencializa o destacamento), do gênero do discurso (jornalístico, pactuado com a construção de verdades) e também de interações discursivas e cognitivas entre produtores e usuários, cujos resultados dependem de competência discursiva. Consideramos, assim, a pertinência da proposta de Mussalim (2018) sobre a dimensão discursiva da cognição ou a dimensão cognitiva do discurso também para o caso aqui proposto, em que pontuamos a influência de uma sintaxe do destacamento nos processos constitutivos de memória. Enquanto, no recorte aqui apresentado, certos elementos se ressaltam, da mesma forma, em outros recortes, outra realidade será constituída. Se o jornalismo tem o potencial de recortar realidades, ao menos podemos dizer, sem idealizá-lo, que o faz respaldado por critérios relacionados a uma ética profissional e à evidência empírica – cabe ao público, por meio da leitura crítica, elaborar um cruzamento de dados e das informações apresentadas, verificando suas fontes, intenções e interesses correlatos etc. Não queremos aqui endeusar o jornalismo, apenas ressaltar o outro lado do espelho: o das informações que circulam sem critérios, sem compromissos, sem divulgação de fontes, pautadas em interesses diversos e na retórica que constrói as chamadas *fake news*, disseminadas em escala por redes sociais, em contraponto ao jornalismo criterioso, ainda que sujeito a falhas.

Considerações finais

Como vimos, Pêcheux inscreveu a memória discursiva nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social, da memória construída do historiador... Na faceta

mítica da memória, as tragédias brasileiras poderiam ser vistas como penitência imposta a um país desleixado, ao modo do discurso bíblico. Na faceta social ou histórica, podem ser associadas à falta de iniciativas públicas de prevenção.

Neste trabalho, propusemos que a sintaxe do destacamento seja um elemento decisivo na discursividade contemporânea, estabelecendo a possibilidade de relações entre o funcionamento do destacamento e a potencialização da memória discursiva. O destacamento, em certa medida, é uma tentativa de fechar aquilo que é aberto, mas escapa. Ou seja, tenta condensar o que seriam os aspectos centrais de discursos e, justamente porque discursos não são homogêneos, mas perpassados por posicionamentos mais ou menos inconscientes, as tentativas de apreendê-lo falham e expressam, simultaneamente. Falham não por “erro de processamento”, mas porque as falhas são constitutivas da incompletude, do impalpável do discurso. Expressam, porque, nas falhas, apontam pontos observáveis, constatáveis, apesar de tudo (do simbólico inerente ao discurso).

Defendemos que os elementos de destaque influenciam decisivamente: no tratamento da notícia, que pode ser ordinário ou alternativo, conforme Ringoot; na fixação de memória discursiva (na constituição dos microuniversos de memória); na cristalização de sentidos na discursividade contemporânea. O leitor/internauta, por sua vez, terá a leitura influenciada pelos destacamentos, mas também construirá suas próprias novas relações, com base em sua *memória*, em todos os sentidos aqui discutidos. É premente que não abra mão da leitura profunda e crítica. Quanto mais preparado estiver esse leitor, quanto mais estimulado por processos de leituras, quanto maior for sua rede de memória, mais empoderado para atuar nas conexões de sentidos.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. e outros. *Papel da Memória*. Campinas: Editora Pontes, 1999 [1983]. p. 11-17.

ANGERMULLER, J. Truth after post-truth: for a Strong Programme in Discourse Studies. Palgrave Communications. London: *Nature*, v. 4, Article number: 30, 2018. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41599-018-0080-1>. Acesso em: 4 maio 2018.

MAINGUENEAU, D. *Frases sem texto*. São Paulo: Parábola, 2014.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da Enunciação*. Organizado por S. Possenti e M. C. Pérez de Souza-e-Silva. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos Discursos*. Tradução Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MORAES, É. de. *Aplicativos de notícias, destacamento e efeitos de sentido – Representações internacionais sobre o Brasil (em UOL e Le Monde)*. São Paulo: Editora UNESP, 2019a. (Resultado de pesquisa financiada pela FAPESP – processo nº 2016/18915-3)

MORAES, É de. O Brasil no aplicativo Le Monde: reflexões sobre uma sintaxe discursiva do destacamento. *Revista Calidoscópico*, v. 17, n. 3, p. 453-474 set.-nov. 2019b. DOI: 10.4013/cld.2019.173.03.

MORAES, É. de. O destacamento em aplicativos de notícias e a produção de memória discursiva. *Revista E-Compós*, v. 21, n. 3, ID 1442, 2018. DOI: <https://doi.org/10.30962/ec.1442>.

MUSSALIM, F. A dimensão discursiva da cognição ou a dimensão cognitiva do discurso. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 60, n. 2, p. 400-413, 2018.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. e outros. *Papel da Memória*. Campinas: Editora Pontes, 1999 [1983]. p. 49-57.

POSSENTI, S. Apresentação. In: MAINGUENEAU, D. *Frases sem texto*. São Paulo: Parábola, 2014. p. 7-8.

RINGOOT, R. *Analyser le discours de presse*. Paris: Armand Colin, 2014.

VALÉRIO, P. da S.; MILANO, L. E. Quando repetir é enunciar: questões sobre linguagem e memória. *Caderno de Estudos Linguísticos*, v. 61, p. 1-15, e019018, 2019.

WOLF, M. *O cérebro no mundo digital – os desafios da leitura na nossa era*. Tradução Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

Usos de vírgula em esquema duplo em textos do último ano do EFII: evidências de características da fala

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2555>

Nayra Cristina Paiva¹

Resumo

O objetivo deste artigo é identificar e caracterizar os usos e não usos da vírgula em esquema duplo em textos do último ano do Ensino Fundamental brasileiro (EFII), partindo da hipótese de que há relação entre o emprego da vírgula e características da fala. Os aspectos teóricos relacionam-se à multidimensionalidade da pontuação (CHACON, 1998) e à relação fala e escrita (CORRÊA, 2004). O conjunto de 38 textos analisados é pertencente ao Banco de Dados de Produções Escritas do Ensino Fundamental II. Buscamos, a partir da análise, corroborar a concepção da escrita heterogênea e, assim, a noção de escrita como modo de enunciação e também a multidimensionalidade dos sinais de pontuação.

Palavras-chave: escrita; fala; pontuação.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; nayrapv@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3633-3571>

Uses of the comma in double schemes in texts of the Final Year of Brazilian Junior High School: evidence of speech characteristics

Abstract

The purpose of this article is to identify and characterize the uses and non-uses of commas in double schemes in texts of the Final year of Brazilian Junior High School, assuming the hypotheses that there is a relation between the use of comma and speech characteristics. The theoretical aspects are related to multidimensional punctuation (CHACON, 1998) and the relation between speech and writing (CORRÊA, 2004). The set of 38 analyzed texts belongs to the Banco de Dados de Produções Escritas do Ensino Fundamental II. From the analysis, it pursues to corroborate the conception of heterogeneity of writing and, therefore, the notion of writing as an enunciation way and also a multidimensional of the punctuation signals.

Keywords: writing; speech; punctuation.

Introdução

Neste trabalho, nos atemos à descrição linguística de aspectos sintáticos envolvidos no emprego de vírgulas em esquema duplo em textos do último ano do Ensino Fundamental brasileiro (EFII), levando em consideração trabalhos já versados sobre escrita e pontuação e a relação entre fala e escrita (CHACON, 1998; CORRÊA, 2004; ARAÚJO-CHIUCHI, 2012; SONCIN, 2014; SONCIN; RODRIGUES, 2018; CARVALHO, 2019).

Temos por objetivo identificar e caracterizar os usos e não usos de vírgula em esquema duplo em textos do último ano do EFII desde uma perspectiva descritiva de análise dos dados e partindo da hipótese de que há relação entre o emprego da vírgula e características da fala. Para fins de realização desta análise, foi selecionada uma amostra transversal de 38 textos do Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II, que será caracterizada mais adiante.

Este artigo organiza-se da seguinte forma: em primeiro lugar, apresentamos os aportes teóricos utilizados na análise; em segundo lugar, caracterizamos o objeto linguístico de investigação e os procedimentos metodológicos adotados; em terceiro lugar, apresentamos as análises e, por fim, tecemos as considerações finais.

Fundamentação teórica

Em consonância à Corrêa (2004), assumimos a noção da heterogeneidade da escrita no que tange aos modos de se entender o que são práticas sociais letradas e práticas

sociais orais. Nessa perspectiva, a escrita é definida a partir do encontro entre o oral/falado e o letrado/escrito. Dessa forma, desconsideramos a dicotomia entre fala e escrita e, assim, o caráter homogêneo da escrita que se pauta no seu ideal de pureza e que a vê como código. Ademais, no que se refere à heterogeneidade, Corrêa aponta que essa é constitutiva da escrita, ou seja, não é apenas uma característica e também não está ligada à exterioridade, mas sim à interioridade da escrita.

Para reconhecimento da heterogeneidade da escrita, Corrêa aponta três modos: (i) a partir de aspectos da representação gráfica; (ii) por meio da heterogeneidade da língua e (iii) na circulação dialógica que o escrevente faz ao produzir o texto escrito.

No que se refere à (i), Corrêa afirma que o escrevente oscila entre a representação dos sons e a convenção ortográfica ensinada pela escola. É justamente essa oscilação que mostra a heterogeneidade da escrita em seu aspecto ortográfico. Já com relação à (ii), a partir de sua relação com o tempo, a escrita em quase todos os momentos foi vista como código, ou seja, como uma forma de registrar. Não é de todo errada essa visão de código, uma vez que, enquanto forma de registro, a escrita é um código para preservação de patrimônio cultural como a memória de um povo. Entretanto, é como modo de enunciação que a escrita registra as várias histórias. Na medida em que se admite a escrita como modo de enunciação, reconhece-se sua heterogeneidade, uma vez que o fato de registrar várias histórias traz para esse modo de enunciação a heterogeneidade linguística que está presente, justamente, nas práticas sociais da oralidade e letramento.

Por fim, no tocante à (iii), esse modo está relacionado à abordagem da escrita a partir de uma fixação metodológica de três eixos: (i) eixo da representação que o escrevente faz da gênese da escrita; (ii) o eixo da representação que o escrevente faz do código escrito institucionalizado; e (iii) o eixo da dialogia com o falado/escrito. A circulação do escrevente por esses três eixos está ancorada na: (a) consideração da heterogeneidade como constitutiva da escrita; (b) consideração da relação sujeito/linguagem; (c) consideração do processo de produção do texto escrito e (d) consideração da escrita como modo de enunciação. São esses os três eixos que reconhecem a heterogeneidade da escrita. A circulação do escrevente nos dois primeiros eixos se dá por meio de marcas linguísticas que estão presentes na linguagem como marcas prosódicas, sintáticas, lexicais e como marcas dos recursos argumentativos. Já o terceiro eixo é tido como “o móvel de toda a circulação do escrevente”.

Ao assumir essa abordagem, concordamos, então, com a afirmação de Corrêa de haver a necessidade de mudar o modo como se encara a escrita, em específico, como se encara a sua heterogeneidade. Assim, mostra-se relevante, nas palavras do autor, o reconhecimento da heterogeneidade *na* escrita para o reconhecimento da heterogeneidade *da* escrita, com isso, nos deparamos com a necessidade de se repensar a escrita e vê-la como modo de enunciação marcado pela diversidade linguístico-histórica dos escreventes. No que se

refere à relevância da heterogeneidade para esse estudo da pontuação, partilho do que Soncin e Rodrigues (2018, p. 1577) apontam:

[...] Ao contrário, entendemos que todo uso da escrita é realizado por um sujeito inserido *em* e constituído *por* linguagem nas diferentes práticas sociais. Desse modo, a escrita carrega em si as relações que esse sujeito estabelece entre os fatos linguísticos e as práticas sociais, ou seja, entre oral/falado e letrado/escrito. Sob essa perspectiva, interpretamos que as vírgulas encontradas nos textos são marcas do processo heterogêneo de constituição da escrita, definidas em função da relação indissociável entre práticas orais/faladas e letradas/escritas que constitui o sujeito que escreve.

Associada à perspectiva de Corrêa (2004), no que se refere aos sinais de pontuação em particular, nos ancoramos à concepção de Chacon (1998, p. 121) de que “os sinais de pontuação delimitam unidades na escrita que se caracterizam pela multidimensionalidade da linguagem”. Tal concepção é também abordada e comprovada nos estudos de Soncin e Tenani (2015) que versam sobre relações entre o emprego de vírgula e a prosódia. Além disso, em seu estudo, Chacon (1998, p. 113) enaltece a ideia de que a pontuação atribui à escrita um ritmo próprio e, no que concerne a esse ritmo, o autor afirma “o ritmo da escrita é indiciado pelos sinais de pontuação, na medida em que tais marcas gráfico-visuais podem pôr em realce categorias textuais que, relacionadas, promovem o movimento do texto”.

Feitas essas considerações, passamos à apresentação da vírgula em esquema duplo como objeto linguístico de investigação e também dos procedimentos metodológicos que nos permitiram levantar e analisar os dados da vírgula em esquema duplo em textos do último ano do EFII.

A vírgula em esquema duplo como objeto linguístico de investigação

No que se refere ao objeto desta análise, a vírgula, segundo Dahlet (2006), é o sinal de pontuação mais complexo, pois é o único sinal que funciona tanto em esquema duplo quanto em esquema simples. Por esquema duplo, a autora entende estruturas como a exemplificada em (1), em que duas vírgulas são empregadas; por esquema simples, a autora define empregos como o exemplificado em (2).

(01): Um estudo realizado a pedido do secretário-geral da Organização das nações unidas, Kofi Annan, alerta (Z08_8C_03F_05)

(02): Em primeiro lugar, podemos colocar as atitudes diante dos lixos (Z08_8C_01F_05).

A vírgula é vista como único sinal capaz de atuar simultaneamente em duas amplitudes e é também o sinal sintático por excelência, ou seja, o mais construtor na sintaxe. Em termos de sua função, a autora afirma que “A vírgula, sem dúvida nenhuma, separa. Porém, sua função não se limita a isso, pois, ao separar segmentos de cadeia escrita, ela ativa outras operações sintáticas, que podem se resumir a isto: adicionar, subtrair, inverter” (DAHLET, 2006, p. 142). A vírgula, em esquema duplo, é definida pela autora a partir do conceito de hierarquização, como exemplificado anteriormente em (1), o que a difere do esquema simples, que se define a partir do conceito de segmentação, como exemplificado anteriormente em (2).

Uma característica importante de vírgulas em esquema duplo, objeto desta pesquisa, é haver duas posições para seu emprego dentro de uma estrutura linguística. Assim, há vírgula tanto na fronteira direita quanto na fronteira esquerda da estrutura mobilizada. No que concerne às estruturas sintáticas, essas são classificadas em dois tipos: (i) deslocamento e (ii) encaixamento de termos e/ou orações subordinadas e/ou coordenadas. As figuras (1) e (2), a seguir, exemplificam, respectivamente, a tipologia (ausência-ausência) em estruturas sintáticas de deslocamento e encaixamento, identificadas nos textos analisados.

Figura 1. Exemplo de uso não-convencional da vírgula em esquema duplo em contexto sintático de deslocamento

A photograph of a handwritten sentence in blue ink on lined paper. The sentence is: "Concordo, e aquecimento global é um problema que a cada dia vem aumentando, soluções existem mais". The comma is placed after "Concordo", which is a non-standard usage.

Texto: Z08_8B_04F_05

Figura 2. Exemplo de uso não-convencional da vírgula em esquema duplo em contexto sintático de encaixamento

A photograph of a handwritten sentence in blue ink on lined paper. The sentence is: "fumaça do escapamento dos carros, poluição, lixo nos rios etc. Se nós seres humanos não começarmos a re. conscientizar com o que está acontecendo com o nos". The phrase "Se nós seres humanos" is inserted between the subject and the verb of the main clause.

Texto: Z08_8B_34M_02

A Figura 1 exemplifica o uso da vírgula em esquema duplo em contexto sintático de deslocamento, nesse caso, a estrutura sintática deslocada é de adjunto adverbial de tempo “a cada dia”. Já a Figura 2 exemplifica esse mesmo uso da vírgula, mas em contexto sintático de encaixamento, nesse caso, um termo “seres humanos” é encaixado entre o sujeito e o verbo da oração principal.

Neste artigo, o uso da vírgula em esquema duplo será abordado enquanto objeto linguístico de investigação, levando em conta estudos prévios que analisaram sintática e prosodicamente o emprego de vírgulas em textos escritos (ARAÚJO-CHIUCHI, 2012; SONCIN, 2014; CARVALHO, 2019) e que partiram de uma relação não dicotômica entre fala e escrita, ao contrário, de uma noção ampla relacionada à noção de heterogeneidade constitutiva da escrita. Dessa forma, enxergar a escrita sob essa noção de heterogeneidade é enxergá-la como processo, o que interfere no seu ensino e também no modo como se trata a pontuação.

No âmbito do ensino, Carvalho (2019) chama a atenção para o fato de que, segundo a UNESCO, o Brasil ainda enfrenta sérios problemas no que concerne a fornecer qualidade e equidade no ensino, tendo em vista a dificuldade apresentada por uma relevante parcela de alunos na aprendizagem de conteúdos que são previstos em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (2017). No que diz respeito ao ensino de escrita, a vírgula é um tópico, dentre os conteúdos previstos, a ser dominado pelos alunos que chegam ao Ensino Médio, segundo a BNCC (2018). Assume-se que a pontuação que não atende a convenções é parte dos desafios a serem enfrentados juntamente das atividades de leitura e escrita, na linha do que é abordado no documento da UNESCO. Nesse mesmo sentido, “[...] trataremos de um dos principais desafios para o ensino de Língua Portuguesa que é o emprego de vírgula [...]” (CARVALHO, 2019, p. 19) e, em consonância com a autora, buscamos, com a análise desses dados, contribuir para o Ensino da Língua Portuguesa no Brasil, visando o ensino e aprendizado de vírgulas relacionado a práticas de leitura e escrita.

Neste artigo, buscamos abordar os usos e não usos da vírgula em esquema duplo como objeto linguístico de investigação. Ao identificarmos usos e não usos da vírgula, classificamos os tipos de usos de vírgula que atendem ou não à convenção gramatical em usos convencionais e não convencionais, conhecidos, respectivamente, como “acerto” e “erro”, do ponto de vista normativo.

Material e Metodologia

Os textos a serem analisados foram selecionados do Banco de Dados de Produções Escritas do EF II, desenvolvido a partir do projeto de extensão universitária da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – “Desenvolvimento de Oficinas pedagógicas de leitura, interpretação e produção textual no Ensino Fundamental”. Esse projeto de extensão foi credenciado e financiado pela Pró-Reitoria de extensão (PROEx) da UNESP e efetivado no período de 2008 a 2011, em uma escola estadual, localizada no município de São José do Rio Preto. O projeto de extensão foi coordenado pelas professoras Dras. Luciani Ester Tenani e Sanderleia Longhin-Thomazi. Dentre outros resultados, esse projeto possibilitou a construção da plataforma *on-line* do Banco de Dados, disponível gratuitamente em: <http://www.gdb.ibilce.unesp.br/redacoes>, por meio

de auxílio financeiro da FAPESP (Processo 2013/14.546-5). Ao todo, o banco de dados é formado por 5.519 textos produzidos por 622 alunos, organizados de modo a constituir uma amostra transversal e outra longitudinal.

Tendo em vista o propósito majoritário de atender, por meio das propostas, a comunidade externa e, como consequência, contribuir com a comunidade acadêmica, o projeto de extensão se desdobrou por duas vias fundamentais; na primeira, permitiram-se identificar os chamados problemas de uso da linguagem e, na segunda, os textos produzidos nas oficinas serviram para descrever processos que envolvem relações de fala e escrita, valorizando, assim, o letramento associado às práticas sociais. Dessa forma, são esses problemas de uso da linguagem pensados a partir da noção de letramento, em específico, do uso não convencional da vírgula, que nos permite analisar os dados de vírgula em esquema duplo sob um olhar que relaciona seu emprego com características da fala, deixando de lado, assim, a noção de erro. Essa proposta está em consonância com o projeto de extensão que originou o banco na medida em que, segundo Tenani e Longhin (2014, p. 21), o trabalho realizado na escola visou abordar “[...] temas como ortografia, pontuação, junção e textualidade, os minicursos, [...] visaram à melhoria do desempenho dos alunos do EFII na área de Português”.

Vale destacar, ainda, que todas as atividades desenvolvidas pelo projeto pautaram-se na concepção de escrita como modo de enunciação (CORRÊA, 2004). Ademais, todas as propostas textuais, inicialmente desenvolvidas pelas docentes juntamente do auxílio de alunos voluntários/bolsistas do Projeto de Extensão – IBILCE/UNESP, foram elaboradas de acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), com base na tipologia textual prevista para cada ano letivo de acordo com esse documento.

Selecionamos do Banco de dados 38 textos para compor o material de análise deste artigo. Os textos foram escritos por alunos do 9º ano do EFII a partir de proposta do gênero textual artigo de opinião. Tendo em vista o fato de haver mais de uma proposta para um mesmo gênero, optamos pela temática “Destruição do Planeta Terra” por ser a que teve maior número de textos produzidos. Nesse conjunto de 38 textos, encontramos 72 ocorrências de estruturas em que era passível o uso de vírgulas em esquema duplo e as classificamos por tipos e números de ocorrências. Dessa forma, foi possível identificar categorias de usos de vírgula em esquema duplo em que houve mais estruturas sintáticas em que vírgulas em esquema duplo seriam mobilizadas.

No que se refere à análise dos dados encontrados, foram estabelecidas quatro categorias possíveis para o emprego de vírgulas em esquema duplo, a saber: (i) *presença-presença* (1-1), quando se tem o emprego da vírgula nas duas posições previstas pela convenção; (ii) *presença-ausência* (1-0), quando se tem o emprego da vírgula apenas na primeira posição; (iii) *ausência-presença* (0-1), quando se tem o emprego da vírgula apenas na segunda posição; (iv) *ausência-ausência* (0-0), quando não se tem o emprego das duas vírgulas previstas pela convenção.

As ocorrências (03), (04), (05) e (06), a seguir, exemplificam, respectivamente, as categorias de uso (i), (ii), (iii) e (iv) adotadas neste artigo.

- (03) encontramos o nosso professor, que estava de férias com sua família, (Z08_8A_11M_06).
- (04) de Sírio Possenti, professor de Linguística da Unicamp “uma coisa é” (Z08_8A_11M_04).
- (05) estávamos no aeroporto nos preparando para a viagem que mudaria as nossas vidas, (Z08_8A_11M_06).
- (06) não lembrou e no dia seguinte nem se desculpou (Z08_8A_11M_01).

Temos por objetivo, então, identificar e caracterizar usos e não usos de vírgula em esquema duplo, desde uma perspectiva descritiva, considerando a hipótese de que há uma relação entre o emprego da vírgula e as características da fala.

Análise dos dados

Nesta análise inicial dos dados, buscamos fazer um levantamento de todas as ocorrências de vírgula em esquema duplo encontradas nos textos, classificando-as por tipos de dados e número de ocorrências, a fim de encontrar regularidades quanto aos usos de vírgula em esquema duplo, além de comparar as ocorrências com outros dados de vírgula do 9º ano do EFII, analisados por Carvalho (2019). Na Tabela 1, distribuem-se as frequências de ocorrência dos dados convencionais e não convencionais de vírgula por ausência em esquema duplo.

Tabela 1. Usos de vírgulas e tipos de estruturas sintáticas

Usos de vírgulas	Tipos de estruturas		Totais (%)
	Deslocamento	Encaixamento	
Convencional	02 (2,77%)	05 (6,94%)	07 (9,71%)
Não convencional	51 (70,83%)	14 (19,44%)	65 (90,27%)
TOTAIS	53 (73,61%)	19 (26,38%)	72 (99,9%)

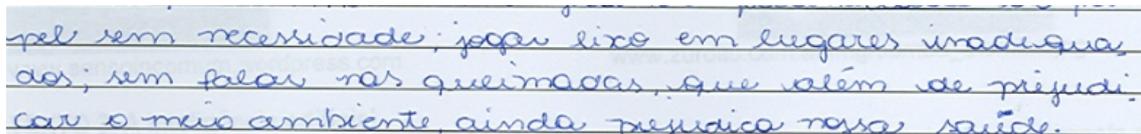
Fonte: Elaboração própria

As frequências contidas na tabela mostram que os dados de vírgula em esquema duplo são mais recorrentes em estruturas sintáticas de deslocamento do que de encaixamento, no entanto, em ambos os contextos sintáticos prevalece o uso não convencional da vírgula. Em fronteira de deslocamento, as ocorrências representam 73,61% desse uso. Em fronteiras de encaixamento, as ocorrências representam 26,38% desse uso. Dessa

forma, em nenhuma das estruturas, seja de deslocamento ou encaixamento, os alunos tendem a empregar as vírgulas convencionalmente. Além disso, as frequências chamam atenção para o baixo emprego convencional da vírgula em esquema duplo.

Passamos a exemplificar o contexto sintático de deslocamento, o que mais ocorre no material analisado.

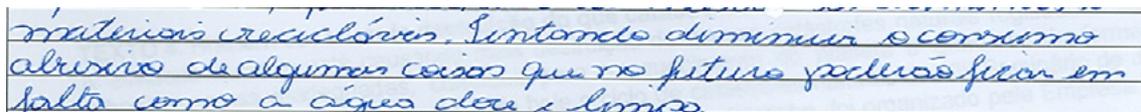
Figura 3. Exemplo de uso convencional da vírgula em esquema duplo em contexto sintático de deslocamento



pel sem necessidade; jogou lixo em lugares inadequa- dos; sem falar nas queimadas, que além de prejudi- car o meio ambiente, ainda prejudica nossa saúde.

Texto: Z08_8C_11F_05

Figura 4. Exemplo de uso não-convencional da vírgula em esquema duplo em contexto sintático de deslocamento

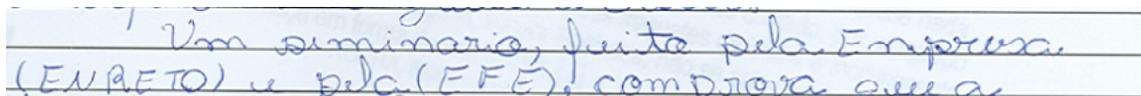


materiais recicláveis. Juntamente diminuiu o consumo abusivo de algumas coisas que no futuro poderão ficar em falta como a água doce e lençóis.

Texto: Z08_8C_02F_05

Já nos dados de encaixamento, a frequência do uso convencional de vírgula também é baixa se comparada ao não convencional, entretanto, esse é o contexto sintático que tem emprego convencional maior do que nas estruturas de deslocamento.

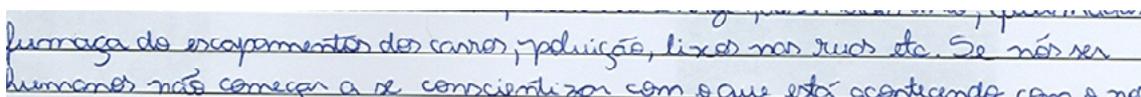
Figura 5. Exemplo de uso convencional de vírgula em esquema duplo em contexto sintático de encaixamento



Um seminário, feito pela Empresa (ENARETO) e pela (EFE), comprovou que a

Texto: Z08_8C_15F_05

Figura 6. Exemplo de uso não convencional de vírgula em esquema duplo em contexto sintático de encaixamento



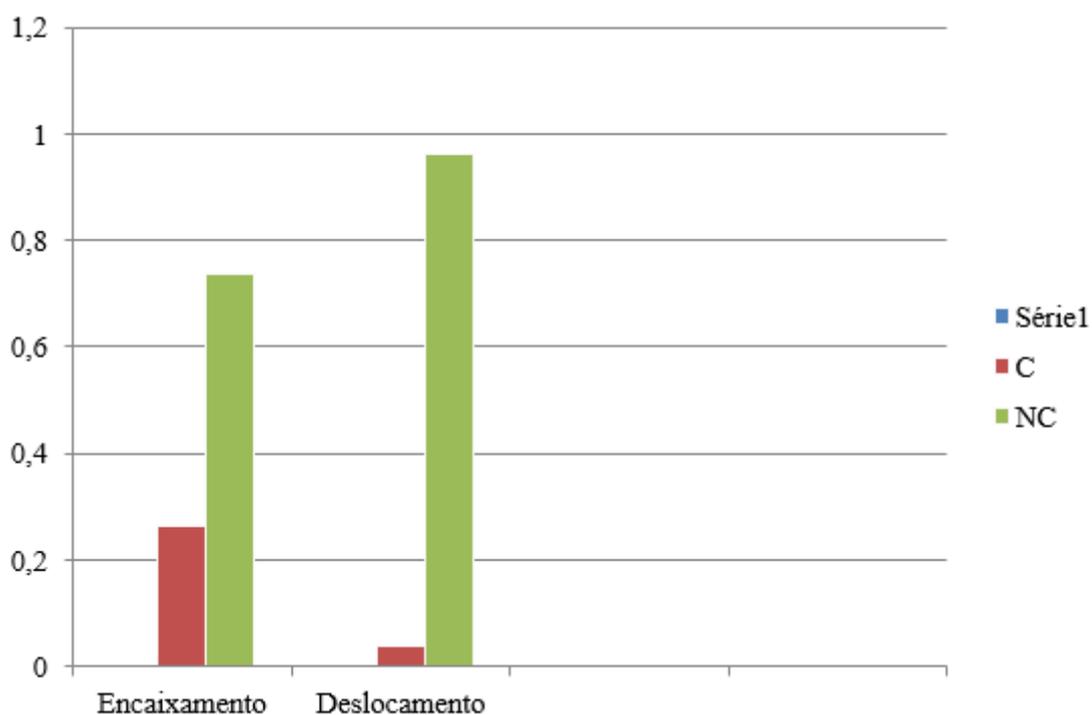
fumaça dos escapamentos dos carros, poluição, lixo nos ruas etc. Se nós ser humanos não começarmos a re conscientizar com o que está acontecendo com a na

Texto: Z08_8C_22F_05

Esses resultados já eram esperados, em certa medida, tendo por base Carvalho (2019), que analisou dados de vírgula em esquema simples. Segundo a autora, “[...] o uso da vírgula em fronteiras de deslocamento em esquema simples constitui igualmente contexto problemático na escrita de alunos do EFII do ponto de vista sintático” (CARVALHO, 2019, p. 133). Dessa forma, seja em esquema duplo ou em esquema simples, os alunos tendem a não empregar vírgulas convencionalmente. Junto com Carvalho (2019, p. 133), podemos afirmar que: “[...] os alunos chegam ao final do EFII sem ter adquirido regra sintática de uso da vírgula em fronteira de deslocamento”.

Ainda Carvalho (2019), a partir de análise quantitativa das ocorrências em fronteiras de deslocamento e encaixamento, elaborou um gráfico (Gráfico 10. Médias dos usos de vírgulas convencionais e não convencionais em esquema duplo por ano letivo, p. 131) em que levantou duas regularidades em relação aos usos de vírgulas em esquema duplo e uma delas refere-se ao 9º ano. Nesse caso, segundo a autora: “[...] no 9º ano, as médias [média do emprego convencional (0,034) e do emprego não convencional (0,42)] se distanciam entre si, sendo o uso não convencional muito superior em função do uso convencional” (CARVALHO, 2019, p. 132). Essa regularidade pode ser notada nas ocorrências analisadas nesta pesquisa, conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1. Vírgulas em fronteiras sintáticas do esquema duplo



C: Uso convencional; NC: uso não convencional por ausência.

Fonte: Elaboração própria

De um viés quantitativo, pode-se notar, no Gráfico 1, que o uso não convencional da vírgula se sobressai ao uso convencional, distanciando significativamente dos usos de vírgula em esquema duplo. Esse gráfico mostra tendência semelhante àquela apontada por Carvalho (2019, p. 132) de que as médias dos usos de vírgula em esquema duplo não se aproximam ao final do EFII e de que “[...] quando estruturas em esquema duplo emergem nos textos da amostra, suas fronteiras não são delimitadas convencionalmente pela vírgula, em especial, ao final do EFII”.

Um dos fatores que pode contribuir para esse aumento de estruturas deslocadas e encaixadas nos anos finais é o gênero, nesse caso, o artigo de opinião. Dentre o conteúdo programático previsto para o 9º ano do EFII, na Proposta Curricular do estado de São Paulo (2008), está a leitura e produção de texto de gêneros argumentativos juntamente do estudo da pontuação, do período composto por coordenação e por subordinação. Nos dados longitudinais, Carvalho (2019) afirma haver indícios de emergência de estruturas deslocadas como adjuntos adverbiais (“um dia”), orações subordinadas adverbiais temporais (“quando vamos tomar banho”) e subordinadas adverbiais condicionais (“se acordarmos agora”). Esse aumento de estruturas em esquema duplo no último ano do EFII não significa uso convencional dessas vírgulas, o que levou a autora a ponderar que “[...] há, portanto, certa complexidade envolvida no emprego da vírgula em esquema duplo, o que contribui para a conclusão de que a informação sintática não é suficiente para garantir que a vírgula, no contexto mencionado, seja utilizada de forma convencional” (CARVALHO, 2019, p. 138).

Tendo em vista essas considerações gerais, passamos a aprofundar, em relação ao estudo feito por Carvalho (2019), as ocorrências e ausências de vírgulas, tendo em conta as quatro possibilidades de utilização da vírgula em esquema duplo, a saber: (i) *presença-presença*: 1-1 (uso convencional); (ii) *presença-ausência*: 1-0; (iii) *ausência-presença*: 0-1; (iv) *ausência-ausência*: 0-0 (usos não convencionais). Na Tabela 2, abaixo, apresentamos as frequências de usos de vírgulas, em função dos dois tipos de estruturas consideradas: deslocamento e encaixamento.

Tabela 2. Tipologia de uso da vírgula em esquema duplo

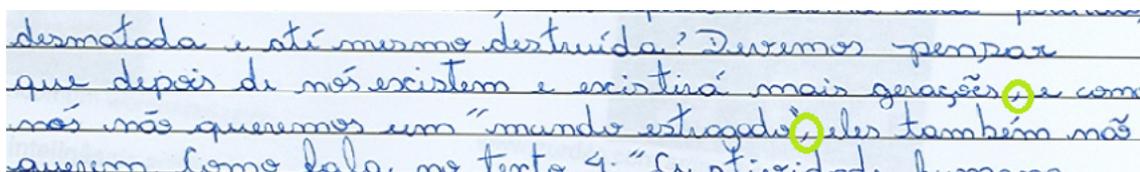
Tipo de Usos	Tipo de estrutura		TOTAL (%)
	Deslocamento	Encaixamento	
Presença-Presença (1-1)	02 (2,77%)	05 (6,94%)	07(9,71%)
Ausência-Ausência (0-0)	38 (52,77%)	05 (6,94%)	43(59,7%)
Ausência-Presença (0-1)	04 (5,55%)	06 (8,33%)	10(13,88%)
Presença-Ausência (1-0)	09 (12,5%)	03 (4,16%)	12(16,66%)
TOTAL	53(73,61%)	19(26,38%)	72(99,9%)

Fonte: Elaboração própria

A partir dos dados dispostos na tabela, nota-se que em fronteiras de deslocamento, em 73,61% dos dados, é tendência que nenhuma das fronteiras do enunciado seja segmentada com a vírgula (0-0). E em fronteiras de encaixamento, em 26,38% dos dados, nenhuma das fronteiras do enunciado é segmentada com a vírgula (0-0).

Passamos a exemplificar o tipo de estrutura distribuído no tipo de usos da vírgula em esquema duplo.

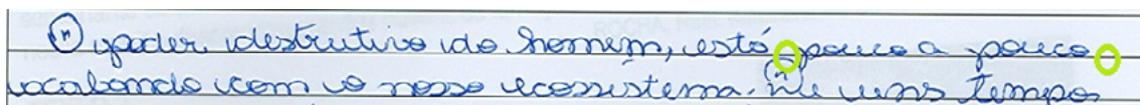
Figura 7. Exemplo de uso convencional de vírgula em esquema duplo em contexto sintático de deslocamento por presença-presença (1-1)



desmatada e até mesmo destruída? Devemos pensar que depois de nós existem e existirá mais gerações e como nós não queremos um mundo estagado, eles também não querem como dala, no texto 4: "A atividade humana

Texto: Z08_8C_18F_05

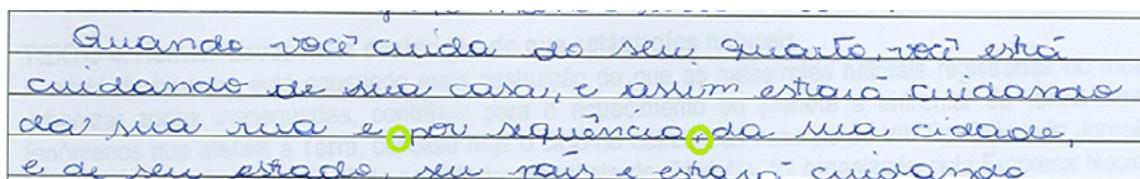
Figura 8. Exemplo de uso não convencional de vírgula em esquema duplo em contexto sintático de deslocamento por ausência-ausência (0-0)



O poder destrutivo do homem, está pouco a pouco acabando com o nosso ecossistema. Em uns tempos

Texto: Z08_8C_02F_05

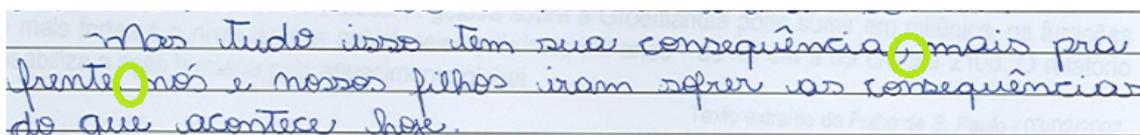
Figura 9. Exemplo de uso não convencional de vírgula em esquema duplo em contexto sintático de deslocamento por ausência-presença (0-1)



Quando você cuida do seu quarto, você está cuidando de sua casa, e assim estará cuidando da sua rua e por consequência da sua cidade, e de seu estado, seu país e estará cuidando

Texto: Z08_8C_11F_05

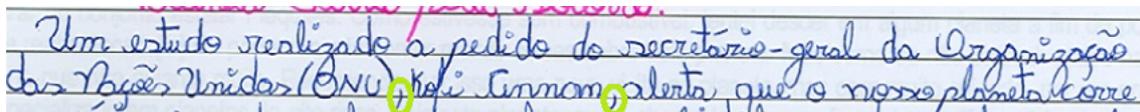
Figura 10. Exemplo de uso não convencional de vírgula em esquema duplo em contexto sintático de deslocamento por presença-ausência (1-0)



Mas tudo isso tem sua consequência, mais pra frente nós e nossos filhos vão sofrer as consequências do que acontece hoje.

Texto: Z08_8C_09F_05

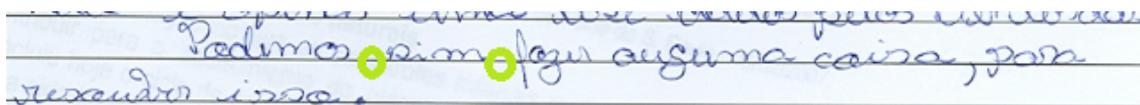
Figura 11. Exemplo de uso convencional de vírgula em esquema duplo em contexto sintático de encaixamento por presença-presença (1-1)



Um estudo realizado a pedido do secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU) foi alarmante, que o nosso planeta corre

Texto: Z08_8C_34F_05

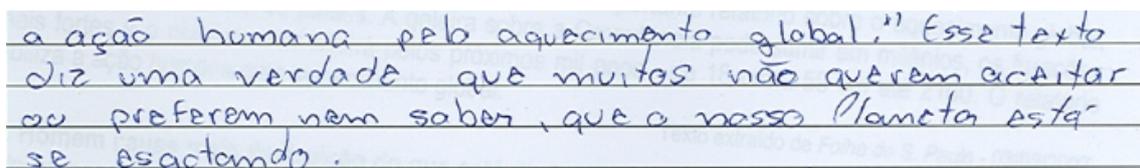
Figura 12. Exemplo não convencional de vírgula em esquema duplo em contexto sintático de encaixamento por ausência-ausência (0-0)



Podemos sim fazer alguma coisa, por

Texto: Z08_8C_15F_05

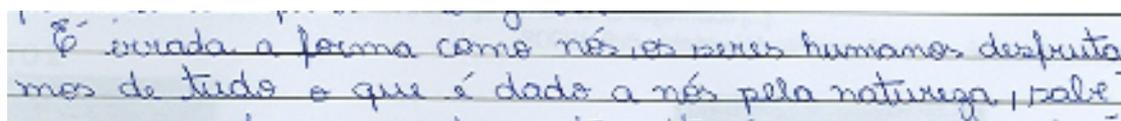
Figura 13. Exemplo não convencional de vírgula em esquema duplo em contexto sintático de encaixamento por ausência-presença (0-1)



a ação humana pelo aquecimento global." Esse texto diz uma verdade que muitos não querem aceitar ou preferem nem saber, que o nosso planeta está se esgotando.

Texto: Z08_8A_16M_05

Figura 14. Exemplo não convencional de vírgula em esquema duplo em contexto sintático de encaixamento por presença-ausência (1-0)



É criada a forma como nós os seres humanos desfrutamos de tudo o que é dado a nós pela natureza, talvez

Texto: Z08_8A_17F_05

A partir da análise dos dados, podemos observar que, em relação ao emprego de vírgulas em esquema duplo, há dois contextos sintáticos possíveis para o emprego da vírgula nas duas fronteiras do enunciado: deslocamento e encaixamento. No que concerne a esses contextos, a estrutura sintática mais mobilizada é a de deslocamento. Entretanto, em ambos os contextos o que prevalece é o uso não convencional da vírgula em esquema duplo, ou seja, no 9º ano do EFII os alunos tendem a empregar mais vírgulas em esquema duplo, no entanto, tal fato não significa o uso convencional da vírgula, pelo contrário. Além disso, notamos também que nesse uso não convencional o que prevalece é o não uso em nenhuma das duas fronteiras previstas do enunciado (Ausência-Ausência). Dessa forma, esses resultados corroboram a pesquisa de Carvalho (2019), na medida em que se aproximam e apontam regularidades quanto ao uso e não uso da vírgula em esquema duplo.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo central identificar e caracterizar os usos e não usos de vírgula em esquema duplo em textos do último ano do EFII. Consideramos como ponto de partida a assunção de que o emprego de vírgula está relacionado a características da fala, a partir da noção de heterogeneidade da escrita, defendida por Corrêa (2004). Buscamos evidenciar como essa noção se faz notória nos usos e não usos da vírgula em textos escolares, tendo em vista que esses usos e não usos relatam a circulação do escrevente, nesse caso, do aluno, pelas práticas orais/faladas e letradas/escritas.

Ademais, também procuramos partir da noção da multidimensionalidade da pontuação, como defende Chacon (1998), e no que se refere às dimensões envolvidas, privilegiamos a dimensão sintática nesse momento da análise.

Levando em consideração que no 9º ano do EFII um dos conteúdos de ensino previstos são as regras sintáticas para o uso da pontuação juntamente do ensino de estruturas coordenadas e subordinadas, pudemos observar, a partir dos dados, que, nesse ano letivo, o aluno flutua entre o uso e não uso da vírgula em esquema duplo, prevalecendo o não uso. É justamente essa flutuação que nos mostra o encontro entre as práticas do oral e do escrito e, principalmente, a tentativa de os alunos se adequarem a um código de escrita institucionalizado que é privilegiado nas escolas até hoje, a partir do ponto de vista normativo. Dessa forma, buscamos demonstrar que, do nosso ponto de vista, é necessário um ensino da escrita pautado na noção de escrita como modo de enunciação, para que possamos ver o sujeito da linguagem, o aluno, aparecer no seu discurso escrito, valorizando, assim, seu já contato com práticas orais/letradas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO-CHIUCHI, A. C. *Os usos não-convencionais da vírgula em textos de alunos da quinta série do Ensino Fundamental*. 2012. Dissertação (Mestrado em Teoria e Análise Linguística) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_ELEF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 mar. 2019.

CARVALHO, T. G. *Usos de vírgulas em textos do Ensino Fundamental II: um estudo longitudinal*. 2019. Dissertação (Mestrado em Análise Linguística) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.

CHACON, L. Oralidade e Letramento na construção da pontuação. *Revista Letras*, Curitiba: Editora UFPR, n. 61, especial, p. 97-122, 2003.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

DAHLET, V. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: Língua Portuguesa – ciclo II. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação, 2008. Disponível em: www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/19/arquivos/Prop_LP_COMP_red_md_20_03.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

SONCIN, G. C. N. *Língua, discurso e prosódia: investigar o uso da vírgula é restrito? Vírgula!* 2014. Tese (Doutorado em Análise Linguística) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.

SONCIN, G.; TENANI, L. Emprego de vírgula e prosódia do Português Brasileiro: aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 473-493, jul./dez. 2015.

SONCIN, G.; RODRIGUES, A. de A. A interação sintaxe-prosódia em usos de vírgula em esquema duplo: apontamentos para o ensino da pontuação. *DOMÍNIOS DE LINGU@GEM*, v. 12, p. 1571-1606, 2018.

TENANI, L. E.; LONGHIN THOMAZI, S. R. Oficinas de leitura, interpretação e produção textual no ensino fundamental. *Revista em Extensão (on-line)*, v. 13, p. 20-34, 2014. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/viewFile/27049/14678. Acesso em: 26 ago. 2019.

TENANI, L. E.; LONGHIN THOMAZI, S. R. *Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II*. Disponível em: <http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>. Acesso em: 08 ago. 2019.

Interações entre o uso dos pronomes demonstrativos e os gêneros feminino e masculino nas cartas de Júlio e Marina Mesquita

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2636>

Hélcio Batista Pereira¹

Resumo

Este trabalho analisa a relação de interação entre a variação dos pronomes “este” e “esse” e as noções de “masculino” e “feminino” em cartas trocadas nas décadas de 1930 e 1940 entre Júlio Mesquita Filho e Marina Vieira de Carvalho Mesquita, membros da importante família Mesquita de São Paulo, proprietária de *O Estado de S. Paulo*. Nossa pesquisa é baseada na “terceira onda de sociolinguística” proposta por Eckert (2005) e Eckert e McConnell-Ginet (2010), que estudam a relação entre linguagem e categorias sociais, considerando estas últimas como construções não abstratas, pertinentes a uma “comunidade de prática” específica. Nossa análise evidenciou a adesão de Júlio e Marina ao processo de mudança do sistema demonstrativo do português brasileiro, caracterizado pela intensificação do uso do “esse”, principalmente na endófora. As diferenças de uso entre os dois missivistas revelam maneiras pelas quais eles se engajaram pela linguagem como homem e mulher de seu tempo.

Palavras-chave: variação linguística; gêneros; comunidade de prática; História Social do português brasileiro.

¹ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil; hbpereira@uem.br; <https://orcid.org/0000-0002-5222-9267>

Interactions between the use of demonstrative pronouns and the genres female and male in the letters of Júlio and Marina Mesquita

Abstract

This paper analyzes the interactions between the variation of pronouns “este” and “esse” and the notions of “masculine” and “feminine” in letters exchanged in the 1930s and 1940s by Júlio Mesquita Filho and Marina Vieira de Carvalho Mesquita, members of the Mesquita family from São Paulo City, owner of the newspaper called “O Estado de S. Paulo”. Our research is based on the “third wave of sociolinguistics” proposed by Eckert (2005) and Eckert e McConnell-Ginet (2010), who study the relationship between language and social categories, which is considered as non-abstract constructions, pertinent to a “community of specific practice”. Our analysis evidenced of the adhesion of Júlio and Marina to the process of changing the Brazilian Portuguese demonstrative system, characterized by the intensification of the use of “esse”, especially in endophora. The differences in use between the two letter writers reveal ways in which they engaged as man and woman of their time.

Keywords: linguistic variation; genres; community of practice; Social History of Brazilian Portuguese.

Introdução

No presente trabalho, temos por objetivo o estudo das (inter)relações entre os usos dos pronomes demonstrativos e as questões das identidades dos gêneros “feminino” e “masculino” em textos produzidos por um importante casal da elite brasileira do início do século XX: os Mesquita. Nosso suporte teórico é a chamada “terceira onda da Sociolinguística”, por meio da qual procuramos identificar como Júlio de Mesquita Filho e Marina Mesquita se engajavam por meio do uso/prática da linguagem para constituir suas identidades de “homem” e de “mulher” socio-historicamente localizados.

Para realizar tal percurso de pesquisa, partimos dos contornos mais gerais das biografias de Júlio e Marina Mesquita. Em seguida, analisamos um conjunto de cartas trocadas pelo casal, em diversos momentos de suas vidas, mapeando quantitativamente os usos de “este” e de “esse”, à luz de estudos linguísticos sobre a mudança no sistema pronominal demonstrativo do Português brasileiro – Mattoso Camara Jr. (1970/2000), Cid, Costa e Oliveira (1986), Pavani (1987), Castilho (1993), Jungbluth (1998), Roncarati (2003), Marine (2004, 2009) e Pereira (2005, 2013). Para inter-relacionar esses dados linguísticos aos dados sócio-históricos, buscamos compreender os contornos mais gerais do “masculino” e do “feminino” na elite brasileira do período, apoiando-nos em D’Incao (2011) e Hahner (2012). Depois, retornamos às cartas para nelas identificar como nossos missivistas se constituíam como “homem” e “marido” e como “mulher” e “esposa” no interior da família

que constituíram. Por fim, sugerimos uma interpretação de como poderíamos inter-relacionar as práticas da linguagem e as sociais do casal, partindo dos dados levantados ao longo de toda pesquisa.

Estudos sobre os pronomes demonstrativos no português brasileiro

O uso dos pronomes demonstrativos no Brasil já foi objeto de estudos de importantes pesquisadores. Mattoso Camara Jr. (1970/2000), por exemplo, apontou, a partir de sua observação da fala carioca, que, na função anafórica (ou seja, na endófora), já não haveria mais oposição entre “este” e “esse”. Haveria sim uma oposição entre “este”/“esse” *versus* “aquele”, “[...] assinalando o primeiro membro proximidade no contexto e o segundo uma referência à distância” (MATTOSO CAMARA JR, 1970/2000, p. 124). O mesmo fato estaria ocorrendo, no emprego dêitico (ou seja, na exófora), de modo que o sistema pronominal tripartite hoje se apresentaria instável, e, na fala, haveria equivalência gramatical entre “esse” e “este”. A razão disso para o linguista estava na proximidade fonológica entre os dois pronomes, levando à situação de variação.

Na década de 1980, os estudos sociolinguísticos passaram a confirmar tais tendências, ao analisar quantitativamente *corpora* da oralidade. Assim, Cid, Costa e Oliveira (1986) analisaram a fala carioca e constataram um predomínio de “esse” em contexto no uso endofórico, atingindo 89% de produtividade. Pavani (1987), por sua vez, analisando o material do NURC/SP, constatou que, na fala culta paulistana, a forma “esse” representava 63,5% dos usos, sendo que as relações apontadas pelas gramáticas normativas entre os locativos e os demonstrativos (“este”/“aqui” e “esse”/“ali”) não se mostravam mais rígidas, sendo comum a combinação de “esse” com “aqui”.

Mais tarde, na década de 1990, Castilho (1993) encontrou uma menor frequência de “este” na oralidade. Em seus dados, as formas de “esse” atingiram 58% do total. Para as formas neutras, a frequência de “isso” chegaria a 67% dos casos. Já Jungbluth (1998) mostrou que gêneros escritos podem favorecer ainda as formas de “este”, em estudo baseado em folhetos de poesia de cordel.

Roncarati (2003), analisando dados da fala carioca, também confirmou a reconfiguração do sistema mostrativo de primeira e segunda pessoa. Isso estaria favorecendo a implementação de um sistema dicotômico naquela variedade, dada ao inexpressivo uso das formas “este/isto”, tanto ao nível do indivíduo quanto de toda a comunidade.

Já Marine (2004) comparou o uso dos demonstrativos em anúncios publicados na imprensa do século XIX, ao uso feito nas “seções livres” da imprensa publicada entre 1901 a 1915, e, por fim, a dados extraídos de revistas femininas em dois períodos (as décadas de 1960-70 e a década de 1990). A pesquisa sugeriu que o processo de mudança no

Brasil seria um caso de “especialização de formas”, em que “esse” seria, por excelência, a forma para a endófora, enquanto “este” teria se especializado na exófora (MARINE, 2004, p. 120).

Pereira (2005) realizou a comparação de materiais do Português brasileiro e do Europeu, mais uma vez contrastando o uso de “este” e de “esse”. Trabalhando com filmes, textos de notícias escritas publicadas na imprensa e com romances traduzidos a partir do inglês – uma língua com sistema demonstrativo binário –, a pesquisa revelou uma elevada produtividade das formas de “esse” na endófora. A forma de “este” só seria recuperada em textos como os romances traduzidos, mais suscetíveis aos processos de revisão e correção textual. A sobrevivência de “este” se manteria apenas por imposição de uma norma prescrita, de modo que o quadro deveria ser caracterizado como um processo de substituição ainda não finalizado.

Marine (2009) também comparou o uso brasileiro ao lusitano, avaliando o *corpus* cartas de leitoras publicadas em revistas femininas. Dessa vez, seus dados comprovaram o uso predominante das formas de “esse” e “isso” no uso endofórico. Para a *deixis*, a baixa quantidade de dados fornecidos pelo material não permitiu a ratificação da tese da “especialização de formas”.

Por fim, Pereira (2013) realizou um estudo dos demonstrativos, em perspectiva diacrônica, usando como *corpus* filmes brasileiros produzidos em dois períodos: as décadas de 1950/60 e os anos 1990/2000. No uso geral, o trabalho mostrou o movimento de ampliação da forma “esse”, que partiu de 79% de frequência para atingir 96% na virada do século XXI. Na exófora, a produtividade das formas de “este” nos filmes reduziu-se de 26% para 5% dos casos. Em função endofórica, o material mostrou que as formas de “esse” sempre foram as mais utilizadas, respondendo por 97% das ocorrências.

Se de fato o sistema de pronomes demonstrativos se transformou ao longo do século XX, como Júlio e Marina Mesquita se portaram diante dessa mudança gramatical? Será que podemos relacionar as escolhas desses indivíduos por “este” ou “esse” às suas práticas socioculturais, em especial, no engajamento como “homem” e “mulher” de seu tempo? Essas são as questões que perseguiremos nas próximas seções. Antes, no entanto, cumpre-se discorrer sobre diferentes trabalhos que relacionaram usos linguísticos e gênero. É o que faremos na seção a seguir.

A pesquisa linguística e o tratamento da (inter)relação entre linguagem e gêneros

A relação entre o gênero e o uso da linguagem foi objeto de análise de muitos trabalhos. Gauchat (1905 *apud* LABOV, 2008), estudando o dialeto Charmey no nível fonético,

sugeriu que as mulheres usavam mais formas inovadoras do que os homens, argumento reforçado por exemplos de história do Francês em que as mudanças linguísticas haviam sido iniciadas por elas.

Labov (2008), discutindo o trabalho de Guachat (1905), em seção sobre o papel das mulheres na variabilidade linguística, afirma ter encontrado resultados semelhantes que indicavam a opção das mulheres por formas inovadoras, principalmente nos momentos de fala marcados por um maior monitoramento. O autor questiona então os motivos desse comportamento feminino, procurando discutir possíveis respostas a isso.

Nossas respostas no momento não passam de especulações, mas é óbvio que tal comportamento das mulheres deve desempenhar um importante papel no mecanismo da mudança linguística. Na medida em que os pais influenciaram a língua inicial das crianças, as mulheres certamente conversam mais do que os homens com as criancinhas e têm uma influência mais direta durante os anos em que as crianças estão formando regras linguísticas com maior rapidez e eficiência. Parece provável que o ritmo do progresso e a direção da mudança linguística devem muito à especial sensibilidade das mulheres a todo o processo. (LABOV, 2008, p. 346).

Labov, entretanto, afirma que seria equivocada sustentar a posição generalizante sobre as mulheres nas inovações. Baseando-se em seu importante estudo sobre a centralização de /ay/ e /aw/ em Martha's Vineyard, e em Trudgill (1971 *apud* LABOV, 2008), o autor aponta a possibilidade de homens também assumirem a liderança no processo de mudança em relação às mulheres. E com isso, corrige a interpretação em outros termos: "A generalização correta, então, não é a de que as mulheres lideram a mudança linguística, mas sim que a diferenciação sexual da fala frequentemente desempenha um papel importante no mecanismo da evolução linguística" (LABOV, 2008, p. 348). E acrescenta uma proposta importante para entendimento da questão:

A diferenciação sexual com que estamos lidando depende claramente de padrões de interação social na vida diária. [...] A diferenciação sexual dos falantes não é, portanto, somente um produto de fatores físicos, ou de diferentes quantidades de informação referencial fornecida por eles, mas, sim, uma postura expressiva que é socialmente mais apropriada para um sexo do que para outro. (LABOV, 2008, p. 348).

Paiva (2010) faz um painel bem completo sobre a questão em pesquisas sociolinguísticas realizadas, incluindo as que tomaram o português do Brasil como *corpus* de análise. A autora já na abertura do texto afirma a impossibilidade de fechar os olhos ao fato de que

[...] a maior ou a menor ocorrência de certas variantes, principalmente daquelas que envolvem o binômio forma padrão/forma não padrão e o processo de implementação de mudanças estejam associados ao gênero/sexo do falante e à forma de construção social dos papéis feminino e masculino. (PAIVA, 2010, p. 33).

A autora retoma Fischer (1958 *apud* PAIVA, 2010) que, estudando a fala de crianças em uma pequena comunidade, associou o uso do morfema final dos verbos em inglês '-ing' às garotas, enquanto os garotos, por sua vez, preferiam a forma não prestigiada "-in". Segundo a autora, outros estudos mostraram "um padrão bastante regular em que as mulheres demonstram maior preferência pelas variantes linguísticas mais prestigiadas socialmente". Haveria uma maior consciência feminina acerca do "status social das formas linguística" (PAIVA, 2010, p. 35).

Mas os estudos que pretendem mostrar a relação entre gênero e variação linguística devem estudar, segundo a autora, não somente as formas linguísticas prestigiadas, mas também a organização social da comunidade de fala. Comunidades diferentes das que encontramos no ocidente podem apresentar uma configuração distinta, como mostra Haeri (1987 *apud* PAIVA, 2010, p. 35).

Paiva lembra que, conforme mostram os estudos de Tannen (1990) e Couthard (1991), as mulheres, diferentemente dos homens, parecem orientar suas conversações de uma forma mais solidária (*apud* PAIVA, 2010, p. 35). Além disso, a pesquisadora lembra que a variável gênero/sexo interage com outras variáveis, como classe social, estilo de fala, faixa etária, escolarização, mercado ocupacional, etc.

A complexidade da relação entre a linguagem e a questão do gênero pode ser percebida em Lopes *et al.* (2006) que trabalharam com cartas dos Otonni, família da elite fluminense do século XIX. Nesse trabalho, dentre outros fenômenos, os autores avaliam a questão do uso da variação de "você" e "tu", da posição dos clíticos e das formas verbais que expressam futuro, opondo o uso de Christiano Otonni ao de Bárbara, sua esposa. A análise mostrou que Bárbara fazia um uso generalizado de "você", optava invariavelmente pela próclise com verbos de lexias simples, mas preferia expressar o futuro com a forma do futuro do presente, nunca usando perífrases de ir/vir. Já seu marido, ao contrário, preferia o uso de "tu", fazia um uso equilibrado entre a próclise e a ênclise com verbos simples e, embora fizesse uso mais intenso de futuro do presente e de perífrase com "haver", já produzia sentenças com "ir/vir". Tais resultados evidenciariam o que consideram "[...] contradições inerentes à pressão das inovações frente à força de retração peculiares aos fenômenos de variação e mudança, pois aqui e ali vemos reflexos de um passado distante e de um futuro próximo" (LOPES *et al.*, 2006, p. 811).

Sem desconsiderar a importância dos trabalhos que mencionamos nos parágrafos anteriores, parece-nos bem relevante colocar aqui a proposta de Eckert (2005) e

Eckert e McConnell-Ginet (2010) para o estudo da relação entre variáveis sociais e uso da linguagem, a qual assumimos integralmente. Esses trabalhos criticam o uso de noções como “homens” e “mulheres” como conceitos pressupostos e preestabelecidos, sugerindo que a literatura sociocientífica produzida até hoje deva ser lida com cuidado, já que refletiriam conclusões obtidas com populações diferentes, em temporalidades e circunstâncias distintas. Eckert e McConnell-Ginet (2010) não sugerem que se ignorem tais caracterizações abstratas de identidade e de gênero, mas que nos responsabilizemos pela ligação de cada uma dessas abstrações com uma ampla gama de práticas linguísticas e sociais que possibilite o exame das especificidades de sua realização concreta em comunidades reais. Deslocam, então, a questão de uma comunidade de fala geograficamente situada, resultado direto de uma classificação abstrata, para uma “comunidade de prática”, assim entendida, na qual o social é também construção².

Uma comunidade de prática é um agregado de pessoas que se reúnem regularmente para se engajar em alguma ação (em grande escala). Uma família, uma sala de aula de linguística, uma banda de garagem, companheiros de quarto, um time de esportes, até uma pequena aldeia. No curso de seu engajamento, a comunidade de prática desenvolve maneiras de fazer as coisas – práticas. E essas práticas envolvem a construção de uma orientação compartilhada para o mundo ao seu redor – uma definição tácita de si mesmas em relação umas às outras e em relação a outras comunidades de prática. (ECKERT, 2005, p. 16, tradução nossa³).

Esse tratamento

[...] retira da noção de comunidade sua caracterização em termos de localização ou população e define uma comunidade por seu engajamento social – afinal de contas a linguagem serve a esse engajamento –, e não ao lugar ou às pessoas como uma coleção de indivíduos. (ECKERT; MCCONNELL-GINET, 2010, p. 95).

A língua, então, imbrica-se com outros sistemas simbólicos vigentes, permitindo que em tais “comunidades de prática” possamos exercitar a constante ação de significar

2 O conceito de “comunidade de prática” é emprestado em Eckert (2005) e Eckert e McConell-Ginet (2010) de Wenger (1990 *apud* ECKERT; MCCONNELL-GINET, 2010) e Lave e Wenger (1991 *apud* ECKERT; MCCONNELL-GINET, 2010).

3 No original: “A community of practice is an aggregate of people who come together on a regular basis to engage in some enterprise (writ large). A family, a linguistics class, a garage band, roommates, a sports team, even a small village. In the course of their engagement, the community of practice develops ways of doing things – practices. And these practices involve the construction of a shared orientation to the world around them – a tacit definition of themselves in relation to each other, and in relation to other communities of practice”.

nós mesmos e aos outros, em processo de mútua interação entre o linguístico e o sociocultural. E é a partir daí que o “feminino” e o “masculino” se constituem.

A questão, por conseguinte, não se resume em associar um determinado uso às mulheres, mas passa certamente por pensar sobre qual “feminino” estamos falando e como ele emerge no interior de uma dada comunidade de prática a partir do engajamento dos indivíduos. Nosso trabalho procurou perseguir esse modo de pensar as interações entre gênero e linguagem.

Questões metodológicas

O *corpus* que propomos para o trabalho de pesquisa é resultante da troca de correspondência entre Júlio de Mesquita Filho e sua esposa, Marina Mesquita. As cartas que analisamos cobrem períodos importantes desses dois membros da família Mesquita, nos quais estiveram separados em função do conflito no âmbito da chamada “Revolução de 1932”, em razão da prisão de Júlio, e, ainda, em função dos seus dois exílios nos anos subsequentes. São textos produzidos, portanto, nas décadas de 1930 e 1940.

O nosso acesso às cartas foi facilitado por sua organização e publicação em livro, por um dos netos do casal, Ruy Mesquita Filho, em 2006. Segundo o editor, com quem obtivemos contato diretamente por mensagem de *e-mail*, à época do lançamento da obra, optou-se apenas pela atualização ortográfica, não tendo havido qualquer outra alteração textual.

Para a presente pesquisa, analisamos 83 cartas e mensagens, sendo que em 69 delas encontramos usos de pronomes demonstrativos. Dessas, 39 foram escritas por Marina Mesquita e 30 têm a autoria de Júlio de Mesquita Filho. Com este material, fizemos uma análise quantitativa das ocorrências de “este” e “esse”, analisando-as nos contextos de endófora e de exófora.

Buscamos no texto também elementos discursivos que evidenciassem mais as relações estabelecidas entre os dois esposos de afetividade e proximidade. Em especial nos interessava saber como as identidades de gênero “masculino” e “feminino” foram constituídas nas cartas. Assim procuramos trechos das cartas que nos permitissem dar resposta às seguintes questões: a) Quais as funções que cada missivista assume em relação à família por eles constituída em questões como cuidado dos filhos, problemas do lar, alimentação, cuidado com os negócios da família, etc.?; b) Quais as marcas de afetividade e de proximidade que um expressa pelo outro através da linguagem?; e c) Como cada um se define diante dos fatos vividos e, em especial, diante da separação geográfica imposta pelo exílio de Júlio?

Antes de passarmos à análise dos dados, é necessário começar a reconstituir um pouco das biografias dos dois personagens, autores das cartas, que analisamos.

Quem eram os Mesquita?

Júlio de Mesquita Filho era filho de Júlio Mesquita, este último também brasileiro. Sua família, que era de origem portuguesa, havia se transferido para o Brasil no início do século XIX, juntamente com a família real portuguesa em 1808. Depois, afixaram-se em Campinas, no interior de São Paulo, sobrevivendo de comércio. Com as transformações em São Paulo ao final do século, sua família se transferiu para a capital do Estado.

Os Mesquita são conhecidos por serem ainda hoje os proprietários do jornal *O Estado de S. Paulo*. Este veículo de imprensa nasceu nas mãos de Rangel Pestana, ainda no Império, e com o nome de *Província de S. Paulo*. Júlio Mesquita, o pai, trabalhou como funcionário do jornal de Pestana, tornando-se, em fins da década de 1890, acionista da empresa, inicialmente em sociedade com José Felinto da Silva e, depois, sozinho, já em 1902 (MARCOVITCH, 2006).

Júlio de Mesquita Filho teve uma educação formal bastante sólida. O curso primário foi realizado na cidade de São Paulo. Depois, mais velho, seguiu para a Escola Acadêmica em Lisboa e depois para o Colégio de La Chatelaine, na Suíça. Em 1911, de volta ao Brasil, ingressou na Faculdade de Direito do Largo do São Francisco (MESQUITA FILHO, 2006).

Em 1915, antes de concluir esse curso, já atuava no Estadinho, a versão noturna de *O Estado de São Paulo*. Foi só com a morte do pai, em 1927, que Júlio de Mesquita Filho assumiu a direção de *O Estado de São Paulo* (MESQUITA FILHO, 2006).

Sua atuação política foi intensa. Em 1926, ajudou a fundar o Partido Democrático, formado de uma das dissidências do partido Republicano, e que defendia reformas como o voto secreto. Passou a se envolver com o movimento dos tenentistas que desembocaria na tomada do poder por Getúlio Vargas, em 1930. Mais adiante, descontente com os caminhos tomados por Vargas, passou a organizar o movimento paulista que desembocaria na chamada "Revolução de 1932", lutando no *front* da guerra. Preso, vai duas vezes para o exílio, a última vez no "Estado Novo". Somente a partir de 1943, conseguiu novamente fixar-se em São Paulo, retomando a propriedade do jornal. Faleceu em 1969 (MESQUITA FILHO, 2006).

Se de Júlio de Mesquita Filho é fácil obter elementos para compor sua rápida biografia, de Marina, sabe-se bem menos. Marina Vieira de Carvalho Mesquita era filha do Dr. Arnaldo Vieira de Carvalho, fundador da Faculdade de Medicina e de instituições hospitalares ainda hoje relevantes, como o Instituto do Câncer. O Dr. Arnaldo, como era conhecido, nasceu em Campinas, mas sua família teria vindo de Santos, sempre formada por homens com atuação política relevante (MESQUITA FILHO, 2006).

A formação formal de Marina se deu fora do ambiente escolar, ou seja, em casa com professores particulares, o que não era incomum para os filhos da elite da época, e em especial, para as meninas (MARCÍLIO, 2005). Essa educação não resultou em pouco conhecimento cultural. Aprendeu não somente a escrever e ler em língua materna, mas também passou a dominar o francês, e por fim, o espanhol. Tinha, ainda, alguns conhecimentos de inglês. Ela se casou com Júlio de Mesquita Filho em 1926 e o casal teve três filhos. Atuou também em obras de caridade, sendo presidente da Associação Santa Terezinha, que cuidava dos filhos de hansenianos. No primeiro exílio do marido, foi com os filhos encontrar-se com ele na Europa, morando em Lisboa por um ano. No segundo exílio, deixou seus filhos com sua irmã, e seguiu o marido até o retorno para o Brasil, em 1943, quando se estabeleceram novamente na cidade de São Paulo. Faleceu em fevereiro de 1975 (MESQUITA FILHO, 2006).

Agora que já conhecemos nossos missivistas, podemos apresentar o uso linguístico que eles fizeram na questão dos demonstrativos, o que faremos a seguir.

O que a análise estritamente linguística das cartas nos conta

As cartas dos Mesquita confirmam a tendência mais geral da mudança linguística dos pronomes demonstrativos no Português brasileiro. A Tabela 1, a seguir, evidencia que, considerando a totalidade dos usos, as formas de “esse” já se mostraram mais produtivas que a de “este”, respondendo por 58% das ocorrências que encontramos, na totalidade dos usos feitos pelos Mesquita.

Tabela 1. Demonstrativos em uso pela Família Mesquita

Pronome	Endofórico		Exofórico		Total	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
ESSE	140	72%	5	9%	145	58%
ESTE	55	28%	52	91%	107	42%
Total	195	100%	57	100%	252	100%

Fonte: Elaboração própria

A tabela 1, acima, evidencia também a resistência de “este” nas referências exofóricas, contexto no qual 91% dos usos são realizados com essa forma. Estes dados confirmam a argumentação de Pereira (2005) de que o processo de substituição “em andamento” no português brasileiro se iniciou com a referência endofórica e, somente mais tarde, atingiu a exófora.

Realizada essa rápida análise do uso dos pronomes demonstrativos nas cartas dos Mesquita, podemos, então, verificar se há diferenças entre Marina e Júlio. A tabela 2, adiante, pode colaborar nessa comparação. Vejamos seus dados:

Tabela 2. Demonstrativos em uso pela Família Mesquita

Forma	Uso de Marina						Uso de Júlio					
	Endofórico		Exofórico		Total		Endofórico		Exofórico		Total	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
ESSE	101	76%	3	10%	104	63%	39	63%	2	8%	41	47%
ESTE	32	24%	28	90%	60	37%	23	37%	24	92%	47	53%
Total	133	100%	31	100%	164	100%	62	100%	26	100%	88	100%

Fonte: Elaboração própria

O contraste dos dados de Marina e de Júlio, consolidados anteriormente, evidencia que não há qualquer distinção na norma linguística dos dois missivistas quando se veem diante da necessidade de apontar elementos para fora do texto. Tanto um como outro optam pelas formas de “esse” ao menos em 90% dos usos de suas cartas.

As diferenças surgem de forma explícita na endófora. Nesse contexto, embora ambos se utilizem prioritariamente das formas de “esse” – e com índices de produtividade elevados –, Marina parece ser mais incisiva na escolha dessa forma. Como podemos ver, ela usa “esse” em 76% das ocorrências que mapeamos, contra 63% de Júlio. Assim, Marina revela-se mais contundente no uso da forma verbal que se tornaria a preferencial no Brasil.

Abaixo, exemplificamos um uso de Júlio e de Marina com a forma de “esse”, em contexto de endófora.

- (1) Nova York causou-me fortíssima impressão, como realização arquitetônica. [...] Isso tudo, porém, no que diz respeito ao centro propriamente dito.
- (2) De vez em quando circulam boatos sobre nova prisão do Armando. Isso nos apavora e pedimos a Deus que ao menos ele seja poupado.

Importante dizer que os dados endofóricos que encontramos são de retomadas textuais. Dos 252 usos de demonstrativos analisados nas cartas dos Mesquita, somente 5 (2 de Marina e 3 de Júlio) são de catáfora. Desse modo, a grande maioria dos dados que analisamos é de anáfora, contexto em que alguns gramáticos, como Cunha e Cintra (2001), deixam a critério do falante a escolha da forma pronominal a ser utilizada e, portanto, configura-se como relativamente mais livre de pressões prescritivas.

Os dados que encontramos para os Mesquita poderiam sugerir relações diretas entre o uso linguístico e a questão do gênero sexual. Poderiam ser interpretados como mais um indício de que as mulheres – aqui representadas por Marina – colocam-se à frente das mudanças linguísticas. Como não há estigmas, teríamos aqui campo fértil para que essa liderança pudesse ser exercida de maneira plena por Marina Mesquita.

Entretanto, como já deve ter ficado claro na seção que expusemos nosso enquadre teórico, em especial sobre a forma como entendemos as interações entre os usos da linguagem e as categorias sociais (como o gênero), optamos por não aceitar essa conclusão, que em nosso entendimento, seria tão fácil como simplificadora. É preciso compreender melhor o contexto de uso e, mais ainda, avaliar como o “feminino” e o “masculino” foram constituídos por Júlio e Marina. É o que faremos a seguir.

Mas qual feminino? Qual masculino? – O que os estudos sobre homens e mulheres da elite da primeira metade do século XX nos contam

O século XIX é apontado como ponto de mudança – evidentemente gradual – nas relações estabelecidas nas famílias das elites brasileiras, em especial, entre maridos e esposas e filhos. Esse fenômeno, que atingiu as grandes cidades de então – chegando a São Paulo, a cidade dos Mesquita, apenas com as transformações urbanas, sociais e econômicas na passagem do século XIX ao XX – se deu em função da ascensão da burguesia e, portanto, de uma nova mentalidade – burguesa – que reorganizou as vivências familiares e domésticas, alterando o que se entendia por “feminino”.

Presenciamos [...] o nascimento de uma nova mulher nas relações da chamada família burguesa. Um sólido ambiente familiar, o lar acolhedor, filhos educados e esposa dedicada ao marido, às crianças e desobrigada de qualquer trabalho produtivo representavam o ideal de retidão e probidade, um tesouro social imprescindível. Verdadeiros emblemas desse mundo relativamente fechado, a boa reputação financeira e a articulação com a parentela como forma de proteção ao mundo externo também marcaram o processo de urbanização do país. (D'INCAO, 2011, p. 223).

E é exatamente aí, nesses espaços públicos da residência burguesa que as mulheres de classe alta ganharam a possibilidade de movimentar-se e de cultivar laços sociais, em situação de aparente liberdade, mas não isentos de sanções. Nesses espaços, seu comportamento passava pelo crivo da rígida apreciação pública. Assim, se as mulheres burguesas passaram a lidar com um código de controle comportamental relativamente mais livre da figura do pai (ou do marido), estavam sujeitas às censuras do grupo social com que essas conviviam, o que era complementado por mecanismos de autocensura provindos de sua educação (D'INCAO, 2011).

Nesse período, o casamento das famílias burguesas e ricas mantinha a função de garantir um degrau a mais de ascensão social. Mas, a partir de então, às mulheres cabia “contribuir para o projeto familiar de mobilidade social através de sua postura nos salões como anfitriãs e na vida cotidiana, em geral, como esposas modelares e boas mães” (D’INCAO, 2011, p. 229). Nessa lógica, os casamentos arranjados persistiam, mas o “amor romântico” passou a ganhar algum espaço nos lares burgueses.

No fim do século XX, poucas mulheres de classe alta pareciam admitir que os pais pudessem “arranjar” casamentos sem consultar a noiva. Havia, então, espaço para o amor romântico e o sentimento no matrimônio e as convenções do namoro e do casamento arranjado podiam se misturar (HAHNER, 2012).

Outra função importante que a mulher da elite ganhou, a partir desse processo, diz respeito à maternidade e à criação dos filhos. A mãe passa a ser responsável por supervisionar e garantir a primeira educação dos filhos, deixando para trás o modelo calcado na grande influência de amas e de elementos estranhos à família (D’INCAO, 2011).

Evidentemente, não faziam o serviço pesado doméstico, mas contavam com o trabalho de criadas, que, a partir de 1870, passaram a ser cada vez realizado por mulheres pobres livres que residiam com a família e com quem as senhoras burguesas estabeleciam uma relação marcada por conflitos (HAHNER, 2012).

Marina e Júlio cresceram convivendo com tais construções sociais acerca dos papéis que o homem e a mulher deviam exercer na sociedade e no interior de uma família. No diálogo que o indivíduo estabelece com o social, eles, certamente, se constituíram a partir de tais construções, afastando-se às vezes mais, às vezes menos, dos modelos praticados pelo grupo social ao qual pertenciam. Para buscar pistas sobre isso, podemos analisar o conteúdo das cartas que eles escreveram. É o que apresentamos na próxima seção.

Mas qual feminino? Qual masculino? – O que nossos missivistas nos contam em suas cartas

Nesta seção, buscamos sintetizar o que as cartas contam sobre Júlio e Marina e as formas como as construções de “feminino” e de “masculino” são projetadas pelos missivistas em suas correspondências. Para tanto, optamos por estabelecer alguns contrastes entre Marina e Júlio que nos parecem fundamentais.

O primeiro contraste que gostaríamos de assinalar diz respeito à forma como os dois missivistas expressam uma relação de afetividade pelo outro através da linguagem. Marina usa e abusa do humor e da informalidade, em uma estratégia que busca

claramente fortalecer os laços entre os dois, separados fisicamente. Podemos ver isso, por exemplo, nas expressões usadas nas etapas de despedida de suas mensagens. É o que podemos ver nos excertos abaixo:

- (3) Até breve. Beijos e abraços do Ruy e de sua velha cacete. Marina. (Carta de Marina para Júlio, datada de 01/07/1933).
- (4) Se Deus nos ajudar, não terei tempo de escrever muitas. Quando comprarmos passagens, telegrafo avisando. Até lá, receba beijos em penca da criançada e da sua Marina, que não se aguenta mais de saudade. (Carta de Marina para Júlio, datada de 11/11/1932).

Em (3) Marina Mesquita se autodenomina “sua velha cacete”; enquanto em (4) não manda apenas beijos, mas “beijos em penca”. Esse tipo de liberdade de escrita e de uso de expressões carregadas de humor é bem típico dos textos enviados por Marina a Júlio. Estamos diante de uma mulher que busca se aproximar do marido, tão distante e que tanto lhe faz falta. Ademais, parece ter a função de dar leveza à situação que vivem, trazendo para a interação estabelecida uma certa positividade e otimismo.

Já Júlio, quase sempre se despede de modo protocolar. A fórmula usada no excerto (5), a seguir, evidencia isso. O uso de seu nome no diminutivo aparece em outras correspondências enviadas a amigos e conhecidos, justificando-se por ser homônimo de seu pai, Júlio Mesquita, e não por uma ação intencional de expressar maior afetividade à sua esposa.

- (5) Até logo, com um beijo do seu Julinho. (Carta de Júlio para Marina, sem data, provavelmente de 1932).

O contraste da escrita de Marina e de Júlio, em nossa interpretação, parece evidenciar que havia certas sanções para o homem na expressão de intimidade no interior de um casamento. À mulher era permitido expor seus “sentimentos”, evidenciando estratégias discursivas de aproximação com seu amado. Júlio talvez não pudesse lançar mão desse procedimento, o que justifica uma linguagem mais objetiva e formal.

Marina escreve como se fizesse um diário, relatando fatos do dia a dia, evidenciando um movimento que procurava fazer com que seu marido pudesse participar da vida da família. Apresenta sempre muitos detalhes cotidianos, misturados a temas da situação política assistida por ela, como temos no excerto (6).

- (6) Segunda, 8 – Ontem conversou-se muito e os meninos estiveram ultra-animados. O Ruy já está indo ao cinema aos domingos. O Juca continua preso por não ter melhorado um ponto nos boletins. Aliás, as escolas aqui vão de mal a pior. O Júlio, de Armando, me disse que a Politécnica está reduzida a última expressão. (Carta de Marina para Júlio, datada de 5 a 11 de maio de 1939).

Já Júlio escreve ou de forma muito concisa, em estilo que mais lembra um bilhete, como podemos ver em (7), ou ainda, por meio de longos textos, que mais parecem ensaios sobre a política do Brasil e do mundo, como podemos ver no excerto (8).

- (7) Marina,
A situação continua a mesma: prontidão etc. Chegou mais um preso. Desta vez um oficial do Exército, tenente Lins, de Caçapava. Passamos – eu e o Guimarães – a tarde no campo de futebol. Banquei o juiz! Do seu Julinho (Carta de Júlio para Marina, sem data, provavelmente de 1932).
- (8) Voltando atrás. Deixei Paris sob uma atmosfera sinistra. Todos certos de que era inevitável a guerra e convencidos de que pouca coisa restaria da Europa, depois do furacão. As despedidas foram tristíssimas. Os moços, em idade militar, esperavam verme ainda, se não morressem na luta, e os velhos vivem na perspectiva de assistir a partida dos moços e a destruição de tudo quanto os séculos acumularam de belo e de grande. (Carta de Júlio para Marina, datada de 6 de maio de 1939).

O certo é que, em ambas as estratégias, Júlio mantém uma distância relativa de sua esposa e de seus filhos, tratando a maior parte das vezes de assuntos que não dizem respeito ao relacionamento amoroso e aos fatos cotidianos de sua família. Sua escrita parece evitar que tenha de priorizar o amor de Marina e de seus filhos, favorecendo como tema os seus atos e sua luta pelo mundo ideal que persegue.

Marina, enquanto pôde, era, ao que parece, responsável por cuidar do esposo, em questões como sua melhor alimentação, ainda que estivesse no campo de batalha ou nas prisões. Assim, enquanto ela se preocupa em fornecer alimentos para o marido que está no *front* de batalha como em (9), Júlio pede que prepare o almoço – dele e de seus companheiros – enquanto está preso em São Paulo, após a derrocada dos paulistas, como vemos em (10).

- (9) Não quer mais alguma coisa? Comida, bolachas, doces, queijo. (Carta de Marina para Júlio, de 18/07/1932).

- (10) Os oficiais estão pedindo cuscuz para amanhã. A prontidão obriga a oficialidade toda a permanecer aqui, o que eleva a dez o número dos candidatos ao almoço. Conto com você, pois garanti que o cuscuz estaria aqui às doze e meia sem falta. (Carta de Júlio para Marina, sem data, do IV Esquadrão de Cavalaria, Ibirapuera).

Ela, como mulher da elite de seu tempo, permanece com o encargo de cuidar dos três filhos do casal. A educação, a formação, a alimentação, a saúde e outras questões acerca de seus filhos estão todas sob sua responsabilidade. É ela quem deve, por exemplo, cuidar do filho Ruy, a quem dispende esforços no tratamento das limitações físicas resultantes de paralisia infantil, como podemos observar em (11). A Júlio, distante, cabe apenas fazer perguntas breves sobre o estado e a saúde de seus filhos, geralmente no encerramento de suas correspondências, como o faz no excerto (12).

- (11) O Ruy já veio com a botina nova ainda por acabar para experiência. A diferença de comprimento de perna persiste. Penso que por isso o Putti mandou que fizesse distensão persistente do joelho. Para isso fomos ontem à sala de ginástica. Felizmente a tal da distensão não dói. (Carta de Marina para Júlio, datada de 30/05/1933).
- (12) Abrace e beije um milhão de vezes os nossos filhinhos e receba um grande, um infinito abraço do seu Julinho. (Carta de Júlio para Marina, datada de 30/10/1932).

Indícios do distanciamento de Júlio para com seus filhos talvez possam ser percebidos em um fato simples que constatamos em carta de Marina quando o marido estava em seu primeiro exílio. Nessa carta, Marina corrige um erro que Júlio teria cometido quando enviou um telegrama a seu filho, equivocando-se quanto a sua data de aniversário. Ainda que o gesto demonstre preocupação com fatos da vida do filho e que, aparentemente, tenha sido carregado de afetividade, o equívoco, em nossa interpretação, sugere seu distanciamento ou, pelo menos, certa desconexão em relação ao cotidiano de família.

- (13) A família passa bem. A criançada forte, toda fazendo exame. Estão desesperados para marcarmos a partida. O Júlio [filho do casal] recebeu ontem seu telegrama. Você se enganou, ele faz anos em dezembro. Ficou como sempre comovidíssimo com o dito. (Carta de Marina para Júlio, datada de 14/11/1932).

Mas as funções de Marina no arranjo matrimonial com Júlio não se limitam aos cuidados dos filhos e do marido. A ausência de Júlio faz com que ela tenha que se preocupar e se responsabilizar por decisões acerca de questões financeiras e de patrimônio, muito embora em nenhum momento tenha assumido a direção da empresa jornalística que possuíam. É o que podemos ver abaixo, no excerto (14), no qual a vemos decidindo sobre o aluguel da residência dos Mesquita, e em (15), que mostra um marido exilado e dependente da remessa de recursos para o seu sustento pela esposa.

- (14) Aluguei hoje nossa casa ao João Sampaio. Creio que fiz um bom negócio. Ele compromete-se a pintar toda a casa e fazer várias reforminhas, toma a casa sem móveis e por três anos pagando o primeiro ano 1:200 e os outros dois 1:000. Diz ele que vai conservar nossa casa. (Carta de Marina para Júlio, datada de 11/11/1932).
- (15) E o dinheiro? Você não disse que ele teria partido daí a 1º? Por quem? (Carta de Júlio para Marina, datada de 09/12/1939)

Em nossa interpretação, as cartas parecem sugerir que nossos missivistas encaram de maneira diferente a separação que enfrentam. Júlio talvez estivesse movido a manter-se distante de sua família e de sua esposa porque entende que está em uma luta marcada por um ideal maior. Já Marina aceita a mobilização do marido, trabalha por mantê-lo em suas batalhas – costurando fardas, cedendo sua própria aliança para levantar fundos aos revolucionários, cuidando para que nada lhe falte, etc. – mas deixa sempre claro que “mudar o mundo” não está entre seus sonhos. Os excertos a seguir, aparentemente, mostram esse contraste.

- (16) Mais curioso ainda é que todo esse tempo de vida em comum não haja provocado em você nenhuma modificação na sua maneira de ver e encarar a vida e o mundo. Hoje, como no dia em que nos casamos, você continua inabalável nas suas convicções de um patriarcalismo estreito e renitente, para o qual o universo cabe dentro do círculo da família e todos os espaços que não tenda exclusivamente a melhorar a sorte material dos membros da tribo é um roubo de que são vítimas você como os nossos filhos. Tudo quanto eu possa ter feito pela nossa terra [...] tudo, enfim que constitui e constituiu minha existência, [...] foi e continua a ser esforço, energia e tempo em que eu deixei de empregar na obtenção da felicidade de nossa família. (Carta de Júlio para Marina sem data, provavelmente de 1940).
- (17) Sirva a Pátria, mas antes dela lembre-se que você tem três filhos, o Estado e uma mulher cacete que lhe adora e lhe manda muitos e muitos beijos. Marina. (carta de Marina para Júlio, datada de 14/07/1932).

Temos aí uma divisão de papéis bastante clara do homem e da mulher no matrimônio vivido por este casal da elite. Enquanto para o homem há a possibilidade de exercer sua liberdade, de correr atrás de ideais – ainda que às custas da distância de sua família, à mulher resta aceitar as decisões do marido e cuidar para que o sonho dele se realize.

Antes de terminar parece-nos relevante apresentar uma das fotos do casal que Mesquita Filho (2006) agregou às cartas que analisamos. Na Figura 1, a seguir, Marina e Júlio aparecem à direita, junto com amigos. Nela podemos ver homens de sorriso mais contido, menos naturais e expressivos que as mulheres que os acompanham. Júlio, assim como em outras imagens reunidas na obra, mostra-se em postura sisuda e inflexível, com mãos à cintura e um rosto sério.

Figura 1. Um exemplo de figura



Fonte: Mesquita Filho (2006, p. 53)

Se a interpretação da imagem acima estiver correta, podemos hipotetizar aqui que, em uma comunidade de prática, os engajamentos não se dão apenas pelo uso da linguagem, mas também pelo uso de outros sistemas simbólicos a partir dos quais nos constituímos.

As mútuas interações entre os demonstrativos e o gênero nas cartas dos Mesquita

As análises que realizamos nas seções anteriores nos levam a sustentar que o protagonismo de Marina na opção pelo uso de “esse” endofórico – ao invés de “este” – não é fortuito, nem é prova de que mulheres sempre lideram as inovações linguísticas. Em nossa interpretação, Marina age, através da língua, para produzir e reproduzir um modelo de “feminino”, que é a um só tempo individual e social. O uso que faz da língua, em diversos aspectos, e também no caso dos demonstrativos, reflete e viabiliza o seu engajamento em um contorno de mulher de certa elite intelectual de seu tempo que experimenta relativa liberdade no agir, sem, contudo, deixar de flutuar em torno da família e do marido.

O uso preferencial de “esse” endofórico que ela faz é fruto (e, portanto, resultado) de sua formação como mulher. Mas também mostra que no jogo matrimonial parece estar

mais livre (em relação ao homem) para poder utilizar uma linguagem que favorecesse a aproximação com o outro, para expressar sem filtros os seus sentimentos mais íntimos.

Seu uso também é coerente com a especificidade dos rumos de sua vida, que a colocou diante da tarefa de tomar a frente na tomada de decisões sobre questões patrimoniais e financeiras dos Mesquita, em contexto de ausência do marido. Se é ela quem providencia o aluguel da casa da família ou o envio da “mesada” de Júlio, por que não poderia, inconscientemente, tomar adiante do uso linguístico identificado com uma mudança?

Com o uso mais intenso de “esse” endofórico, Marina não só reproduz uma linguagem feminina própria da comunidade de prática das mulheres de elite que participa, mas também constitui os contornos do “feminino” que vive. O “feminino” de Marina está impregnado em sua própria linguagem, “leve” e “livre”, que a permite se aproximar do marido e interagir com o uso de formas mais inovadoras da linguagem, ainda mais se tratando de fenômenos não estigmatizados socialmente.

É, nesse sentido, que entendemos que o quadro sugerido pelas cartas dos Mesquita expõe as mútuas interações entre o uso da linguagem e o sociocultural: o uso linguístico em variação não é mero resultante de uma “variável” social, mas colabora para sua definição, no interior de sua comunidade de prática.

Conclusões

No presente trabalho, investigamos as interações entre o uso dos demonstrativos e as questões de gênero, em cartas trocadas entre Júlio de Mesquita Filho e Marina Mesquita. Nossa análise linguística evidenciou que o casal já participava nas décadas de 1930 e 1940 do processo de mudança dos demonstrativos com massificação do uso de “esse”.

O contexto de endófora nos levou a observar diferenças entre os usos de Júlio e de Marina. Embora ambos tenham optado mais frequentemente pelos usos de “esse”, ela fazia um uso mais intenso dessa forma quando comparada ao marido. Nossa análise nos levou a investigar as diferenças de gênero, partindo de um quadro teórico que admite que esses conceitos são produtos construídos socio-historicamente, no interior de uma comunidade de prática. Revisitamos os papéis mais gerais da mulher e do homem no âmbito das famílias e do matrimônio burguês do início do século XX nas grandes cidades urbanizadas e passamos a investigar como o “feminino” e o “masculino” se constituíam nas cartas dos Mesquita para os nossos missivistas.

Nossos resultados nos levam a crer que Marina, por meio da linguagem expressa-se com mais “liberdade” do que Júlio, exatamente por estar relacionada a uma configuração de “feminino”, que, em contraposição ao “masculino” de Júlio, pode se permitir a uma maior

exposição ao seu esposo. A mesma mulher que se arrisca em postura de aproximação em relação ao seu marido pode optar mais intensamente pela forma “esse” no uso endofórico – contexto livre de estigmas, colaborando de modo mais relevante com o processo de mudança do sistema demonstrativo. Se por um lado suas escolhas gramaticais são fruto de sua condição social e individual, são também um dos instrumentos que possui para se engajar no feminino da comunidade de prática a que pertence.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, A. T. de. Os mostrativos no português falado. *In*: CASTILHO, A. T. de (org.). *Gramática do português Falado: as abordagens*. v. 3. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

CID, O.; COSTA, M. C.; OLIVEIRA, C. T. Este e esse na fala culta da Rio de Janeiro. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 5, p. 195-208, dez. 1986.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fronteira, 2001.

D'INCAO, M. A. Mulher e família burguesa. *In*: PRIORE, M. D. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 223-240.

ECKERT, P. Variation, Conventions and Social Meaning. Artigo apresentado ao Annual Meeting of the Linguistic Society of America, 2005. Disponível em <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.553.1313&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 01 dez. 2018.

ECKERT, P.; McCONNELL-GINET, S. Comunidades de prática: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder. *In*: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (org. e trad.). *Linguagem. Gênero. Sexualidade: clássicos traduzidos*. Robin Lakoff *et al.* São Paulo: Parábola, 2010.

JUNGBLUTH, K. O uso dos demonstrativos em textos semi-orais: o caso dos folhetos nordestinos do Brasil. *In*: GROSSE, S.; ZIMMERMANN, K. (ed.). *Substandard e mudança no português do Brasil*. Frankfurt: TFM, 1988. p. 329-355.

HAHNER, J. E. Honra e distinção das famílias. *In*: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). *Nova História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 43-64.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LOPES, C.; MACHADO, A. C.; PAGOTTO, E.; DUARTE, M. E.; CALLOU, D.; OLIVEIRA, J.; ELEUTÉRIO, S.; MARTELOTTA, M. A configuração da norma brasileira no século XIX: análise das cartas pessoais dos avós Ottoni. In: LOBO, T.; RIBEIRO, I.; CARNEIRO, Z.; ALMEIDA, N. (org.). *Para História do português brasileiro: novos dados, novas análises*. v. VI, Tomo II. Salvador: EdUFBA, 2006. p. 781-815.

MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARCOVITCH, J. Júlio de Mesquita. In: MARCOVITCH, J. *Pioneiros e Empreendedores: a saga do desenvolvimento no Brasil*. v. 1. São Paulo: EdUSP, 2006. p. 219-249.

MARINE, T. de C. *O binarismo dos pronomes demonstrativos no século XX: este vs. aquele ou esse vs. aquele*. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

MARINE, T. de C. *Um estudo sócio-discursivo do sistema pronominal dos demonstrativos no português Contemporâneo*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2009.

MATTOSO CAMARA JR, J. *Estrutura da língua portuguesa*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

MESQUITA FILHO, R. (org.). *Cartas do Exílio: a troca de correspondência entre Marina e Júlio de Mesquita Filho*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2006.

PAIVA, M. da C. de. A. Variável gênero/sexo. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2010.

PAVANI, S. *Os demonstrativos este, esse e aquele no português culto falado em São Paulo*. 1987. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

PEREIRA, H. B. *Esse versus este no português brasileiro e no Europeu*. 2005. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PEREIRA, H. B. ESSE versus ESTE em filmes brasileiros: substituição ou especialização de formas? *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 15, p. 83-100, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/76195>. Acesso em: 01 dez. 2018.

RONCARATI, C. Os mostrativos na variedade carioca falada. In: PAIVA, M. da C; DUARTE, M. E. L. (org.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.

O princípio da separação de línguas no teletandem: o que as teorias propõem e como ele funciona na prática

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2458>

Fabiana Picoli¹

Ana Cristina Biondo Salomão²

Resumo

Baseando-se na modalidade de aprendizagem em tandem, Telles e Vassallo (2006) propuseram o *Teletandem*, que ocorre por meio de ferramentas digitais na internet com foco na comunicação oral. O princípio da separação de línguas (TELLES; VASSALLO, 2006) é denominado, neste estudo, princípio da igualdade. Nesse artigo, buscamos refletir sobre os fatores que envolvem o seguimento desse princípio durante a realização do teletandem a partir de discussões teóricas sobre suas diferentes denominações e conceituações, assim como por meio da análise de dados empíricos de interações entre três pares de participantes. Nossos resultados demonstram a necessidade de renomeação desse princípio no teletandem e uma reconceitualização que reconheça as características do uso de duas línguas nesse contexto de acordo com as necessidades, objetivos e intenções dos falantes.

Palavras-chave: teletandem; princípio da separação de línguas; alternância de códigos.

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; fapicol@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9601-5765>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; ana.salomao@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-1531-8551>

Separation of languages on teletandem: what theories propose and how it works in practice

Abstract

Based on the tandem learning modality, Telles and Vassallo (2006) proposed Teletandem, which occurs through digital internet tools focusing on oral communication. The principle of separation of languages (TELLES; VASSALLO, 2006) is named in this study as the principle of equality. In this article, we seek to reflect on the factors that involve the use of this principle during teletandem sessions through theoretical discussions about their different denominations and conceptualizations, as well as through the analysis of empirical data of interactions between three pairs of participants. Our results demonstrate the need for the renaming of this principle in teletandem and for a reconceptualization that recognizes the characteristics of using two languages in this context according to the needs, objectives and intentions of speakers.

Keywords: teletandem; principle of separation of languages; code-switching.

Introdução

A prática de línguas estrangeiras oportunizada pelo Teletandem (TELLES; VASSALLO, 2006; TELLES, 2009) tem proporcionado o contato entre aprendizes de diferentes línguas para a aprendizagem colaborativa, por meio de aplicativos de comunicação síncrona na internet. Segundo Costa, Salomão e Zakir (2018, p. 14), nesse contexto, denomina-se interação “o momento em que os parceiros ajudam um ao outro no processo de aprendizagem”, por meio de uma conversa que ultrapassa os limites de simples bate-papo uma vez que os participantes devem atentar-se não somente ao conteúdo, mas também à forma como a língua é usada. As autoras explicam que, no caso da modalidade de teletandem institucional, em que a maioria das sessões é feita em grupos no laboratório de idiomas das universidades, a duração é geralmente de 50 a 75 minutos.

O teletandem, segundo Vassallo e Telles (2006), é alicerçado sobre três princípios: a autonomia, a reciprocidade e o uso separado das línguas, o qual é denominado pelos autores como princípio da separação de línguas. Uma vez que nosso foco é este último princípio, nos dedicaremos a ele com mais profundidade no decorrer do artigo a fim de apresentar uma análise de interações entre três pares de aprendizes, considerando o tempo de prática para as línguas-alvo³ bem como um fenômeno decorrente do bilinguismo, denominado *code-switching* ou alternância de códigos. Assim, nossa proposta é primeiramente discutir o que propõem as teorias sobre o princípio da separação de línguas, assim como demonstrar por meio de dados empíricos como ele funciona nas

3 Neste artigo, o termo “línguas-alvo” refere-se a português e inglês.

interações, do ponto de vista do tempo dedicado à prática de cada língua-alvo e como as alternâncias de códigos podem influenciar o seguimento desse princípio.

Acreditamos que nossa discussão poderá trazer à tona reflexões que perpassam teoria e prática telecolaborativas, trazendo questionamentos acerca do funcionamento do princípio de separação de línguas nas interações de teletandem, como também uma proposta para possível renomeação ou reformulação de tal conceito à luz dos resultados apresentados.

Teletandem: princípios teóricos

Essa modalidade de aprendizagem de línguas foi embasada na prática de línguas estrangeiras em tandem, que se popularizou nos anos 1970, na Espanha (VASSALLO; TELLES, 2006), cujo termo faz referência a uma bicicleta de dois lugares que precisa ser guiada colaborativamente. Inicialmente, o tandem era realizado face a face, ou seja, os parceiros se encontravam em um mesmo espaço físico previamente combinado para praticarem a língua-alvo um do outro por meio da conversação. O tempo para a prática de ambas as línguas era dividido de maneira igualitária, conseqüentemente, ao mudar o idioma, os papéis se invertiam, ou seja, aquele que anteriormente aprendia a língua do parceiro passava a ajudá-lo a aprender sua língua materna ou de proficiência (BENEDETTI, 2009).

Com o passar do tempo, no início dos anos 1990, a aprendizagem de LE na modalidade tandem passou por avanços significativos proporcionados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), principalmente pela internet, fazendo com que o tandem evoluísse para uma modalidade realizada a distância, intitulada e-tandem ou tandem eletrônico (BENEDETTI, 2009), que possibilitava a prática de línguas estrangeiras através da comunicação assíncrona (carta, *e-mail*) ou síncrona (telefone, *chat*).

Nesse novo cenário, surgiu em março de 2006, nos *campi* da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de Assis e de São José do Rio Preto/SP, o projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”, idealizado por Telles (2009), sendo uma modalidade de tandem virtual que utilizava o aplicativo do *Windows Live Messenger* (aplicativo de mensagens instantâneas) e a *webcam* a fim de possibilitar que dois aprendizes distantes geograficamente interagissem sincronicamente por meio de videoconferência. De acordo com Benedetti (2009), comparando o teletandem com o modelo de tandem eletrônico que o antecedeu, o modelo de Telles e Vassallo (2006) era inovador, pois não só proporcionava comunicação oral simultânea entre os parceiros através de uma *webcam*, como também unia ferramentas para a prática da escrita da língua (*chat*) como nas outras formas de tandem.

Como já mencionado, a prática de línguas estrangeiras por meio do tandem e do teletandem envolve o seguimento de três princípios teóricos. O princípio da autonomia no tandem, conforme Brammerts (2002), indica que, nesse contexto, o aprendiz deve ter a responsabilidade de estabelecer seus objetivos pessoais bem como a forma de atingi-los, em colaboração com um parceiro que é simultaneamente falante nativo ou proficiente da sua língua-alvo e aprendiz de sua língua materna. Ainda conforme o teórico, a autonomia demanda que a parceria estabeleça acordos relacionados ao trabalho em comum, por exemplo, temas para comunicação, formas de correção e *feedback* etc.

Vassallo e Telles (2006, p. 88-89, tradução nossa⁴) descrevem a autonomia no teletandem como “liberdade para negociar níveis de responsabilidade e reciprocidade com o parceiro”, pois partindo desse princípio é possível que ambos compartilhem tarefas, podendo organizar um esquema de estudo de acordo com suas necessidades e organizar o ritmo de aprendizagem. Desse modo, o princípio da autonomia está intimamente ligado ao da reciprocidade, isto é, um não é visto sem o outro.

Brammerts (2002) define a reciprocidade no tandem como mesma disponibilidade e capacidade para ajudar um parceiro. No seu papel de “ajudante”, um bom parceiro de tandem “reconhece a autonomia do outro e está disposto a dar-lhe apoio, mesmo quando a forma de aprender é diferente da sua”. Segundo o autor, para a relação tandem é preciso aplicar a regra fundamental de qualquer parceria, ou seja, os dois parceiros precisam tirar proveito da situação de aprendizagem, de preferência, na mesma medida. Por essa razão, Brammerts (2002) defende a importância de se dividir o tempo de interação em cada uma das duas línguas de maneira igualitária para que ambos os parceiros se beneficiem igualmente na prática de sua língua-alvo, comentando que, ao pensar sobre a reciprocidade no tandem, “provou ser benéfico dar maior relevância ao componente temporal (metade do tempo para cada um dos parceiros)” (BRAMMERTS, 2002, p. 20). Em consonância com Brammerts (2002), Little (2002, p. 31) declara que o princípio da reciprocidade, nas parcerias de tandem presencial, é um encontro que necessita ser dividido em duas partes, “cada uma dedicada a uma língua”.

No entanto, Salomão, Silva e Daniel (2009, p. 88) afirmam que a reciprocidade no teletandem “está relacionada à igualdade de uso das línguas, em termos de tempo”, porém, compreendem que esse princípio não se limita apenas à questão temporal de uso das línguas-alvo, mas deve abranger questões mais amplas, por exemplo, o “compromisso com o ensino e a aprendizagem de seu parceiro” (SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009, p. 88).

Sobre a reciprocidade no teletandem, Vassallo e Telles (2009, p. 88) declaram que esse princípio “oferece a liberdade de negociação entre os parceiros, bem como intenciona garantir o compromisso com o outro”. Essa visão se aproxima da definição de Panichi

4 No original: “freedom to negotiate levels of responsibility and reciprocity with the partner”.

(2002), ao relatar que o princípio da reciprocidade é definido pela situação na qual os aprendizes devem trabalhar juntos no entendimento de que são mutuamente responsáveis pela aprendizagem um do outro, e, portanto, devem manter a coesão da parceria que crie um ambiente positivo de aprendizagem (PANICHI, 2002).

Em suma, Salomão, Silva e Daniel (2009), tal qual Vassallo e Telles (2009) e Panichi (2002), concordam que a reciprocidade no teletandem é um princípio segundo o qual ambos os aprendizes devem contribuir igualmente para a aprendizagem colaborativa, beneficiando-se da mesma maneira. Levando em consideração essas definições acerca do princípio da reciprocidade, concluímos que a igualdade de uso das línguas deve ser contemplada em outro princípio, nomeado por Telles e Vassallo (2009) como princípio da separação de línguas, o qual intitulamos “princípio da igualdade”, que será explicitado a seguir.

O princípio da igualdade, denominado por Vassallo e Telles (2009, p. 23) de “separação de línguas”, refere-se ao fato de que as sessões de teletandem são compostas de duas partes cronologicamente subsequentes ou realizadas em dois dias diferentes, nas quais cada parte deve ser realizada em somente uma língua, ou seja, elas não devem ser misturadas. O objetivo desse princípio, conforme os autores, é “incentivar e desafiar os aprendizes a falar a língua-alvo” (VASSALLO; TELLES, 2009, p. 23).

Em relação a esse princípio, Panichi (2002) adota o termo “igualdade”, aludindo à igualdade de *status*, ou seja, ao garantir a mesma quantidade de tempo para a prática de ambas as línguas-alvo, asseguraríamos a igualdade de oportunidades para ambos os parceiros de teletandem. Em relação a esse princípio, a autora aponta para a necessidade de uma parceria tandem na qual ambas as línguas tenham o mesmo *status* e onde haja igual oportunidade para cada participante usar sua própria língua, não somente como fonte de insumo, mas também como fonte de explicações e compartilhamento sobre aspectos de sua cultura.

Little (2002, p. 31), ao tratar do uso de duas línguas distintas nas sessões de tandem, adota o termo “princípio do bilinguismo”, definindo-o como “utilização de uma só língua, alternadamente, em cada encontro”. Calvert (1999) denomina a igualdade de divisão de tempo de “princípio da responsabilidade”. Apesar das divergências em relação às nomenclaturas para o princípio que rege o uso separado de duas línguas distintas na mesma quantidade de tempo, durante as sessões de tandem e teletandem, nosso ponto de vista se aproxima da definição de Panichi (2002), pois acreditamos ser, dentre as outras, a mais adequada para elucidar a utilização das línguas-alvo em proporções iguais pelos aprendizes. Entendemos que a expressão “igual oportunidade” ilustra melhor o esforço que ambos os parceiros devem fazer durante as sessões de forma a se beneficiarem na prática de sua LE.

Entendemos também que a denominação “separação de línguas” se mostra problemática uma vez que, como asseverado por Little (2002, p. 33), o contexto de prática de línguas na modalidade tandem tem implicações inerentes ao conceito de bilinguismo, ou seja, a comunicação bilíngue se baseia num “confronto contrastivo entre língua materna e língua-alvo”.

O bilinguismo e a alternância de códigos

As definições para o bilinguismo são vastas e, dependendo da concepção teórica, refletem diferentes pontos de vista. De acordo com García e Wei (2014), foi a visão saussureana de língua como sistema de estruturas independentes que permeou a visão de língua em estudos preliminares sobre bilinguismo. Desse modo, Weinreich (1953), por exemplo, considera o bilinguismo como um encontro de duas línguas; Haugen (1953) preconiza que o bilinguismo está atrelado ao repertório linguístico de um sujeito que tem conhecimento em mais de uma língua, ou seja, à sua capacidade de produzir enunciados significativos em uma LE ou L2. Mackey (1968) compreende o bilinguismo como uso alternado de duas ou mais línguas. Grosjean (2001), por sua vez, afirma que o bilinguismo está presente em alguns padrões, por exemplo, em contexto de fronteiras entre países onde há presença de duas línguas.

Entretanto, Zimmer, Finger e Scherer (2008) nos levam a entender que não existe uma definição exata para esse fenômeno, justamente por não haver consenso entre os seguintes questionamentos: “O que significa saber duas ou mais línguas?”; “Quanto um sujeito precisa saber da outra língua para ser classificado como sujeito bilíngue?”. Conforme os mesmos autores, as respostas para essas indagações ocasionaram o pensamento de que o bilinguismo estaria ligado ao conhecimento de uma LE ou L2 não importando seu grau de proficiência.

Essas definições que concebem a língua como códigos distintos e separados, que necessitam ser adquiridos pelo sujeito bilíngue se aproximam do paradigma estruturalista, uma vez que as interpretações sobre bilinguismo estão relacionadas a conceitos tais quais proficiência, competência, desempenho, habilidade de distinguir e separar línguas, encontro/repertório linguístico, alternância entre duas línguas, entre outros. Em virtude disso, quando um sujeito bilíngue mistura as línguas durante a comunicação, fenômeno denominado por *alternância de códigos*, o qual compreende o “uso alternado de duas ou mais línguas na mesma fala” (GROSJEAN, 2001, p. 145, tradução nossa⁵), dentro do paradigma estruturalista, esse sujeito está manipulando simultaneamente dois códigos distintos, com palavras, sons e estruturas diferentes.

5 No original: “the alternate use of two or more languages in the same utterance or conversation”

Em Picoli (2019), a visão de língua está intimamente ligada à concepção estruturalista, pois partiu do entendimento do sujeito bilíngue como aquele que tem habilidade em se comunicar em duas ou mais línguas (EDWARDS, 2006), mesmo que seja melhor em uma em relação à/às outra(s). Edwards (2006), baseando-se em Mackey (1968), cita algumas questões sobre as quais devemos nos atentar ao definir o bilinguismo: o grau (proficiência), a função (fatores internos e externos ao sujeito), a interferência (gerenciamento das línguas) e o *code-switching* (alternância de códigos). Segundo o autor, o desempenho diferente em ambas será influenciado por alguns fatores como o contexto no qual o bilíngue está inserido, seu repertório linguístico, o propósito comunicativo, a classe social a qual pertence, a idade, o sexo, entre outros.

Em vista disso, acreditamos que a alternância de códigos merece destaque quando pensamos em aprendizagem de línguas na modalidade teletandem, visto que ela é um aspecto inerente a eventos discursivos bilíngues, cuja complexidade reside em questões próprias da língua (morfologia, sintaxe, semântica etc) e em fatores internos/externos (repertório linguístico/contexto social), que devem ser considerados em relação às motivações de uso linguístico dos sujeitos bilíngues.

Em relação às alternâncias de códigos, Grosjean (2001) esclarece que há alguns fatores presentes na escolha de uma língua em detrimento da outra, mas geralmente há uma combinação de muitos elementos. Por exemplo, um fator pode estar associado aos participantes, sendo a proficiência tanto desse falante quanto do(s) interlocutor(es) o traço mais importante. Outro fator pode estar associado à situação, por exemplo, ao local em que acontece a interação, à presença de monolíngues no local da interação etc. Pode estar relacionado também ao conteúdo da fala, pois há alguns assuntos que podem ser discutidos melhor em uma língua em relação à outra se os bilíngues aprenderem a lidar com esse assunto em uma língua particular. Finalmente, pode estar ligado à função da interação, na qual a intenção é o aumento de *status*, por exemplo, quando os bilíngues escolhem uma língua para excluir um monolíngue da interação. Independentemente do fator por trás da escolha da língua, há dois estágios no processo decisório para essa escolha: no primeiro estágio, o bilíngue decide qual língua utilizar e, no segundo, ele(a) opta pela alternância de código quando lhe convier (GROSJEAN, 2001).

Assim, neste estudo, a análise do princípio da igualdade foi conduzida por meio de duas perspectivas: a quantificação do tempo de prática para as duas línguas-alvo e a observação de eventos em que houve alternâncias de códigos. Antes de dar início à discussão e análise de dados, apresentaremos o contexto e os participantes desse estudo.

Contexto de pesquisa: participantes e instrumentos

Os dados utilizados para o desenvolvimento da discussão proposta, neste artigo, são resultantes do acompanhamento das sessões de teletandem português e inglês, entre alunos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e de duas universidades norte-americanas, no segundo semestre de 2017 (de setembro a outubro).

Participaram, desse estudo, três parcerias de teletandem formadas por brasileiros, cuja língua-materna é o português e que praticavam teletandem em inglês, na modalidade institucional não-integrada (praticam teletandem por interesse próprio) e estrangeiros, sendo dois deles norte-americanos, cujas línguas-maternas são o inglês e uma indiana que tem o hindi como língua materna, mas o inglês como língua de proficiência. Os estrangeiros praticavam teletandem em português, na modalidade institucional-integrada, ou seja, a prática da língua portuguesa com os brasileiros era parte obrigatória do currículo das suas respectivas universidades. O quadro, a seguir, ilustra as características dos participantes desse estudo, sendo PB os participantes brasileiros e PE os participantes estrangeiros, em cada um dos três grupos de interações.

Quadro 1. Características dos participantes da pesquisa

	PARTICIPANTES DA PESQUISA					
	PB1 e PE1	PB2 e PE2	PB3 e PE3			
<i>Nacionalidade</i>	Brasileira	Estrangeira	Brasileiro	Estrangeiro	Brasileira	Estrangeiro
<i>LM⁶/L2⁷</i>	Português	LM: hindi L2: inglês	Português	Inglês	Português	Inglês
<i>LA⁸</i>	Inglês	Português	Inglês	Português	Inglês	Português
<i>Conhecimento na LA</i>	Avançado	Iniciante	Intermediário	Intermediário	Iniciante	Iniciante
<i>Curso</i>	Pós-graduação	Graduação	Graduação	Graduação	Graduação	Pós-graduação
<i>Modalidade de Teletandem</i>	Institucional não-integrado	Institucional-integrado	Institucional não-integrado	Institucional-integrado	Institucional não-integrado	Institucional-integrado

Fonte: Elaboração própria

6 Língua materna

7 Segunda língua

8 Língua-alvo

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram aplicação de questionário inicial aos participantes brasileiros, com o propósito de verificar suas expectativas em relação à prática de inglês no teletandem bem como compreender se e como dividiriam igualmente o tempo de prática para ambas as LAs; gravação das interações por meio do programa *Evaer*, aplicativo que grava as chamadas de áudio e vídeo do Skype; transcrições das interações e aplicação do questionário final, aos participantes brasileiros, a fim de verificar se suas expectativas relacionadas à prática de sua língua-alvo foram alcançadas bem como se praticaram alternâncias de códigos em algum momento da interação.

Para realizar nossa análise, que será exposta na próxima seção, consideramos como dados primários as transcrições das sessões de interação, que totalizaram quatro entre as parcerias PB1/PE1 e PB2/PE2 e duas entre a parceria PB3/PE3.

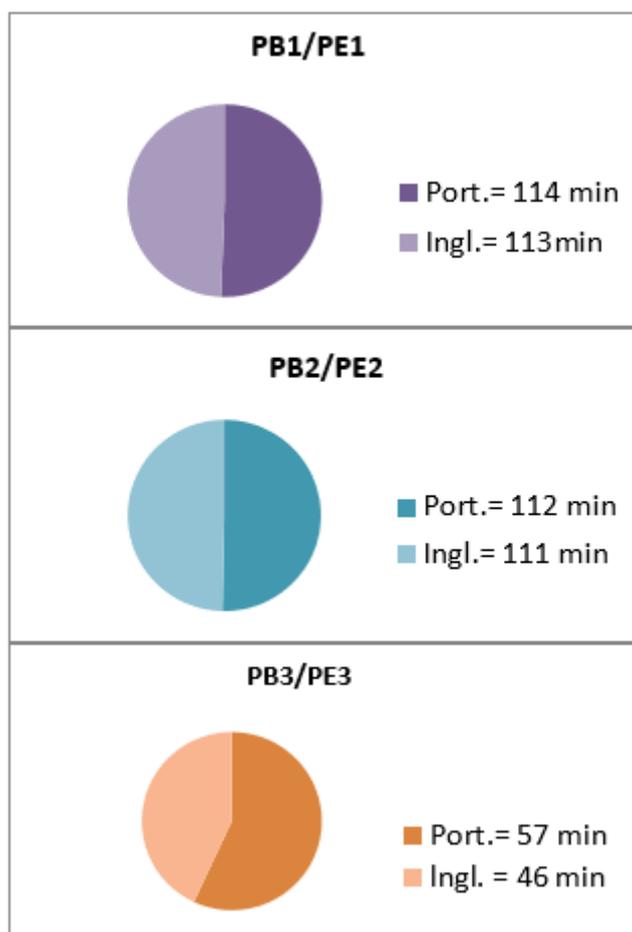
Realizamos nossa análise por meio da contagem de tempo dedicado à prática do português e do inglês durante as interações e da categorização das alternâncias de código durante a prática de ambas as línguas-alvo. É o que será demonstrado a seguir, na seção de análise e discussão dos dados.

Análise e discussão dos dados

Em relação ao cumprimento do princípio da igualdade, os participantes brasileiros responderam no questionário final que haviam dividido igualmente o tempo de prática para ambas as línguas. Dessa maneira, pudemos confirmar essa informação por meio da contabilização do tempo gasto para a prática do português e do inglês, através das gravações de áudio e vídeo das interações analisadas.

Após realizar essa quantificação, encontramos o seguinte resultado, sintetizado na Figura 1:

Figura 1. Quantificação em tempo total de prática de cada língua nas três parcerias



Fonte: Elaboração própria

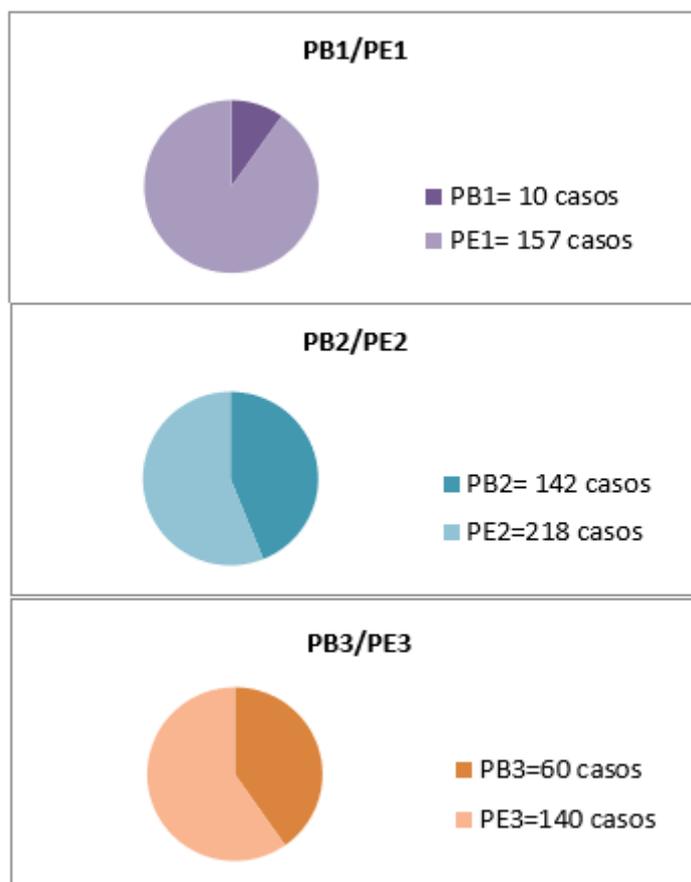
Como observamos, nas parcerias 1 e 2, os participantes praticamente realizaram o tempo de prática para ambas as línguas-alvo, cumprindo, na teoria, o princípio da igualdade. Contudo, a parceria 3 ultrapassou o tempo de prática do português em quase dez minutos, descumprindo parcialmente o princípio da igualdade, do ponto de vista do tempo dedicado à prática de ambas as línguas.

Por meio dos dados temporais, podemos concluir que as parcerias 1 e 2 podem ter se beneficiado de maneira equivalente na prática de suas línguas-alvo, enquanto, na parceria 3, a participante brasileira pode ter se beneficiado um pouco menos na prática do inglês, já que seu parceiro estrangeiro utilizou um tempo maior para a prática do português.

Posteriormente, ao perguntarmos aos participantes brasileiros, por meio do questionário final, se durante as sessões haviam misturado as línguas, eles responderam que haviam

misturado em alguns momentos. Dessa maneira, ao analisarmos o cumprimento do princípio da igualdade do ponto de vista das alternâncias de códigos utilizando as gravações de áudio e vídeo das interações bem como o questionário final, encontramos um dado curioso: separar a mesma quantidade de tempo para a prática das línguas estrangeiras pode não significar que ambos os parceiros de teletandem se beneficiem, equitativamente, na prática de suas línguas-alvo, como verificaremos, a seguir, por meio dos gráficos da Figura 2:

Figura 2. Quantificação de alternâncias de código nas três parcerias



Fonte: Elaboração própria

Sob o aspecto da alternância de códigos, na parceria 1, observamos que a brasileira, PB1, utilizou bem menos esse recurso comparado à parceira, PE1. Portanto, ao alternar menos do inglês para outra língua, PB1 pode ter praticado mais sua língua-alvo do que PE1. Na parceria 2, o brasileiro, PB2, alternou menos do inglês para outra língua quando comparado ao seu parceiro, portanto, assim como PB1, PB2 pode ter se beneficiado mais na prática do inglês do que PE2 na prática do português. Finalmente, na parceria formada

por PB3 e PE3, a brasileira também recorreu menos às alternâncias, quando praticava inglês, comparado ao seu parceiro ao praticar português. Assim, como os outros brasileiros, PB3 pode ter se beneficiado mais na prática do inglês do que seu parceiro (PE3) na prática do português.

Em relação à prática das alternâncias de códigos entre as três parcerias analisadas, observamos que as razões mais utilizadas foram acomodação, para expressar solidariedade, pedir esclarecimento e evitar prolongamento na fala utilizando a justaposição de duas ou mais línguas dentro do mesmo seguimento do diálogo, o qual denomina-se subordinação sequencial.

A fim de esclarecermos as razões mais acessadas para as alternâncias de códigos entre as parcerias, exemplificá-las-emos e destacá-las-emos nos trechos grifados em amarelo, por meio de pequenos excertos, como no fragmento, a seguir, extraído de uma interação entre PB1/PE1 em que a estrangeira utiliza a acomodação, empregando a palavra “programming” ao invés de “programação” para se referir ao seu curso de graduação:

Acomodação

Excerto 1

[01:12][PE1]: Que você estudar?

[01:18][PB1]: O que eu estudo? Eu estudo ensino e aprendizado de línguas estrangeiras. E você?

[01:35][PE1]: Eu estudo informática e **programming** (Eu estudo informática e programação)

(Transcrição da interação entre PB1 e PE1 de 26 de setembro de 2017, via Skype)

Esse recurso também foi utilizado entre as parcerias PB2/PE2 e PB3/PE3, como maneira de resolver um problema relacionado à deficiência de vocabulário ou de esquecimento lexical, que pode comumente ocorrer durante a comunicação entre sujeitos bilíngues.

Em seguida, exemplificaremos um caso de solidariedade, encontrado em uma das interações entre PB2/PE2, que pode ser identificada através da tentativa do brasileiro em manter contato com seu parceiro através de rede social, das exclamações utilizadas pelo estrangeiro como forma de demonstrar empatia em relação ao seu parceiro e da forma branda de correção utilizada pelo participante brasileiro:

Solidariedade

Excerto 2

[20:21][PB2]: Eu ia perguntar...você tem facebook?

[20:25][PE2]: Se tem que?

[20:25][PB2]: É facebook... facebook

[20:28][PE2]: **Sí sí!!! Me agregas! (Sim, sim!!! Me adiciona)**

[20:31][PB2]: **É aqui a gente fala adicionar**

[20:35][PE2]: Adicionar... Adicionar...[anota a escrita da palavra]

(Transcrição da interação entre PB2 e PE2 de 30 outubro de 2017, via Skype)

A solidariedade também esteve presente nas interações entre as parcerias PB1/PE1 e PB3/PE3 principalmente quando os parceiros tentaram manter contato através de redes sociais e nas formas de oferecer *feedback* corretivo de modo a não constranger o parceiro.

O esclarecimento é representado por meio de perguntas diretas, geralmente realizadas na língua materna ou de proficiência do sujeito bilíngue, durante a comunicação com seu(s) interlocutor(es), como observaremos a seguir, quando o estrangeiro pede para que a brasileira solete seu nome para que ele possa anotar:

Esclarecimento

Excerto 3

[06:04][PE3]: **Como você escrebe? How do you spell it? (Como se soletra?)**

[P.A5][PB3]: P-B-3!

(Transcrição da interação entre PB3 e PE3 de 23 de outubro de 2017, via Skype)

Esse tipo de alternância foi recorrente nas interações entre as três parcerias, pois em alguns momentos os parceiros apresentaram dificuldade de permanecer se comunicando somente na língua-alvo. Assim, utilizando esse recurso, buscaram resolver dúvidas de vocabulário, expressões, sintaxe, entre outras, evitando a produção de falas muito extensas e como estratégia para dar continuidade à conversa.

Finalmente, a última motivação mais acessada para as alternâncias de códigos entre as parcerias foi a subordinação sequencial, que representa a dimensão de mais de um idioma dentro do mesmo seguimento da fala, como exposto, a seguir, quando PE3 inicia sua fala em português, alternando para o espanhol e em seguida para o inglês, para explicar à sua parceira (PB3) que os americanos não costumam conversar sobre aparências físicas:

Subordinação Sequencial

Excerto 4

[22:02][PBE]: Do que vocês costumam conversar?

[22:04][PE3]: A... muitos tópicos *pero no* sobre *su* característica física... *es una...es* mais ou menos um *insult to say like comment on somebody's like weight or their physical traits, is very strange in English... I don't know why..* (... é mais ou menos um insulto comentar sobre o peso de alguém ou sobre características físicas, é muito estranho em inglês... eu não sei o porquê...)

[22:32][PB3]: Aqui a gente elogia bastante uns aos outros, então é mais comum [...] aqui é muito comum, em reuniões familiares [risos] falar sobre o *peso...weight⁹...like¹⁰ "Oh my God how you are fat!"¹¹...*[risos de ambas as partes] *is very common¹²...* é mal educado, *impolite but is common¹³...*

(Transcrição da interação entre PB3 e PE3 de 30 de outubro de 2017, via Skype)

Como visto, a subordinação sequencial representa a transição entre as línguas portuguesa, espanhola e inglesa dentro do mesmo seguimento da fala de PE3. De modo semelhante, isso ocorre na fala de PB3, que alterna do português para o inglês para dizer que é comum, para os brasileiros, conversarem sobre aparência física. Esse recurso parece ser utilizado para dar continuidade na conversa, evitar a produção de seguimentos de fala muito extensos e como forma de evitar mal-entendidos.

De maneira global, ao analisarmos os dados gerados por meio da quantificação de tempo para a prática das LEs, bem como os casos de alternâncias de códigos que ocorreram ao longo das interações, é possível concluir, primariamente, que:

- (i) Dividir a mesma quantidade de tempo para a prática das línguas-alvo pode não garantir que ambos os parceiros de teletandem se beneficiem igualmente na prática de suas LEs;
- (ii) Se houver uma constante prática de alternância de códigos pelos parceiros, durante as interações, pode ser que o princípio da igualdade seja quebrado uma vez que um dos parceiros pode não estar usando sua oportunidade de prática na língua-alvo.

9 Peso.

10 Por exemplo.

11 "Oh meu deus, você está gordo!".

12 É muito comum.

13 Mal-educado, mas comum.

Porém, essas conclusões primárias podem nos lançar em um terreno perigoso, principalmente ao afirmar, implicitamente, que a constante prática de alternâncias de códigos prejudica o desenvolvimento da LE do participante que mais utilizar esse recurso. Ao retomarmos a definição de sujeito bilíngue elaborada por Edwards (2006), Romaine (1995) e Mackey (1968), a habilidade da comunicação bilíngue não pode ser medida pelo mesmo desempenho nas duas línguas, ou seja, as habilidades dos sujeitos bilíngues em ambas as línguas podem estar atreladas a níveis diferentes, por exemplo, um sujeito bilíngue pode ser proficiente nas habilidades de leitura e escrita, mas não tão proficiente na habilidade de compreensão e produção oral. De acordo com Romaine (1995), a proficiência e as competências na LE/L2 estão intimamente ligadas à quantidade de alternâncias envolvidas nas falas de sujeitos bilíngues, desse modo, a alternância de códigos desempenha uma importante função para o repertório comunicativo desses sujeitos.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Grosjean (2001), em sua obra *Life with two languages*, aponta que estudos sobre interlíngua têm analisado os erros dos aprendizes, concluindo que, ao adquirir uma segunda língua, o aprendiz passa por vários estágios ou sistemas linguísticos antes de adquirir o sistema do falante nativo. Esses estágios recebem o nome de interlíngua, que é resultante da tentativa do aprendiz de produção da língua-alvo. Assim, a aquisição ou não de fluência na segunda língua está relacionada às necessidades de comunicação, ou seja, se um bilíngue considerar que ele/ela conhece bem a língua para se comunicar, esse sujeito tende a fossilizar¹⁴ a L2 ou a LE.

Por outro lado, se o sujeito bilíngue tem o desejo de se integrar ao grupo de falantes proficientes da segunda língua, movidos pela motivação de inclusão nesse grupo, eles tendem a alcançar um nível muito maior de fluência quando comparados àqueles que fossilizaram a L2 ou a LE. Portanto, pensando sobre a perspectiva de bilinguismo defendida por Edwards (2006), Romaine (1995) e Mackey (1968) e de interlíngua, na análise de Grosjean (2001), ao confrontarmos essas teorias com os resultados da pesquisa, podemos concluir que:

- (i) Em ambientes telecolaborativos, como é o caso do teletandem, pensar em separação de línguas é mover-se em direção a um paradigma monolíngue, ou seja, contrário ao que em realidade ocorre nas interações entre sujeitos bilíngues;
- (ii) O princípio da separação de línguas assegura o mesmo tempo de prática para ambas as línguas-alvo, mas não certifica que ambos os parceiros se beneficiem igualmente na prática de suas LEs, justamente por haver diferentes concepções e motivações individuais sobre o quanto se deve avançar na língua-alvo;

14 Estacionar seu conhecimento na língua.

- (iii) A constante prática de alternância de códigos pelos parceiros, durante as interações, não parece ferir o princípio da igualdade/separação de línguas, se considerarmos que esse fenômeno faz parte do processo de interlíngua, isto é, que está relacionado às motivações individuais sobre quanto avançar ou não na L2 ou na LE e que dependem de fatores internos (razões particulares) e externos (contexto social, nível educacional etc.) ao sujeito bilíngue.

Portanto, ao discutirmos o princípio da igualdade/separação de línguas no teletandem, a ideia de usar as línguas em “proporções iguais” (SOUZA, 2006) e a importância em dedicar-se a usar “somente uma língua” (VASSALLO; TELLES, 2009) durante cada parte da sessão pode nos levar à interpretação de que não devemos misturar as línguas em nenhum momento da interação, ou seja, que devemos evitar a prática de alternância de códigos, pois isso pode prejudicar o desenvolvimento na língua-alvo. Contudo, ao analisarmos os fenômenos decorrentes do bilinguismo (alternância de códigos), percebemos que alternar entre uma língua e outra é um recurso pertinente do próprio repertório bilíngue. Entendemos, assim, que o princípio da separação de línguas poderia ser denominado de princípio da igualdade (de oportunidades) para que incorpore o bilinguismo existente nesse contexto de forma includente, ou seja, reconhecendo o uso criativo e atrelado das duas línguas de acordo com as necessidades, objetivos e intenções dos falantes.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos expor nossas considerações a respeito do funcionamento do princípio da separação de línguas dentro da perspectiva estruturalista, com o objetivo de discutir as teorias que o subjazem e analisar por meio de dados empíricos como ele funciona na prática, levando em consideração fenômenos resultantes das interações bilíngues, como a prática de alternância de códigos.

Pautamos nossas discussões nos pressupostos teóricos do Teletandem (TELLES; VASSALLO, 2006; VASSALLO; TELLES, 2006; 2009) e do bilinguismo (EDWARDS, 2006; GROSJEAN, 2001; HAUGEN, 1953; MACKEY, 1968; ROMAINE, 1995; WEINREICH, 1953; ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008), com o intuito de enfatizar a importância de se orientar por meio dessas teorias ao analisar o funcionamento da prática de línguas estrangeiras proporcionada por este contexto. Salientamos que o cumprimento do princípio da separação de línguas durante as sessões de teletandem parece não garantir que ambos os parceiros se beneficiem igualmente na prática de suas LAs, pois o avanço na LE depende tanto de motivações individuais, que estão relacionadas ao objetivo pessoal de aquisição da L2 ou da LE de cada aprendiz, quanto a fatores externos, como contexto social, nível educacional dos aprendizes, entre outros.

Dentro da concepção estruturalista de língua, os dados empíricos demonstram também que há diferentes motivações para a alternância de códigos, que vão desde a solução

de problemas relacionados à deficiência de vocabulário até como recurso para dar continuidade à conversa, evitar a produção de seguimentos de fala muito extensos e como forma de evitar mal-entendidos, ou seja, ela é geralmente utilizada como estratégia de compensação pelos aprendizes. Desse modo, acreditamos que futuros estudos poderão contribuir para avançar na análise deste princípio a partir de uma perspectiva cuja noção de língua seja respaldada em uma concepção dinâmica, construída socialmente, na qual os bilíngues sejam caracterizados pelas suas práticas discursivas múltiplas, cuja finalidade é a construção de sentido em seus contextos sócio-históricos.

Por fim, em relação ao cumprimento do princípio da separação de línguas, pensar que o bilíngue deve separar completamente o uso das duas línguas que conhece parece ser uma idealização teórica que se respalda em um paradigma monolíngue, e não na ideia de que os conhecimentos linguísticos dos falantes bilíngues estão em contato e se influenciam mutuamente. Assim, propomos que ele seja denominado de princípio da igualdade (de oportunidade de prática da LE), como intitulado por Panichi (2002), e que futuras definições para ele na prática de línguas em teletandem levem em consideração que o avanço do desenvolvimento na língua-alvo pode depender, em parte, da divisão temporal para a prática das LEs, mas também está relacionado aos objetivos, expectativas e recursos linguísticos dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

BENEDETTI, A. M. Pesquisas em ensino e aprendizagem no teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos. In: TELLES, J. A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.

BRAMMERTS, H. Aprendizagem autónoma de línguas em tandem: desenvolvimento de um conceito. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (org.). *Aprendizagem autónoma de línguas em tandem*. Coimbra: Edições Colibri, 2002.

CALVERT, M. Tandem: a vehicle for language and intercultural learning. *Language Learning Journal*, v. 19, p. 56-60, 1999.

COSTA, L. M. G.; SALOMÃO, A. C. B.; ZAKIR, M. A. Transcultural and Transcontinental Telecollaboration for Foreign Language Learning: proposals and challenges. *Revista do GEL*, v. 15, n. 3, p. 26-41, 2018.

EDWARDS, J. Foundations of Bilingualism. In: BHATIA, T. K. et al. (org.). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 2006. p. 7-31.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. The Graduate Center, City University of New York, USA and Birkbeck College, University of London, UK: Palgrave Macmillan, 2014.

GROSJEAN, F. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts, London and England: Harvard University Press, 2001.

HAUGEN, E. *The Norwegian language in America: A study of bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.

LITTLE, D. A aprendizagem de línguas em tandem e a autonomia do aprendente. In: DELILLE, K. H.; CHICHORRO, A. (org.). *Aprendizagem autônoma de línguas em tandem*. Coimbra: Edições Colibri, 2002.

MACKEY, W. F. *The description of bilingualism*. New York: Fishman editor, 1968.

PANICHI, L. Tandem learning and language awareness. *Materials from ALA Tandem Workshop*. Presented at the Sixth International Conference of the Association for Language Awareness: ALA 2002 (Umeå Universitet, Umeå, Sweden)[não paginado].

PICOLI, F. *Projeto Teletandem Brasil: um estudo do princípio da igualdade nas interações sob a ótica das alternâncias de códigos*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182384>. Acesso em: 04 out. 2020.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. 2nd edition. Merton College, University of Oxford, 1995.

SALOMÃO, A. C. B.; SILVA, A. C.; DANIEL, F. de G. A aprendizagem colaborativa em Tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J. A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009. p. 75-92.

TELLES, J. A. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign Language Learning In-tandem: Teletandem as an Alternative Proposal in CALLT. Aprendizagem de Línguas In-tandem: Teletandem Como uma proposta alternativa em CALLT. *The Specialist*, n. 2, v. 27, p. 189-212, 2006. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1025.2815&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, J. A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPECIALIST*, n. 1, v. 27, p. 83-118, 2006. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.845.2443&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

WEINREICH, U. *Languages in Contact*. New York: Linguistics Circle of New York, 1953.

ZIMMER, M. C.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do Bilinguismo ao Multilinguismo: Intersecções entre a Psicolinguística e a Neurolinguística. *Revel*, n. 11, v. 6, ago. 2008.

O contraste acentual nos verbos no português brasileiro: análise pela Fonologia Métrica e pela Teoria da Otimidade

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2720>

Fernanda Alvarenga Rezende¹

Resumo

Este estudo teve como principal objetivo tratar do acento verbal no português brasileiro (PB), com destaque ao contraste acentual presente nesta classe de palavras. Para a análise, nos baseamos no modelo de restrições da Teoria da Otimidade (TO), na Fonologia Métrica (HAYES, 1995) e nas análises de Magalhães (2004, 2010) para os não-verbos. O resultado da análise mostrou que o contraste acentual dos verbos é bem representado pelas restrições morfológicas, por demonstrarem a interface morfologia-fonologia e garantirem que o acento recaia na posição correta, de acordo com cada tempo verbal.

Palavras-chave: contraste acentual; verbos; português brasileiro.

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; fernandaalvarenga87@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-8272-5811>

The stress contrast in Brazilian Portuguese verbs: analysis by Metrical Phonology and Optimality Theory

Abstract

In this study, we deal with the verb stress in Brazilian Portuguese (BP), highlighting the stress contrast present in this class of words. For the analysis, we based on the Optimality Theory (OT) constraints model, on the Metrical Phonology (HAYES, 1995) and Magalhães (2004, 2010) non-verbs analysis. The result of the analysis showed that the stress contrast of the verbs is well represented by the morphological constraints, as they demonstrate the morphology-phonology interface and ensure that the stress falls in the correct position, according to each verb tense.

Keywords: stress contrast; verbs; Brazilian Portuguese.

Introdução²

O acento em português é um sistema que apresenta muita irregularidade e, por isso, foi e ainda é muito estudado. Trabalhos como o de Mateus (1983), Bisol (1992, 1994), Lee (1994, 2007) e Massini-Cagliari (1995, 1999, 2005), bastante conhecidos na literatura, lidam tanto com o acento não-verbal quanto com o acento verbal. Neste estudo, o objeto de análise é o acento dos verbos, mais especificamente, o contraste acentual nos verbos do português brasileiro (PB), que é resultado da interação entre a morfologia e a fonologia.

Esse contraste aparece em verbos como “batera” (da primeira e da terceira pessoas do singular do pretérito mais-que-perfeito do indicativo) com acento paroxítono e “baterá” (da terceira pessoa do singular do futuro do presente do indicativo) com acento oxítono e em “dorme” (da terceira pessoa do singular do presente do indicativo) com acento paroxítono e “dormi” (da primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo) com acento oxítono.

Deslocamentos de acento como esses representam exemplos de contrastes acentuais que apresentamos em *tableaux*, na análise que desenvolvemos baseada na Teoria da Otimidade (TO), de McCarthy e Prince (1993a, 1993b), Prince e Smolensky (1993) e Kager (1999), assim como nas propostas de Hyde (2001) acerca das restrições de alinhamento e de Magalhães (2004, 2010) sobre os não-verbos do português. Além da TO, para a análise do acento primário dos verbos no português brasileiro, que é o principal objetivo

2 Trabalho advindo da tese intitulada *Caracterização métrica e gramática de restrições do acento verbal no português brasileiro*, defendida em 02 de março de 2018, no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia.

desta pesquisa, também nos pautamos na Fonologia Métrica, de Hayes (1995). Tanto a TO quanto a Fonologia Métrica são importantes para a análise, uma vez que, neste trabalho, utilizamos os parâmetros desta teoria de acento para selecionar ou criar, em alguns casos, as restrições da TO que aparecem nos *tableaux*.

Os objetivos específicos que nortearam este estudo foram três, quais sejam: estabelecer uma interação entre a fonologia e a morfologia, por meio da atuação de restrições morfológicas e fonológicas; analisar os contrastes de acento nos verbos (ex.: entre “bati” e “bate” e entre “parti” e “parte”), por mostrarem a relevância da informação morfológica para distinguir tempos verbais; e propor uma hierarquia de restrições para o sistema verbal do PB no que se refere ao acento.

Em relação às hipóteses, formulamos três que buscamos confirmar ou refutar no decorrer deste estudo, quais sejam: 1) as informações morfológicas são fundamentais para o acento dos verbos; 2) as restrições de alinhamento são a base da hierarquia de restrições para captar o acento verbal; 3) o acento é previsível de acordo com o tempo verbal analisado. Além das hipóteses, pretendíamos responder a seguinte questão: na análise do acento verbal, sobretudo, em relação ao contraste acentual, qual é o papel das restrições morfológicas?

Este artigo foi organizado em quatro seções. Na primeira, tratamos da fundamentação teórica, com uma breve apresentação da Fonologia Métrica, especificamente o modelo de Hayes (1995), e da Teoria da Otimidade (McCARTHY; PRINCE, 1993a, 1993b; PRINCE; SMOLENSKY, 1993; KAGER, 1999; HYDE, 2001). Na segunda seção, discorremos sobre o acento verbal no PB com base nas duas teorias citadas. Ademais, apresentamos a caracterização métrica do acento dos verbos no português brasileiro e, em seguida, listamos as restrições envolvidas na análise. O assunto da terceira seção são a análise e a hierarquia de restrições do acento verbal no PB. Por fim, estão as considerações finais e as referências que foram fundamentais para a construção deste trabalho.

Fundamentação teórica

A Fonologia Métrica: o modelo de Hayes (1995)

Para Hayes (1995), o pé é o menor constituinte na estrutura métrica. Por isso, a proposta do autor contém três tipos de pés: o troqueu silábico, o iambo e o troqueu mórico. Esses pés são parametricamente sistematizados e seriam suficientes para captar a estrutura rítmica das línguas. A seguir, caracterizamos cada um dos tipos de pé propostos por Hayes (1995, p. 63):

❖ **Troqueu silábico**: é um “pé dissilábico com proeminência inicial”.

(x .)
Troqueu silábico: σ σ

❖ **lambo**: pode conter duas sílabas no máximo, de modo que a mais forte está à direita. Em um pé dissilábico, o membro esquerdo deve ser uma sílaba leve.

lambo: Forme $\overset{.}{\sigma}$ (x) se possível; se não, forme $\overset{.}{\sigma}$ (x) –

❖ **Troqueu mórico**: duas sílabas leves equivalem a uma sílaba pesada. Este troqueu leva em conta o peso silábico e é constituído por um pé com duas moras.

Troqueu mórico: $\overset{.}{\sigma}$ $\overset{.}{\sigma}$ (x) ou $\overset{.}{\sigma}$ (x) –

A existência desses três tipos de pé não impede que algumas línguas proíbam pés “degenerados”, que são definidos por Hayes (1995, p. 86) como os menores pés logicamente possíveis. Em (1), apresentamos a formulação preliminar de pé degenerado feita pelo autor:

(1) a. Troqueu silábico	b. Troqueu mórico	c. lambo
(x)	(x)	(x)
σ	σ	σ

A consequência de não se permitir os pés degenerados é que muitas palavras terão sílabas deixadas fora do pé. Por isso, Hayes (1995, p. 87) propõe que as línguas proíbam os pés degenerados em níveis diferentes, uma vez que há línguas cuja proibição é forte, por não admitirem esse tipo de pé, e outras em que a proibição é fraca, porque a permissão ocorre quando esses pés são dominados por outra marca de grade. A configuração de pé degenerado adotada por Hayes (1995, p. 102) aparece em (2) e mostra um pé formado por uma sílaba leve:

(2) **Pé degenerado** (x)
σ

Em sua Teoria Métrica Paramétrica, Hayes (1995, p. 54-55) propõe que unidades menores que a sílaba não podem portar acento, de modo que “[...] um sistema de regra é considerado

como uma escolha particular de uma lista limitada de opções ou parâmetros”, tais como: “a direção da escansão”, que pode ser da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda, e “a iteratividade”, cuja construção do pé pode ser iterativa (interpreta-se essa construção até onde der) ou não-iterativa (um único pé é construído e para-se nele).

A seguir, tratamos da Teoria da Otimidade, mais conhecida como TO. Além desta teoria, também apresentamos as principais contribuições dos trabalhos de Magalhães (2004, 2010), que tiveram a TO e a Fonologia Métrica como base teórica.

A Teoria da Otimidade

Foi na Fonologia que a Teoria da Otimidade (TO) mais se desenvolveu, embora não seja uma teoria exclusiva dessa área. Segundo Kager (1999, p. XI), a ideia central da TO é “[...] que as formas de superfície da língua refletem as resoluções de conflitos entre a competição de exigências ou *restrições*”. Os dois principais tipos de restrições com os quais a TO lida são as restrições de fidelidade e as restrições de marcação. As primeiras “[...] requerem que os *outputs* preservem as propriedades de suas formas (lexicais) básicas, exigindo algum tipo de similaridade entre o *output* e seu *input*” – como MAX (não apague); DEP (não insira) e IDENT(F)³ (os traços dos segmentos não devem ser mudados). Já as restrições de marcação exigem “[...] que as formas de *output* encontrem algum critério de boa formação estrutural” (KAGER, 1999, p. 9-10) – como PEAK (as sílabas devem conter uma vogal no núcleo) e ONSET (as sílabas devem conter ataque). Portanto, a gramática da TO pode ser definida como “[...] um *mecanismo de input-output* que une uma forma de *output* a uma forma de *input* (de modo que cada *input* tenha precisamente um *output*)” (KAGER, 1999, p. 18).

A TO também conta com um conjunto de restrições que fazem parte de uma subteoria conhecida como Alinhamento Generalizado⁴ (AG), que é a que nos interessa especialmente neste estudo. Segundo Russell (1997, p. 119), “ALINHE não é uma restrição, é um esquema para criar restrições”. Esse esquema contém duas categorias e duas bordas com as quais elas devem ser alinhadas:

(3) **Esquema do Alinhamento Generalizado** (RUSSELL, 1997, p. 119)

ALINHE (Categoria₁, Borda₁, Categoria₂, Borda₂)

Onde Categoria₁ e Categoria₂ são categorias prosódicas ou gramaticais e Borda₁ e Borda₂ podem ser esquerda ou direita.

Interpretação: para todos os casos da Categoria₁, há algum caso da Categoria₂ e a Borda₁ da Categoria₁ se alinha com a Borda₂ da Categoria₂.

3 A letra “F” corresponde ao substantivo inglês *feature*, que, nesse contexto, significa traço.

4 Do inglês *Generalized Alignment* (McCARTHY; PRINCE, 1993b).

A partir das premissas básicas da Fonologia Métrica e da Teoria da Otimidade, Magalhães (2004, 2010) analisa os não-verbos no português brasileiro. Na análise proposta pelo autor, as restrições envolvidas para captar os fatos do padrão regular de acento dos nomes no português brasileiro (ex.: “calor”, “casaco”) são: PrWd-RIGHT (a borda direita de cada palavra prosódica é alinhada com a borda direita do cabeça de algum pé); GRID- μ HEAD (uma marca de grade (x) deve ocupar a mora cabeça de algum pé); PROJECT-SONORANT (toda soante pertencente a algum pé deve projetar uma posição na grade (por extensão, uma mora)); PARSE- σ (toda sílaba deve ser escandida em algum pé) e *SHARED- μ (cada segmento na rima deve projetar sua própria mora (proibido mora compartilhada em qualquer sílaba)) (MAGALHÃES, 2010, p. 122).

As palavras paroxítonas terminadas em consoante obstruinte (ex.: “pires”); as paroxítonas terminadas em consoante soante (ex.: “líder”) e as proparoxítonas (ex.: “fôlego”) representam o padrão irregular dos nomes. Segundo Magalhães (2010, p. 126-127), as restrições STRESSFAITHFULNESS (o acento do *input* mantém-se na mesma posição no *output* (HYDE, 2001)); μ -PROJECTION (toda mora deve projetar uma posição na grade); PROJECT-OBSTRUENT (toda obstruinte pertencente a algum pé deve projetar uma marca de grade); *SHARED μ -WEAK (cada segmento na rima deve projetar sua própria mora em sílaba não acentuada (proibido mora compartilhada em sílaba não acentuada)); PROJECT-SONORANT (toda soante pertencente a algum pé deve projetar uma posição na grade (por extensão, uma mora)); RIGHTMOST (alinhe a borda direita da palavra prosódica com a borda direita do pé cabeça (o pé mais proeminente da palavra está na borda direita)) e DEP- μ (proibido inserir mora) atuam na gramática em favor do padrão irregular de acento dos nomes no PB.

Diferentemente de outros estudos, como os de Bisol (1992, 1994), nos trabalhos de Magalhães (2004, 2010) não há referência à extrametricidade. O acento de palavras como “fôlego” é captado por uma restrição altamente ranqueada chamada STRESSFAITHFULNESS, que exige fidelidade do acento do *input* no *output*. Assim, a hierarquia de restrições que Magalhães (2010, p. 133) propõe para o acento dos nomes no PB é a seguinte: DEP >> STRESSFAITH, RIGHTMOST, *SHARED μ -WEAK >> PrWd-RIGHT, GRID- μ HEAD >> PARSE- σ , PROJOBST, μ -PROJ >> *SHARED- μ .

Na seção seguinte, apresentamos a caracterização métrica e as restrições importantes para a análise do acento verbal no PB.

A caracterização métrica e as restrições que compõem a análise do acento dos verbos no PB

A acentuação dos verbos em português não pode ser generalizada por meio de uma única regra. Wetzels (2007) explica que, nos tempos do passado, o acento recai na vogal imediatamente seguinte à raiz (a vogal tônica está em itálico): “falávamos”. Nos

tempos do futuro, a primeira sílaba do sufixo futuro é acentuada: “partirá”. Nos tempos do presente, há duas regras: a vogal temática recebe acento na primeira e na segunda pessoa do plural (ex.: “batemos”; “bateis”) e, nos demais contextos, acentua-se a última vogal da raiz (ex.: “parte”).

Para Bisol (1994), as sílabas em português são estruturadas em pés métricos binários de cabeça à esquerda, representados como (* .), em que o asterisco indica a sílaba dominante e o ponto a sílaba dominada. No modelo métrico de Hayes (1995), a proposta da autora é representada por um troqueu. Os pés são construídos da direita para a esquerda, não-iterativamente e a extrametricidade pode atingir segmentos ou sílabas por meio de uma regra específica. Os parâmetros em (4), a seguir, foram baseados na perspectiva da Teoria Métrica Paramétrica (HAYES, 1995) e na proposta deste estudo, e seriam suficientes para captar os fatos referentes ao acento primário dos verbos no PB:

- (4) **a. Construção do pé:** Forme um troqueu silábico não-iterativo da direita para a esquerda.

Pés degenerados são permitidos apenas na posição forte, quando o pé canônico não puder ser formado (proibição fraca).

b. Extrametricidade: a desinência de plural na 1ª e 2ª pessoas do plural dos verbos dos tempos do imperfeito, do mais-que-perfeito e do futuro do pretérito do indicativo. Nos casos restantes, a consoante final com *status* de desinência, ou seja, *N* ou *S*.

c. Regra Final: à direita.

A configuração em (5), a seguir, foi baseada na proposta de Bisol (1992, 1994) e nos parâmetros em (4):

- (5) Representação métrica do acento primário dos verbos que apresentam contraste acentual no PB

a) Presente do indicativo: (x .) (x .)
ba.te par.te

b) Pretérito perfeito do indicativo: (x) (x)
ba.ti par.ti

c) Pretérito mais-que-perfeito do indicativo: (x .)
fa.la.ra

d) Futuro do presente do indicativo: (x)
fa.la.rá

A representação métrica em (5), interpretada pelo modelo de Hayes (1995), permitiu-nos tecer as generalizações em (6):

(6)

- ❖ o pé básico é o troqueu silábico;
- ❖ os pés são maximamente dissilábicos, ou seja, podem ter uma ou duas sílabas;
- ❖ pés degenerados são permitidos;
- ❖ cada tempo verbal tem a sua acentuação própria;
- ❖ o fato de uma sílaba ser de rima ramificada não implica que ela receberá acento;
- ❖ o acento recai na vogal da raiz, na vogal temática (que, neste trabalho, denomina também a primeira vogal imediatamente seguinte à vogal da raiz) ou na vogal do sufixo flexional, conforme o tempo verbal e, em alguns casos, a pessoa do verbo;
- ❖ o acento faz referência explícita ao contexto morfológico.

Ao contrário da Fonologia Métrica, que é um modelo que opera com regras, a Teoria da Otimidade é baseada em restrições universais que definem a gramática particular de uma língua, por meio de ranqueamento. Desse modo, em uma análise amparada teoricamente pela TO, as restrições envolvidas são sugeridas através de generalizações descritivas, como as que apresentamos em (6). Isso acontece porque são os fatos da língua que sugerem quais restrições farão parte da análise. Para selecionar ou, em alguns casos, criar as restrições da análise feita a partir da TO, neste trabalho, também utilizamos os parâmetros da Fonologia Métrica, apresentados em (4).

Assim, em (7), apresentamos as nove restrições consideradas relevantes para a análise do acento verbal no PB:

(7) **TROQUEU:** os pés têm proeminência inicial.

FOOTBINARITY (FTBIN): os pés são binários no nível da sílaba.

PARSE- σ : todas as sílabas devem ser escandidas em pés.

RIGHTMOST: Alinhe (PrWd, R, Hd(PrWd), R): alinhe a borda direita da palavra prosódica com a borda direita do pé cabeça (o pé mais proeminente da palavra está na borda direita).

ALINHE-SUFIXO (Futuro): Alinhe (Afixo, Borda Esquerda, Palavra Prosódica, Borda Direita): alinhe a borda esquerda de cada sufixo com a borda direita de uma palavra prosódica.

SNONFINALITY ou NONFIN (Pé-GM, Sílaba, PrWd): Cada marca de grade no nível do pé tem uma categoria descendente silábica no domínio da palavra prosódica.

PrWd-RIGHT ou Alinhe (PrWd, R, Ft-Hd, R): a borda direita de cada palavra prosódica é alinhada com a borda direita do pé cabeça de algum pé.

ALINHE-TEMA: ALINHE (PrWd, D, Tema (PrWd), D): Alinhe a borda direita da palavra prosódica com a borda direita do tema verbal.

***FINALIDADE(Presente):** Proibido acento final nos verbos do presente (indicativo e subjuntivo).

A análise baseada no modelo de restrições da TO e nos parâmetros da Fonologia Métrica e a hierarquia de restrições que propomos para o acento verbal no PB são o assunto da seção seguinte.

Análise do acento verbal no PB e a proposta de uma hierarquia de restrições

A partir das restrições apresentadas em (7), nesta seção, fazemos a análise e, em seguida, propomos uma hierarquia de restrições para o acento verbal no PB, com destaque aos verbos que têm contrastes acentuais. A base para cumprirmos esse objetivo são os parâmetros apresentados em (4), referentes à construção do pé, à extrametricidade, que atinge tempos verbais específicos, e à Regra Final. Nos *tableaux*, a seguir, os exemplos são de Wetzels (2007).

Iniciamos a análise com o contraste acentual entre os verbos “bati” e “bate”, que representam os verbos da segunda conjugação. Vejamos, no *tableau* (8), a análise do verbo “bati”, que pertence à primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo.

Tableau (8): Verbo “bati” (/bat]_{raiz} i_{tema}/)

/bat+i/	ALINHE- TEMA	RIGHT MOST	TROQUEU	SNON FINALITY	PrWd- RIGHT	FTBIN	PARSE-σ
(x) ☞ a. ba.ti 				*		*	*
(. x) b. ba.ti \			*!	*			
(x .) c. ba.ti /	*!			*	*		

A restrição RIGHTMOST é satisfeita por todos os candidatos do *tableau* (8), que, por sua vez, violam SNONFINALITY. O candidato (8c) é eliminado por não acentuar a vogal temática, o que é exigido pela restrição mais alta. Embora satisfaça a exigência desta restrição, o candidato (8b) constrói um pé iâmbico na borda direita, o que viola TROQUEU e elimina esse candidato. O candidato (8a) satisfaz as três restrições mais altas e viola apenas as mais baixas, sendo, portanto, o vencedor da competição.

Em (9), apresentamos a análise para o verbo “bate”, da terceira pessoa do singular do presente do indicativo, cujo contraste foi apresentado em (8), com “bati”.

Tableau (9): Verbo “bate” (/bat]_{raiz}e/)

/bat+e/	*FIN(Pr)	RIGHT MOST	TROQUEU	SNON FINALITY	PrWd-RIGHT	FTBIN	PARSE-σ
(x .) ☞ a. ba.te 				*	*		
(. x) b. ba.te 	*!		*	*			
(x) c. ba.te 	*!			*		*	*

Os três candidatos do *tableau* (9) escandem a sílaba final e, por isso, violam SNONFINALITY. A restrição *FIN(Pr), ranqueada mais alto e que garante a atonicidade da sílaba final nos verbos dos tempos do presente, só é satisfeita pelo candidato (9a). Esse candidato comete apenas duas violações e, por satisfazer as três restrições mais altas, é o vencedor. Os candidatos (9b) e (9c) são eliminados, por violarem a restrição mais alta. O candidato (9c) também viola FTBIN e PARSE-σ, porque, como o pé construído é um monossílabo, uma sílaba não é escandida. O candidato (9b) constrói um iambo e viola TROQUEU.

Em (10), o verbo “parti” representa as formas verbais da primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo da terceira conjugação.

Tableau (10): Verbo “parti” (part]_{raiz}i]_{tema})

/part+i/	ALINHE-TEMA	RIGHT MOST	TROQUEU	SNON FINALITY	PrWd-RIGHT	FTBIN	PARSE-σ
(x) ☞ a. par.ti 				*		*	*
(. x) b. par.ti 			*!	*			

(x .) c. parti ✓	*!			*	*		
------------------------	----	--	--	---	---	--	--

No *tableau* (10), todos os candidatos constroem o pé na borda direita e escandem a sílaba final, portanto, respectivamente, satisfazem RIGHTMOST e violam SNONFINALITY. O candidato (10c) constrói um pé troqueu canônico, mas não acentua a vogal temática, o que resulta na violação de ALINHE-TEMA e, conseqüentemente, na eliminação desse candidato. O candidato (10b) satisfaz duas das restrições mais altas, mas, ao construir um iambo, comete uma violação fatal para TROQUEU e também deixa a competição. O candidato (10a) constrói um pé troqueu na borda direita e acentua a vogal temática, satisfazendo, portanto, as três restrições mais altas e sendo eleito o vencedor da competição.

Em verbos como “parti” e “perdi”, nos quais a vogal acentuada é a vogal temática, Massini-Cagliari (2005) e Lee (2007) propuseram as restrições ALINHE (Tema, D, PrWd, D) e PU (Uniformidade Paradigmática, em português), respectivamente, para captar esta acentuação e que são altamente ranqueadas nesses dois trabalhos. No entanto, para Lee (1994), os verbos oxítonos terminados em vogal são considerados casos marcados para o acento verbal.

O verbo “parti”, no *tableau* (10), contrasta com outro verbo dos tempos do presente. Em (11), apresentamos a análise do verbo “parte”, da primeira pessoa do singular do presente do indicativo e que é acentuado na vogal do radical, assim como o verbo “bate”, em (9).

Tableau (11): Verbo “parte” (/part_{raiz}e/)

/part+e/	*FIN(Pr)	RIGHT MOST	TROQUEU	SNON FINALITY	PrWd- RIGHT	FTBIN	PARSE-σ
(x .) ☞ a. par.te ✓				*	*		
(. x) b. par.te ✓	*!		*	*			
(x) c. par.te 		*!			*	*	*

No *tableau* (11), o candidato (11b) é eliminado por violar a restrição *FIN(Pr), já que acentua a sílaba final. Esse candidato também viola TROQUEU, por construir um iambo, e SNONFINALITY, por escandir a última sílaba. Os candidatos (11a) e (11c) satisfazem a restrição *FIN(Pr), mas o candidato (11c) constrói um pé degenerado a uma sílaba de distância da borda direita. Assim, a restrição RIGHTMOST é violada e o candidato é eliminado. Como constrói um pé troqueu canônico na borda direita e acentua a vogal do radical, o que satisfaz as três restrições mais altas, o candidato (11a) vence a competição.

Por fim, apresentamos o contraste acentual entre “partirá”, da terceira pessoa do singular do futuro do presente do indicativo, e “partira”, da primeira e da terceira pessoas do singular do pretérito mais-que-perfeito do indicativo. Contrastes como esse e os demais já apresentados neste trabalho (entre “bati” e “bate” e entre “parti” e “parte”) são, segundo Mateus e d’Andrade (2000), argumentos que indicam que o português não é uma língua sensível ao peso silábico, mas também ressaltam a relevância da informação morfológica para distinguir tempos verbais.

O *tableau* (12) contém a análise do verbo “partirá”, da terceira conjugação.

Tableau (12): Verbo *partirá* (part]_{raiz} i] _{tema} ra)

/part+i+ra/	ALINHE-SUF(F)	RIGHT MOST	TROQUEU	SNON FINALITY	PrWd-RIGHT	FTBIN	PARSE-σ
(x) ☞ a. par.ti.ra 				*		*	**
(x .) b. par.ti.ra 	*!			*	*		*
(. x) c. par.ti.ra 			*!	*			*
(x .) d. par.ti.ra 	*!	*			**		*

Por ser um verbo dos tempos do futuro, “partirá” deve ser acentuado na vogal inicial da desinência de futuro. Como não atendem essa exigência, os candidatos (12b) e (12d) são eliminados. Esses dois candidatos também violam PrWd-RIGHT e PARSE-σ, que, neste

tableau, não é satisfeita por nenhum dos candidatos. Além dessas violações, o candidato (12d) não constrói um pé na borda direita e viola RIGHTMOST. O candidato (12c) satisfaz duas das três restrições mais altas, mas constrói um iambo na borda direita e é eliminado por TROQUEU. O candidato (12a) é o vencedor, porque constrói um pé degenerado na borda direita e acentua a primeira vogal do sufixo flexional.

Em (13), o verbo “partira” exemplifica as formas verbais do pretérito mais-que-perfeito do indicativo, da primeira e da terceira pessoas do singular. Apesar de tanto “partirá” quanto “partira” pertencerem à terceira conjugação, os contrastes acentuais também ocorrem com verbos da primeira (ex.: “falará” e “falara”) e da segunda conjugação (ex.: “baterá” e “batera”).

Tableau (13): Verbo *partira* ($\text{part}_{\text{raiz}} \downarrow \text{tema} \text{ra}$)

/part+i+ra/	ALINHE-TEMA	RIGHT MOST	TROQUEU	SNON FINALITY	PrWd-RIGHT	FTBIN	PAR SE-σ
(x .) ☞ a. part.i.ra /				*	*		*
(. x) b. part.i.ra \		*!	*		*		*
(x) c. part.i.ra 	*!			*		*	**

Em (13), todos os candidatos violam a restrição PARSE-σ. O candidato (13b) satisfaz a restrição ALINHE-TEMA, a mais alta, já que acentua a vogal temática, entretanto, constrói um iambo a uma sílaba de distância da borda direita e é eliminado por violar RIGHTMOST e TROQUEU. A restrição RIGHTMOST é satisfeita pelos candidatos (13a) e (13c), mas, ao construir um pé degenerado e não acentuar a vogal temática, (13c) viola ALINHE-TEMA e deixa a competição. O candidato (13a) viola SNONFINALITY e PrWd-RIGHT, mas vence a disputa, porque o pé troqueu canônico construído na borda direita contém a vogal temática acentuada.

Para cumprir um dos objetivos deste estudo, a análise que desenvolvemos nos permitiu gerar, em (14), a hierarquia de restrições do acento dos verbos no português brasileiro, com destaque aos verbos que apresentam contraste acentual.

(14) Hierarquia de restrições proposta para o acento verbal no PB

ALINHE-SUF(F), ALINHE-TEMA, *FIN(Pr) >> RIGHTMOST, TROQUEU >> SNONFINALITY
>> PrWd-RIGHT >> FTBIN, PARSE- σ .

A seguir, apresentamos as considerações finais.

Considerações finais

Todas as hipóteses formuladas no início deste trabalho foram confirmadas pelos resultados que obtivemos. Isso porque o acento verbal é previsível e faz referência explícita ao contexto morfológico, já que depende das características acentuais dos morfemas flexionais para que sua posição seja determinada. Assim, as restrições morfológicas de alinhamento ranqueadas no topo da hierarquia reforçam a importância do condicionamento morfológico para atribuir o acento aos verbos e, assim, garantir que o paradigma de cada tempo verbal seja respeitado. Neste trabalho, essas restrições são: ALINHE-SUFIXO (Futuro), ALINHE-TEMA e *FINALIDADE (Presente).

Embora a maioria dos verbos seja paroxítona, há casos em que o acento precisa se deslocar para evitar que duas formas verbais de tempos diferentes tenham a mesma pronúncia, como em “partira” (da primeira e da terceira pessoas do singular do pretérito mais-que-perfeito do indicativo) com acento paroxítono e “partirá” (da terceira pessoa do singular do futuro do presente do indicativo) com acento oxítono. Esse tipo de deslocamento representa um dos exemplos de contrastes acentuais que apresentamos nos *tableaux* e parece ser a melhor opção para o acento, visto que não há muitos casos de verbos acentuados na antepenúltima sílaba.

Ademais, os contrastes mostram a interação entre a morfologia e a fonologia, que é representada pela presença das restrições de alinhamento na hierarquia. Autores como Bisol (1992, 1994) e Lee (1994, 2007) não consideraram esses contrastes acentuais em seus trabalhos, talvez porque tinham como objetivo descrever o padrão de acento dos verbos e dos não-verbos de um modo geral e, no caso de Bisol (1992, 1994), sem contar com a TO.

Na hierarquia que propusemos em (14), as restrições RIGHTMOST e TROQUEU são altamente ranqueadas e atuam juntas para que um pé trocaico seja construído na borda direita da palavra, que é o padrão da maioria dos verbos. Em conflito com estas duas restrições está SNONFINALITY, cuja exigência é de que a sílaba final não seja escandida. Logo em seguida, está PrWd-RIGHT, que requer que o cabeça do pé esteja na borda direita da palavra prosódica. As restrições mais baixas, e não menos importantes, são FTBIN e PARSE- σ , pois nem sempre o melhor candidato constrói um pé binário e a escansão das sílabas é não-iterativa, ou seja, um único pé é construído e para-se nele.

Portanto, em resposta à pergunta norteadora deste estudo, podemos afirmar que o contraste acentual dos verbos é bem representado pelas restrições morfológicas, por demonstrarem a interface morfologia-fonologia e garantirem que o acento recaia na posição correta, de acordo com cada tempo verbal. Além disso, essas restrições asseguram que a localização do acento ocorra no contexto morfológico adequado ao tempo verbal analisado.

REFERÊNCIAS

BISOL, L. O acento e o pé métrico binário. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 22, p. 69-80, jan./jun. 1992.

BISOL, L. O acento e o pé métrico binário. *Letras de Hoje*, v. 29, n. 4, p. 25-36, dez. 1994.

HAYES, B. *Metrical Stress Theory: Principles and Case Studies*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

HYDE, B. *Metrical and Prosodic Structure in Optimality Theory*. 2001. PhD dissertation (Doctor of Philosophy Graduate Program in Linguistics) – Rutgers University, New Brunswick, New Jersey. Disponível em: <http://roa.rutgers.edu/ROA-476>, Acesso em: 12 mai. 2020.

KAGER, R. *Optimality Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

LEE, S. H. A regra do acento do português: outra alternativa. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 29, n. 4, p. 37-42, 1994.

LEE, S. H. O acento primário no português: uma análise unificada na teoria da otimalidade. In: ARAÚJO, G. A. de. (org.). *O acento em português: abordagens fonológicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 121-143.

MAGALHÃES, J. S. de. *O plano multidimensional do acento na teoria da Otimidade*. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MAGALHÃES, J. S. de. Acento. In: BISOL, L.; SCHWINDT, L. C. (org.). *Teoria da Otimidade: Fonologia*. Campinas: Pontes, 2010. p. 93-134.

MASSINI-CAGLIARI, G. *A música na fala dos trovadores*: Estudos de prosódia do Português Arcaico, a partir das cantigas profanas e religiosas. 2005. Tese (Livre-Docência em Fonologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2005.

MASSINI-CAGLIARI, G. *Do poético ao linguístico no ritmo dos trovadores*: três momentos da história do acento. Araraquara: FCL, Laboratório Editorial, UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.

MASSINI-CAGLIARI, G. *Cantigas de amigo*: do ritmo poético ao linguístico. Um estudo do percurso histórico da acentuação em português. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MATEUS, M. H. M. O acento de palavra em português: uma nova proposta. *Boletim de Filologia*. Lisboa, Tomo XXVIII, p. 1-19, 1983.

MATEUS, M. H. M.; D'ANDRADE, E. *The Phonology of Portuguese*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MCCARTHY, J.; PRINCE, A. S. Generalized Alignment. *In*: BOOJ, G.; VAN MARLE, J. (ed.). *Yearbook of Morphology*. Dordrecht: Kluwer, 1993a. p. 79-153.

MCCARTHY, J.; PRINCE, A. S. *Prosodic Morphology I*: constraint interaction and satisfaction. Massachusetts: University of Massachusetts, Amherst and Rutgers University, 1993b.

PRINCE, A.; SMOLENSKY, P. *Optimality Theory*: constraint interaction in generative grammar. Rutgers University and University of Colorado-Boulder, 1993.

RUSSELL, K. Optimality Theory and Morphology. *In*: ARCHANGELI, D.; LANGENDOEN, D. T. (ed.). *Optimality Theory: An Overview*. Oxford: Blackwell, 1997. p. 102-133.

WETZELS, L. Primary Word Stress in Brazilian Portuguese and the Weight Parameter. *Journal of Portuguese Linguistics*, p. 9-58, 2007.

Problemas da analiticidade na semântica conceitual

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2578>

Alex de Britto Rodrigues¹

Resumo

Este trabalho objetiva analisar o debate entre duas teorias semântico-conceituais: a Teoria da Semântica Conceitual, de Jackendoff (1983, 1987a, 1987b, 1990) e Pinker (1989, 2008), e a Teoria Representacional da Mente, de Fodor (1970, 1975, 1980, 1981, 1992, 1994, 1998, 2003). Segundo a primeira, o significado de um item lexical, tal como processado pela mente de modo subjacente à expressão linguística, poderia ser descrito em unidades abstratas menores, que seriam primitivos mínimos de significado acionados na mente, o que teria como base a analiticidade. Já para a segunda, um item lexical não poderia ter uma representação decomponível, ou seja, um item lexical teria uma representação atômica, em que seu significado abstrato processado na mente e subjacente à expressão linguística seria uma unidade simples, o que reforçaria a ideia da não plausibilidade da analiticidade. A perspectiva adotada para essa análise é a sugerida por Dascal (1998a, 1998b), conhecida como Teoria das Controvérsias, segundo a qual as trocas conversacionais polêmicas poderiam ser classificadas de três maneiras: discussão, disputa e controvérsia. A hipótese defendida neste trabalho é de que o debate em análise consiste em uma controvérsia por não se encaminhar para uma resolução consensual lógica, embora os argumentos levantados pelos interlocutores visem a um discernimento mínimo objetivo.

Palavras-chave: decomposicionismo semântico-conceitual; atomismo semântico-conceitual; analiticidade; Teoria das Controvérsias.

¹ Centro Universitário de Andrade (UNIANDRADE), Curitiba, Paraná, Brasil; britto4r@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7804-5482>

Analyticity problems in Conceptual Semantics

Abstract

This paper aims to analyze the debate between two semantic-conceptual theories: the Conceptual Semantics Theory developed by Jackendoff (1983, 1987a, 1987b, 1990) and Pinker (1989, 2008), and the Representational Theory of Mind, developed by Fodor (1970, 1975, 1980, 1981, 1992, 1994, 1998, 2003). According to the first one, the meaning of a lexical item, as it is processed by the mind and is underlying the linguistic expression, could be described by abstract smaller units, the meaning primitives in the mind, which is based on analyticity. In accordance with the second one, a lexical item could not have a decompositional representation, that is, a lexical item must be represented atomically, and its abstract and mental meaning underlying the linguistic expression must be a simple unit, which denies the possibility of analytic meaning. The perspective adopted in order to proceed with the analysis of this debate is the one suggested by Dascal (1998a, 1998b), known as Theory of Controversy, which states that the polemic conversational exchanges could be categorized in three types: discussion, dispute and controversy. This work defends that the debate under analysis is a controversy since it does not suggest a logical consensual resolution, although the interlocutor's arguments aim a minimum objective understanding.

Keywords: semantic-conceptual decompositionism; semantic-conceptual atomism; analyticity; Theory of Controversies.

Introdução

"Analiticidade" é um conceito desenvolvido na filosofia da linguagem e na semântica que diz respeito a uma propriedade do significado que não precisa ser verificada empiricamente no mundo (de modo externo à linguagem), pois o conhecimento do sistema linguístico já a determina. Por exemplo, definir "matar" como "causar a morte" é fazer uma relação analítica, já que não precisa de verificação externa à linguagem. Bastaria que um falante conhecesse as regras do sistema semântico-linguístico para atestar a verdade de um enunciado como "Maria morreu" caso o enunciado "João matou Maria" fosse verdadeiro, ou seja, se o segundo enunciado for dado como verdadeiro, o primeiro seria automaticamente verdadeiro, em uma relação de acarretamento que dispensa a verificação no mundo. Por outro lado, definir "matar" como "cometer um crime" já deixaria de ser uma relação analítica para ser uma relação sintética, pois dependeria da verificação das condições contextuais externas à linguagem, ou seja, se "ter matado" equivallesse a "cometer um crime", essa equivalência não seria definida *a priori* pelo sistema semântico-linguístico.

A longa tradição de discussões a respeito da analiticidade não será o foco deste trabalho, mas apenas a problematização em torno desse conceito trazida para as relações analíticas das decomposições conceituais da Semântica Conceitual. O objetivo aqui, então, será analisar o debate entre duas linhas teóricas conflitantes dentro do campo da semântica preocupada com a construção de “conceitos” na mente: uma atomista, com seu principal expoente sendo Fodor (1970, 1975, 1980, 1981, 1992, 1994, 1998, 2003, 2008), e uma decomposicionista (Semântica Conceitual), com seus principais expoentes sendo Jackendoff (1983, 1987a, 1987b, 1990) e Pinker (1989, 2008). Não serão considerados detalhes exaustivos das duas perspectivas, porque não faz parte do objetivo avaliar qual é a “melhor” ou qual apresenta resultados mais satisfatórios, sendo ambas, então, apresentadas em uma dimensão geral relevante para que o lugar teórico de seus interlocutores seja compreendido. Desse modo, pode ocorrer uma contribuição no entendimento do debate em questão que elucide como as trocas conversacionais, e não apenas os “fatos” e as formulações lógicas, orientam a discussão em um determinado campo do conhecimento.

Após a apresentação das duas perspectivas, será abordada a proposta de análise segundo a qual o debate entre elas pode ser considerado uma controvérsia. A defesa dessa categorização terá como base a classificação das trocas conversacionais polêmicas proposta por Dascal (1998a, 1998b), que tem uma flexibilidade compatível com a dinâmica dos enunciados produzidos pelos interlocutores, ou seja, a proposta do autor não é rígida, pois as trocas conversacionais também não são, mas aponta para uma categorização relativamente segura baseada em análises empíricas de práticas discursivas.

Quadro geral do debate: decomposicionistas *versus* atomistas

O significado de um “item lexical”, entendendo “item lexical” como uma unidade semântico-linguística básica (algo semelhante ao “morfema” no sentido da tradição estruturalista), pode ser tratado, entre outros modos, como: 1) algo decomponível, isto é, definível por meio de outros elementos não identificáveis em uma análise superficial; ou como 2) um átomo semântico, sendo a menor unidade discreta a participar da composição semântica das línguas. Claramente concorrentes, esses dois tipos de perspectivas, uma decomposicionista e outra atomista, sugerem um debate, nem sempre expresso claramente, no âmbito da cognição em que a representação mental de um item lexical ou se configura como uma estrutura formada por elementos “menores” ou corresponde à menor unidade semântica manipulada pelos mecanismos formais que compõem as sentenças.

O recorte considerado em nossa análise compreende, do lado decomposicionista, a perspectiva teórica conhecida como “Semântica Conceitual” (JACKENDOFF, 1983, 1987a, 1987b, 1990; PINKER, 1989, 2008; LEVIN, 1993; LEVIN; RAPPAPORT, 1995,

1999, entre outros), e, do lado atomista, a perspectiva da Teoria Representacional da Mente (Representational Theory of Mind – RTM) (FODOR, 1970, 1975, 1980, 1981, 1992, 1994, 1998, 2003, 2008). Para a primeira perspectiva, um item lexical como “matar”, por exemplo, seria representado, de modo simplificado, como [CAUSE BECOME DEAD], sendo os itens nessa representação primitivos que podem ser compreendidos como unidades abstratas discretas; já para a segunda perspectiva, a representação desse mesmo item seria, simplesmente, [KILL].

Nessa disputa sobre como os “conceitos” (unidades de significado manipuladas cognitivamente antes da geração de enunciados linguísticos) devem ser entendidos, as duas perspectivas se desenvolvem de modos assimétricos: os decomposicionistas têm uma “comunidade científica” (para usar um termo de KUHN, 2013), o que remete a certa estabilidade na elaboração de modelos de análise; já do lado atomista não há essa organização, pois seu principal proponente, Fodor, que desenvolve sua visão de outro lugar discursivo, isto é, da filosofia (como campo acadêmico), não estabelece um modelo de análise e de coleta de dados replicado por outros pesquisadores (apesar de Fodor ser respeitado no campo dos estudos cognitivos, sua perspectiva não resultou em um modelo de análise seguido por uma comunidade de pesquisadores).

Porém, mesmo os dois lados sendo de lugares discursivos diferentes, o debate passa a existir a partir do momento em que suas propostas entram em conflito em busca de um objetivo em comum. Ambas as perspectivas buscam explicar o que seriam os “conceitos” e qual é a participação deles na “linguagem do pensamento” (expressão utilizada por FODOR, 1975) ou no “mentais” (como diria PINKER, 2008, mas esse termo também é usado por FODOR, 2008), um nível de representação subjacente à semântica das línguas naturais. Para as duas perspectivas, então, haveria uma linguagem mental que estabeleceria o conteúdo semântico, o que ocorreria de modo gerativo, pois haveria elementos e regras de formação finitas que possibilitariam infinitos arranjos conceituais (de significado mental).

Essa aproximação é crucial para entendermos uma das razões do debate. É porque há objetivos e assunções em comum desse tipo que surge o conflito, pois as duas perspectivas acabam por disputar um espaço de tentativa descritiva/explicativa específico. Mesmo com entendimentos tão diferentes sobre o que são os conceitos, como eles são formados e como formam unidades composicionais (isto é, unidades de significado formadas com base no agrupamento de outras unidades de significado), ao pressuporem que há “conceitos”, processos de arranjos conceituais e estruturas subjacentes à semântica das línguas naturais, os autores dos dois lados observam a pertinência de considerarem uns aos outros, conforme Pinker (2008) deixa claro ao afirmar precisar levar em conta um livro chamado *A linguagem do pensamento* (FODOR, 1975), já que teoriza justamente sobre a noção de “linguagem do pensamento”. É em parte devido a essa dimensão de objetivos em comum que surge a tensão originada no debate.

Entre as considerações em comum, merece destaque, como já delineado, que as duas perspectivas dão relevância ao componente gerativo. Mesmo que Fodor (1980) estivesse relativamente alinhado em certo momento com a perspectiva chomskyana, e os teóricos decomposicionistas da semântica conceitual sejam herdeiros de pressupostos da semântica gerativa, corrente teórica não endossada por Chomsky (RONAT, 1978), ou seja, mesmo com alinhamentos diferentes, as duas perspectivas se dizem gerativas para explicarem a produção de significados. Da mesma maneira, as regras de arranjos de conceitos, ditas finitas, assim como os elementos básicos manipulados por elas, são inatos. Desse modo, os dois lados do debate levam em conta, ainda que de maneiras diferentes, elementos de uma perspectiva gerativa e inatista de discussões a respeito da cognição que ganharam corpo após a “virada cognitiva” da década de 1950 (PUTNAM, 1987).

Outras semelhanças poderiam ser apontadas, mas essas já demonstram o quão os debatedores em questão concorrem em meio a postulações e objetivos aparentemente em comum. Portanto, resta-nos tratar da divergência entre elas, que é o que configurará o debate como uma controvérsia.

Diferenças marcantes para o conflito teórico

Um critério inicial para compreendermos uma das diferenças entre as duas perspectivas conflitantes é o caráter de *falseabilidade*. Popper (1980, p. 4) afirmara que “[...] toda teoria científica boa é uma proibição: ela proíbe certas coisas de acontecer. Quanto mais uma teoria proíbe, melhor ela é”. O autor, ao dizer isso, referia-se ao problema de algumas teorias não se mostrarem possíveis de serem refutadas e de elas darem conta de uma excessiva quantidade de explicações. Em outros termos, uma teoria que não pode ser falseada em nenhuma condição, isto é, sobrevive como verdadeira em qualquer situação, não pode, portanto, ser verificada. Longe de reforçar um posicionamento normativista segundo o qual as teorias “têm de ser assim”, mas assumindo que a falseabilidade tem um papel distintivo importante na ciência (mesmo em um plano ideal que norteia uma visão de ciência), essa ideia nos é útil para demonstrar algumas características relevantes das perspectivas em questão.

O atomismo léxico-conceitual de Fodor parece não ter problemas de se adequar a esse critério. Se um determinado conceito simples corresponde a um determinado item lexical, o que faz de um item lexical um átomo conceitual, então bastaria encontrarmos uma unidade conceitual menor para que a tese de Fodor fosse refutada. O próprio autor (FODOR, 1975) apresenta algumas condições que poderiam falsear sua proposta, condições essas que diriam respeito à identificação de uma estrutura conceitual interna a um item lexical por meio da análise do escopo de um advérbio (se esse escopo poderia alcançar apenas uma suposta parte, um primitivo abstrato, desse conceito) ou da retomada pronominal de apenas um desses primitivos abstratos.

Outra condição que poderia falsear sua tese atomista seria a diferença de processamento entre um item lexical mais complexo (com mais primitivos em sua estrutura interna) do que outro (como um item simples, com apenas um primitivo em sua estrutura). O autor (FODOR, 1980) acaba por demonstrar que essa diferença não é verificada, ou seja, não haveria diferença no tempo de processamento entre um item como "kill", supostamente mais complexo em relação a uma suposta estrutura conceitual, e um item como "die", que seria menos complexo. Desse modo, mesmo tendo por foco se posicionar contra o decomposicionismo léxico-conceitual nessas considerações, Fodor deixa claro que sua proposta poderia ser falseada em várias situações (mas, conforme a sua defesa, isso não chegou a ocorrer).

A argumentação de Fodor, em relação a essas considerações, poderia ser descrita resumidamente da seguinte maneira:

- Condições de falseamento do atomismo conceitual: evidências de que há estruturas conceituais.²
- Se atomismo → ~decomposicionismo
- Se decomposicionismo → ~atomismo
- Há condições em que o atomismo seria falseado.
- Condições de falseamento não verificadas → Evidência para o atomismo e não plausibilidade do decomposicionismo.

Essa descrição emerge do discurso de Fodor (1970, 1975, 1980, 1981, 1992, 1994, 1998, 2003), não sendo explicitada dessa forma (apesar de ficar relativamente clara em seus textos). Não se baseia inteiramente em relações lógicas, mas se sustenta empiricamente por meio de evidências aparentemente plausíveis. Na primeira parte, como já dito, o autor demonstra condições de falseamento de sua teoria. A segunda e a terceira parte dessa descrição aparecem em vários de seus textos (de maneira explícita, aparece no texto de 1998) e evidencia a incompatibilidade das duas perspectivas, o que implicaria, caso uma fosse verdadeira (ou próxima disso), que a outra fosse falsa (ao desqualificar a proposta concorrente, o autor, portanto, está respaldando a sua). A penúltima parte, seguindo a proposta de Popper, seria evidenciada pelas condições de falseabilidade comentadas anteriormente. Por fim, segundo Fodor, nenhuma dessas condições é verificada, o que coloca automaticamente em xeque a proposta decomposicionista (com base nas duas primeiras partes), fazendo com que o atomismo surja como alternativa mais sólida.

² Isso não provaria a "verdade" da proposta decomposicionista, já que, seguindo a perspectiva popperiana, uma teoria não pode ser dita como "verdadeira"; apenas pode ser dita, se houver condições para isso, como "falsa".

Lembremos que Fodor, ao seguir essa linha de raciocínio e ao se referir a seus opositores, sugere paralelamente algumas condições para que uma proposta decomposicionista seja aceita, e ser falseável seria uma delas (apesar de o autor não deixar isso explícito, nas condições que ele sugere e no decorrer de seus textos isso pode ser compreendido como relevante). Disso pode ser inferida uma subcrítica implícita: se a proposta decomposicionista não está de acordo com essas observações, ela já é problemática de saída. Vejamos como isso pode ser verificado no discurso de decomposicionistas.

As duas últimas partes do resumo apresentado sobre a argumentação de Fodor, que tratam da falseabilidade, requerem uma análise com mais atenção por serem mais contestáveis (não há polêmica, em relação aos debatedores, a respeito das três primeiras partes). Para tanto, lembremos o que Jackendoff (1988) e Pinker (2008) afirmam.

Para rebater uma crítica de Fodor, de que uma representação do termo “matar” não poderia corresponder a [CAUSE BECOME DEAD], pois um falante leva o mesmo tempo para processar (compreender) o termo “matar” que leva para compreender o termo “morrer” (que teria uma representação mais simples na perspectiva decomposicionista, como [BECOME DEAD]), os autores se utilizam do conceito de *chunk*. Um *chunk* seria uma espécie de agrupamento de primitivos, que formariam uma estrutura conceitual complexa processada como uma unidade, tal como ocorreria com uma estrutura conceitual simples, formada por apenas um primitivo. Isso explicaria a falta de diferença no processamento (em relação a tempo e a dificuldade de compreensão por parte do falante) entre “matar” e “morrer” (“matar” corresponderia a um *chunk* dos primitivos CAUSE, BECOME e DIE, o que o faria ser processado da mesma maneira que “morrer”, também um *chunk*, apesar de ser formado apenas por BECOME e DIE).

É importante localizar esse argumento porque, de modo geral, ele aparece disperso e difuso nos trabalhos decomposicionistas conceituais sob a seguinte forma aproximada: um primitivo conceitual não tem o mesmo funcionamento que um item lexical, pois são elementos presentes em níveis diferentes de abstração. Isso não costuma ser problematizado nos trabalhos de decomposicionistas conceituais (LEVIN, 1993; CANÇADO *et al.*, 2013, entre outros), o que parece estar relacionado a certa “obviedade” que não precisaria de uma discussão extensa. Seria óbvio (e isso Pinker (2008) parece sugerir ao dizer que a proposta de Fodor está relacionada à falta de bom senso), então, que uma estrutura conceitual abstrata não tem de ser processada como uma estrutura superficial (já que uma composição entre dois ou mais itens lexicais superficiais, obviamente, requer mais tempo de processamento mental), e o conceito de *chunk* daria conta disso.

Porém, o poder explicativo dos *chunks* é relativamente grande, o que, em uma perspectiva popperiana, não é uma qualidade teórica. Eles podem dar conta de qualquer caso de falta de verificação empírica das estruturas conceituais: como o que temos concretamente são itens lexicais (“palavras”) e estruturas formadas composicionalmente por eles

(“sentenças”), só seria possível verificar algo por meio de análises que considerassem itens lexicais isolados e/ou presentes em sentenças, mas qualquer problema para a proposta decomposicionista apontado com base na falha de relação entre estrutura conceitual abstrata e realização superficial na sentença seria rebatido com a postulação de que as estruturas conceituais abstratas funcionam sem se espelharem na estrutura superficial, sendo que uma estrutura lexical concreta e composicionalmente formada opera não com primitivos isolados, mas com *chunks*, cuja dimensão estrutural é abstrata e não seria identificável facilmente. Em outros termos, em razão de a proposta de *chunks* poder responder qualquer problema imaginado a respeito de qualquer incompatibilidade sugerida entre uma estrutura superficial e uma estrutura conceitual de primitivos, ela não pode ser falseada.

Como já havíamos adiantado, não se trata de seguir uma perspectiva normativista e excluir uma perspectiva teórica do rótulo de “ciência” por não contemplar condições de falseabilidade. Nosso intuito, com esse apontamento, é demonstrar que, por algum motivo, uma perspectiva teórica, mesmo com problemas em termos popperianos, não tem problemas de sobrevivência e desenvolvimento. É preciso, então, ir além da perspectiva de Popper para explicar esse quadro. Não iremos, portanto, apenas analisar as teorias em si, mas como os autores as constroem por meio de suas argumentações.

Trocas polêmicas e controvérsias

Uma das razões de as posições descritivistas e normativistas dominantes na filosofia da ciência na segunda metade do século XX (posições essas influenciadas, em certa medida, por Popper e Kuhn) estarem presas em uma espécie de impasse, algo que as tornaria insuficientes para tratarem de aspectos relevantes do fazer científico, segundo Dascal (1998b, p. 147), é o fato de elas terem negligenciado o papel das controvérsias. Em uma noção introdutória, que será estendida na sequência, “controvérsias” são trocas conversacionais polêmicas que marcam, de uma determinada maneira, uma divergência em um debate, o que é crucial, segundo o autor, para a ciência. Sendo “trocas conversacionais”, elas requerem uma perspectiva pragmática para serem analisadas, o que é atendido pela proposta de Dascal (1998a, 1998b, 2005) por meio da aplicação de noções pragmáticas desenvolvidas para uma análise da conversação.

O uso de uma perspectiva pragmática para analisar as trocas polêmicas, que dão corpo aos debates, é justificada pela insuficiência de uma abordagem estritamente semântica/lógica³. Como diz Dascal (2005, p. 302), explicações semânticas a respeito das trocas polêmicas (mais especificamente, das controvérsias) geralmente se limitam a caracterizações em termos de presença ou ausência de relações lógicas entre as

³ Em certo sentido, parte da perspectiva de Popper também poderia ser considerada insuficiente pelo mesmo motivo, já que o critério da falseabilidade é formulado logicamente.

afirmações feitas pelos debatedores. Esse tipo de análise, criticado por Dascal por ser abstrato demais, é exemplificada pela proposta de Nowakowska (1985, p. 138 *apud* DASCAL, 2005, p. 302), segundo a qual as trocas conversacionais polêmicas, pelo menos as ditas “controvérsias”, resumem-se a um conjunto de afirmações verificáveis de modo preciso não compatível com outro conjunto de afirmações também verificáveis de modo preciso de tal modo que surge uma inconsistência entre os dois conjuntos a ser “resolvida” por uma mudança pontual de posicionamento. Essa proposta estritamente semântica, segundo Dascal, deixa de considerar que uma controvérsia real nunca se resume a uma única diferença de opinião verificada sobre uma determinada questão, já que a discordância ocorre em relação a uma série de tópicos, aparentemente em torno de uma divergência central.

Não seria a mudança de uma ou outra opinião que resolveria uma controvérsia, pois vários fatores estão envolvidos na defesa dos posicionamentos, que podem causar uma polarização em que os lados perpetuam o debate à revelia de possíveis argumentos logicamente construídos. Além disso, para resolver um debate em termos estritamente semânticos, seria preciso:

(a) solucionar todos os problemas de interpretação que podem surgir em relação aos significados pretendidos dos textos e das elocuições empregados na controvérsia e (b) deixar de lado os elementos da controvérsia que podem ser considerados como meramente “retóricos” ou então “externos” em relação ao núcleo. Uma vez libertadas de todos os problemas de interpretação e de todos os elementos retóricos, as controvérsias podem ser muito mais receptivas a uma análise lógica. Mas quem as libertará e de acordo com quais critérios? Presume-se que seja um observador “neutro” – um “juiz imparcial de controvérsias” [...] dotado com poderes interpretativos objetivos e confiáveis. (DASCAL, 2005, p. 302-303).

Acreditar que essa imparcialidade objetiva, com uma precisão interpretativa dos lados em debate, não é possível não significa descartar qualquer análise semântica/lógica. Lembremos que Dascal considera insuficiente uma abordagem estritamente semântica, com o que concordamos, o que não significa que a considere irrelevante ou inútil. O autor faz a ressalva de que, por mais que sejam difíceis de formalizar, alguns parâmetros – como centralidade, grau de polarização, distância, entre outros – podem ser eventualmente considerados na compreensão formal do quadro em que as trocas conversacionais polêmicas ocorrem, o que pode estabelecer algumas distinções lógicas e aumentar a adequação descritiva. No entanto, a ocorrência das controvérsias dificilmente se limita ao nível da linguagem-objeto, pois elas acionam questões mais amplas, difíceis de serem formalizadas. Como exemplo dessas questões há o fato de os debatedores não costumarem aceitar interpretações e avaliações, mesmo formuladas logicamente, de seus oponentes teóricos. Esse tipo de rejeição não é periférico nas controvérsias; pelo contrário, é um traço fundamental para caracterizá-las.

Na sequência, trataremos da caracterização das trocas polêmicas, entre elas as controvérsias. Como veremos, o debate analisado por nós se mostrará como uma controvérsia, mas não de modo totalmente preciso, pois algumas de suas características representarão uma dificuldade para a delimitação no quadro tipológico das trocas polêmicas sugerido por Dascal.

Tipos de trocas polêmicas

As trocas polêmicas (ou “debates”) desempenham, conforme Dascal (1998a), um papel de dimensão epistemológica muito importante. O autor observa que, para muitos pensadores de diferentes vertentes, incluindo desde pensadores clássicos a pensadores do século XX (como Popper e Kuhn), o conhecimento é alcançado por meio do exercício da razão crítica, o que acaba sendo quase um consenso. Esse exercício no meio científico e acadêmico é, basicamente, uma atividade dialógica cuja manifestação mais natural são as trocas polêmicas. Por esse motivo, compreender tais trocas é importante para apreender o significado de uma teoria e as mudanças conceituais nos diversos domínios de conhecimento. Essas trocas, no entanto, não costumam ser consideradas por filósofos e historiadores da ciência como práticas dialógicas baseadas na atividade crítica. Por esse motivo, Dascal aponta que cabe às ciências do uso da linguagem (como a pragmática, a análise da conversação e a retórica) analisar as trocas polêmicas nessa dimensão (conversacional) e ajudar os epistemologistas com evidências empíricas que emergem delas, o que geralmente falta a seus modelos abstratos.

As trocas conversacionais polêmicas podem ser estudadas em diferentes níveis, sendo um deles, conforme sugere Dascal (1998a), o nível estratégico. Esse nível compreende determinados padrões conversacionais, o que resulta em três tipos de trocas polêmicas: a discussão, a disputa e a controvérsia. Nenhuma troca polêmica concreta é pura, isto é, nenhuma tem características apenas de um tipo, o que faz dessa tipologia um instrumento de análise flexível, mas suficientemente adequado para a identificação e caracterização centrais. Portanto, essa sugestão tipológica deve ser confrontada com casos concretos, sem esperarmos um enquadramento perfeito. Porém, antes de explicitar as características de cada um dos tipos de trocas polêmicas, convém apontar alguns elementos importantes para todos os três, o que deve ser verificado antes da identificação com um deles.

Uma troca polêmica envolve pelo menos dois participantes que se dirigem mutuamente em um confronto de atitudes, opiniões, argumentos e/ou teorias. Por essa razão, as confrontações em que um dos lados não se dirige claramente para seu opositor não são consideradas trocas polêmicas⁴. No caso do debate entre atomistas e decomposicionistas

4 A expressão “troca polêmica” parece mais adequada nesse sentido, pois “debate”, com um caráter menos técnico, pode ser usado para confrontações em que um dos lados não se dirige claramente ao outro. Porém, as duas expressões são intercambiáveis neste trabalho.

conceituais, Fodor (1981, 1998, 2003, 2008) se dirige claramente a autores como Pinker e Jackendoff (apesar de, por vezes, se referir a um opositor teórico genérico), e esses dois autores (JACKENDOFF, 1983, 1990, 1995; PINKER, 2008) expressam claramente oposição a Fodor. Porém, vale lembrar que as confrontações não são simétricas: Fodor se dirige muito mais a seus opositores do que o inverso, o que sugere haver uma maior desconsideração dos trabalhos do autor por parte dos decomposicionistas conceituais. Além disso, Fodor é apenas um autor na defesa do atomismo conceitual que se opõe expressamente aos decomposicionistas, ao passo que os decomposicionistas podem ser relacionados a uma comunidade, conforme já comentado. Por fim, mesmo que apenas dois autores decomposicionistas (Jackendoff e Pinker, que estão entre os mais referenciais) do nosso recorte se dirijam a seu opositor teórico (o que já garante a condição de “troca polêmica”), todos os demais que seguem os mesmos pressupostos e procedimentos de análise (principalmente LEVIN, 1993; LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 1995) formam, com os dois autores mencionados, um corpo relativamente coeso, e acabam por participar do debate de forma indireta – como se baseiam em Jackendoff (1990, 1995) e/ou Pinker (1989; 2008) sem fazer ressalvas em relação aos apontamentos contra a perspectiva de Fodor, engrossam o grupo criticado pelo atomista.

Identificados os opositores teóricos, podemos verificar a qual tipo a troca polêmica analisada por nós melhor se relaciona. Tendo esse objetivo em mente, iremos expor a tipologia sugerida por Dascal, identificando quais características do debate entre decomposicionistas e atomistas podem ser relacionadas a elas. Começamos pela caracterização do primeiro tipo, a “discussão”.

Uma troca polêmica do tipo “discussão” tem como objeto de divergência um tópico claramente definido e delimitado. Os debatedores tendem a identificar o problema que causa a discordância, que pode ser resolvido, por exemplo, por uma contraprova, um experimento, a correção de uma análise, entre outros meios disponíveis para verificação e teste de um posicionamento teórico. Esse tipo de troca polêmica, portanto, permite e se encaminha para o estabelecimento da “verdade”, entendida como tal de modo consensual entre os debatedores. Não é preciso se estender mais na explicação desse tipo para verificarmos a sua não correspondência com o debate entre atomistas e decomposicionistas conceituais. Como já notado, esse debate não se encaminha para qualquer tipo de consenso referente a experimentos e a procedimentos de análise. Pelo contrário: como veremos na descrição dos outros dois tipos (que serão, portanto, mais reveladores), esse debate, da forma como se configura, não se encaminha para uma solução.

Uma disputa também parece ter como objeto de divergência um tópico bem definido e delimitado. Porém, não há procedimentos de verificação consensualmente aceitos, o que não permite uma solução. No limite, uma disputa pode ser apenas dissolvida, o que depende das atitudes dos debatedores. Além disso, diferentemente de uma

discussão, em que um conflito tende a ser percebido como algo lógico, em disputas um conflito tende a ser visto de modo mais ideológico (que é, conforme Dascal, 1998a, algo atitudinal e valorativo). Por fim, um debatedor em meio a uma disputa tende a buscar ser reconhecido como o vencedor, não importando se sua posição é verdadeira ou não. Como diz Dascal (1998a, p. 8), o debatedor engajado em uma disputa “começa e termina a disputa (qualquer que seja a saída “externa” [menos lógica, mais ideológica]) convencido de que ele está certo”⁵.

É possível relacionar, pelo menos parcialmente, o debate analisado por nós com esse segundo tipo. A divergência parece estar bem delimitada: ou o conceito lexical tem uma estrutura formada por “conceitos menores” primitivos, ou ele é atômico. Além disso, os procedimentos de verificação não são consensualmente aceitos por ambas as partes: as análises e os experimentos de Fodor não são aceitos por Jackendoff (1983, 1990, 1995) e por Pinker (2008) por supostamente não considerarem de modo adequado a diferença entre uma estrutura superficial (de itens lexicais) e uma estrutura abstrata conceitual (de primitivos); por outro lado, Fodor (1998) previa que uma proposta decomposicionista, para ser plausível, deveria ter seus primitivos referenciados claramente, o que implicaria relações verificáveis e recuperáveis superficialmente (de outro modo, a proposta não seria verificável – nem falseável), com o que os decomposicionistas defensores da semântica conceitual não concordam.

Outra característica das disputas que parece ser atendida é o fato de os debatedores (mais do lado dos decomposicionistas) terem “convicção” de estarem certos sem necessariamente terem demonstrado logicamente isso, o que pode ser exemplificado pela acusação de Pinker (2008) de que falta bom senso para a proposta de Fodor, ou pela opção de Jackendoff (1983) de não problematizar a plausibilidade da analiticidade por considerar que o debate filosófico em torno dela se tornou infrutífero, ao mesmo tempo que considera a analiticidade como dada por garantido ao defini-la como “verdade em virtude da estrutura conceitual”. Jackendoff, ao fazer isso, ignora que seu debatedor, Fodor, parte desse mesmo debate ao se dizer “quineano”⁶ e que, por isso, contrapor-se a ele poderia demandar contemplar essa discussão. A convicção de que estão certos em relação a pressupostos básicos parece um traço constante no debate entre atomistas e decomposicionistas, mas mais pelo lado decomposicionista.

Porém, esse debate contém alguns elementos que colocam em dúvida se a divergência que ele revela é, de fato, claramente definida e delimitada, pois os dois lados discordam do que seria uma proposta decomposicionista plausível (apesar de um dos lados achar que, mesmo podendo ser plausível, ela é falsa). Além disso, como é um debate que se estende

5 No original: “begins and ends the dispute (whatever its “external” outcome) convinced he is right.”

6 Quine é um dos principais críticos da diferenciação entre significado analítico e significado sintético. Para o autor, nenhum significado é puramente analítico.

desde o desenvolvimento da semântica conceitual na década de 1980, sob influência da semântica gerativa das décadas de 1960 e 1970, não parece haver claramente uma tendência à dissolução. Cabe, então, analisarmos o terceiro tipo de troca polêmica, a controvérsia, para verificarmos se outros elementos caracterizadores pertinentes para nossos propósitos são elucidados.

A controvérsia é um tipo de troca polêmica intermediária entre a discussão e a disputa. Não consiste em apenas um problema claramente delimitado, apesar de poder começar assim, mas em uma diversidade de problemas que revelam divergências mais profundas (DASCAL, 1998a). Esse tipo não se encaminha para uma solução lógica nem para uma dissolução, mas para uma possível resolução com base em defesas sustentadas cumulativamente, em que os debatedores apresentam argumentos que acreditam fortalecer seus posicionamentos. Essa possível resolução se dá em uma espécie de “balança”, em que o maior número de argumentos ou os argumentos mais fortes favorecem mais um lado do que o outro. Caso um lado seja mais argumentativamente favorecido (não necessariamente no sentido lógico⁷), isso não significa que o debate é necessariamente encerrado, pois o outro lado busca equilibrar e ultrapassar o peso argumentativo de seu opositor teórico. A resolução (muitas vezes provisória) se daria quando um dos lados se visse vencido com o acúmulo de argumentos do outro, o que poderia esclarecer a diferença entre as duas posições, revelando que uma é mais plausível que a outra.

Voltando ao debate que é nosso objeto de análise, podemos notar que a divergência que dele emerge parece estar, como já dito, claramente delimitada e definida: um lado defende um decomposicionismo léxico-conceitual e o outro diz que isso não é viável. Porém, no decorrer do debate, vemos que, para o lado decomposicionista, não há problema em a estrutura conceitual recuperável da decomposição não ter correspondência clara com a estrutura superficial ou não ter uma relação com ela pré-determinada que restringe as estruturas conceituais, ao contrário do que sugere Fodor para uma possível decomposição ser plausível. As relações verificadas nas estruturas superficiais das sentenças, que corroboram as estruturas conceituais decomposicionistas, são geralmente as alternâncias, como a causativa, sustentadas por análises intuitivas aparentemente plausíveis⁸; porém, qualquer outra relação sintática ou semântica (ou qualquer observação sobre o processamento da sentença que coloquem em xeque as estruturas conceituais são “explicadas” pela ocorrência de *chunks*. Em outros termos, no quadro decomposicionista, se uma determinada relação sintática (como as alternâncias)

7 Por “argumento”, Dascal entende os enunciados que ajudam a convencer sobre uma determinada posição, independentemente de serem lógicos ou conclusivos. Veremos mais sobre isso na próxima subseção.

8 Uma alternância causativa é como a promovida no seguinte par de sentenças: 1) João quebrou o copo; 2) O copo quebrou. Nesse par de sentenças, o verbo “quebrar” se mostra em uma alternância, em que pode funcionar com um sujeito que “causa” o evento ou sem um sujeito causador.

ou semântica (correspondentes geralmente a intuições, que podem ter caráter inferencial não lógico, mas podendo também compreender a dimensão semântica dos papéis temáticos ou qualquer outra noção semântica) corroboram como indícios da existência de decomposições em estrutura conceitual de primitivos, elas são consideradas; se não corroboram, são descartadas, não sendo consideradas como contra-argumentos plausíveis em razão dos *chunks*.

Ainda sobre as divergências que surgem do debate, uma das mais salientes é sobre a aquisição da linguagem. Para o lado atomista, todos os conceitos lexicais são inatos, e no decorrer do amadurecimento, em que a criança tem experiências com o mundo, esses conceitos emergem, dando a ilusão de um aprendizado. Para o lado decomposicionista, apenas os primitivos conceituais são inatos, sendo os conceitos lexicais formados criativamente (no sentido gerativo) por eles. Por mais que Fodor se estenda na explicação de sua proposta, ela parece, à primeira vista, contraintuitiva, e essa aparência ajuda a respaldar, no âmbito da controvérsia, a proposta decomposicionista.

Vemos, assim, que a divergência vai além da mera oposição entre decomposição léxico-conceitual e átomo léxico-conceitual, pois compreende também quais relações sintáticas e semânticas são ou não relevantes, como se dá a aquisição e, recordando as discussões anteriores, se é relevante ou não considerar a problematização a respeito da analiticidade. Além disso, notamos que o argumento dos *chunks*, mesmo que tenha problemas em termos popperianos, faz a balança, relacionada à controvérsia, tender para o lado decomposicionista. Essa metáfora da balança argumentativa sugerida por Dascal nos é útil para entender a força que a proposta decomposicionista conceitual tem. Como já dito, essa proposta permite uma quantidade relativamente grande (em relação à proposta atomista) de análises e descrições dos itens lexicais que dá a impressão de uma sustentação empírica consistente. Um *corpus* de análise grande, a falta de algo desse tipo para a proposta atomista e a ideia atomista de conceitos como [CARBURADOR] serem inatos parecerem contraintuitiva também fazem a balança tender para o lado decomposicionista de tal modo que Pinker, recordemos, diz que Fodor despreza o bom senso. Em outros termos, não seria bom senso sustentar argumentos que têm tão pouca força em um debate – e essa ideia de sustentação é característica das controvérsias. Por essa razão, o debate analisado por nós é uma controvérsia com algumas características de disputa, o que é possível, segundo Dascal (1998a), pois os tipos de trocas polêmicas raramente são puros, isto é, raramente têm características de apenas um.

Considerações finais

Tendo posto que o debate em análise trata de uma controvérsia, em que os debatedores buscam desequilibrar a disputa argumentativa em favor de sua própria perspectiva, ele não se encaminha para uma solução nem uma dissolução. Desse modo, os impasses (relacionados a questões em aberto ou pouco esclarecidas, ou à falta de compreensão

entre os debatedores) que surgem, se não podem ser solucionados, também não tendem a encerrar o debate. Por isso, analisá-los sob um ponto de vista externo ao debate pode indicar outros caminhos de análise, não para encerrar a controvérsia, já que sua natureza é progredir com o uso de argumentos pelos debatedores, nem para mostrar qual caminho é o correto, já que nossa proposta não é normativa, mas para possibilitar uma tentativa de elucidação e explicação. Essas considerações consistem em identificar os impasses centrais e analisá-los a fim de observar o que não é levado em conta pelos debatedores.

Esses impasses, ou questões em aberto, são típicos das controvérsias, pois esse tipo de troca polêmica não se encaminha para uma solução. Com impasses sem solução e com a perspectiva de perpetuação da controvérsia, restaria apontar, em vez de soluções, caminhos alternativos de considerações, que investissem a atenção na problematização desses impasses, o que poderia contribuir para uma elucidação do debate, para a reformulação de argumentos e esclarecimentos de ambos os lados ou para a formulação de uma terceira linha de pesquisa que partisse dessa problematização. Não se trataria de fechar as questões em aberto, mas de olhar externamente para o debate e tentar desvelá-las a fim de que estejam disponíveis mais claramente para análise.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. *Novo espírito científico*. São Paulo: Abril Cultural, 1978 [1934].

CANÇADO, M. et al. *Catálogo de verbos do português brasileiro: classificação verbal segundo a decomposição de predicados*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. v. 1: Verbos de mudança.

CARNAP, R. *Meaning and Necessity*. Chicago: University of Chicago Press, 1947.

DASCAL, M. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

DASCAL, M. Types of polemics and types of polemical moves. In: CMEJRRIKOVA, S.; HOFFMANNNOVA, J.; MULLEROVA, O.; SVETLA, J. (ed.). *Dialogue Analysis VI*. Tübingen: Max Niemeyer, 1998a. Disponível em: <http://www.tau.ac.il/humanities/philos/dascal/papers/pregue.htm>. Acesso em: 09 set. 2016.

DASCAL, M. The study of controversies and the theory and history of science. *Science in Context*, n. 11, v. 2. p. 147-154, 1998b.

FODOR, J. *The Language of Thought Revisited*. Oxford: Clarendon Press, 2008.

FODOR, J. *Hume variations*. Oxford: Clarendon press, 2003.

FODOR, J. *Concepts: where cognitive science went wrong*. Oxford: Clarendon press, 1998.

FODOR, J. *The Elm and the Expert: Mentalese and its Semantics*. Cambridge: MIT Press, 1994.

FODOR, J. *A Theory of Content and Other Essays*. Cambridge: MIT Press, 1992.

FODOR, J. *Representations: Philosophical Essays on the Foundations of Cognitive Science*. Brighton: The Harvester Press, 1981.

FODOR, J. On the Impossibility of Acquiring "More Powerful" structures. In: PIATTELLI-PALMARINI, M. (ed.). *Language and Learning: The Debate Between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Havard: Havard University Press, 1980.

FODOR, J. *The Language of Thought*. New York: Thomas Y. Crowell Company, 1975.

FODOR, J. Three reasons for not deriving "kill" from "cause to die". *Linguistic Inquiry*, Cambridge, n. 4, v. 1, p. 429-438, out. 1970.

FODOR, J.; GARRETTE, M. F.; WALKER, C. T.; PARKES, C. H. Against definitions. *Cognition*, n. 8, p. 263-367, 1980.

FODOR, J.; LEPORE, E. *Holism: a shopper's guide*. Oxford: Blackwell, 1993.

GOLDBERG, A. E.; JACKENDOFF, R. The English resultative as a family of constructions. *Language*, v. 80, n. 3, p. 532-568, 2004.

GOLDBERG, A. E. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

JACKENDOFF, R. S. *Foundations of language: brain, meaning, grammar, evolution*. New York: Oxford University Press, 2002.

JACKENDOFF, R. S. *Languages of the Mind: Essays on Mental Representation*. Cambridge: MIT Press, 1995.

JACKENDOFF, R. S. *Semantic structures*. Cambridge: MIT press, 1990.

JACKENDOFF, R. S. Towards an Explanatory Semantic Representation. *Linguistic Inquiry*, v. 18, n. 3, p. 369-411, 1987a.

JACKENDOFF, R. S. The Status of Thematic Relations in Linguistic Theory. *Linguistic Inquiry*, n. 3, v. 18, p. 369-411, 1987b.

JACKENDOFF, R. S. *Semantics and cognition*. Cambridge: MIT press, 1983.

KATZ, J. J. *The philosophy of language*. New York: Harper and Row, 1966.

KATZ, J. J.; FODOR, J. The structure of a Semantic Theory. *Language*, v. 39, n. 2, p. 170-210, 1963.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LAKOFF, G. Toward generative semantics. In: McCAWLEY, J. D. *Notes from the linguistic underground*. New York: Academic Press, 1976 [1963].

LEVIN, B. *English Verb Classes and Alternations: A Preliminary Investigation*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. *Argument realization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. Two Structures for Compositionality Derived Events. In: MATTHEUS, T.; STROLOVITCH, D. (ed.). *Proceedings of SALT 9*. Ithaca: Cornell Linguistics Circle Publications, 1999.

LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. *Unaccusativity: At the Syntax Lexical Semantics Interface*. Cambridge: MIT Press, 1995.

LIEBERMAN, P. *The biology and evolution of language*. Cambridge: Harvard University Press, 1994.

PERELMAN, C. *L'Empire Rhétorique: Rhétorique et Argumentation*. Paris: Vrin, 1977.

PIATTELI-PALMARINI, M. The rise of selective theories: a case study and some lessons from immunology. In: DEMOPOULOS, W.; MARRAS, A. (org.). *Language learning and concept acquisition*. Norwood: Ablex, 1986.

PIATTELI-PALMARINI, M.; CECHETTO, C. In: MANDELL, C.; McCABE, A. (org.). *The problem of meaning: behavioral and cognitive perspectives*. New York: Elsevier, 1997.

PINKER, S. *Do que é feito o pensamento*. Tradução Fernanda Ravagnani. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2008.

PINKER, S. *Learnability and Cognition: The Acquisition of Argument Structure*. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

PITT, D. Mental Representation. In: ZALTA, E. N. (ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 11 dez. 2012. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/mental-representation/>. Acesso em: 03 maio 2015.

POPPER, K. R. *Conjecturas e Refutações*. Brasília: Editora da UnB, 1980.

PUTNAM, L. R. Language, Language Development and Reading: Noam Chomsky interviewed by Lillian R. Putnam. *Reading Instruction Journal*, inverno de 1987. Disponível em: https://chomsky.info/1987____/. Acesso em: 30 jul. 2016.

QUINE, W. V. Dois dogmas do empirismo. In: QUINE, W. V. *De um ponto de vista lógico*. Tradução Antonio Ianni Segatto. São Paulo: UNESP, 2010 [1980].

QUINE, W. V. *Word and Object*. Cambridge, MA: MIT Press, 1960.

RAPPAPORT HOVAV, M.; DORON, E.; SICHEL, I. (org.). *Lexical semantics, syntax and event structure*. Nova York: Oxford University Press, 2010.

REY, G. The Analytic/Synthetic Distinction. In: ZALTA, E. N. (ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 21 dez. 2015. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/archives/win2015/entries/analytic-synthetic/>. Acesso em: 25 dez. 2015.

RONAT, M. *Conversaciones con Chomsky*. Tradução Beatriz Dorriots. Barcelona: Granica Editor, 1978.

As ações bucais como recurso na construção de ações co-operativas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2527>

João Paulo da Silva¹

Resumo

Enquanto se comunicam em língua de sinais brasileira (libras), os surdos empregam diferentes formas de ação bucal. Neste trabalho, assumindo a perspectiva de teorias que buscam descrever as práticas socializadas de interagir, entender e habitar o mundo com os outros (STREECK, 2015; GOODWIN, 2018), discuto de que maneira o emprego dessas ações pode fazer parte da construção da significação em uma conversa entre dois surdos adultos proficientes em libras. Mais especificamente, procuro evidenciar como elas são usadas como material passível de ser transformado e reutilizado durante a interação na construção da significação *on-line*, servindo como uma parte importante de um processo co-operativo em que os agentes constroem uma nova ação a partir da decomposição e do reuso com transformações de recursos disponibilizados pela ação de outros agentes. Os dados apresentados foram transcritos no *software* ELAN com base no modelo de transcrição proposto por McCleary, Viotti e Leite (2010).

Palavras-chave: ações bucais; ações co-operativas; libras.

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; jpsilva@ufscar.br; <https://orcid.org/0000-0003-0474-435X>

Mouth actions as a resource in the construction of co-operative actions

Abstract

The deaf use different forms of mouth action when communicating in Brazilian Sign Language (Libras). Based on a theory that explains the socialized practices of interacting, understanding and inhabiting the world with others (STREECK, 2015; GOODWIN, 2018), I discuss how the use of those actions can contribute with meaning construction in a conversation between two deaf adults who are proficient in Libras. More specifically, I show how mouth actions can be used as liable material that is transformed and reused in the construction of online meaning during an interaction, serving as an important part of the co-operation process in which agents build a new action based on decomposition and reuse with transformations of resources made available by the action of other agents. The data presented were transcribed in the ELAN software based on the transcription model proposed by McCleary, Viotti and Leite (2010).

Keywords: mouth actions; co-operative actions; Libras.

Introdução

Enquanto sinalizam, os surdos empregam não só ações manuais, mas também ações realizadas por outras partes do corpo, dentre as quais, estão as ações bucais. O papel das ações bucais em interações sinalizadas ainda é pouco conhecido. A literatura que trata do fenômeno reconhece duas subcategorias: as figuras bucais (*mouth pictures*, *mouthings*) e os gestos bucais (*mouth gestures*). As figuras bucais têm sido descritas como aquelas ações que têm alguma associação com palavras da língua oral majoritária na região em que a língua de sinais é usada (como uma ação bucal em que os lábios se apertam e, em seguida, se abrem em formato arredondado simultaneamente ao início do sinal manual BOLA, que se assemelha à articulação da primeira sílaba da palavra “bola” em português). O fenômeno é reconhecido pela literatura como um caso de contato linguístico entre as línguas faladas e sinalizadas usadas em uma mesma região, que tem como resultado a incorporação de alguns aspectos das línguas faladas às sinalizadas. Os gestos bucais, por sua vez, são descritos como ações bucais que não têm relação com palavras de alguma língua oral, mas que, coordenadas com as ações manuais, contribuem para a construção da significação.

Em grande parte dos estudos realizados a respeito das línguas sinalizadas, a tendência é tratar essas ações como “sinais não manuais”, ou ainda, “expressões não manuais”, que, operando com os “sinais manuais”, seriam necessários para a organização gramatical dessas línguas. Nesse sentido, uma parte da literatura que trata da questão busca evidências para o argumento de que as expressões bucais são parte do sistema

das línguas de sinais. Em geral, essas análises levam em consideração uma possível obrigatoriedade da co-ocorrência de expressões bucais com os sinais manuais e o grau de convencionalidade das expressões bucais nas línguas sinalizadas. Outros autores buscam responder questões relacionadas à natureza dessas ações (se é linguística ou gestual) e em que medida elas são obrigatórias ou não (BANK, 2014; JOHNSTON, SCHEMBRI; ROEKEL, 2015)². Nesta perspectiva, estes autores, apoiando suas análises em um *corpus* robusto de dados, têm apontado para o fato de que as ações bucais, em grande parte dos casos, não são obrigatórias e somente algumas poucas delas parecem ter algum grau de convencionalidade. Não obstante, esses mesmos estudos apontam para a onipresença dessas ações nos discursos sinalizados, o que pede que o fenômeno seja mais bem detalhado.

Neste trabalho, procuro lançar um olhar diferente para o que acontece nas interações em língua sinalizada, tomando como base estudos que vêm sendo realizados a respeito de interações em línguas orais em áreas como a antropologia linguística, a etnometodologia e estudos a respeito da multimodalidade e da intercorporeidade que caracterizam as interações presenciais (CLARK, 1996; HUTCHINS, 2010; ENFIELD, 2009; KOCKELMAN, 2013; MCCLEARY; VIOTTI, 2014, 2017). Ao fazer isso, penso que essa mudança de perspectiva pode contribuir para que alguns aspectos de fenômenos como os que aqui discuto possam ser entendidos e explicitados. A perspectiva aqui assumida é a de observar as interações a partir da intercorporeidade e da multimodalidade que envolve as situações de interação presenciais, procurando entender de que maneira as pessoas se engajam com outras pessoas e com o mundo à sua volta na realização de ações conjuntas e co-operativas, desempenhando ações que façam sentido para todos os fins práticos na interação (GOODWIN, 2018; GARFINKEL, 2018 [1967]). Dessa perspectiva, é de central interesse para o trabalho descritivo a explicitação do processo de construção *on-line* da significação, ou seja, do modo como os participantes da interação empregam os mais diversos recursos semióticos para construir significação e interagir com o mundo material, social e cultural à sua volta, a fim de alcançar, ao menos parcialmente, os objetivos individuais e coletivos no projeto conjunto posto na interação (MCCLEARY; VIOTTI, 2017). Dessa maneira, a busca por uma delimitação categórica entre o que é linguístico e o que é gestual não se coloca como uma questão relevante para esse tipo de investigação. Em vez disso, a questão central é: o que está envolvido na compreensão mútua quando as pessoas se envolvem em atividades conjuntas e co-operativas?

Como ponto de partida para esta discussão, cabe dizer que, da perspectiva aqui assumida, que leva em consideração a dinâmica de corpos humanos vivos e a sua condição de estar no mundo, a resposta não pode ser a de que os falantes/sinalizadores se entendem simplesmente porque compartilham um sistema linguístico convencional. Essa posição – a de considerar que os significados são internos aos signos e estes, ao

² Para discussões sobre a relação entre língua e gesto nas línguas sinalizadas, feitas a partir de diferentes perspectivas, ver McCleary e Viotti (2010, 2011, 2014, 2017) e Wilcox e Xavier (2013).

sistema –, não pode ir muito longe na explicação de como as pessoas fazem sentido dos mais diversos projetos conjuntos em que se engajam nas interações cotidianas³. Para as questões específicas desta discussão, cabe dizer que, sem a intenção de colocar em xeque o estatuto linguístico das línguas de sinais, este trabalho busca começar a revelar, a partir dos estudos da intercorporeidade inerente à comunicação humana, características dessas línguas, que, olhando da perspectiva das práticas socializadas de interagir, entender e habitar o mundo com os outros (STREECK, 2015) possam não ter sido até agora explicitadas. Com essa mudança de perspectiva, pretendo iniciar uma exploração, nesta pesquisa ainda em andamento, do mecanismo por meio do qual as ações bucais são elaboradas nas interações, para fins locais de compreensão mútua e a favor da atividade conjunta em curso na interação.

O objetivo deste artigo é, portanto, o de buscar explicitar, a partir dos estudos da intercorporeidade e da multimodalidade, os mecanismos por meio dos quais as ações bucais são elaboradas na interação. Mais especificamente, seguindo a proposta de Goodwin, procuro observar como as pessoas constroem significação co-operativamente, na interação, não só se valendo do uso e do reuso de seus próprios recursos semióticos, mas também do reuso, com transformações, de recursos semióticos disponibilizados previamente por outro agente em ambiente público. Nos casos analisados neste trabalho, o reuso é elaborado também por meio de ações bucais.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: na próxima seção, introduzo a noção de interação adotada tratando das bases teóricas para uma abordagem intercorporeal da ação humana com outros. Nessa apresentação, o interesse central se volta para as práticas públicas por meio das quais a interação se desenvolve. Dentre essas práticas, discuto o conceito de ações co-operativas, proposto por Charles Goodwin (2018) e argumento a favor do entendimento das ações bucais como material na elaboração de ações dessa natureza em línguas sinalizadas. Na sequência, apresento os aspectos metodológicos deste trabalho, em relação à coleta, transcrição e apresentação de dados. Por fim, apresento uma análise de algumas ocorrências de ações bucais usadas na elaboração de ações co-operativas e abro uma discussão sobre algumas implicações dos dados para a pesquisa. Encerro o artigo tecendo considerações finais sobre o trabalho e chamando a atenção para próximos passos a serem desenvolvidos nesta pesquisa em elaboração.

3 Como argumentam McCleary e Viotti (2017), apesar de essa visão de significado, postulada pela teoria do signo saussuriano, vir sendo questionada por diferentes correntes teóricas, a exemplo da linguística cognitiva, que propõe uma semiótica mais dinâmica, há mostras de que, mesmo nessa teoria, há o postulado de um significado “literal” como sendo básico, do qual seriam provenientes outros significados, com o metafórico, por exemplo. Isso leva os autores a concluir que nem mesmo essa teoria chega a se desprender completamente da tradição dos estudos da linguagem.

Corpos vivos em interação intercorporeada e multimodal

Analisar a comunicação humana em toda a sua complexidade, levando em consideração todos os recursos semióticos envolvidos nas práticas públicas de construção de ação e de significado com outros, exige a adoção de uma concepção de corpo muito diferente daquela que normalmente é assumida em uma parte dos estudos de língua e linguagem humanas. Como argumenta Streeck (2015), a ideia de um corpo que serve simplesmente como instrumento para a produção/recepção de mensagens produzidas e recebidas por canais disponibilizados pelo corpo é associada à noção de um sistema linguístico “depositado” na mente humana. Essa noção coloca em segundo plano o papel do corpo na comunicação humana, enfatizando a importância de nossas “mentes”, como poderosas “máquinas” de codificação/decodificação de mensagens. O autor argumenta que tal noção vem sendo rejeitada por novas concepções advindas de estudos em áreas como a biologia, as ciências cognitivas, a neurociência e sociologia, que se aliam a uma reinterpretação dos estudos de interação humana multimodal, cada vez mais voltadas para a descrição das práticas socializadas de interagir e habitar o mundo com outros (STREECK, 2015). Uma maneira diferente de conceber os corpos em comunicação é entendê-los como órgãos de ação/percepção/cognição, em seu engajamento com o ambiente físico, social e cultural em seu entorno.

Dessa perspectiva, a língua passa a ser vista como uma forma de ação conjunta, corporeada e situada, eminentemente multimodal. Nesse sentido, a noção de multimodalidade aqui assumida diz respeito à consideração de que todas as ações realizadas na interação participam da construção da significação *on-line*. Quando as pessoas se engajam em uma interação, elas pretendem levar a cabo, ao menos parcialmente, algum projeto conjunto. Para isso, elas precisam se ater aos mínimos detalhes dos eventos que constituem a interação, ou seja, ao momento em que as coisas acontecem ou não e às implicações a que a sequência de ações leva. Nesse sentido, os signos são vistos como resultantes da interação e não como um meio para ela (MCCLEARY; VIOTTI, 2017). Nesta noção, ancorada no modelo neopeirceano de signo, proposta por Kockelman (2013) e desenvolvida por Enfield (2013), os signos não são vistos como entidades estáticas, mas como parte de processos semióticos em contínua elaboração nas interações. Nesse sentido, o pareamento forma-significado, como proposto na noção saussuriana de signo, é apenas uma subestrutura idealizada de um processo semiótico mais abrangente (ENFIELD, 2013).

Na noção neopeirceana, o signo é um evento no mundo que, sendo percebido por um agente e sendo tomado por esse agente como representando naquela situação específica um certo objeto, instiga um interpretante, ou seja, uma reação do agente ao evento percebido. Esse interpretante faz sentido em termos de ser orientado para o mesmo objeto que o primeiro signo se coloca a representar. Na interação, a reação do agente (i.e., o interpretante), quando se torna pública e perceptível para o(s) outro(s), é tomada pelo(s) outro(s) agente(s) como sendo signo, que, por sua vez, vai instigar outro(s)

interpretante(s), em um processo semiótico contínuo, em cadeia, que se desenvolve sequencialmente, no tempo (ENFIELD, 2013). É nesse sentido que se entende que as pessoas agem conjuntamente em co-operação na elaboração de signos (que envolve o reuso, com transformações, de formas já fixadas e em uso em uma comunidade, bem como a repetição de usos em diferentes níveis estruturais).

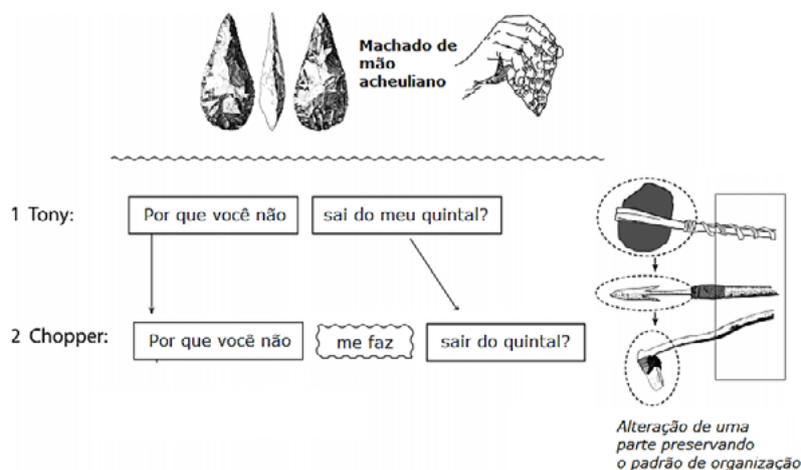
Como esse processo semiótico se desenvolve no tempo, a noção de sequencialidade é central, no sentido de que uma ação na interação está sempre relacionada a uma ação produzida anteriormente por outro interlocutor. A co-construção dos signos, dessa perspectiva, envolve um ajuste afinado entre os interactantes ao longo da interação. Se tomarmos como exemplo um par adjacente do tipo pergunta-resposta, fica evidente que, ao tomar a palavra, um falante demonstra que entendeu que o turno de fala de seu interlocutor acabou e ele entendeu a elocução anterior como uma pergunta (LODER; SALIMEN; MÜLLER, 2008). Assim, o entendimento é sinalizado por meio da construção competente de uma próxima ação de modo apropriado (GOODWIN, 2018). Da sequencialidade das ações da interação decorre que os participantes têm a possibilidade de construir novas ações com base em materiais dispostos por um agente anterior no ambiente da interação. A partir desse entendimento, apresento a seguir a noção de ações co-operativas, como proposta por Charles Goodwin (2018).

Ações co-operativas

Para Goodwin (2018), as ações co-operativas são elaboradas combinando materiais que têm propriedades diferentes em um pacote de ação local, construindo uma ação cujos atributos não podem ser encontrados em nenhum dos elementos isoladamente⁴. Embora o autor inicie a discussão apresentando um exemplo de ação co-operativa envolvendo língua, ele prontamente esclarece que ações co-operativas não se restringem a ela, mas estão na base das mais diversas formas de vida social e cognitiva dos seres humanos, tais como o uso de diversas ferramentas e artefatos materiais, a construção de novos tipos de objeto, a construção de cultura e de novos ambientes, diversas formas de aprendizagem social, dentre outros. A figura a seguir, adaptada de Goodwin, ilustra esse processo com dois exemplos distintos: um deles em que ilustra artefatos materiais que vão sendo modificados ao longo do tempo pela ação de outros agentes; e um segundo exemplo envolvendo o uso local de enunciados linguísticos por crianças durante uma brincadeira.

4 Goodwin (2018) esclarece que o conceito de “co-operação” não deve ser confundido com “cooperação”, no sentido que é conceitualizado e investigado pela antropologia biológica. Diferente de cooperação, o conceito de co-operação não está relacionado à noção de ajuda mutual ou a propósitos teleológicos de benefício do outro.

Figura 1. Construção de uma nova ação por meio de transformações cumulativas desempenhadas sobre materiais criados por ações prévias de outros atores



Fonte: Goodwin (2018, p. 4)

A discussão apresentada pelo autor a partir desse exemplo é a de que os enunciados linguísticos, tal como os instrumentos de pedra, são produzidos a partir de ações que, uma vez elaboradas, criam materiais públicos disponíveis para reuso por outros agentes. A figura ilustra o processo de reuso da pedra como instrumento, partindo da ação de segurar a pedra diretamente com a mão até a ação de segurá-la por meio de um outro suporte; é alcançado por meio de ações sobre esse material que promovem uma mudança de parte de sua estrutura, ao mesmo tempo em que se preserva o padrão de organização: a mão, que serve de suporte para segurar a pedra, é substituída por outros suportes, possibilitando outros usos desse material. O argumento é o de que essas ações, que Goodwin chama de co-operativas, estão na base do processo de todas as formas de socialidade humana. Nesse sentido, elas operam também no uso de enunciados linguísticos. No exemplo ilustrado pela figura, os enunciados foram produzidos em uma interação entre crianças afro-americanas que estavam brincando na rua. O argumento do autor é o de que a ação da primeira criança, Tony, é construída a partir da junção de diferentes partes (neste caso, cada uma das palavras que ela emprega) para criar alguma coisa que não pode ser encontrada em nenhuma das partes isoladamente. A segunda criança, Chopper, constrói uma nova ação desempenhando operações sistemáticas sobre o material encontrado na ação de Tony, a saber: i) decomposição de arranjo combinatório, por meio da separação do enunciado de diferentes peças “por que você não” e “sai do meu quintal”; iii) reuso dessas partes, incorporando-as como elemento de seu próprio enunciado; iv) rearranjando essas partes para adicionar algo novo a elas: “me faz (sair)”⁵ (GOODWIN, 2018, p. 2).

5 A modificação da forma do verbo se dá apenas na tradução do exemplo para o português neste trabalho. Em inglês (no original), a forma do verbo “get out” é mantida no segundo enunciado: “why don’t you get out my yard?” e “why don’t you make me get out the yard?”.

Ao tratarmos as ações bucais como recurso na construção de ações co-operativas, um esclarecimento se faz necessário: as ações co-operativas não são elaboradas apenas com elementos propriamente linguísticos. Toda ação corporal é, potencialmente, um recurso semiótico passível de ser usado na construção desse tipo de ação. O entendimento das ações bucais como material disponível para reuso e para transformações nas práticas públicas de habitar as ações dos outros pode ajudar a resolver problemas ainda não resolvidos na resolução de como os sinalizadores surdos fazem uso das ações bucais e o grau de conhecimento do português envolvido no uso das figuras bucais nas interações nessas línguas. Nesse sentido, este trabalho se volta para a descrição de como essas ações são elaboradas na própria interação, com base no reuso dos materiais disponibilizados nas práticas públicas da interação local, de modo que a proposta é a de observar a dinâmica de elaboração local dessas ações para fins de construção da significação.

Metodologia

Em uma análise como a que aqui é proposta, em que se busca descrever os recursos semióticos empregados na interação em detalhes a partir da observação de interações semiespontâneas⁶, alguns cuidados metodológicos se fazem necessários. O primeiro deles diz respeito à qualidade da filmagem da interação, uma vez que descuidos nesse sentido podem dificultar a observação de detalhes da sinalização relevantes para as análises. No caso de pesquisas que olham para detalhes específicos da face dos sinalizadores, como é o caso desta, uma tomada de filmagem com captação do rosto, além daquela que capta o espaço de sinalização, é imprescindível. Os pesquisadores que compõem o Laboratório “Linguagem, Interação, Cultura e Cognição” (LLICC) já estavam atentos a isso desde o início, o que possibilitou que as primeiras filmagens do *corpus* já fossem registradas com cinco câmeras registrando diferentes tomadas. Os vídeos que compõem o *corpus* desta pesquisa são advindos do *corpus* do LLICC e já foram usados por Leite (2008) em pesquisa de doutorado⁷. Trata-se de três vídeos de duração média de vinte minutos, com três sinalizadores diferentes conversando entre si em pares, em

6 O tipo de interação aqui analisada é considerado semiespontâneo pela estratégia utilizada na coleta dos dados: a gravação de uma conversa entre surdos num estúdio previamente arranjado. Essa estratégia coloca ênfase sobre o caráter natural dos dados (advindo da livre conversa entre os participantes), embora envolva alguma manipulação (advinda da preparação de um ambiente específico para a realização da filmagem).

7 Tarcísio de Arantes Leite registrou a conversa aqui apresentada e transcreveu minuciosamente os três minutos iniciais. Agradeço ao Tarcísio, bem como aos coordenadores do LLICC, o Prof. Dr. Leland McCleary e a Profa. Dra. Evani Viotti (USP), por disponibilizar os dados para esta pesquisa. Agradeço também a Regiane Agrella e a Wilson Santos Silva (colaboradores surdos), pela participação na gravação e por permitirem a divulgação de seus nomes reais e de suas imagens nas pesquisas com esta conversa. Sem essa valiosa colaboração, essas pesquisas não seriam possíveis.

cada uma das conversas. Os excertos que apresento neste artigo são provenientes da conversa entre Regiane Agrella e Wilson Santos Silva. A imagem a seguir mostra os vídeos da conversa a que me refiro já inseridos no programa ELAN, usado para transcrição dos dados da pesquisa. As vantagens do uso do ELAN são a possibilidade de i) sincronização dos vídeos (até quatro vídeos ao mesmo tempo) com as anotações; ii) enquadramento do rosto, que permite a visualização de detalhes da ação facial, de um ângulo privilegiado; e iii) facilidade na busca dos dados anotados.

Figura 2. Imagem da tela do Elan, exibindo a disponibilização de quatro vídeos



Fonte: Elaboração própria

Em relação ao modelo de transcrição para anotar os dados, utilizei aquele proposto por McCleary, Viotti e Leite (2010) para anotação de dados sinalizados. Dentre as vantagens desse modelo de transcrição estão o fato de que: i) é um modelo de transcrição eminentemente descritivo, que busca, tanto quanto possível, não imprimir sobre os dados uma determinada categoria de análise previamente; ii) permite a anotação em trilhas diferentes para diferentes articuladores, possibilitando observar separada e sincronicamente o que acontece em cada parte do corpo; iii) sistematiza detalhes importantes que normalmente são observados nas pesquisas em estudos dos gestos, como identificação de *unidades gestuais*, e de *fases do gesto* (KITA *et al.*, 1998), que são trilhas que vão me ajudar a observar a sincronia entre mão e boca; e iv) traz um vocabulário controlado já previamente definido para gestos bucais, que está facilitando as anotações iniciais. Novos acréscimos estão sendo incluídos a esse vocabulário controlado quando necessário.

Ainda em relação à transcrição, enfatizo a importância de transcrever por completo os dados dos discursos sinalizados, e não apenas a anotação das sinais manuais, como se observa em muitos trabalhos. No caso deste trabalho, se se quer entender a ação co-

operativa, é preciso fazer uma descrição minuciosa das ações corporais, visto que toda ação pode ser um recurso semiótico. Por questão de tempo, contudo, estou iniciando as transcrições, nessa conversa, pelas seguintes trilhas: unidade entoacional (iu), unidade gestual, fases do gesto, tipo de gesto e descrição do gesto (todas elas olhando separadamente para a mão direita e para a mão esquerda) e, naturalmente, as trilhas concernentes às figuras bucais e aos gestos bucais. Para transcrever as figuras bucais, vali-me da catalogação de visemas do português brasileiro, feita por DeMartino (2005); para transcrever os gestos bucais, baseei-me, a princípio, no vocabulário controlado já existente no modelo de McCleary, Viotti e Leite (2010).

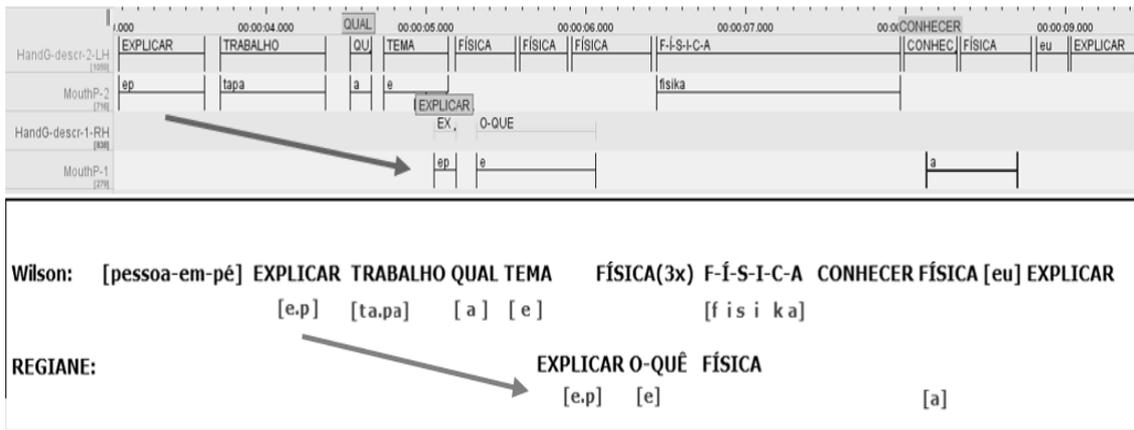
Um dos desafios que se coloca para este trabalho no momento, em termos metodológicos, é o de capturar na transcrição de figuras bucais as sutilezas da produção dessas formas. Ao utilizar o modelo de DeMartino, desenvolvido para a anotação de visemas do português brasileiro, há o benefício de que as configurações de boca que se assemelham à articulação de consoantes e vogais do português possam ser anotadas por meio de símbolos de fácil reconhecimento. Nessas anotações, consideram-se os aspectos visíveis da articulação, de modo que um símbolo como [p] é usado para anotar uma ação em que os lábios iniciam pressionados com tensão, e em seguida, são abertos com um pequeno sopro. Há, contudo, casos em que os visemas são de difícil visualização, outros que, prototipicamente, seriam produzidos de um modo diferente por falantes do português ao articular aquele visema específico. Assim, neste estágio da pesquisa, estou buscando maneiras de descrever precisamente essas formas criadas na interação.

Em relação à apresentação dos dados neste artigo, vou ilustrar a transcrição por meio de imagens retiradas da própria transcrição no ELAN, seguidas de sua descrição, textualmente. Para facilitar a visualização, as imagens da transcrição no ELAN são acompanhadas da transcrição da glosa dos sinais e das figuras bucais num quadro abaixo da imagem da transcrição no ELAN.

Análises

Nesta seção, apresento a análise de três ocorrências selecionadas do *corpus*. Com essas análises, argumento a favor do aspecto dinâmico do emprego das ações bucais, elaboradas na interação por meio de ação co-operativa. Como pretendo demonstrar a seguir, os sinalizadores, engajados na tarefa de construir ação e significado, estão atentos aos mínimos detalhes dos recursos usados pelo outro para construir significação e, durante a interação, reusam materiais criados pelo outro, com transformações, para construir suas próprias ações. A imagem a seguir ilustra o primeiro excerto da interação em análise:

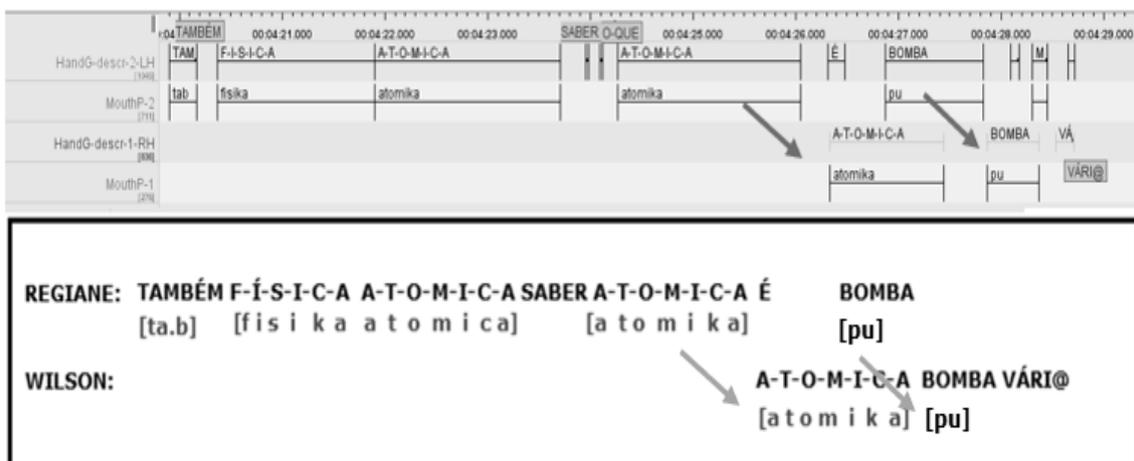
Figura 3. Excerto 1: EXPLICAR [ep]



Fonte: Elaboração própria

Nesse excerto, observa-se que Regiane constrói seu enunciado aproveitando, com transformações, o material criado por Wilson previamente. Para isso, ela mantém a estrutura criada a partir de EXPLICAR TRABALHAR QUAL TEMA e, decompondo esse enunciado em partes menores, mantém EXPLICAR e a figura bucal [e.p] e, deletando os demais sinais manuais e ações bucais, aloca o sinal O-QUE acompanhado da figura bucal [e]. Regiane não conhecia o sinal usado por Wilson para significar “física”. Ele enuncia o sinal três vezes, mas, como ela continua mostrando que não entendeu, ele soletra manualmente a palavra, acompanhando a soletração de uma articulação bucal da palavra “física”. Em seguida, Regiane reage, demonstrando entendimento (ah!). Nas ocorrências de ação bucal observadas nesse excerto, as figuras bucais são criadas em sincronia com os sinais manuais, sendo que, com exceção da figura bucal [fisika]⁸, todas as demais figuras bucais são elaboradas a partir de uma parte da palavra equivalente em português. Observemos um exemplo semelhante no excerto 2, a seguir.

Figura 4. Excerto 2: A-T-O-M-I-C-A [atomika] BOMBA [pu]



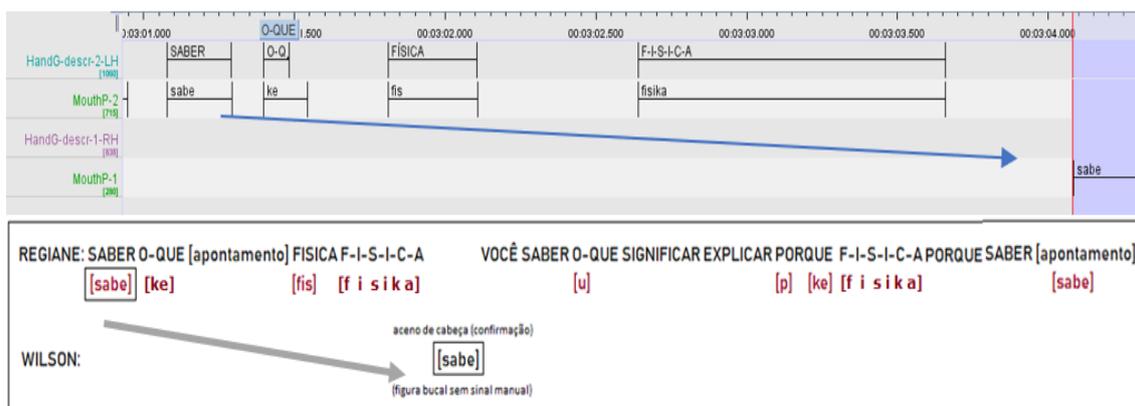
Fonte: Elaboração própria

⁸ Por causa da abertura da boca na produção da vogal final na ação da sinalizadora, não estou fazendo distinção entre a forma tônica e átona nesta anotação.

Nesse excerto observa-se que Regiane menciona “física atômica” e, em seguida, pergunta se o seu interlocutor sabe o que significa “atômica”, respondendo, ela mesma, que é relacionada a “bombas”. Para dizer isso, ela realiza a soletração manual da expressão “física atômica” e, depois de realizar o sinal SABER, soletra novamente “atômica”, sinalizando, em seguida, É BOMBA. Quando ela inicia a realização do sinal É, Wilson começa a soletrar manualmente a palavra “atômica”, seguida do sinal BOMBA VÁRI@, como confirmação de que ele conhecia a expressão e concordava com o significado atribuído por Regiane para ela. A imagem a seguir do excerto mostra que Regiane usou as figuras bucais sincronizadamente com a soletração manual F-Í-S-Í-C-A A-T-O-M-I-C-A, depois durante a segunda ocorrência de A-T-O-M-I-C-A e uma ação bucal simultânea à realização de BOMBA que anotei como [pu]. Na sua confirmação, tal como realizado por Regiane, Wilson emprega uma sequência de figura bucal semelhante à realizada anteriormente por Regiane durante a realização de A-T-Ô-M-I-C-A e reusa a mesma ação bucal simultânea à realização de BOMBA. Nesse trecho, Wilson confirma o entendimento do termo “atômica”, em português, empregando recursos já disponibilizados por Regiane previamente (soletração de A-T-O-M-I-C-A acompanhada da sequência bem articulada de visemas) e o sinal BOMBA, acompanhado da ação bucal [pu].

No terceiro excerto, que na interação acontece antes do excerto 2, temos uma ocorrência diferente de ação bucal, como se observa na figura a seguir.

Figura 5. Excerto 3: SABER [sabe]; Ø [sabe]



Fonte: Elaboração própria

Nessa ocorrência, observa-se que Regiane emprega algumas figuras bucais, dentre elas, a figura [sabe] enquanto sinaliza manualmente SABER⁹. Ao final dessa pergunta, enquanto faz uma pausa para iniciar a segunda pergunta, Wilson acena positivamente

⁹ Por causa da abertura da boca na produção da vogal final na ação da sinalizadora, estou considerando a produção de [e] final, e não [i], na realização desta figura bucal.

com a cabeça e, sem realizar nenhum sinal manual, articula a figura bucal [sabe]. Tal como nas ocorrências anteriores, a figura bucal é reaproveitada do enunciado disponibilizado anteriormente em público na interação.

Discussão

A descrição das ações bucais feitas pelos surdos durante as sinalizações é uma parte importante da descrição das línguas sinalizadas ainda pouco desenvolvida. Os estudos já realizados a respeito do tema têm, em sua maioria, dado um tratamento descorporeado ao fenômeno, voltando o foco de sua atenção à descrição dessas formas como abstraídas das práticas corporeadas em que elas estão inseridas na tarefa de agir conjuntamente com outros, criando significados na interação. Nesse tratamento dado pela literatura, a tendência é considerar as figuras bucais como sendo caso de contato entre línguas. No caso dos gestos bucais, eles tendem a ser vistos como formas que, possivelmente, podem ter emergido de gestos produzidos pela comunidade ouvinte que, de alguma maneira, foram incorporadas ao sistema das línguas de sinais. Uma vez incorporados, importa, nessa literatura, para a descrição a forma empregada e não as práticas por meio das quais essas formas são elaboradas na interação. Em ambos os casos, coloca-se em primeiro plano a descrição das formas. Neste trabalho, a tentativa é a de começar a pensar uma possibilidade de tratamento diferente para o fenômeno, inserindo-o no conjunto das práticas corporeadas que realizamos com outros, que são constituídas por meio de ações públicas produzidas por agentes, que, inseridos em uma dada comunidade, desempenham essas práticas co-operativamente. Como discutido anteriormente, a ideia aqui é a de que, nas interações, as pessoas constroem ações incorporando cumulativamente recursos fornecidos previamente por outro agente: esse é um dos modos pelos quais nós habitamos as ações dos outros (GOODWIN, 2018).

Os dados analisados evidenciam que as ações bucais podem ser usadas na construção de ações co-operativas em interações em libras. Nos exemplos apresentados, as ações bucais parecem estar sendo usadas, fundamentalmente, como parte de uma ação co-operativa que visa a esclarecer o significado de um sinal e para construir uma resposta adequada à ação anterior de outro agente. Essas ações, como apresentado, podem envolver o uso simultâneo e sincronizado de ações manuais e bucais, bem como apenas ações manuais ou ações bucais. Nesta análise, foi de central interesse observar como as ações bucais são reusadas como material disponibilizado pela ação de um agente anterior na interação. A proposta aqui é a de que esse tratamento dos dados pode fornecer evidências empíricas para a descrição de como as ações bucais são efetivamente empregadas nas interações.

Nessa discussão, leva-se em consideração o fato de que as comunidades de sinalizadores são compostas não só de pessoas surdas que usam uma língua de sinais e se identificam culturalmente como membros de uma comunidade surda, mas também de outros indivíduos que usam essa mesma língua de sinais e, dada a sua inserção nas práticas

dessa comunidade, são aceitos como parte dela, apesar de não serem fisicamente surdos (STROBEL, 2008)¹⁰. Esse cenário já configura, por si só, um ambiente em que há um intenso compartilhamento de recursos semióticos de natureza diversa comuns a todos esses indivíduos nas interações em línguas sinalizadas¹¹. Desse modo, entende-se que as ações bucais são parte natural das interações entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes, que empregam essas formas com diferentes níveis de conhecimento a respeito das línguas envolvidas. De qualquer modo, a descrição neste trabalho se volta para a maneira como os sinalizadores empregam essas ações, como recursos semióticos que são, de modo a iniciar uma discussão sobre como essas ações contribuem com a significação nas interações de que participam. O caminho percorrido por esta pesquisa em elaboração é o de descrever, por meio da observação minuciosa das ocorrências de ações bucais, o papel que essas ações estão desempenhando na interação, no momento preciso em que elas são empregadas em uma interação específica. O uso dessas ações, do modo cumulativo com transformações que são centrais para as ações co-operativas, acaba por criar materiais que apresentam uma grande variedade de formas nas interações. Nesse sentido, é parte dos próximos passos da pesquisa buscar descrever, a partir da análise das ações bucais, uma parte dessa diversidade de recursos semióticos elaborados nessas interações, com o detalhamento empírico necessário à descrição e ao entendimento de como essas ações são efetivamente empregadas nas interações em libras.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo discutir o emprego de ações bucais nas interações em libras a partir do conceito de ação co-operativa de Goodwin (2018). Nessa discussão, chamei a atenção para o fato de que essas ações podem participar da construção de ações co-operativas, isto é, uma vez que tenham sido criadas por um agente na interação,

10 Karin Strobel, pesquisadora surda, assume uma posição política a esse respeito, afirmando que a própria categoria *comunidade surda* inclui tanto pessoas surdas quanto ouvintes. Nas palavras dela, “a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos, há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização” (STROBEL, 2008, p. 29). Neste trabalho, embora reconhecendo a abrangência do conceito em seu sentido político, emprego o termo *comunidade de sinalizadores* para abarcar tanto ouvintes quanto surdos, na tentativa de evitar a ambiguidade que o termo *comunidade surda* possa apresentar para os fins desta pesquisa.

11 Essa observação não encerra, contudo, todas as formas possíveis de contato que pessoas surdas podem ter com o português. Além do contato com pessoas ouvintes sinalizadoras e não sinalizadoras, há muitos caminhos de contato: além da interação com o português escrito, os surdos podem ter contato com ações bucais advindas do português não mais por contato direto com ouvintes, falantes do português, mas por contato com outros surdos, que têm contato com ouvintes falantes do português. Assim, o emprego da figura bucal por um sinalizador surdo, num determinado momento de fala, ecoa todas as interações que o sinalizador teve até aquele momento e tem a ver com qual é a melhor maneira de se comunicar com aquela pessoa específica, naquela interação. Agradeço ao Prof. Dr. Leland McCleary por essa observação (comunicação pessoal).

elas se tornam materiais passíveis de serem reusados com transformações por outro agente. Esse olhar para as ações bucais coloca em primeiro plano o caráter corporeado dessas ações, elaboradas em benefício da construção de significação *on-line* e do projeto conjunto em curso na interação. Além disso, a partir da análise dessas ações, é possível perceber que todos os movimentos do corpo podem ser um signo na interação em línguas sinalizadas. Nesse sentido, é preciso explorar como cada movimento do corpo colabora para a construção do significado em interação; não apenas olhando para como os sinalizadores empregam os seus recursos semióticos na construção de significação, mas, fundamentalmente, como eles reusam com transformações materiais disponibilizados pelos recursos das ações de outros agentes, já disponibilizados em ambiente público. Finalmente, discuti algumas das consequências desse tratamento para a anotação e futuras análises dos dados e apontei os próximos passos desta pesquisa em andamento.

Agradecimentos

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de São Paulo pela oportunidade que estou tendo de desenvolver, em seu âmbito, a pesquisa de doutoramento de que este trabalho faz parte.

REFERÊNCIAS

BANK, R. *The ubiquity of mouthings in NGT: a corpus study*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Radboud Universiteit Nijmegen, Amsterdam, 2014.

CLARK, H. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

DEMARTINO, J. M. *Animação facial sincronizada com a fala: visemas dependentes do contexto fonético para o português do Brasil*. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) – Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2005.

ENFIELD, N. J. *The anatomy of meaning: speech, gesture and composite utterances*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

ENFIELD, N. J. *Relationship thinking: agency, enchrony and human sociality*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

GARFINKEL, H. *Estudos de Etnometodologia*. São Paulo: Editora Vozes, 2018.

GOODWIN, C. *Co-operative action*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

HUTCHINS, E. Imagining the cognitive life of things. *In*: MALAFOURIS, L.; RENFREW, C. *The cognitive life of things: recasting the boundaries of the mind*. Cambridge, UK: McDonald Institute Monographs, 2010. p. 91-102.

JOHNSTON, T.; SCHEMBRI, A.; ROEKEL, J. On the conventionalization of mouth actions in Australian Sign Language. *Language and Speech*, p. 1-40, fev. 2015.

KITA, S.; VAN GIJN, I.; HULST, H. Movement Phases in Sign and CoSpeech Gestures and their transcription by Human Coders. *In: Proceedings of the Internacional Workshop*. Ed. Ipke Wachsmuth and Martin Fröhlich, p. 23-35. Bielefeld, Germany, 1997.

KOCKELMAN, P. *Agent, Person, Subject, Self: a theory of ontology, interaction and infrastructure*. New York: Oxford University Press, 2013.

LEITE, T. de A. *A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LODER, L. L.; SALIMEN, P. G.; MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. *In*: LODER, L. L.; JUNG, N. M. *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 39-58.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Sign-gesture symbiosis in Brazilian Sign Language narrative. *In*: PERRILL, F.; TOBIN, V.; TURNER, M. (org.). *Meaning, Form and Body*. Stanford: CSLI, 2010. p. 181-201.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Língua e gesto em línguas sinalizadas. *Veredas* (UFJF Online), v. 1, p. 289-304, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-212.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Espaços integrados e corpos partidos: vozes e perspectivas narrativas em línguas sinalizadas. *Scripta*, v. 18, n. 34, 2014. Disponível em: periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2014v18n34p121. Acesso em: 31 ago. 2019.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Fundamentos para uma semiótica de corpos em ação. *In*: FIORIN, J. L. (org.). *Novos caminhos da Linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2017. p. 171-193.



MCCLEARY, L.; VIOTTI, E.; LEITE, T. de A. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. *Alfa*, v. 54, n. 1, p. 256-289, 2010. Disponível em: periodicos.fclar.unesp.br/index.php/alfa/article/viewFile/2880/2654. Acesso em: 31 ago. 2019.

STREECK, J. Embodiment in Human Communication. *Annual Review of Anthropology*, v. 44, p. 419-438, 2015.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

WILCOX, S.; XAVIER, A. N. Um quadro teórico para um tratamento unificado das línguas faladas, línguas sinalizadas e gestos. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 88-110, 2013.

A linguagem em sujeitos com a síndrome do X-Frágil: discursos e contradiscursos

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2676>

Michelli Alessandra Silva Tortelly¹

Resumo

A linguagem ainda é alvo de avaliações descontextualizadas, amparadas em testes-padrão, que pouco consideram da subjetividade e do trabalho criativo que sujeitos, com e sem patologias, exercem sobre ela. O discurso científico, veiculado em diferentes publicações (artigos, textos em *sítes* de associações e entidades relacionadas à patologia), sobre a Síndrome do X-Frágil não se esquivava desse olhar equivocadamente reducionista sobre a linguagem. Para me contrapor a esse discurso, apresento dados do processo de aquisição e uso da fala, leitura e escrita de um sujeito portador da síndrome, destacando seu trabalho linguístico-cognitivo e as marcas de subjetividade na linguagem. A discussão dos dados procura identificar em suas dificuldades linguísticas aquilo que pode ser patológico, o que faz parte do processo normal de aquisição e uso da fala/leitura/escrita e o que pode estar relacionado a outros fatores, que podem ser de ordem social ou relativos à história de vida do sujeito.

Palavras-chave: fala/leitura/escrita; neurolinguística discursiva; contradispositivos.

¹ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; m.alessandra.silva@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-2007-845X>

Language in subjects with Fragile X Syndrome: discourses and counter-speeches

Abstract

Language is still the target of decontextualized evaluations, supported by standard tests, which consider little of the subjectivity and creative work that subjects, with and without pathologies, exert on it. The scientific discourse, published in different publications (articles, texts on sites of associations and entities related to pathology), about the Fragile X Syndrome does not shy away from this view mistaken and reductionist about language. To counteract this discourse, I present some data about the process of speech, reading and writing acquisition/use of one subject with the syndrome highlighting his linguistic-cognitive work and the marks of his subjectivity in language. I attempt to identify these subject's language difficulties in order to point out what may be pathological, what is part of a normal speech, reading and writing acquisition/use and what may be related to other factors, which may be of a social order or related to the subject's life history.

Keywords: speech/reading/writing; discursive neurolinguistics; counter-apparatus.

Introdução

A Síndrome do X-Frágil (SXF) é uma doença hereditária ligada ao cromossomo X, considerada uma das causas mais comuns de comprometimento intelectual de etiologia genética. Segundo a literatura da área, a síndrome está relacionada à presença de uma região de fragilidade, mais sujeita à ocorrência de quebras ou falhas, localizada na porção distal do braço longo do cromossomo X – sítio frágil [fra(X)]. O gene que se vincula ao fenótipo anômalo é designado FMR-1, cujo produto é uma proteína (FMRP) necessária para o desenvolvimento e função normais do cérebro, executando um papel essencial tanto na função sináptica como no crescimento dos dendritos (DARNEL *et al.*, 2001). Por essa razão, na SXF, a comunicação entre os neurônios fica comprometida, uma vez que a produção dessa proteína é alterada.

Nos últimos anos, estudos vêm sendo feitos com a preocupação, principalmente, de descobrir as características clínicas dos portadores da SXF, a partir de pesquisas citogenéticas, encefalográficas e de imagem (GUERREIRO *et al.*, 1998; BOY *et al.*, 2001). Alguns desses estudos relatam como características predominantes nesses sujeitos: face alongada, orelhas grandes e em abano, mandíbula proeminente, hipotonia muscular, comprometimento do tecido conjuntivo, hiperextensibilidade das articulações, palato alto, prolapso da válvula mitral, prega palpar única, estrabismo, calosidade nas mãos devido à mordedura, retardo mental e motor, hiperatividade, déficit de atenção, dificuldade de contato físico com outra pessoa, contato visual escasso, ansiedade social, autismo, resistência a mudanças no ambiente, entre outras. Dentre as dificuldades relacionadas

à linguagem apontam: fala perseverativa, fala fora do contexto, ecolalia, atrasos no aparecimento das primeiras palavras, dispraxias verbais, alterações na percepção e articulação dos sons, alterações no ritmo e velocidade da fala, dificuldades para manter diálogo e fixar-se em assuntos da conversação, dificuldade para reter informações ou assimilar noções abstratas (como as requeridas pela leitura /escrita: perceber, relacionar e fixar sequências na estrutura de sons e letras com significado), dificuldade em generalizar e aplicar informações em situações novas (FUNDAÇÃO BRASILEIRA DA SÍNDROME DO X FRÁGIL, 2010).

Discurso médico

Na caracterização da SXF, o que se percebe é que todas as particularidades, enumeradas anteriormente sejam elas comportamentais, físicas, e associadas a outras patologias (Déficit de Atenção, Hiperatividade, Autismo), bem como possíveis dificuldades de linguagem, são descritas como sintomas da síndrome compondo uma espécie de conhecimento sobre a doença que assegura que um determinado campo de saber – neste caso, a medicina – tenha o poder de identificá-la e diferenciá-la de outras; bem como definir o que é ou não patológico a partir de características diversas que, juntas, constituem o que Foucault chama de *estado*. A noção de *estado* traz vantagens a esse campo de saber, pois, por um lado, como vimos na descrição da síndrome, põe em relação qualquer elemento físico ou comportamento desviante, por mais díspares e distantes que sejam, como se existisse uma espécie de fundo unitário que os explicasse; e, por outro lado, constrói um modelo fisiológico, isto é, um conjunto estrutural característico de um indivíduo, que ou teve seu desenvolvimento interrompido, ou regrediu de um estado de desenvolvimento ulterior a um anterior (FOUCAULT, 2001).

No caso da SXF, por ser uma doença hereditária de etiologia genética, o estado *congenito* possibilita ainda que a hereditariedade seja tomada como a origem do estado *anormal*, o que traz a esse campo de saber mais outras duas vantagens: (i) confere aos ancestrais a responsabilidade, por serem eles os transmissores do gene anômalo – referindo-se, assim, aos mecanismos anteriores de reprodução e colocando em suspenso a questão da sucessão familiar; (ii) e a possibilidade de que tudo pode ser causa da patologia.

Para exemplificar, cito algumas afirmações de pesquisas sobre a SXF encontradas em artigos científicos, textos de *sites* de associações e entidades relacionadas à patologia, bem como em textos publicados em *sites* de eventos e conferências.

Em um estudo (YONAMINE; SILVA, 2002) com 10 meninos portadores da SXF, com idades entre 6 e 13 anos, foi caracterizado o nível de comunicação desses indivíduos a partir de escalas de desenvolvimento normal. Para a realização do estudo, as autoras dividiram os sujeitos em dois grupos, segundo a forma de comunicação: pré-linguística e linguística. Como resultado, apresentam as seguintes conclusões:

Diante dos dados obtidos, confirma-se que pacientes com SXF apresentam notável atraso nos padrões de comunicação linguística, visto que se constatou que, entre a faixa etária de 6 e 13 anos, os indivíduos avaliados apresentaram comunicação pré-linguística ou linguística, até o nível de 3 anos. É importante o diagnóstico precoce que permita uma intervenção terapêutica o mais breve possível, além de se poder realizar a orientação familiar quanto aos aspectos genéticos o mais precocemente possível. (YONAMINE; SILVA, 2002, p. 985).

As autoras apresentam ainda estudos que corroboram seus achados e citam que, em relação à evolução do QI, homens com a SXF demonstram declínio nos resultados, sendo o período mais marcante o início da puberdade (11 a 15 anos), sugerindo a existência de processo degenerativo contínuo (HODAPP *et al.*, 1990). Outros estudos (SPINELLI *et al.*, 1995; SUDHALTER; MARANION; BROOKS, 1992) apontam que os indivíduos com SXF apresentam não apenas déficits relacionados à sintaxe, mas igualmente à semântica, como dificuldade de evocação de palavras e pouca habilidade em escolher a palavra correta do léxico mental, ao tentar produzir um pensamento com significado e bem estruturado.

Essa visão revela uma concepção de desenvolvimento² (estaque, com estágios delimitados) e de linguagem (a-histórica, como sinônimo de comunicação), pautada em um padrão estabelecido de normalidade, marcado linguisticamente por palavras e expressões como: evolução do QI, níveis de comunicação, déficits relacionados à sintaxe e à semântica, comunicação pré-linguística e linguística. No mesmo sentido, as avaliações de linguagem utilizadas para classificar o sujeito são em sua maioria padronizadas, pautadas em atividades descontextualizadas, e comparam os resultados do sujeito portador de uma patologia que afeta o funcionamento cerebral (como é o caso da criança ou do jovem com a SXF) com os de um sujeito sem patologia – concluindo dessa comparação que o anormal é o que se desvia do padrão e o normal o que é estabelecido como padrão, em geral baseado na gramática normativa e distante dos diversos usos da linguagem que o sujeito realiza. E são muitos os estudos que adotam essas ferramentas para avaliar, diagnosticar, classificar, rotular.

Em revisão de literatura, Ferreira e Lamônica (2005) constataram que a maioria dos estudos acerca da SXF usa testes psicométricos para medir o nível de inteligência dos sujeitos. As autoras verificaram que 12 dentre 15 estudos revistos usam protocolos padronizados para avaliar *fala e linguagem*. Nessa revisão, o WISC-R (*Wechsler Intelligence*

2 Assumo, neste artigo, a concepção de desenvolvimento segundo Vygotsky (1998), entendido como um processo no qual se integram cultura e história. Tornam-se relevantes as situações concretas de vida, a linguagem e as relações de ensino. Para Vygotsky, o processo de desenvolvimento não é linear e destaca que é pela mediação do outro e da linguagem que a criança gradativamente penetra em um universo de significações sociais e culturais, constituindo-se enquanto ser social e humano.

Scale for Children-Revised) é apontado como um dos testes mais utilizados. Abaixo, apresento trechos do subteste de vocabulário do WISC-R, que compõe parte do cálculo do desempenho e pontuação total da escala em relação à Compreensão Verbal³.

No subteste de vocabulário, a instrução é para que o teste seja interrompido após cinco fracassos consecutivos. O examinador deve dizer à criança: “Vou dizer algumas palavras. Escute-as atentamente e me diga o que significa cada palavra”. Para cada palavra, o examinador deve perguntar: “O que significa...?” Segue-se uma lista de 32 palavras dentre as quais: faca, relógio, ladrão, burro, valente, chapéu, juntar, emigrar, alfabeto, rivalidade. São apresentados exemplos de respostas para cada palavra com as pontuações a serem atribuídas. Por exemplo, para a palavra “relógio” atribuem-se dois pontos quando a criança responde “serve para ver a hora”, “é um instrumento para medir o tempo”; atribui-se um ponto se a criança responde “tem ponteiros”, “faz tic-tac”, “tem a ver com o tempo”, “é uma coisa redonda que me diz quando eu tenho que ir para a escola e quando eu tenho que voltar”; e não é considerado correto (ou seja, a pontuação é zero) quando a criança responde “fica pendurado na minha cozinha”, “é uma coisa que dá voltas”, “eu uso no pulso”.

Testes, como este, deixam de considerar a relação do sujeito com a linguagem, a realidade em que vive e as possibilidades de trabalho criativo com a linguagem (FRANCHI, 1992). São testes que têm a pretensão de determinar o máximo de inteligência ou nível linguístico que uma criança pode atingir, a partir de uma visão restrita de língua e das variedades existentes, distanciando-se do funcionamento discursivo. Testes que determinarão as condutas escolares e terapêuticas a serem seguidas pelos profissionais.

Conduta adotada na clínica e na escola

Apresento, a seguir, um exemplo de conduta terapêutica, fonoaudiológica, pautada no discurso da área médica, em que a linguagem (sem sentido) torna-se uma atividade mecânica de repetições de sons relacionados a uma forma de produção fonoarticulatória. Trata-se de um dado do caderno de RG (com 18 anos à época) em que eram realizadas as atividades passadas pela Fonoaudióloga que o acompanhava há cinco anos.

³ Para o cálculo total desse fator – Compreensão Verbal – são ainda considerados os desempenhos e pontuações dos subtestes Informação, Analogias e Compreensão.

RG foi encaminhado ao CCazinho⁴ em março de 2011. É o único caso de X-Frágil conhecido pela família e foi diagnosticado em 2000 como portador da síndrome. Até o período de seu acompanhamento, frequentava uma escola para crianças e jovens com deficiências múltiplas e trabalhava meio período no estoque de uma loja de artigos esportivos e calçados. Em um primeiro encontro, RG pouco falou e se mostrou bastante tímido.

A mãe relatou que havia estado com o neurologista no dia anterior, que afirmou que RG jamais aprenderia a ler e escrever e na ocasião ela levou uma pasta com todos os diagnósticos e exames do jovem. Em um dos laudos médicos, realizado por um psiquiatra infantil, o profissional destaca como uma das características de RG a “forte inflexibilidade cognitiva” e, por isso, a “necessidade da manutenção da rotina” em sua vida. E como é possível mudar se as tarefas são sempre as mesmas? Esse é mais um exemplo do discurso que caracteriza, em geral, a área médica, o que contribui fortemente para manter o sujeito no lugar da não aprendizagem.

Figura 1. Escrita e fala na clínica



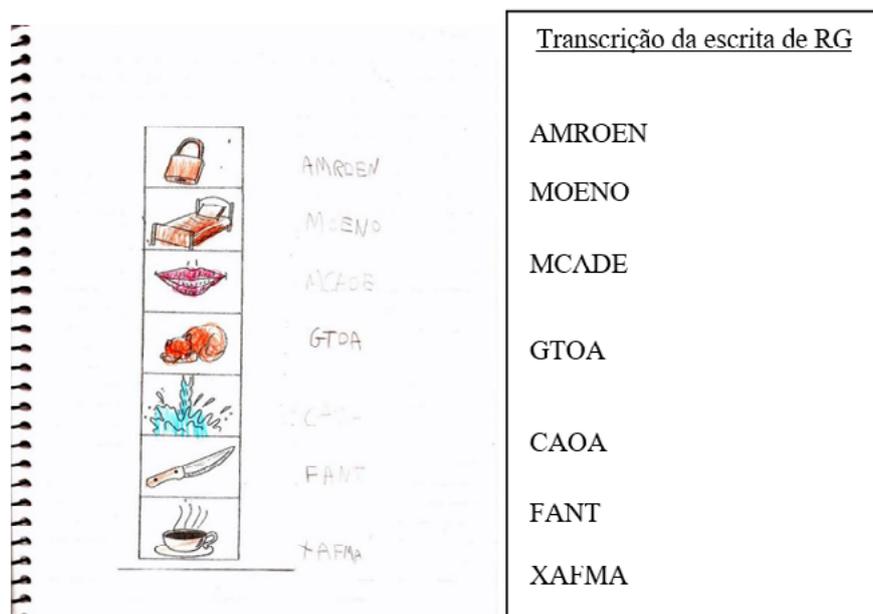
Fonte: Caderno das Sessões Fonoaudiológicas de RG

4 O Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho) teve início em 2004, no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, por iniciativa da Profa. Coudry. É um lugar de pesquisa, formação e extensão onde se desenvolve um trabalho com a linguagem, por meio de práticas de leitura e escrita com crianças e jovens que receberam diagnósticos neurológicos (Dificuldades de Aprendizagem, Dislexia, Alteração do Processamento Auditivo, Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, Deficiência Mental). A atribuição de tais diagnósticos tem sido uma justificativa eficaz para o fracasso e a exclusão escolar, além da patologização de processos normais – contra o que nos posicionamos. Desenvolvemos um conjunto de contradispositivos (AGAMBEN, 2009) e contradiscursos (COUDRY, 2009, 2010) que produzem efeitos positivos no processo de entrada na leitura/escrita, fortalecendo as crianças e suas famílias no enfrentamento da questão, o que tem possibilitado reverter tal condição.

O dado anterior mostra como é equivocada a visão de linguagem a que RG está exposto na clínica: a forma da boca para ser produzido um som que corresponde a determinada letra é sinalizada com um carimbo de uma boca. No entanto, há sons diferentes cujo ponto de articulação é o mesmo (como t/d) e, portanto, o desenho da boca no carimbo não muda. Abaixo da palavra que tem a letra que está sendo representada pelo carimbo vem um conjunto do que parece ser a família silábica, porém, sem nenhuma sequência e ainda com uma palavra formada pela letra e a terminação *-ão* (*lão, bão, mão, tão, dão*). Qual é o sentido de escrever nesse tipo de tarefa?

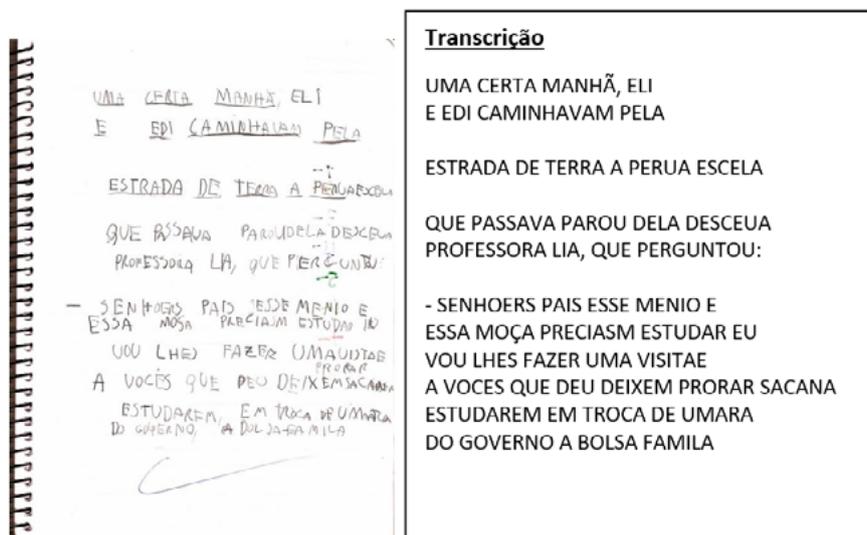
Os dados do caderno escolar de RG demonstram que, na escola, as atividades parecem não ser lidas pelo professor e não há reescrita. Observe a lista de “palavras” abaixo e em seguida o texto que é visto pela professora que coloca “certo”, mas, no entanto, não é reescrito. Qual é a função dessa escrita se não há reescrita e qual é o sentido de escrever listas de palavras sem nenhuma finalidade?

Figura 2. Escrita na escola 1



Fonte: Caderno Escolar de RG

Figura 3. Escrita na escola 2



Fonte: Caderno escolar de RG

Observe-se que tanto na lista quanto no texto, mesmo sem a intervenção da professora, RG revela a relação entre fala e escrita e as hipóteses de quem está às voltas com a representação escrita de letras nas palavras. Na lista, na tentativa de escrever “gato”, uma palavra com a qual deve estar mais familiarizado, escreve “GTOA”. É possível perceber que RG sabe quais são as letras que compõem a palavra, porém não sabe como ordená-las adequadamente. Já no texto que parece ter sido copiado de algum outro lugar, constatamos que RG altera a ordem das letras de algumas sílabas complexas – “SENHOERS” e “PRECIASM” – ou suprime letras para uma estrutura silábica mais comum no Português Brasileiro (CVCV) – como em “FAMILA”. No entanto, ninguém lê o que RG escreve e nada é feito para que RG avance nesse processo.

Contradiscurso

O que é possível constatar, a partir dos discursos da área médica, da prática clínica e escolar? É que a maneira como o corpo tem sido tomado como objeto de estudo, sobretudo pela área médica, tem produzido um excesso de patologização na infância, principalmente na criança em processo de escolarização (COUDRY, 2009, 2011; BORDIN, 2010; ANTONIO, 2011). E no caso de crianças com patologias de fato, tem impedido que elas aprendam efetivamente, uma vez que se parte do pressuposto de que são incapazes de aprender.

Metodologia

A metodologia adotada é de natureza heurística e tem por fundamento o conceito de *dado-achado*, formulado por Coudry (1996, p. 183), “produto da articulação de teorias sobre o objeto que se investiga com a prática de avaliação e acompanhamento longitudinal de processos linguístico-cognitivos”. Interpretar um fato como dado requer um método que nasce na prática, em ambiente discursivo e em ambiente experimental, e que supõe dois tempos: o da ocorrência do fato na interlocução e o da análise do fato transformando-o em dado. O intervalo de tempo entre a constatação do que é um fato e sua transformação em dado pode ser maior ou menor, quase-simultâneo ou não. Esse tipo de dado é sempre *revelador e encobridor* de fenômenos linguísticos e sua análise proporciona o *movimento teórico*, permitindo a resolução de alguns problemas e a colocação de outros (COUDRY, 1996).

Os pressupostos teóricos seguidos se alicerçam na *Neurolinguística Discursiva* (que será referida doravante como ND)⁵, que se fundamenta na variação funcional do cérebro determinada pela contextualização histórica dos processos linguístico-cognitivos (VYGOTSKY, 1997, 1998; LURIA, 1981), e se diferenciam radicalmente de uma visão de funcionamento cerebral médio e padrão para todos os falantes de uma língua natural. Nesse sentido, a ND se opõe à ideia de uma divisão estrita entre o que é da ordem do normal e do patológico, o que não significa que a patologia não exista: sempre que o aparelho cerebral for privado – por lesões congênitas e/ou adquiridas – de suas estruturas e funções, a patologia se estabelece (COUDRY; FREIRE, 2010). À ND interessa a relação heterogênea entre sujeito e linguagem e não uma relação preestabelecida entre a falta (para se atingir a normalidade) e a patologia; importam, assim, sujeitos comuns marcados por sua relação com a linguagem oral/escrita, práxis/corpo e percepção, e não sujeitos idealizados.

Na ND, são especialmente articulados a hipótese da historicidade e indeterminação da linguagem e os conceitos de trabalho e força criadora, formulados por Franchi (1992). Benveniste (1972) e Jakobson (1975) são autores-âncora em relação aos conceitos de (inter)subjetividade e dos níveis de funcionamento da linguagem. Luria (1981) e Freud (1891) são incorporados por sua aproximação no que diz respeito ao funcionamento dinâmico e integrado de cérebro/mente, em que a linguagem está representada em todo o cérebro e não localizada em suas partes/centros. Também destacam-se os conceitos de *dispositivo* de Foucault (1994) e *contradispositivos* de Agamben (2009).

5 Para saber mais sobre a teorização na área da Neurolinguística Discursiva, consultar o capítulo *Pressupostos Teóricos-Clínicos da Neurolinguística Discursiva*, de Coudry e Freire (2010), no livro *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem*.

A ND incorpora a reflexão de Agamben (2009), a partir do conceito de *dispositivo* de Foucault (1994, p. 41), que o define como “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”. Assim, é possível entender que o excesso de patologização, inclusive no interior das patologias, como é o caso da SXF, funciona como um dispositivo que determina e captura o sujeito portador da SXF (processo de subjetivação), bem como orienta, controla e assegura as condutas, as opiniões e os discursos daqueles que fazem parte do entorno desse sujeito (familiares, educadores, fonoaudiólogos, entre outros). Como ensina Foucault, um dispositivo que condiciona saberes e práticas sobre a SXF.

Diante desse quadro, o que sobra do/ao sujeito? Como propõe Agamben (2009, p. 14):

[...] a estratégia que devemos adotar no nosso corpo-a-corpo com os dispositivos não pode ser simples, já que se trata de nada menos que liberar o que foi capturado e separado pelos dispositivos para restituí-lo a um possível uso comum. É nesta perspectiva que gostaria agora de falar-lhes de um conceito sobre o qual me ocorreu de trabalhar recentemente. Trata-se de um termo que provém da esfera do direito e da religião romana (direito e religião estão, não somente em Roma, estreitamente conectados): profanação. [...] A profanação é o contradispositivo que restitui ao uso comum aquilo que o sacrifício havia separado e dividido.

É preciso desenvolver práticas, portanto, que passem a funcionar como *contradispositivos* que atuem no corpo a corpo frente aos dispositivos que mantêm os sujeitos no lugar da não aprendizagem (COUDRY, 2009, 2011; BORDIN, 2010; ANTONIO, 2011). Para tanto, o sujeito deve ser visto para além da patologia, ou seja, um sujeito histórico, que vive em um determinado tempo, em uma determinada cultura, sem os quais não há possibilidade de linguagem.

O estudo desenvolvido

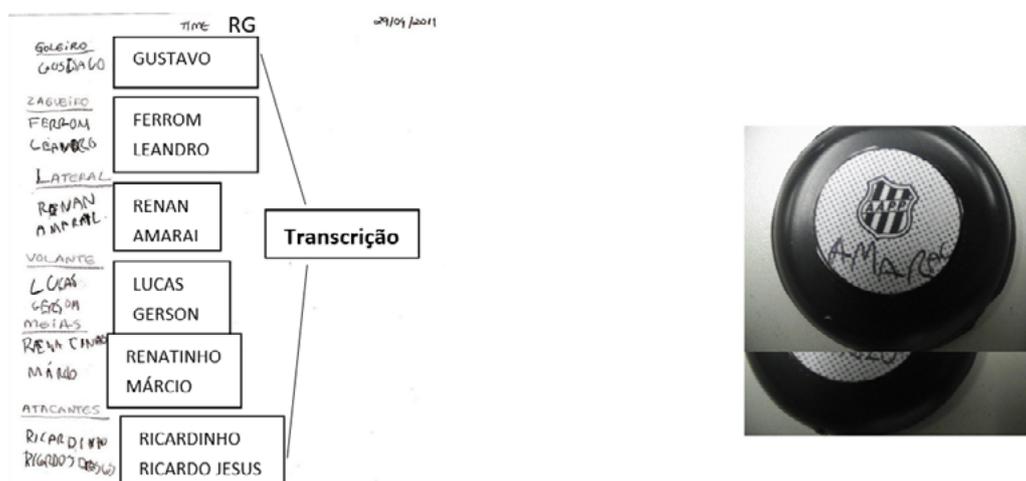
Em estudo de caso, longitudinal, ao longo de três anos, foram acompanhados os portadores da SXF: PM (12 anos), AS (15 anos) e RG (19 anos) em sessões semanais individuais, com uma hora de duração (SILVA, 2014). PM e AS também eram acompanhados em sessões semanais em grupo no Laboratório de Neurolinguística (LABONE/IEL/UNICAMP). Ambos faziam parte do Centro de Convivência de Linguagens (CCazinho).

Apresento, a seguir, dados de um dos sujeitos acompanhados longitudinalmente (RG), de forma a contrapor o que foi observado nos dados com o discurso determinístico da área médica.

Relação sujeito da/na linguagem: na leitura e escrita de palavras

Sabendo que RG é torcedor da Ponte Preta e gosta muito de futebol, em sessão individual, do dia 29 de abril de 2011, lemos notícias sobre o time, sua colocação no campeonato paulista e um pouco de sua história. Após a leitura, propus para RG (18 anos) construirmos nossos times de futebol de botão. Expliquei como era o jogo e lemos algumas regras. Decidimos fazer um time de botão titular e outro reserva com os jogadores da Ponte Preta. Pegamos os nomes de todos os jogadores na internet, lemos qual o papel de cada posição no time (goleiro, lateral, volante, atacante) e fizemos nossa escalação. Para tanto, a pesquisadora lia o nome de todos os volantes do time, por exemplo, e RG escolhia um ou dois deles para compor o seu time (a depender da posição) e os anotava em um papel. O dado abaixo mostra como ficou a escalação de RG.

Figura 4. Jogo de botão



Fonte: BDN – CNPq n°307227/2009-0

Nesse dado de escrita, RG revelou saber os nomes das letras e suas formas gráficas. Não apresentou dificuldade em copiar e retomar os nomes dos jogadores depois que a pesquisadora os falava. Sua escrita, no entanto, é imprecisa, os traçados não são muito claros – apesar disso é possível entender o que RG escreve. Tal imprecisão está relacionada a gestos motores demandados pela escrita, ainda não automatizados, para desenhar os traçados das letras e ao fato de não ter muita experiência em escrever até então. Segundo Freud (1891), essa dificuldade atrapalha na articulação da imagem acústica/sonora e visual com a motora, uma vez que essa relação ainda não foi automatizada.

RG altera a ordem das letras de alguns nomes – tem dificuldade em relação à ordem das letras e suas combinações, o que afeta a composição da palavra escrita. Entretanto, RG escreve e, com a intervenção da pesquisadora que retoma, sinaliza e dá sentido ao que RG escreve, ele também (re)escreve. Observem-se as refacções, que revelam a atividade

epilinguística de RG: as hipóteses que vai formulando sobre a escrita de palavras e a estrutura de seus constituintes (ABAURRE, 2001).

Após a escalação, reescrevemos os nomes dos jogadores nos botões e observamos que a reescrita se torna mais precisa. Isso acontece porque ao tentar ler sua própria escrita da escalação dos jogadores, RG teve dificuldades para entender o que ele havia escrito. A leitura do que havia escrito possibilitou que RG percebesse que, para ser entendido, ele precisaria *caprichar* mais no traçado das letras. Por isso, na reescrita, se esforçou para deixar os traçados mais nítidos.

É esse trabalho com, sobre e na linguagem que possibilita que RG entre para o mundo das letras gradativamente. É nessa interação – que atua na zona de desenvolvimento iminente (VYGOTSKY, 1998) – que RG tem a possibilidade de construir e fortalecer as relações que ainda não estão estabelecidas entre aspectos acústicos/sonoros, motores/cinestésicos e visuais que compõem a palavra a ser escrita. Isso, por sua vez, abre caminhos para que o sujeito compreenda suas dificuldades e avance no aprendizado da escrita, sendo que (re)escrever e ler com sentido é uma possibilidade para que isso aconteça.

Relação sujeito da/na linguagem: na leitura e escrita de textos

Em sessão do dia 10 de dezembro de 2011, lemos um livro chamado *Meu pequeno brasileiro* de Eduardo Bueno. Trata-se de uma história sobre um menino, chamado Dudu, que adorava futebol, mas não gostava das aulas de História porque as achava muito cansativas, cheias de datas e nomes compridos. Dudu fica triste porque tem que ir para a escola e vai perder a abertura da Copa do Mundo. Quando chega na escola, há um professor de História substituto que revoluciona a sala de aula com uma velha bola e um novo jeito de ensinar – Dudu passa a adorar a matéria.

Após termos lido o livro, sugeri ao RG (19 anos) que escrevêssemos uma carta para o Dudu contando como era a escola dele e para qual time ele torcia. A carta ficou assim:

Figura 5. Carta

<p>CAMPINAS CAMPINAS-TORCEADOR DE BOLA DE 2011</p> <p>OI DUDU NA MINHA ESCOLA É MUITO ELGAR TENHO 2 AEMIGOS IOGR ALEXANDRE</p> <p>TENHO AOLA DE TEATRO EGOSTEI DE EAZER CORSIMODO EO FOI IGUARDA</p> <p>EU DTAMBEM SOA FÃ DE BOLA SORO TORCEADOR DA PONTE PRETA EESTOU CNTIOTO FELIZ PORQUE MEO TIME SOBEO PARA A SERIEA.</p>	<p>Transcrição CNERPAS</p> <p>CAMPINAS. 1 DE DEZEMBRO DE 2011</p> <p>OI DUDU. NA MINHA ESCONLA É MUITO ELGAR TEMHO 2 AEMIGOS IOGR ALEXANDRE</p> <p>TENHO AOLA DE TEATRO EGOSTEI DE EAZER CORSIMODO EO FOI IGUARDA</p> <p>EU DTAMBEM SOA FÃ DE BOLA SORO TORCEADOR DA PONTE PRETA EESTOU CNTIOTO FELIZ PORQUE MEO TIME SOBEO PARA A SERIEA.</p>
---	---

Fonte: BDN – CNPq n°307227/2009-0

Neste dado, é possível constatar como as sílabas não canônicas se apresentam como barreiras nesse processo de aquisição e uso da escrita para RG: *logr* (Igor), *corsimodo* (Quasímodo), *iguarda* (guarda), *elgar* (legal), *torceador* (torcedor), *cntioto* (muito). RG está tentando descobrir quantas letras ele pode incluir nas sílabas e em que ordem elas devem ser escritas. Ele tem dificuldade em manejar a concomitância entre o acústico, o motor e o visual, o que faz com que apresente instabilidades, episódios intermediários de escrita (ABAURRE; COUDRY, 2008). Às vezes, preenche com letras os espaços como uma escrita preenchedora, que depois, com a intervenção da pesquisadora e de outros que interagem com RG, passa a ter função para ele. Nota-se que RG sabe que entre uma palavra e outra há um espaço, ele sabe organizar o texto; porém, como ainda não domina certas convenções, certas características do sistema alfabético, em alguns momentos segmenta menos e escreve “*egostei*”, “*eestou*”, “*serieA*” – como tantas outras crianças iniciantes de escrita fazem⁶.

Muitos pesquisadores (ABAURRE, 1999; CAGLIARI, 2004) têm relacionado a segmentação não convencional de palavras por crianças e jovens em processo de aquisição da leitura e da escrita a fatos de natureza fonético-fonológica. Casos de hipossegmentação e hipersegmentação são analisados como indícios de padrões rítmico-entonacionais típicos da oralidade e parecem obedecer a princípios subjacentes ao estabelecimento de constituintes prosódicos (MULLER, 2013). RG, portanto, está fazendo hipóteses sobre a escrita, relacionando o que para ele é conhecido pela fala com aquilo que ainda não domina na escrita – o que mostra que ele está fazendo associações e refletindo sobre aquilo que escreve.

⁶ Veja dado 4 de LF, à época com 12 anos e cursando a sexta série, apresentado por Muller (2013), que escreve *todumundo* para “todo mundo”.

RG também usa letras parecidas acústica e visualmente no lugar de outras como em “temnho”, “dtambem” – o que, da mesma forma, fazem os iniciantes de escrita. Esses dados mostram que RG sabe as similaridades acústicas e visuais que existem entre algumas letras. Um fato interessante que aparece na sua escrita é a substituição do “u” pelo “o”. RG escreve “aola”, “eo”, “meo”, “sobeo”. Muito provavelmente isso acontece, assim como com tantas outras crianças, porque alguém deve ter dito a RG que quando falamos “u”, escrevemos “o” e isso ficou automatizado na escrita dele. Esse fato mostra como é equivocada a visão de linguagem que a escola e a clínica muitas vezes têm, por não compreenderem a íntima relação que a fala tem com a escrita, sobretudo para escreventes iniciais. Em nossa língua, é comum falarmos em muitas regiões, principalmente em final de palavra, “u” no lugar de “o”: carru, amigu, meninu, cachorru. Entretanto, não é sempre que falamos “u” no lugar de “o”: uva, continua, abuso, dúvida. No entanto, ninguém explicou para RG essas diferenças.

Todas as instabilidades presentes no texto de RG, contudo, indicam que está fazendo um trabalho linguístico cognitivo – com, na e sobre a linguagem – que é extremamente relevante para que ele avance no processo de aquisição da leitura e escrita. RG nunca havia escrito uma carta antes e colocá-lo em contato com um gênero novo para ele possibilita que novos caminhos cognitivos sejam trilhados. É assim que RG vem tecendo hipóteses sobre a escrita e vem aprendendo a compor o sistema de representação alfabética, bem como suas possibilidades combinatórias para formar palavras.

Relação sujeito da/na linguagem: na fala

Em sessão individual, do dia 29 de setembro de 2011, a pesquisadora Ims propõe a RG (19 anos) o seguinte jogo: a partir de algumas imagens projetadas na tela de um computador, um jogador deve dar dicas ao outro jogador sobre o que é aquela imagem para que o segundo jogador tente adivinhar do que se trata. Antes de iniciarem, Ims dá um exemplo, depois RG dá dicas para Ims identificar o objeto visto por ele na tela do computador.

Código de Busca	Sigla do Locutor	Transcrição	E. verbais	Enunciados não verbais
		RECORTE		
	RG			Olha uma imagem na tela do computador para dar dicas a Ims
\?	Ims	E aí, RG, qual é a dica?		
	RG	É redonda		
	Ims	É redonda?		
	RG	Preto e branco		

\?	Ims	É preto, branco e redondo?		
\?	RG	O que que é esse, hein?		
\?	Ims	Serve para o quê?		
	RG	Chutar, chutar		
	Ims	Ah, é uma bola! Acertei?		
	RG	É uma bola!		
RECORTE				
	RG	Ah, esse aí::		Olhando para outra imagem na tela do computador para dar dicas a Ims
\?	Ims	O que, é difícil?		
	RG	Esse aí::		Olhando para a tela do computador
	Ims	Dá uma dica, então!		
	RG	Vinho e suco		Enumerando com os dedos
\?	Ims	É fruta?		
	RG	É fruta!	Confirmando	
	Ims	Uva!		
\tom	RG	Oh!	Tom de surpresa	
	Ims	Você deu uma dica muito boa!		
RECORTE				

Fonte: BDN – CNPq n°307227/2009-0

Antes dos recortes apresentados, RG parece não saber exatamente como fazer o que foi proposto e Ims procura ajudá-lo fazendo perguntas que o direcionem. No entanto, para as duas imagens seguintes, RG dá as dicas sem que Ims tenha que fazer muitas perguntas, o que mostra que RG passa a compreender as regras do jogo à medida que escuta a pesquisadora, fala e joga. Isso porque, como afirma Vygostky (2007), a fala organiza o pensamento e ajuda nos processos de compreensão. O que é possível verificar nesse dado é que tanto a fala da pesquisadora, que inicialmente direciona RG, quanto a fala interna de RG, que o ajuda a refletir sobre a atividade, contribuem para a compreensão do jogo e o fazem ir além.

No primeiro recorte do dado, constatamos que RG não se restringe ao campo descritivo, como fez antes, mas observa a imagem e descreve para Ims aquilo que vê. A partir das perguntas que a pesquisadora faz, entra no jogo simbólico e passa a dar dicas relevantes ao investigador. Percebemos uma mudança significativa nas relações que RG estabelece

com as coisas e com o outro pela linguagem, principalmente, no último recorte quando diz “vinho e suco” para referenciar “uva”. A partir do momento em que RG compreende as regras do jogo, consegue realizar associações indiretas, inferências, refinando suas dicas.

Para que possamos entender melhor a complexidade do trabalho linguístico-cognitivo desenvolvido por RG, retomo, ainda que de maneira sucinta, os trabalhos de Luria (1981) sobre a estrutura psicológica da fala. O autor explica que o aspecto acústico (fásico) é apenas o primeiro componente na organização da função executiva do processo de fala:

O componente seguinte é a organização léxico-semântica do ato de falar, o que exige domínio do código léxico-morfológico da linguagem para possibilitar a conversão de imagens ou conceitos em seus equivalentes verbais [...]. A formação de uma tal rede de grupos morfológicos (felicidade, maldade ou ansiedade; solidão, devassidão ou ingratidão, e assim por diante) ou semânticos (hospital, escola, delegacia, de acordo com o princípio de “instituições públicas”, ou diretor, enfermeira-chefe, inspetor, de acordo com o princípio de pessoa que dirige um estabelecimento) são exemplos especiais das *categorias semânticas altamente complexas* em que cada palavra que constitui a unidade generalizada da fala é incluída. (LURIA, 1981, p. 270-271).

É importante considerar que tais categorias são formadas a partir das vivências e usos que o sujeito fez e faz da linguagem durante sua vida. No caso de RG, podemos perceber que se, por um lado, não há um domínio da ordem sintática que estrutura a língua, por pouco uso significativo (não fala com ninguém e ninguém fala com ele), o que dificulta sua entrada no mundo das letras; por outro lado, as categorias semânticas possibilitam que produza enunciados com significado e fortaleça as relações que ainda não estão estabelecidas. Entrando no funcionamento discursivo da linguagem, que supõe a articulação dos níveis de análise linguística em função do sentido (BENVENISTE, 1972), aprendendo e vivenciando regras de uso, socialmente estabelecidas, o que se apresentava como barreiras para aprender deixa de funcionar e novos caminhos se abrem frente à linguagem (no caso a entrada na leitura e na escrita que demandam estruturas próprias, novas para ele).

Considerando as contribuições de Vygotsky (1997) a respeito dos dois planos da linguagem: aspecto físico, sonoro – exterior e aspecto semântico – interior, podemos ainda dizer que RG permanece muito mais atrelado ao aspecto semântico da linguagem, ao passo que hesita no aspecto físico, sonoro e na relação entre esses dois planos.

Para estabelecer tais relações, RG realiza um trabalho linguístico-cognitivo extremamente complexo: para dar as dicas a Ims, RG tem que reconhecer a imagem, saber o significado do objeto que está vendo, relacioná-lo a uma rede de palavras e escolher, dessa rede, quais palavras ele pode usar para referenciar este objeto, sem dizer o seu nome.

Portanto, RG deve buscar, a partir das relações que estabeleceu ao longo de sua vivência e experiência com a linguagem, palavras que se relacionam a este objeto – o que envolve relacionar o objeto e seu nome a toda uma rede semântica (matriz semântica) de combinações possíveis e selecionar dessa rede as palavras necessárias no contexto do jogo. É pela via do sentido (FREUD, 1891) que RG vai, aos poucos, entrando para o mundo das letras.

Considerações finais

Os dados e análises mostram que RG foi resgatado como sujeito da linguagem: na relação com o outro, na linguagem e no discurso está transpondo barreiras que foram estabelecidas para o sujeito portador da SXF, tornando-o incapaz de aprender a ler e escrever e impedindo qualquer mudança/avanço – como é postulado em muitos trabalhos e práticas clínicas, por profissionais da área médica.

Nesse contexto, destaco o papel e a responsabilidade do linguista, como especialista e estudioso da linguagem, que deve ocupar seu lugar e se contrapor ao discurso da área médica. Discurso esse que não é especializado sobre os estudos da linguagem, mas, ainda assim, parte do seu campo de saber sobre a doença para determinar as (im) possibilidades do sujeito sobre a linguagem.

A ND discute essas questões e traz alternativas de trabalho com a linguagem que possibilitam que os sujeitos avancem em seu processo de aquisição e uso da leitura e escrita – tão primordial para que as funções cerebrais complexas se inter-relacionem e se desenvolvam. Isso porque a premissa é investir no sujeito, independentemente de seu diagnóstico/prognóstico.

Não queremos, com isso, negar a doença. Se existe uma questão orgânica que afeta o funcionamento cerebral, como é o caso da SXF, é possível que haja processos interrompidos/barrados/alterados. O que levantamos como questão é que há uma banalização que acompanha o diagnóstico que muito nos preocupa, uma vez que legitima alguns prognósticos e práticas que mantêm o sujeito no lugar da não aprendizagem. Somos capturados pelos dispositivos aí instituídos de tal forma que ficamos presos a um círculo vicioso sem saída: a doença explica qualquer comportamento e dificuldade que o sujeito apresenta e essas dificuldades não são consideradas passíveis de mudança em função da doença – por isso, as práticas ficam limitadas, uma vez que determinadas atividades não são realizadas com o sujeito porque parte-se do pressuposto que esse sujeito será incapaz de realizá-las, impossibilitando seu avanço/desenvolvimento.

Retomo os estudos de Agamben (2009) sobre a contemporaneidade e a profanação. Nas frestas do presente, temos que encontrar saídas para enfrentar os dispositivos e

trazer ao uso comum aquilo que foi dignificado nos discursos hegemônicos da medicina como se fossem verdades absolutas, eternas e inquestionáveis. Como postula a ND, só assim construiremos e trilharemos caminhos alternativos para alfabetizar e promover o desenvolvimento – entendido aqui como modificação do sujeito a partir da relação com o outro e o mundo – de sujeitos outrora condenados a permanecer no lugar da não aprendizagem.

Assim, finalizo, ressaltando a relevância de estudos longitudinais que buscam enxergar possibilidades para além dos déficits e transtornos estabelecidos de antemão, para que as condutas terapêuticas e escolares não mantenham esses sujeitos no lugar do não sentido, no lugar da impossibilidade de aprender.

Destaco, aqui, mais uma vez o papel e a responsabilidade do linguista que traz continuidade ao processo de aquisição e uso da fala/leitura/escrita no lugar das constantes rupturas – uma luz no fim do túnel.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? *In: HERNANDORENA, C. L. M. (org.). Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001. p. 63-85.

ABAURRE, M. B. M. Apontamentos sobre aquisição da escrita: refacção e reescrita de textos. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, v. 26, p. 97-132, 1999.

ABAURRE, M. B. M.; COUDRY, M. I. H. (1987). A relação entre trocas linguísticas de sujeitos afásicos e de crianças no processo de aquisição da língua escrita. *Estudos da Língua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 173-193, 2008.

AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Tradução Vinícius N. Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ANTONIO, G. D. R. *Da sombra à luz: a patologização de crianças sem patologia*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução Maria da Gloria Novak e Luiza Neri. São Paulo: Cia. Ed. Nacional e Ed. da USP, 1972.

BORDIN, S. M. S. *Fala, leitura e escrita: encontro entre sujeitos*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BOY, R.; CORREIA, P. S.; LLERENA, J. C.; MACHADO-FERREIRA, M. C.; PIMENTEL, M. M. G. Síndrome do x frágil: estudo caso-controlado envolvendo pacientes pré e pós-puberais com diagnóstico confirmado por análise molecular. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v. 59, n. 1, p. 83-88, 2001.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

COUDRY, M. I. H. *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

COUDRY, M. I. H. Despatologizar é preciso: a experiência do CCazinho. *Anais do II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, Évora, p. 97-117, 2009.

COUDRY, M. I. H. O que é dado em Neurolinguística? In: CASTRO, M. F. C. P. de (org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 179-194.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. 1986. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. Neurolinguística discursiva: teorização e prática clínica. *Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DARNEL, J. C.; JENSEN, K. B.; JIN, P.; BROWN, V.; WARREN, S. T.; DARNEL, R. B. Fragile X mental retardation protein mRNA targets harboring intramolecular G-quartets encode proteins related to synaptic function. *Cell*, v. 107, p. 489-499, 2001.

FERREIRA, G. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Caracterização da linguagem na síndrome do x-frágil: estudo bibliográfico. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 17, n. 1, jan.-abr. 2005.

FOUCAULT, M. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Tradução E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. Le jeu de Michel Foucault. *Dits et écrits III*. Paris: Éditions Gallimard, 1994. p. 298 -329.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 22, p. 9-39, 1992 [1977].

FREUD, S. *A interpretação das afasias*. Tradução Ramón Alcalde. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1891.

FUNDAÇÃO BRASILEIRA DA SÍNDROME DO X-FRÁGIL. Disponível em: www.xfratil.com.br. Acesso em: 04 set. 2010.

GUERREIRO, M. M. Fragile x syndrome: clinical, electroencephalographic and neuroimaging characteristics. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v. 56, n. 1, p. 18-23, 1998.

HODAPP, R. M.; DYKENS, E. M.; HAGERMAN, R. J.; SCHREINER, R.; LACHIEWICZ, A. M.; LECKMAN, J. F. Developmental implications of changing trajectories of IQ in males with fragile X syndrome. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, v. 29, p. 214-219, 1990.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975.

LURIA, A R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: EdUSP, 1981.

MULLER, L. M. *Crianças e jovens diagnosticados de Dislexia: o que seus dados de escrita revelam?* 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SILVA, M. A. *Sujeitos e Linguagem na Síndrome do X-Frágil*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SPINELLI, M.; ROCHA, A. C.; GIACHETI, C. M.; RICHIERI-COSTA, A. Word-finding difficulties, verbal paraphasias, and verbal dyspraxia in tem individual with fragile X syndrome. *Am J Med Genet*, v. 60, p. 39-43, 1995.

SUDHALTER, V.; MARANION, M.; BROOKS, P. Expressive semantic deficit in the productive language of males with fragile X Syndrome. *Am J Med Genet*, v. 43, p. 65-71, 1992.



VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
(Tradução inglesa dos originais russos de 1934).

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997
(Tradução espanhola dos originais russos de 1924 a 1934).

YONAMINE, S. M.; SILVA, A. A. Características da comunicação em indivíduos com a Síndrome do X-Frágil. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v. 60, n. 4, p. 981-985, 2002.

Os fragmentos de F. S. Fitzgerald à luz das formas mínimas: uma proposição

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2526>

Laysa Louise Silva Beretta¹

Resumo

Considerando a representatividade das narrativas breves no cenário literário contemporâneo, pretendo, à luz das ponderações acerca das formas mínimas (minicontos, mininarrativas, narrativas breves, microcontos etc.), observar os fragmentos escritos por F. S. Fitzgerald e publicados na obra *Crack-up* (2007) com o intuito de propor algumas possibilidades de leitura. Para tanto, debruçar-me-ei, principalmente, nos trabalhos de Zavala (2004), Gonzaga (2007) e Spalding (2008).

Palavras-chave: formas mínimas; microcontos; F. S. Fitzgerald.

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil; laysaberetta@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-8573-5484>

Los fragmentos de F. S. Fitzgerald a la luz de formas mínimas: una propuesta

Resumen

Teniendo en cuenta la representatividad de las narraciones cortas en el escenario literario contemporáneo, tengo la intención de, a la luz de las consideraciones acerca de las formas mínimas (minicuentos, mini-narrativas, narraciones cortas, microcuentos etc.), observar los fragmentos escritos por F. S. Fitzgerald y publicados en la obra *Crack-up* (2007) para proponer algunas posibilidades de lectura. Con ese fin, me centraré, principalmente, en los trabajos de Zavala (2004), Gonzaga (2007) y Spalding (2008).

Palabras clave: formas mínimas; microcuentos; F. S. Fitzgerald.

Introdução

“Um longo noivado: nada a fazer senão casar ou brigar, por isso decidimos brigar”
(F. Scott Fitzgerald)

Nascido nos Estados Unidos, F. Scott Fitzgerald (1896-1940) escreveu romances como *This Side of Paradise* (*Este lado do paraíso*, 1920), *The Beautiful and the Damned* (*Os Belos e os Malditos*, 1922) e *The Great Gatsby* (*O grande Gatsby*, 1925), além ainda de ter publicado contos memoráveis, como “The Curious Case of Benjamin Button” (1922) (“O curioso caso de Benjamin Button”, publicado no Brasil em 2008). É hoje considerado um dos maiores escritores americanos, conhecido por narrar e participar de uma geração decadente, formada por jovens obcecados pelo luxo, fama, bebidas e drogas. Nesse sentido, Fitzgerald (2007, p. 5) comenta: “Às vezes não sei se eu e Zelda existimos de fato ou se somos personagens de um romance”.

O livro escolhido para este trabalho foi organizado e editado por Edmund Wilson – escritor, crítico literário e um dos amigos mais importantes de Fitzgerald. Trata-se de uma publicação póstuma, que reúne alguns ensaios autobiográficos – incluindo “Crack-up”, que dá nome ao livro –, cadernos de notas do autor, cartas e outros ensaios. Interessa-me os cadernos de notas. No livro, a seção dedicada aos cadernos é dividida por um sumário que vai da letra “A” até a letra “U”. Há, por exemplo, o caderno dedicado às “Anedotas” (A), aos “Brilhantes recortes” (B), aos “Epigramas, gracejos e piadas” (E), às “Ideias” (I), ao “Literário” (L), às “Observações” (O) e aos “Títulos” (T).

O número de textos retirados dos cadernos de notas é extenso. Metade do livro (de aproximadamente trezentos e setenta páginas) é ocupado pela seção. Os textos ali elencados, entretanto, são breves: a maioria não ultrapassa um terço de página. Com

exceção daqueles presentes no caderno de títulos, que não ultrapassam o caráter de possíveis títulos a obras e algumas listas esparsas dedicadas a temas como gírias correntes, nomes interioranos e viagens desagradáveis, os cadernos comportam fragmentos, pequenos textos em potência, talvez embriões para possíveis narrativas de maior fôlego. A ideia de que os fragmentos foram parte do processo de criação do autor não parte dos textos em si, até porque a maioria² deles pode ser lida e compreendida como textos acabados sem prejuízo algum (o que nos remete à noção de fractalidade proposta por Zavala, 2004), mas do fato de que as notas, em conjunto, assemelham-se a um compêndio literário para uso pessoal desde as listas mencionadas até os diálogos, as máximas e as analogias ali presentes. Sem contar que os assuntos abordados não fogem ao estilo literário empenhado por Fitzgerald em obras maiores e anteriores.

O que salta aos olhos, sem mencionar a qualidade, é a brevidade e a precisão dos textos. À luz das discussões acerca do texto breve, parece-me possível aventar alguns parentescos entre os pequenos textos de Fitzgerald e o que chamamos hoje de mininarrativas. Além da possibilidade de considerar os fragmentos como pequenas narrativas em potência e de salientar o protagonismo do leitor (SPALDING, 2008) frente ao texto, destaco algumas frequentes em comum: o humor, o chiste, os aforismos, as anedotas, as máximas e o tom proverbial.

Não pretendo, é claro, afirmar que se tratam de mini ou microcontos, até porque as classificações importam pouco e, como pontuou Mário de Andrade, “conto será sempre aquilo que o seu autor batizou de conto”. Tampouco pretendo encerrar, em uma análise de curto fôlego, a discussão sobre a proximidade sugerida. Assim, a intenção desta breve pesquisa, além de lançar luz sobre os brilhantes textos de Fitzgerald (completamente ignorados com relação aos ensaios presentes na primeira seção), é apontar para a seguinte proposição: é possível, a partir do que compreendemos sobre os textos breves, relacionar os fragmentos de Fitzgerald à mininarrativa? A proposição não visa a classificação dos textos do autor norte-americano, o intento é indicar novas possibilidades de leitura. Por exemplo, de que forma o parentesco soma à leitura dos textos de Fitzgerald e ao que se pondera acerca das mininarrativas?

2 Convém ressaltar a presença de alguns comentários e trechos que poderiam ser lidos como propostas criativas para textos literários. Exemplos: “Embora cuidadoso para evitar os clichês no seu trabalho, Ernest Hemingway se delicia com eles na vida privada, sendo o seu favorito ‘Parbleu’ (‘E daí?’, em francês) e ‘Sim, não temos bananas’. Ao contrário da opinião popular, ele não é tão alto quanto Thomas Wolfe, tendo apenas um metro e noventa e cinco no seu colete terapêutico. É naturalmente desajeitado com o seu corpo, mas visto de um anteparo ou de uma cobertura adequada, revelava-se uma bela figura de homem. Temos a satisfação de anunciar que a sua obra aparecerá no futuro exclusivamente em selos do correio dos Estados Unidos” (FITZGERALD, 2007, p. 204). “Quase um capítulo inteiro sobre a tentativa de o homem educar os filhos sem saber onde ele próprio se encontra – entre dificuldades” (2007, p. 239).

Formas mínimas³: a totalidade da brevidade (ou vice-versa)

"Estou com pressa."

"Estou com pressa, estou com pressa."

"Por que você está com tanta pressa?"

"Não posso explicar: estou com pressa". (F.S. Fitzgerald)

Em 1985, Ítalo Calvino elencava seis propostas para o próximo milênio: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência. A última proposta não chegou a ser escrita. Como sabemos, o autor faleceu antes de elaborar o seu conteúdo. De qualquer forma, não é tarefa árdua para o leitor aventar o que pretendia Calvino ao considerar a consistência, principalmente se levarmos em conta o que o autor pondera nas cinco propostas anteriores.

A partir de inúmeras referências literárias, Calvino sugere, entre outros pontos, a omissão de detalhes em prol de uma estrutura narrativa fluida, rápida e eficaz, um projeto narrativo estruturado e calculado, a evocação de imagens nítidas e memoráveis, o esforço com as palavras para que seja possível cuidar, com precisão, do aspecto sensível das coisas e afirma que "os livros modernos nascem da confluência e do entrelaço de uma multiplicidade de métodos interpretativos, maneiras de pensar, estilos de expressão" (CALVINO, 1997, p. 131).

Retomo Calvino para pensar nas narrativas breves, um gênero, ou melhor, um mini gênero que sozinho contemplou várias, se não todas, as propostas deixadas pelo autor e crítico italiano, além de ser uma presença difícil de ignorar no novo milênio: *microfiction*, *short short story* e *very short story* para os norte-americanos, *minicuento*, *ficción* mínima e *minificción* para os hispânicos e miniconto, mininarrativa, microconto e microficcão em língua portuguesa.

É difícil precisar a origem dessas formas narrativas mínimas ou breves, já que é possível pensar e considerar como minificção as fábulas chinesas e alguns aforismos de Franz Kafka. Ernest Hemingway foi autor de um célebre microconto ("For sale: baby shoes, never worn") e os breves capítulos escritos por Machado de Assis em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), além ainda do conto "Um apólogo" (*Várias Histórias*, 1886), são também considerados exemplos de concisão literária.

3 Detenho-me no termo cunhado por Miguel H. Braga Vieira para não selecionar uma das inúmeras designações ou classificações possíveis (miniconto, mininarrativa, minificção, microcontos, micronarrativas etc.) e incorrer no erro de desconsiderar o caráter híbrido dos textos breves e dos fragmentos de Fitzgerald.

De qualquer forma, o posto de principal e mais exemplar minificção é do guatemalteco Augusto Monterroso que, em 1959, publicou a seguinte narrativa: “*Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí*” (grifo nosso). O conto não se deve apenas ao pioneirismo da criação, mas, sobretudo, porque o autor “fez do conto breve uma poesia narrativa potente e atravessada por lances de humor” (SCHØLLHAMMER, 2009, p. 94).

No Brasil, apesar de registros anteriores (Machado de Assis, Raul Pompéia e alguns modernistas), a obra *Ah, é?* (1994, Editora Record), de Dalton Trevisan, é considerada a primeira obra de minicontos⁴. Seguida pelos textos de Marina Colasanti, Ivana Arruda Leite, Verônica Stigger, Fernando Bonassi, João Gilberto Noll, Luiz Vilela, Marcelino Freire e outros. Marcelino Freire, inclusive, promoveu e organizou o volume *Os cem menores contos brasileiros do século* (2004). No prefácio da organização, Freire esclarece: “Resolvi desafiar cem escritores brasileiros, deste século, a me enviar histórias inéditas de até cinquenta letras (sem contar título, pontuação). Eles toparam. O resultado aqui está. Se ‘conto vence por nocautê’, como dizia Cortázar, então toma lá” (FREIRE, 2004, n.p).

A antologia representa, sem dúvida, uma importante referência para a minificção brasileira. A proposta feita pelo autor pernambucano foi acatada por autores como Marçal Aquino, João Paulo Cuenca, Antonio Prata, Antônio Torres, Luiz Rufatto e Fabrício Carpinejar. Além ainda de ser prefaciada por Ítalo Moriconi, organizador de *Os cem melhores contos brasileiros do século* (Editora Objetiva).

Imagens como estalo, instante ou gatilho são providenciais para considerar a brevidade desses textos. As ponderações acerca do conto – não apenas do conto breve – parecem ser empenhadas com ainda mais vigor quando pensamos nas mininarrativas. A ideia de Cortázar levantada por Marcelino Freire no prefácio da organização mencionada, por exemplo, argumenta que, no embate travado entre um grande texto e o seu leitor, o conto, diferentemente do romance que ganha por pontos, vence por nocautê. Quer dizer, o conto não se utiliza de imagens ou elementos gratuitos, pois sabe que o tempo não é seu aliado. Cortázar afirma, no texto “Alguns aspectos do conto”, que “o seu único recurso é trabalhar em profundidade” (CORTÁZAR, 1993, p. 152).

Nesse mesmo sentido, Hemingway sugere a Teoria do Iceberg – buscando o máximo (de sentido) a partir do mínimo (aparente no texto) –, Anton Tchêkhov a Teoria do “fuzil” e

4 Existem algumas definições (um pouco arbitrárias, é preciso dizer) com relação à minificção e ao número de caracteres empenhados. Fala-se, assim, em miniconto, minificção, mininarrativa, microconto, nanoconto ou nanoficção etc. Entretanto, não cabe, durante esta pequena análise, lançar mão de tais definições e/ou enquadrar as narrativas nas especificações mencionadas. Desse modo, lidarei, quase indistintamente, com os termos “minicontos”, “mininarrativas” ou “minificção” porque contemplam textos de tamanhos moderados e abarcam também os textos de brevíssimas extensões (micro e nano).

Dalton Trevisan o pico na veia. São, é claro, analogias e imagens para a produção literária contística. A ideia de pico na veia está, inclusive, em um conto de Trevisan que diz “Um bom conto é como um pico certo na veia” (TREVISAN, 2002, p. 9).

A concisão, a brevidade e a unidade de impressão (POE) pretendidas no conto são potencializadas quando pensamos no miniconto. O gênero conto é desdobrado e, assim como afirma Antonio Candido (1989, p. 208), incorpora “técnicas e linguagens nunca dantes imaginadas dentro de suas fronteiras”.

Além da reduzidíssima extensão textual – produto de um depuramento textual voltado para a concisão e de uma relação com a estética minimalista –, as narrativas breves aproximam-se, não raras as vezes, da piada, do jogo de palavras, das anedotas, dos provérbios invertidos ou parodiados, dos epigramas, dos aforismos e de retratos do cotidiano.

Nesse sentido, Miguel Heitor Braga Vieira (2012, p. 146) pondera:

Chegamos a dez tipos formais de minificção: 1) o miniconto, 2) a minificção proverbial ou aforística, 3) a com feição de piada ou jogo de palavras, 4) a com marcas fabulares e modais, 5) a minicrônica, 6) a minificção com dicção poética, 7) a intertextual ou de aproximação, 8) a metalinguística ou metaminificção, 9) a ensaística e 10) a minificção gráfica. Distantes de qualquer normatização formal e rigidez classificatória, tratamos de apontar constantes formais da minificção, atentando para suas relações internas.

O excerto exposto não é mencionado com o intuito de estabelecer uma categoria ou uma classificação para as formas mínimas, mas para observar brevemente, na esteira de Vieira, as constantes, a rede de influências e relações presentes no gênero e, então, as suas heranças e/ou inovações técnicas e textuais com relação ao conto. Quer dizer, é uma possibilidade de expandir a certeza acerca da brevidade e da precisão linguística, e conhecer os caminhos trilhados pela minificção, algo que talvez contribua com a compreensão dos traços e do impacto desses pequenos textos nas últimas décadas.

Nesse sentido, convém dizer que as narrativas breves cabem em todo lugar: no livro impresso, no Facebook, no Twitter, em SMS e em caixas de fósforo⁵. Valem muito mais pelo que não está escrito, são como imagens e há, ao menos, duas narrativas ali – o que explica o papel primordial do leitor no processo interpretativo. Sobre a acessibilidade,

5 Samir Mesquita organizou e publicou, em 2007, o projeto e livro *Dois Palitos*. A publicação consiste em vários folhetos pequenos dentro de uma caixa de fósforos, cada folheto continha um microconto.

arrisco dizer que o formato é mais democrático, já que não se trata de um texto escrito com pretensões ao cânone, ainda que aclamado pela crítica. A qualidade não é medida pelo rebuscamento ou requinte, mas pelo nocaute empenhado pelo texto, e a simplicidade com relação ao processo de escrita é apenas aparente, pois a cobiçada brevidade é alcançada a partir de um depuramento textual intenso mencionado por autores como Marcelino Freire, Andréa Del Fuego e Dalton Trevisan. O último, inclusive, pontuou: “para escrever o menor dos contos a vida inteira é curta” (TREVISAN *apud* WALDMAN, 1997, p. 142).

Por fim, encerro esta breve apreciação ao miniconto ou texto breve com o que pondera Italo Moriconi ao prefaciar a obra *Os cem menores contos do século* (2004, n.p.): “É no lance do estalo que a cena toda se cria. Na narrativa e na poesia. Alguém já disse, poesia é uma frase ou duas e uma paisagem inteira por trás. Neste volume, a prova: conto também, em número de cem. São pílulas ficcionais, e das melhores”.

Fitzgerald e as suas pequenas histórias em potência

“Ouça, pequeno Elia: puxe sua cadeira para perto do precipício e eu lhe contarei uma história” (F. S. Fitzgerald).

Para traçar o parentesco sugerido, parece-me necessário recorrer às principais compreensões teóricas com relação à mininarrativa e, então, articulá-las aos fragmentos de F. S. Fitzgerald. Dessa forma, volto-me, a seguir, para as asserções do mexicano Lauro Zavala em *Cartografias del cuento y la minificción* (2004), de Pedro Gonzaga, na dissertação *A poética da minificcção*: Dalton Trevisan e as minihistórias de *Ah, é?* (2007), de Marcelo Spalding e na dissertação *Os cem menores contos do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea* (2008).

O mexicano Lauro Zavala é professor da Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco e publicou, além de *Cartografias del cuento y la minificción* (2004), *El dinosaurio anotado*: edición crítica de “El dinosaurio” de Augusto Monterroso (2002), *Laminificción en México: 50 textos breves* (2002) e *La minificción bajo el microscópio* (2005) e *Cómo estudiar el cuento: con una guía para analizar minificción y cine* (2002). Sem contar, é claro, publicações dedicadas a temas como literatura contemporânea, teoria literária e cinema.

A posição de Zavala é, de modo geral, bastante conservadora. O professor busca lidar com classificações bastante engessadas, como enquadrar categoricamente os textos com relação ao número de caracteres⁶ e segmentar os minitextos em três categorias:

⁶ “Empezaré por responder a la pregunta: ¿cuántos tipos de cuentos breves existen?, pues ésta es la pregunta fundamental y es la que permite responder las demás preguntas. Para estudiar el

"minicuento (clássico)", "micro-relato (moderno)" e "minificción (posmoderna)" (ZAVALA, 2011).

Todavía, Zavala destaca, em *Cartografías del cuento y la minificción* (2004), seis pontos fundamentais à minificção e bastante esclarecedores se articulados aos textos de Fitzgerald. São eles: 1) brevidade, 2) diversidade 3) cumplicidade, 4) fractalidade, 5) fugacidade e 6) virtualidade (ZAVALA, 2004, tradução nossa⁷).

Com exceção da virtualidade – que indica a importância dos aportes digitais para a minificção – e da cumplicidade – que aponta para o vínculo estabelecido entre o leitor e o texto a partir do título da narrativa –, os pontos propostos por Zavala são perfeitamente praticáveis quando pensamos no parentesco sugerido neste trabalho.

Nesse sentido, tomemos como objeto de análise os seguintes fragmentos de Fitzgerald:

"Agora é tudo tão inútil quanto repetir um sonho" (FITZGERALD, 2007, p. 105).

"Meu último marido foi derrubado do cavalo. Você deve aprender a montar'. Ele dá uma olhada inquieta ao redor à procura de um cavalo" (FITZGERALD, 2007, p. 106).

Ao ponderar sobre a brevidade, Zavala demarca a proximidade com a tradição oral, o valor didático de pequenas narrativas, o crescente entusiasmo frente ao gênero e afirma que o espaço de uma página – muitas vezes, apenas parte de uma página – pode "alcançar a maior complexidade literária, a maior capacidade de evocação e a dissolução do projeto romântico da cultura" (ZAVALA, 2004, p. 71, tradução nossa⁸).

O entusiasmo de Zavala diante da brevidade das mininarrativas é algo a ser observado. Os textos, precisos e potentes, são considerados como uma promessa literária e cultural. Não julgou conveniente transmitir a euforia do pesquisador aos textos de Fitzgerald, mas

cuento breve podemos partir del acuerdo que existe entre escritores y críticos al señalar que la extensión de un cuento convencional oscila entre las 2.000 y las 10.000 palabras. Al estudiar las antologías y las investigaciones que se han realizado hasta ahora sobre cuentos cuya extensión es menor a las 2.000 palabras, en lo que sigue propongo reconocer la existencia de tres tipos de cuentos breves. Las diferencias genéricas que existen entre cada uno de estos tipos de cuentos dependen de la extensión respectiva. Aquí propongo llamar a cada uno de estos tipos de relatos, respectivamente, cuento corto, muy corto y ultracorto. Por debajo del límite de las 2.000 palabras parece haber tres tipos de cuento distintos entre sí: cortos (de 1.000 a 2.000 palabras), muy cortos (de 200 a 1.000 palabras) y ultracortos (de 1 a 200 palabras)" (ZAVALA, 2002, p. 240, grifo nosso).

7 No original: "1) brevedad, 2) diversidad, 3) complicitad, 4) fractalidad, 5) fugacidad e 6) virtualidad".

8 No original: "Para lograr la mayor complejidad literaria, la mayor capacidad de evocación y la disolución del proyecto romántico de la cultura".

acredito que o primeiro texto citado pode ser analisado a partir da brevidade asseverada por Zavala.

O texto conta com apenas nove palavras e, ainda que não seja o responsável por promover a “dissolução do projeto romântico da cultura” (FITZGERALD, 2017, p. 71) alcança, sem nenhuma dúvida, alguma complexidade literária. Trata-se de uma comparação prosaica, mas precisa e potente. Precisa na criação de uma imagem e potente ao manejar, em poucas palavras, uma percepção outra – e bastante sensível – acerca da inutilidade. O termo “inútil”, geralmente ligado à banalidade, é deslocado e aproximado do que é sublime e ingênuo: o sonho, a esperança. Tudo tão inútil quanto repetir um sonho, tudo tão inútil quanto sonhar de novo, tão inútil quanto tentar outra vez, tão inútil quanto não desistir. O “agora” acrescenta também, pois não só situa temporalmente o discurso, colaborando com o caráter sensível destacado, como também convida o leitor ao texto, tornando possíveis indagações como “Por que agora?”, “O que tornou tudo inútil a partir daquele momento?” ou “O que o agora representa?”. Assim, não posso deixar de observar: tudo isso em apenas nove palavras.

Ainda nessa direção, é válido observar o segundo texto de Fitzgerald e analisá-lo à luz das proposições de Zavala sobre a diversidade, a fugacidade e a fractalidade.

No que tange à diversidade, Zavala assinala, principalmente, o caráter híbrido (não apenas com relação à estrutura) das minificções. Reconhece-se, assim, a diversidade de gêneros que se aproximam dos textos breves, a consequente abertura de realização e a influência das fábulas, dos bestiários e das histórias fantásticas.

No ponto dedicado à fugacidade, Zavala discute a dimensão estética da minificção. Trata-se de um pressuposto ligeiramente complexo, porque não aponta para uma saída definitiva, mas para abordagens. Vale esclarecer, de antemão, que as assertivas do pesquisador sobre a diversidade e fugacidade são complementares na medida em que a ideia, em fugacidade, é discutir a literariedade, o alcance, a classificação e a durabilidade desses textos, principalmente os marcadamente híbridos. O anseio, bastante antigo, por definições: são contos? Ou ainda: são literatura? Assim, para justificar a durabilidade e relevância literária das mininarrativas, Zavala elenca uma porção de periódicos, eventos, antologias e concursos dedicados ao assunto.

No ponto dedicado à fractalidade, Zavala propõe um contraponto interessante – e muito caro aos textos de Fitzgerald – entre fragmento e unidade. O pesquisador mexicano entende como fractalidade a independência de um texto com relação à unidade que o contém e sugere que essa é a forma de leitura do final do século XX. Afirma que saltar páginas, ler qualquer coisa e picotear são direitos do leitor. Ainda nesse sentido, assevera que a ideia trazida por um fragmento não é um detalhe, mas um elemento que contém uma totalidade que merece ser descoberta e explorada por si só (ZAVALA, 2004).

A noção estabelecida em torno do conceito de fractalidade é providencial não só para a análise do segundo minitexto citado, pois a tensão entre a ideia de fragmento e unidade é evocada de modo ininterrupto durante a leitura⁹ do caderno de notas. Retomemos:

“Meu último marido foi derrubado do cavalo. Você deve aprender a montar’. Ele dá uma olhada inquieta ao redor à procura de um cavalo” (FITZGERALD, 2007, p. 106).

É completamente possível pensar no texto como fragmento, peça constituinte de um contexto ou narrativa maior, mas não é possível ignorar que o fragmento pode e deve ser lido e compreendido por si só, como uma unidade de sentido autônoma. É igualmente impensável ignorar que o texto, em tão poucas palavras, lança mão do humor, apresenta duas histórias (PIGLIA, 2004) – uma de compreensão literal ou aparente e outra de assimilação oculta – e convida o leitor, como toda boa mininarrativa, ao texto, para protagonizar a interação promovida no processo de leitura.

É ainda importante mencionar que a fractalidade ou a valorização do estilhaço como portador de uma unidade de sentido pode somar muito à leitura dos textos de Fitzgerald, que são, como já dissemos anteriormente, diminuídos ao caráter de notas esparsas e ignorados com relação aos ensaios publicados no mesmo volume. Assim, se considerarmos a fractalidade, os fragmentos deixam de ser notas ou excertos não desenvolvidos para tornarem-se pequenas histórias em potência.

O minitexto pode ainda ser articulado às noções de diversidade e fugacidade se considerarmos a proximidade do diálogo com a piada, por exemplo, e de que forma essa proximidade dificulta uma definição precisa em torno do gênero (é um conto?) e da literariedade (trata-se de literatura?) do texto. O hibridismo – bastante observado e discutido – assinalado nas mininarrativas percorre também todo o caderno de notas de F. S. Fitzgerald. Os textos se aproximam de poemas, canções, provérbios e, principalmente, piadas.

Abaixo, textos que se aproximam do provérbio e da piada, respectivamente:

Provérbio egípcio:

As piores coisas:

Estar na cama e não dormir,

Querer alguém que não vem,

Tentar agradar e desagradar (FITZGERALD, 2007, p. 99).

9 Outro exemplo possível: “Ele quer fazer de mim uma deusa, e eu quero ser Mickey Mouse” (FITZGERALD, 2007, p. 106).

O início de uma história, *Incorrigible*.

Pai: A quem você admira?

Filho: Andy Gump. Quem você acha que admiro – George Washington? Cresça e apareça! (FITZGERALD, 2007, p. 101).

Nesse sentido, é importante dizer que o caráter proteico das minificções provoca perguntas relacionadas à dimensão estética dos textos. Evidentemente, a saída para essas perguntas não é simples. Zavala, inclusive, indica como resposta a atenção que a minificção tem recebido nas últimas décadas. Não acredito que a justificativa seja insuficiente, acredito apenas que se trata de uma preocupação incoerente, principalmente se considerarmos a atestada fluidez dos gêneros literários na pós-modernidade. Além disso, parece-me injusto propor classificações engessadas a textos que sugerem inúmeras possibilidades de leitura.

Pouco importa se os textos de Fitzgerald, por exemplo, são notas, fragmentos, excertos ou mininarrativas. Os textos valem pelo alcance, pela potência e, principalmente, pelos efeitos que promovem durante a leitura, não pelas possibilidades viáveis para a criação de um cânone.

Prosseguindo com a articulação proposta, recorro agora às contribuições de Pedro Gonzaga, escritor e pesquisador brasileiro do Rio Grande do Sul que publicou a dissertação *A poética da minificção: Dalton Trevisan e as minihistórias de Ah, é?* Na pesquisa, Gonzaga discute e trabalha metodologicamente com o conceito de minificção, propondo divisões (divisão formal e poética) e apontando características frequentes independentes do potencial narrativo, como “brevidade extrema, intertextualidade e ironia” (GONZAGA, 2007, p. 37). Interessa-me, entretanto, articular o que Gonzaga afirma sobre a mínima unidade narrante aos minitextos de Fitzgerald. Para Gonzaga, unidades mínimas narrantes são as estruturas mínimas de um miniconto. De acordo com ele, ainda que cada frase em separado contenha um valor enquanto ação, “o narrante só é compreendido dentro da ação completa” (GONZAGA, 2007, p. 48). É possível tomar como exemplo de mínima unidade narrante a *storyline* do romancista inglês Graham Greene: “Fui ao enterro de um amigo. Três dias depois, ele passeava pelas ruas de Nova York”, e um conto completo como máxima unidade narrante.

Gonzaga ainda adverte que a mínima unidade narrante não garante um miniconto, mas que para que um miniconto ocorra, a mínima unidade narrante é indispensável. Nesse sentido, vale dizer que a abordagem de Gonzaga é bastante conservadora ao ignorar outros tipos de minificção, como textos que estariam mais próximos da poesia, do aforismo e da paródia.

Ainda que não seja uma das minhas pretensões considerar mecanismos definidores tão específicos (relacionados apenas ao miniconto, deixando de lado publicações marcadamente híbridas) para aplicá-los aos textos de Fitzgerald, vale demonstrar que os fragmentos presentes nos cadernos de notas respondem até mesmo às abordagens mais rígidas.

Assim, proponho a leitura de três textos:

O pai ensina o filho a jogar na máquina adulterada; mais tarde, o filho inconscientemente perde a garota nesse jogo. (FITZGERALD, 2007, p. 165).

Eles foram dormir tranquilamente com a dor de outras pessoas. (FITZGERALD, 2007, p. 158).

Ela escalou uma rede de aço, concreto e vidro, caminhou sob um domo alto que ecoava e saiu em Nova York. (FITZGERALD, 2007, p. 124).

Ouso dizer que os três minitextos de Fitzgerald estão compostos de ao menos uma unidade mínima narrante. São, para Gonzaga, minicontos, pois mantêm a característica básica e definidora de uma narrativa. É pertinente afirmar, entretanto, que textos como os expostos acima são minoria nos cadernos de notas de Fitzgerald, quer dizer, ainda que alguns respondam ao rígido parâmetro estabelecido pelo pesquisador, a maior parte dos fragmentos é marcada pelo hibridismo. Esse fato nos permite dizer, a partir das proposições de Gonzaga, que a maioria dos textos do autor norte-americano não corresponde à categoria de miniconto, mas à categoria de minificção. De qualquer forma, acredito piamente na desimportância de tal classificação e, por isso, sigo referindo-me aos fragmentos como minitextos.

Marcelo Spalding, um escritor e jornalista brasileiro, defendeu, em 2008, uma dissertação que se voltou para as especificidades do miniconto e para a publicação de *Os cem menores contos brasileiros do século*, organizada pelo escritor Marcelino Freire. No trabalho, Spalding procura refletir sobre a presença do miniconto no Brasil, além ainda de discorrer acerca do impacto provocado pela antologia já mencionada. De acordo com ele, a reunião promovida por Marcelino Freire é responsável pela reinvenção do miniconto no Brasil. No que tange ao seu trabalho, concentro-me, por fim, no que pondera Spalding a respeito do protagonismo do leitor.

Adiantei, ainda que brevemente, a relação entre leitor e mininarrativa em outros momentos do trabalho. Spalding aponta justamente para essa relação quando afirma que o miniconto “intensifica a importância do não dito na narrativa, diminui o volume do iceberg acima da superfície de um oitavo para, digamos, vinte anos, sem impedir, se o texto estiver bem realizado, que ele suscite certo efeito” (SPALDING, 2008, p. 62).

Grosso modo, a ideia é que, ao diminuir o tamanho do *iceberg* acima da superfície, o autor convida o leitor à narrativa, exigindo dele maior compreensão e interação.

Deliberado ou não, os fragmentos de Fitzgerald convidam o leitor ao texto e estabelecem, em poucas palavras, ao menos duas histórias: “Não temos mais gim”, disse ele. ‘Você aceita um calmante?’, acrescentou esperançoso” (FITZGERALD, 2007, p. 104).

O pequeno fragmento acima, presente no caderno “Conversas e coisas escutadas por acaso”, reproduz um pequeno diálogo. A história visível (ou a ponta do *iceberg*) apresenta uma resposta a alguém que pede por um copo de gim. O visível, entretanto, não é suficiente e o leitor, naturalmente, elabora algumas possibilidades para lidar com os silêncios do texto. É possível indagar: quem serve? Quem pede pelo *drink*? Um garçom? Mas por que o garçom oferece um calmante? O que ele percebeu? Teria essa intimidade? Por que ele tem esperanças de que a pessoa aceite? O que ele ganharia com isso?

O leitor pode apresentar conduta semelhante diante do texto seguinte: “Meu último marido foi derrubado do cavalo. Você deve aprender a montar’. Ele dá uma olhada inquieta ao redor à procura de um cavalo” (FITZGERALD, 2007, p. 106).

O fragmento acima também compõe o caderno “Conversas e coisas escutadas por acaso”. Diante dele, o leitor tem a história aparente: alguém justifica ao novo marido ou namorado o porquê de ele precisar aprender a montar, mas o homem, ao dar “uma olhada inquieta ao redor”, parece não encontrar cavalo algum. A procura pelo cavalo, seguida, imediatamente, pelo fim do fragmento, já é o suficiente para deixar a expectativa do leitor em suspenso e à procura de respostas que o texto não forneceu. É possível perguntar: por que o último marido caiu do cavalo? O que ela quis dizer com “caiu”? Ele caiu, literalmente? Se sim, por que o novo pretendente/namorado/marido não encontra cavalo algum para montar? Existe uma conotação sexual em montar?

Os textos são construídos a partir de pontos de indeterminação e o leitor é inserido em um jogo cujo objetivo é preencher silêncios e unir fendas. As perguntas, é claro, são subjetivas, não há determinação precisa para o preenchimento, ainda que não se possa negar o controle primeiro do texto. Assim, as lacunas são possibilidades de o leitor interpretar e dar a sua voz ao texto.

É claro que ocultar detalhes e lançar luz ao leitor não é nenhuma novidade, principalmente com relação ao conto. Hemingway já havia apontado para a omissão de parte da narrativa e Poe demarcou o protagonismo do leitor ao discorrer sobre a unidade de efeito. Contudo, Poe (1997, p. 913) justificou que “certo grau de duração é exigido, absolutamente, para a produção de qualquer efeito”, quer dizer, não parecia possível para Poe que uma narrativa extremamente breve pudesse provocar efeitos no leitor. Essa é a grande novidade. É nesse momento que os comentários acerca da brevidade e precisão das mininarrativas podem

ser compreendidos em sua totalidade. O texto breve intensifica o papel do não dito e envolve o leitor em uma gramática do silêncio, comprovando que “todo texto [inclusive os minicontos] é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça o seu trabalho” (ECO *apud* SPALDING, 2008, p. 62) – e ainda bem.

Não é possível reconhecer um esforço criativo com relação à brevidade e aos silêncios nos textos de Fitzgerald. Não afirmo que esse esforço não exista, mas sabemos que os textos não passaram por um processo de depuração, ou seja, não foram escritos e reescritos para alcançar a brevidade e a precisão. São fragmentos e, por isso, são breves. De qualquer forma, não posso deixar de notar os efeitos de textos como: “Os dezenove olhos verdes selvagens de um ônibus subindo em sua direção no escuro” (FITZGERALD, 2007, p. 114) ou “Como um masturbador incorrigível, ele estava em geral num estado de repulsa pela vida. Aconteceu, entretanto, etc.” (FITZGERALD, 2007, p. 162).

Diante do que foi exposto, creio que a aproximação proposta não só é possível, como praticável. Os textos de Fitzgerald não são apenas fragmentos breves e precisos, como também contemplam pontos caros e bastante discutidos acerca das mininarrativas. Como vimos, os fragmentos podem ser relacionados às noções de “*brevedad, diversidad, fractalidad e fugacidad*” de Zavala, alguns podem ainda ser lidos à luz das considerações de Gonzaga sobre a unidade mínima narrante e o estabelecimento de lacunas que promovem o protagonismo do leitor durante o processo de leitura (SPALDING, 2008) é, sem dúvida, visível.

Não pretendo dar a discussão como acabada, reconheço a brevidade do trabalho e acredito que os minitextos de Fitzgerald poderiam ser ainda articulados a outras contribuições, como as de Ricardo Piglia, em *Formas Breves* (1999), e as de David Lagmanovich, no artigo “En el territorio de los microtextos” (2011). Por isso, a discussão realizada aponta para uma proposição, que, mesmo não discutida com exaustão em estudos posteriores, pode, desde já, apontar para novas possibilidades de leitura, como contribuir para que os minitextos de Fitzgerald não sejam encarados apenas como notas ou fragmentos, mas principalmente como pequenas histórias em potência.

Considerações finais

“Nenhuma ideia grandiosa jamais foi gerada em uma conferência, mas muitas ideias tolas ali morreram” (F. S. Fitzgerald).

Após apresentar um breve panorama sobre a história dos textos breves e articular os fragmentos de Fitzgerald às principais contribuições teóricas acerca do gênero, findo a observação empenhada propondo a aproximação entre os textos do escritor norte-americano e o que hoje compreendemos enquanto mininarrativas, minicontos ou minificção.

A pretensão, como já esclarecido anteriormente, não é demarcar categoricamente essa relação ou procurar uma classificação para os pequenos textos de Fitzgerald, mas apontar a proximidade como uma possibilidade e, a partir dela, refletir sobre novos caminhos de leitura e análise não só com relação aos fragmentos fitzgeraldianos, como também às mininarrativas. Dessa forma, torna-se possível contar com mais um registro para o considerável acervo de narrativas breves e abordar os cadernos de notas presentes na obra *Crack-up* a partir de uma outra perspectiva, compreendendo que a “história é construída com o não-dito, com o subentendido e a alusão” (PIGLIA, 2004, p. 92) e que a brevidade nada mais é do que a potência em estado de condensação.

REFERÊNCIAS

- CALVINO, Í. Seis propostas para o próximo milênio. *Lições Americanas*. 2. ed. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- CANDIDO, A. *A educação pela noite e outros ensaios*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto. In: CORTÁZAR, J. *Valise de Cronópio*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- FITZGERALD, F. S. K. *Crack-up*. Organização e edição de Edmundo Wilson. Tradução Rosaura Eichenberg. Tradução Isis Alvez (poemas). Porto Alegre: L&PM, 2007.
- FREIRE, M. Prefácio. In: FREIRE, M. (org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- GONZAGA, P. *A poética da minificação: Dalton Trevisan e as ministórias de Ah, é?* 2007. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- MORICONI, Í. Prefácio. In: FREIRE, M. (org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- PIGLIA, R. *Formas Breves*. Tradução José Marques Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- POE, E. A. Filosofia da Composição. In: POE, E. A. *Ficção Completa, Poesia & Ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.
- SCHØLLHAMMER, K. E. *Ficção Brasileira Contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SPALDING, M. *Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea*. 2008. Dissertação (Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-africana) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

TREVISAN, D. *Pico na veia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

VIEIRA, M. H. B. *Formas Mínimas: minificção e literatura brasileira contemporânea*. 2012. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Literários) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

WALDMAN, B. Mínimo múltiplo: do conto do haicai de Dalton Trevisan. *Letras – Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS)*, Santa Maria, n. 14, p. 139-149, jan./jun. 1997.

ZAVALA, L. *Minificción Contemporánea La Ficción Ultracorta y la Literatura Posmoderna*. 2011. Disponível em: http://www.laurozavala.info/attachments/Notas_Minificcin.pdf. Acesso em: 02 ago. 2020.

ZAVALA, L. *Cartografías del cuento y la minificción*. Sevilla: Iluminaciones Renacimiento, 2004.

ZAVALA, L. El cuento ultracorto bajo a microscopio. *Rlit*, Espanha, LXIX, 128, p. 540-553, 2002.

Sermão de Santo Antônio aos Peixes: uma análise das estratégias de manipulação e dos investimentos temáticos e figurativos

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2504>

Cássia Lacerda Soares¹

Resumo

Ao observar a ação – relação de produção e/ou de transformação entre o sujeito e o objeto –, a Semiótica discursiva reúne condições para analisar a manipulação – espaço da relação intersubjetiva, no qual um sujeito age sobre outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer alguma coisa. Considerando esse olhar propiciado pela teoria, busca-se, neste artigo, verificar as estratégias de manipulação adotadas pelo narrador face ao narratário, sujeitos inscritos no texto, articulando-as à mobilização de investimentos temáticos e figurativos no nível discursivo, a partir da leitura do “Sermão de Santo Antônio aos Peixes”, do Padre Antônio Vieira. Nessa conjuntura, procura-se apresentar um olhar semiótico acerca das ideias desse missionário, as quais compõem uma mensagem sempre atual sobre questões transversais que se configuram como pertinentes para qualquer sociedade.

Palavras-chave: manipulação; tema; figuras; semiótica; sermão.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; cassiasoares1327@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-8590-0929>

“Sermón de San Antonio a los Peces”: un análisis de las estrategias de manipulación y de las inversiones temáticas y figurativas

Resumen

Al observar la acción – relación de producción y/o transformación entre el sujeto y el objeto –, la Semiótica discursiva reúne condiciones para analizar la manipulación – espacio de la relación intersubjetiva, en el que un sujeto actúa sobre otro para llevarlo a querer y/o deber hacer algo. Teniendo en cuenta esa perspectiva, este artículo busca verificar las estrategias de manipulación adoptadas por el narrador en relación al narratario, sujetos inscritos en el texto, articulándolas con la movilización de inversiones temáticas y figurativas a nivel discursivo, desde la lectura del “Sermón de San Antonio a los Peces”, por el Padre Antonio Vieira. En esa coyuntura, se busca presentar una mirada semiótica acerca de las ideas de ese misionero, las cuales componen un mensaje siempre actual sobre cuestiones transversales que se configuran como pertinentes para cualquier sociedad.

Palabras clave: manipulación; tema; figuras; semiótica; sermón.

Palavras iniciais

Vista como uma teoria da significação que busca explicar as condições de apreensão e de produção de sentido, a chamada Semiótica francesa, discursiva ou Semiótica greimasiana foi desenvolvida por Algirdas Julien Greimas, linguista lituano radicado na França.

Ao se interessar pelos caminhos que conduzem à significação, essa teoria possui como objeto de estudo o processo discursivo-textual que produz o sentido, domínio infinitamente vasto, do qual se ocupam outras disciplinas que constituem a área das ciências humanas, como a filosofia, a antropologia e a sociologia, entre outras. Porém, uma restrição impõe-se segundo Bertrand (2003b): a semiótica se interessa pelo “parecer do sentido”, que se apreende por meio das formas de linguagem e, mais concretamente, dos discursos que o manifestam. Trata-se, pois, de uma “abordagem relativista de um sentido, se não sempre incompleto, pelo menos sempre pendente nas tramas do discurso” (BERTRAND, 2003b, p. 21).

Situando-se na tradição saussuriana e hjelmsleviana, segundo a qual a significação é a criação ou a apreensão de diferenças, a semiótica de Greimas procura determinar o sistema estruturado de relações que produzem o sentido do texto. Assim, o texto passa a ser visto como um objeto de significação, e a partir dele se estudarão os mecanismos que o engendram e o constituem como um todo significativo.

Em outras palavras, a Semiótica procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, examinando, em primeiro lugar, o seu plano de conteúdo, concebido sob a forma de um percurso gerativo de sentido que comporta três níveis – o fundamental, o narrativo e o discursivo –, que vão das estruturas mais simples e abstratas até as mais complexas e concretas. Cabe ressaltar que a noção de tal percurso derivou do trabalho de Vladimir Propp sobre a narrativa; este buscou as invariantes narrativas, os elementos que fazem com que uma narrativa seja configurada como tal. Sendo uma teoria sobre o sentido, por meio do olhar semiótico, a narrativa aparecerá, antes de qualquer coisa, como uma transformação de conteúdo, conforme assevera Bertrand (2003a).

A partir das noções do simulacro teórico-metodológico greimasiano, este trabalho efetua um recorte e busca realizar algumas incursões, em especial, na sintaxe das estruturas narrativas, para verificar as estratégias de manipulação adotadas pelo narrador face ao narratário, e na semântica das estruturas discursivas, para investigar a reiteração dos temas e a recorrência das figuras que revestem o conjunto de isotopias presentes no texto.

Nessa perspectiva, dos inúmeros textos de Padre Antônio Vieira, elege-se, para este estudo, o *Sermão de Santo Antônio aos Peixes*, o qual se insere em uma perspectiva de denúncia do imaginário colonial português. Pregado em São Luís do Maranhão, em 13 de junho de 1654, constitui um importante documento acusatório das injustiças e contradições da sociedade do período, especificamente a da região do Maranhão e Grão-Pará, marcada pelo domínio dos colonos que, ávidos de poder, escravizavam os indígenas.

Tal sermão expressa, sobretudo, a indignação diante do contexto em que os preceitos cristãos são ocultados pelos interesses pessoais e corporativistas. Enquanto os missionários defendiam a libertação dos índios, os colonos lutavam pela continuidade da exploração de mão de obra desses povos, ignorando as leis da época.

Nessa atmosfera, irrompe o *Sermão de Santo Antônio aos Peixes*, que é proferido dias antes de o padre jesuíta embarcar novamente para Portugal, a fim de denunciar, junto à Corte, as arbitrariedades contra os indígenas, que constatara em seu retorno ao Brasil. O sermão vale-se da figura do santo católico Santo Antônio de Lisboa ou de Pádua, cuja ação de pregar aos peixes, ainda como Frei Antônio, é imitada por Vieira.

Assim como Santo Antônio, que em 1223, em Rimini, dirige seu sermão aos peixes na costa do mar Adriático, em protesto contra os hereges da região, os quais impediam o povo de ouvir as suas pregações, Vieira também invoca os peixes tecendo considerações sobre as virtudes e os vícios humanos. Ao fazê-lo, refere-se a alguns peixes da região do Maranhão estabelecendo, assim, uma relação metafórica com os colonizadores, a fim de provocar um efeito de sentido mais contundente entre os ouvintes.

A partir disso, como suporte teórico elegem-se os estudos acerca da Semiótica discursiva de Barros (2001, 2005a, 2005b), Bertrand (2003a, 2003b), Fiorin (1999, 2005), Greimas e Courtés (1979), Cardoso (2015) e Batistote (2012). Para os apontamentos acerca dos escritos de Vieira, recorre-se aos trabalhos de Mügge e Conte (2017).

Um pouco de teoria

O projeto semiótico de Greimas

Ao longo do percurso da história da linguagem, as preocupações com os estudos da língua se modificam e, a partir das teorias da significação, busca-se incluir o elemento excluído por Ferdinand de Saussure, o sujeito, e passa-se a dar ênfase à relação entre a linguagem e o mundo, entre o falante e seu ouvinte, bem como entre o locutor e a língua.

Nessa visada, irrompem as raízes dos fundamentos da teoria semiótica desenvolvida por Greimas que, ao refletir sobre as condições pelas quais é viável um estudo científico da significação, funda um projeto de ciência, cuja indicação central incide sobre o sentido construído no âmbito do texto.

O linguista lituano constrói uma semântica linguística que se volta à análise da significação assim como é fornecida pelo código da língua. O estudo dessa semântica, por sua vez, deve atender a três condições: ser *sintagmático*, pois seu escopo é estudar a produção e a interpretação dos textos; ser *gerativo*, visto que a proposta greimasiana concebe o texto como um percurso gerativo, que vai do nível mais simples e abstrato ao mais complexo; e ser *geral*, visto que, no estudo da significação, a unicidade do sentido pode manifestar-se sob diversas configurações de texto, verbais, visuais ou sincréticos, por exemplo.

Ultrapassando os limites da frase e concebendo o texto como unidade de sentido, a semiótica greimasiana considera que o sentido da frase depende do sentido do texto. A partir disso, tal teoria pretende, de maneira imanente, apreender o sentido no interior do próprio texto; procura, então, descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz.

Nessa perspectiva, a proposta de Greimas situa sua intervenção no âmbito de uma teoria da linguagem e de sua realização em discurso e postula, sobretudo, que o texto forma um “todo de significação que comporta em si mesmo os princípios de sua própria completude: um mundo de representações vai se introduzindo ao longo das frases, abrindo-se desde a primeira e fechando-se após a última” (BERTRAND, 2003a, p. 13).

O projeto semiótico greimasiano conseguiu desenvolver uma análise interna e consistente e inaugurou novas perspectivas para a observação externa dos significados no texto,

conseguindo realizar um estudo que aliasse o interno, a discursivização, e o externo, a relação enunciado/enunciação. Por meio disso, o texto passou a ser explicado a partir de um modelo que o trata como sendo o produto de um percurso gerativo com três patamares que se complementam, mas que podem ser estudados separadamente.

A noção de tal percurso parte do nível mais simples e abstrato para o mais complexo e concreto. Segundo Fiorin (1999, p. 3), “constitui ele um simulacro metodológico, para explicar o processo de entendimento, em que o leitor precisa fazer abstrações, a partir da superfície do texto, para poder entendê-lo”. Diante disso, o percurso gerativo de sentido deve ser entendido como um modelo hierárquico, em que se correlacionam as estruturas fundamentais, as estruturas narrativas e as estruturas discursivas.

Para cada um dos níveis do percurso se estabelece uma sintaxe e uma semântica. Cabe ressaltar que, neste trabalho, serão realizadas incursões analíticas, em especial, com algumas noções mobilizadas no nível narrativo e no discursivo. No entanto, faz-se necessário apresentar, de modo sucinto, o nível fundamental, primeiro patamar desse percurso, o qual busca analisar em sua semântica as categorias mais gerais que organizam o sentido do texto e o encadeamento de seus componentes em sua dimensão sintática.

No simulacro teórico-metodológico proposto por Greimas, no segundo patamar, encontra-se o nível narrativo. Nele, o percurso fundamental se manifesta sob a forma de transformações operadas por sujeitos que assumem papéis actanciais (actantes). A partir das estruturas narrativas, cada texto é composto por um ou mais programas que compreendem uma mudança de estado(s), ou seja, uma transformação na relação entre sujeito e objeto ou entre o sujeito e um outro sujeito.

Os textos não são vistos como narrativas mínimas, mas, ao contrário, são narrativas complexas, em que uma série de enunciados de *fazer* e de *ser* organiza-se hierarquicamente. Desse modo, evidencia-se a relação de transitividade entre o homem e as coisas e a relação entre os homens, o que dá origem aos papéis de destinador e destinatário.

Para formar o esquema narrativo, as narrativas organizam-se em enunciados de estado (marcados pela relação de junção conjunta ou disjunta entre um sujeito e um objeto) ou de fazer (responsáveis pela passagem de um enunciado de estado a outro), em programas de doação de competência semântica ou modal, de *performance*, de interpretação ou retribuição e em percurso do destinador-manipulador, do sujeito e do destinador-julgador. Uma narrativa complexa estrutura-se numa sequência canônica que compreende quatro fases: a manipulação, a competência, a *performance* e a sanção. Dada a importância da etapa de manipulação para este artigo, ela será tratada de modo à parte no próximo tópico.

A manipulação

A manipulação deve ser entendida como um contrato fiduciário, em que o destinador, graças a um fazer persuasivo, busca fazer com que o destinatário, ao desempenhar o fazer interpretativo que lhe cabe, creia ser verdadeiro o discurso do outro e o próprio destinador. Há, dessa forma, o estabelecimento de uma estreita vinculação entre a confiança e a crença, o que permite falar em contrato.

Segundo Barros (2001), a confiança entre os homens fundamenta a confiança nas palavras deles sobre as coisas e o mundo e, finalmente, a confiança ou a crença nas coisas e no mundo. A mesma autora explica que o “fazer-persuasivo ou *fazer-criar* do destinador tem como contrapartida o fazer-interpretativo ou o *criar* do destinatário, de que decorre a aceitação ou a recusa do contrato” (BARROS, 2005b, p. 31). Assim, conforme Barros (2001), o percurso do destinador-manipulador pode ser resumido em três etapas: o contrato fiduciário, em que é convencionado um mínimo de confiança; o espaço cognitivo da persuasão e da interpretação; e a aceitação ou recusa do contrato.

Para atingir o destinatário, o sujeito operador, pode se valer de quatro estratégias de manipulação: a sedução (juízo positivo), a provocação (juízo negativo), a intimidação (oferta de valores disfóricos) e a tentação (oferta de valores eufóricos). Essas figuras são classificadas em dois critérios: o da competência do manipulador para o fazer persuasivo e o da alteração modal desempenhada na competência do sujeito manipulado. De acordo com Barros (2001), no primeiro caso, o destinador persuade pelo *saber*, seduzindo e provocando, ou pelo *poder*, intimidando e tentando. Já o segundo critério aplica-se à transformação da competência modal do sujeito manipulado, que passa a querer ou a dever-fazer. O querer-fazer resulta da sedução e/ou da tentação, o dever-fazer, da provocação e/ou da intimidação.

Para tentar e intimidar, o destinador oferecerá valores que ele acredita desejados ou temidos pelo destinatário. Por outro lado, ao seduzir e provocar, o manipulador expõe imagens positivas ou negativas do manipulado e de sua competência. Nesses casos, explica Barros (2005a), que o manipulado, para preservar ou para evitar sua imagem feita pelo destinador-manipulador, busca realizar o que lhe é proposto.

Em qualquer um dos tipos de manipulação, o destinatário assume a posição de obediência ou de privação de liberdade, uma vez que possui algumas escolhas: realizar o que o destinador propõe e receber valores e imagens desejados, ou evitar valores e imagens temidos, ou ainda não fazer e não obter os valores e os juízos de desejo, ou sofrer as consequências dos valores e imagens temidos.

A ordem das estratégias de manipulação dependerá da relação entre manipulador e manipulado, e ela só será bem-sucedida quando o sistema de valores em que ela está

assentada for compartilhado pelo manipulador e pelo manipulado, quando houver certa cumplicidade entre eles. No simulacro da ação, o destinador é dotado de um *saber* e um *poder-fazer*, ou seja, possui competência para a realização de sua *performance*. Voltemos nossa atenção, agora, para os mecanismos da semântica discursiva.

O discurso: temas e figuras

Avançando pelos elementos constituintes do percurso gerativo do sentido, chega-se ao patamar mais superficial do percurso, o mais próximo da manifestação textual, o nível discursivo. Barros (2005b, p. 53) explica que, “pela própria definição do percurso gerativo, as estruturas discursivas são mais específicas, mas também mais complexas e ‘enriquecidas’ semanticamente do que as estruturas narrativas e as fundamentais”. Em função disso, a especificidade e a complexidade das organizações discursivas são explicadas pelo exame da sintaxe e da semântica do discurso.

As estruturas narrativas convertem-se, nesse nível, em estruturas discursivas quando assumidas pelo sujeito da enunciação que faz uma série de escolhas (de pessoa, de tempo, de espaço, de temas e de figuras), transformando a narrativa em discurso. A enunciação caracteriza-se, em primeira definição, como a instância de mediação entre estruturas narrativas e discursivas.

Atribuiu-se especial importância às estruturas discursivas por serem consideradas o lugar de desvelamento da enunciação e de manifestação dos valores sobre os quais está assentado o texto. Em nosso recorte, focalizaremos, em especial, os percursos temáticos e os investimentos figurativos que se originam a partir dos valores de uma narrativa.

Segundo Barros (2005b, p. 69), tematizar um discurso consiste em “formular os valores de modo abstrato e organizá-los em percursos”; já para analisar os percursos, “devem-se empregar princípios da análise semântica de determinar os traços ou semas que se repetem no discurso e o tornam coerente”. Quanto ao procedimento de figurativização, ainda de acordo com a autora, “figuras do conteúdo recobrem os percursos temáticos abstratos e atribuem-lhes traços de revestimento sensorial” (BARROS, 2005b, p. 72).

Por meio dos investimentos temáticos e figurativos, são estabelecidas diferentes maneiras de ver, sentir e representar o mundo por meio de discursos. Deve-se ter em mente a distinção entre ambos: entendidos como um investimento semântico, os temas não remetem ao mundo natural. Nas palavras de Fiorin (2011, p. 91), “são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural: elegância, vergonha, raciocinar, calculista, orgulhoso” e vinculam-se ao pensamento abstrato; por outro lado, as figuras aludem a algo existente no mundo natural, por exemplo, “árvore, vaga-lume, sol, correr, brincar, vermelho, quente” (FIORIN, 2011, p. 91), relacionando-se ao pensamento concreto.

O estudioso salienta, no entanto, que “é preciso ter em mente que concreto e abstrato não são termos polares que se opõem de maneira absoluta, mas constituem um *continuum* em que se vai, de maneira gradual, do mais abstrato ao mais concreto” (FIORIN, 2011, p. 91). Nesse sentido, tema e figura não são termos que se opõem, mas que se complementam, uma vez que estão direta ou indiretamente interligados na constituição e na concretização dos sentidos, pois enquanto a tematização tem como função explicar os fatos e as coisas do mundo, conduzindo à interpretação da realidade, a figurativização, por sua vez, mediante elementos concretos, possui como finalidade principal criar um simulacro do mundo real, ou seja, projetar um efeito de realidade.

A figuratividade faz surgir aos olhos do leitor a aparência do mundo sensível e o conduz à dimensão das figuras do discurso, estabelecendo uma relação imediata e uma correspondência entre as figuras semânticas, a percepção e as formas da sensorialidade, conforme assevera Bertrand (2003b). A figuratividade permite, dessa forma, localizar no discurso um efeito de sentido particular, o qual consiste em tornar sensível a realidade.

Para o mesmo autor, a dimensão figurativa da significação, superficial e rica, de imediato acesso ao sentido, é tecida por isotopias semânticas, e reveste outras dimensões, mais abstratas e profundas de um texto ou de um discurso: “uma imagem do mundo se delineia, instalando tempo, espaço, objetos e valores” (BERTRAND, 2003b, p. 154). Para ser compreendido, o figurativo precisa ser assumido por um tema que dá valor e sentido às figuras. Batistote (2012, p. 45) explica que “a tematização é a repetição de determinados traços semânticos que remetem a valores abstratos e que, pela recorrência no discurso, constroem a coerência dele, ou seja, as possibilidades de leitura que ele oferece”.

Os temas espalham-se pelo texto e são recobertos pelas figuras. A reiteração dos temas e a recorrência das figuras no discurso instauram a isotopia. Barros (2005b) distingue dois tipos de isotopia: a temática e a figurativa. A primeira surge da repetição de unidades semânticas abstratas, em um mesmo percurso temático; já a segunda define-se pela redundância de traços figurativos, pela associação de figuras similares. A recorrência de figuras atribui ao discurso uma imagem organizada e completa da realidade. Com a análise dos percursos ou linhas isotópicas, descobrem-se possibilidades de leituras que asseguram a coerência semântica do discurso, uma das condições para que o texto seja coerente.

Análise

Antes de adentrar no percurso analítico a ser desenvolvido acerca do sermão de Antônio Vieira, cabe pontuar que, ao recorrer à definição de Greimas e Courtés (1979), emprega-se o termo narrador para nomear o enunciador instalado no texto, como aquele que narra, e narratário para seus enunciatários, aqueles para quem se narra. Considera-se de fundamental importância, ainda, enfatizar que narrador e narratário se estabelecem na criação do texto, ambos são funções do texto, segundo Cardoso (2015).

O simulacro discursivo do enunciador, o narrador, explicitamente instalado no discurso possui o saber, o poder e o querer narrar; em função disso, busca ganhar a confiança do narratário, levando-o a crer que o que se narra é verdade. Estabelece-se, de acordo com Fiorin (2016), uma “convenção fiduciária” entre o enunciador e o enunciatário determinante do estado veridictório do que está sendo narrado, conforme se verifica no decorrer da análise aqui proposta.

Visto como um dos textos mais pessimistas de Antônio Vieira, segundo Mügge e Conte (2017), o *Sermão de Santo Antônio aos Peixes* constitui um registro da surpreendente imaginação, habilidade oratória e poder satírico do missionário que, ao valer-se de uma construção literária e argumentativa, objetiva com sua narrativa louvar algumas virtudes humanas e, principalmente, censurar com severidade alguns vícios dos colonos portugueses.

Pregado três dias antes de Vieira embarcar ocultamente para Portugal, onde pretendia obter uma legislação mais justa para os índios, prejudicando, assim, os interesses dos colonos europeus, o sermão é dividido em seis partes e, em cada uma delas, o padrenarrador se apresenta como um sujeito que adquire um *saber-fazer*, que torna possível o *fazer*, ou seja, possui competências para realizar a *performance* de persuadir e manipular os seus narratários.

Nesse contexto, referindo-se à passagem em que Jesus, ao falar com seus pregadores, os designa de “sal da terra”, esperando que eles alcancem, com a prática missionária, o mesmo efeito do sal: o de preservar, o narrador, na primeira parte do sermão, a partir desse episódio bíblico, começa a levantar algumas razões que possam justificar o porquê de a terra estar tão corrupta. Ao tomar como base a realidade maranhense, questiona que “o efeito do sal é impedir a corrupção, mas quando a terra se vê tão corrupta como está a nossa, havendo tantos nela que têm ofício de sal, qual será, ou qual pode ser a causa desta corrupção?” (VIEIRA, 2016 p. 1²). Como explicação, aponta duas possibilidades: “Ou é porque o sal não salga, ou porque a terra se não deixa salgar” (VIEIRA, 2016, p. 1). O sal, assim, segundo o sermão, deveria conservar o são e preservá-lo para que não se corrompesse, pois essas duas propriedades tinham as pregações de Santo Antônio e deveriam ter as de todos os pregadores.

A partir disso, o enunciador instalado no texto como narrador, coloca em evidência o cenário de exploração de mão de obra indígena em que estava inserido o Maranhão e sugere que a ineficiência dessa sociedade estaria nos atos dos pregadores e na insensibilidade das pessoas, de modo que nem mesmo Jesus seria capaz de eliminá-la.

2 Neste artigo, utilizamos uma versão *on-line* de 2016 do *Sermão de Santo Antônio aos Peixes*, de Antônio Vieira, texto publicado originalmente em 1654.

Inserido nesse ambiente fragilizado, o missionário-narrador busca mostrar a efemeridade da alma humana que se deixa influenciar pelo encantamento do poder e dos vícios, por meio da reprodução da atitude de Santo Antônio, que, em vez de pregar aos homens, pregou aos peixes, uma vez que esses seres não sustentam a doutrina da heresia.

Ao pensar na manipulação, observa-se que, nessa parte do sermão, o narrador é um destinador-manipulador que possui o *dever-fazer* diante do contexto apresentado. Assim, tenta persuadir seu narratário por meio da provocação, ou seja, expõe um juízo negativo acerca dos pregadores e das pessoas daquela sociedade desigual e vulnerável. A atribuição de competência modal do narrador, para levá-lo a fazer, constitui a manipulação propriamente dita e pressupõe um contrato fiduciário, o qual propõe aos destinatários escutar suas palavras e, por meio delas, enxergar as mazelas daquele lugar e buscar a mudança de comportamentos, de atitudes para acabar com as injustiças presentes no cenário maranhense.

Por outro lado, quanto aos temas e figuras, salta aos olhos a temática da corrupção figurativizada pelas imagens dos pregadores e dos colonos. O sal e a terra se configuram como investimentos figurativos nessa perspectiva, uma vez que, para o pregador instalado no texto, algumas razões podem justificar o motivo de a terra estar tão corrompida: ou a culpa está no sal, equiparado pelo narrador aos anunciadores das palavras de Jesus, ou na terra, que é usada como imagem dos ouvintes. Se a culpa está no sal, é porque os pregadores não pregam a verdadeira doutrina, ou porque dizem uma coisa e fazem outra, ou porque se pregam a si e não a Cristo. Se a culpa está na terra, é porque os ouvintes não querem receber a doutrina, ou imitam as ações dos pregadores e não o que eles dizem, ou ainda porque servem aos seus apetites e não aos de Cristo.

Ao deter-se sobre um *dever-fazer*, o narrador busca, na segunda parte do sermão, provocar seus narratários, por meio da exaltação da imagem positiva dos peixes, a qual é colocada em contraste com o juízo negativo dos homens. Nesse momento, a figura dos peixes reveste alguns investimentos temáticos que revelam as virtudes entre os homens, recobertos de temas disfóricos, e os seres aquáticos, revestidos de temas eufóricos.

Para o narrador do sermão, os peixes não possuem vaidade, diferentemente dos homens que se deixam levar pela adulação; a temática da obediência também está presente na imagem dos peixes que, conforme o pregador, se tornou evidente quando os peixes ouviram a palavra de Deus pronunciada por Santo Antônio, ao contrário dos homens, que o perseguiram porque ele repreendera seus vícios. Os peixes são revestidos de devoção e quietude; nos homens, por sua vez, estão a fúria e a obstinação.

Para reforçar a contraposição entre animais e humanos, o pregador recupera a afirmação de Aristóteles de que só os peixes não se deixam domar nem domesticar, e declara que, ao contrário do que muitos pensam, não condena essa atitude e recomenda: "Peixes!

Quanto mais longe dos homens tanto melhor: trato e familiaridade com eles, Deus vos livre" (VIEIRA, 2016, p. 5). Mediante a isso, vale-se da estratégia da provocação, na tentativa de atingir seu destinatário e forçá-lo a agir para alterar o juízo negativo.

A terceira parte do sermão se inicia com uma invocação aos peixes: "Este é, peixes, em comum o natural que em todos vós louvo, e a felicidade de que vos dou o parabém, não sem inveja" (VIEIRA, 2016, p. 6). Mais uma vez, o missionário-narrador recorre à provocação a fim de operar sobre a competência de seus destinatários. Observa-se que o fazer persuasivo do narrador no texto define-se como um *fazer-creer* e como um *fazer-saber*.

Na sequência do sermão, deparamo-nos com a avaliação particular das virtudes de vários peixes. Assim, o pregador instalado na narrativa faz vários investimentos temáticos a partir da figura de diversas espécies desses animais. O primeiro exemplo é o do peixe de Tobias, que apareceu diante do jovem, de boca aberta, quando ele lavava seus pés à margem do rio. O moço, aconselhado pelo anjo Rafael, puxou o animal para a terra e extraiu-lhe o fel, o coração e o fígado, remédios para doenças físicas e psíquicas. O fel serviu para curar a cegueira do pai de Tobias e o coração para espantar o demônio de sua própria casa. Com a figura de tal peixe, o narrador coloca em evidência a temática da cegueira dos homens, dos colonos portugueses.

A estratégia manipuladora do narrador, ao mesmo tempo em que reforça o desprezo ao público, materializa sua presença, estimula sua atenção e provoca uma reação. O enunciador do texto se dirige aos presentes e os provoca: "Ah moradores do Maranhão, quanto eu vos pudera agora dizer neste caso! Abri, abri estas entranhas: vede, vede este coração" (VIEIRA, 2016, p. 7). No entanto, corrige-se, em seguida, afirmando: "Mas ah sim, que me não lembrava! Eu não vos prego a vós, prego aos peixes" (VIEIRA, 2016, p. 7).

O tema da força das palavras dos pregadores é figurativizado pela rêmora, um peixe de pequeno porte que se deixa transportar por peixes maiores, tartarugas e barcos. O animal, agarrado ao leme da nau, é "freio da nau e leme do leme" (VIEIRA, 2016, p. 7), pois prende e agarra mais do que as âncoras e consegue determinar seu rumo. Assim deveriam ser as palavras dos pregadores; deveriam domar as paixões humanas, como as que habitam os vícios da soberba, da vingança, da cobiça e da sensualidade.

A figura do torpedo reveste o tema da conversão das pessoas. Esse peixe, quando preso ao anzol, faz o braço do pescador tremer, por causa da eletricidade que é capaz de produzir. Esse efeito deveria ocorrer com as palavras dos pregadores, as quais deveriam fazer tremer os corações de seus ouvintes para que confessassem seus furtos, restituíssem o que lhes era possível e mudassem de vida e de ofício.

Figurativizada pelo peixe quatro-olhos, o tema da vaidade é enaltecido pelo missionário que, ao olhar atentamente para o animal, percebe que os pares de olhos do peixe são dispostos de maneira que ele possa observar tanto o mar como o céu. Em função disso, o narrador infere que tal espécie nos ensina que só se deve olhar para cima, para o Céu, e para baixo, para o Inferno, para que não se veja a vaidade, “porque neste mundo tudo é vaidade” (VIEIRA, 2016, p. 10).

Para finalizar os louvores aos peixes, o narrador atesta sua competência, seu *saber-fazer*, afirmando que os peixes são criaturas do elemento que é próprio da fecundidade, a água. Aconselha-os, enfim, que tomem o exemplo das sardinhas, que são o sustento dos pobres, enquanto os olhos e os salmões alimentam os reis e os poderosos.

Partindo para a quarta parte do sermão, o pregador emprega, em seu discurso, a provocação, ao depreciar as características de algumas espécies de peixes. As repressões do narrador, em geral, são dirigidas aos comportamentos dos peixes que se comem uns aos outros; por exemplo, os peixes grandes comem os pequenos, mostrando cobiça e cupidez, criando, assim, grandes desequilíbrios e injustiças. Por meio dessas figuras, o pregador ataca, de forma explícita, os colonos portugueses e exerce sua autoridade para persuadir o povo para um novo comportamento, com o argumento de que a terra oferece o suficiente para que todos possam se sustentar, conforme asseveram Mürge e Conte (2017).

Valendo-se do mesmo procedimento de quando tratou das virtudes dos peixes, na quinta parte do sermão, o narrador traz à tona figuras de peixes que revestem vários temas relacionados às atitudes desses animais e dos homens. Destacamos alguns temas figurativizados pelo pregador:

Quadro 1. Temas figurativizados pelo narrador

Temas	Figuras
Ira, arrogância	<i>Peixes roncadores</i> : mesmo sendo peixes pequenos, roncam bastante, simbolizando, assim, os homens arrogantes que se julgam superiores aos demais: “É possível que sendo vós uns peixinhos tão pequenos haveis de ser as roncas do mar?” (VIEIRA, 2016, p. 16)
Oportunismo	<i>Peixe pegador</i> : como o próprio nome diz, são animais que se grudam aos maiores, não os largando mais: “Pegadores se chamam estes de que agora falo, e com grande propriedade, porque sendo pequenos, não só se chegam a outros maiores, mas de tal sorte se lhes pegam aos costados que jamais os desferram” (VIEIRA, p. 14)

Ambição, vaidade	<i>Peixe voador</i> : é um peixe que, tendo barbatanas maiores, não contente com essa condição, quer ser ave. No entanto, deixam de serem peixes e não conseguem ser ave, ou seja, não são coisa alguma, conforme Mürge e Conte (2017). Vieira (2016, p. 19) adverte: “quem quer mais do que lhe convém, perde o que quer, e o que tem”.
Traição e hipocrisia	<i>Polvo</i> : possui uma aparência de criatura mansa e um ar inofensivo, mas na essência, é maldoso, hipócrita e traiçoeiro. Por esse motivo, representa os sujeitos traidores e hipócritas: “E debaixo desta aparência tão modesta, ou desta hipocrisia tão santa [...] o dito polvo é o maior traidor do mar” (VIEIRA, 2016, p. 21).

Fonte: Elaboração própria

Por fim, na parte final do sermão, antes de propor aos peixes que louvem a Deus pelo que são, o narrador evidencia a água como um elemento puro, claro e cristalino, espelho não só da terra, mas também do céu. Por meio dela, nada se pode ocultar e nem dissimular. Assim, nota-se que mesmo nos mares que habitam os peixes há também falsidades, enganos, fingimentos, embustes, ciladas e traições. Porém, mesmo diante disso, esses seres da água, segundo o narrador, possuem duas boas qualidades: ouvem e não falam.

Diante disso, o narrador explica-lhes o motivo de terem ficado fora dos sacrifícios. Segundo ele, esses animais eram os únicos que podiam chegar vivos ao sacrifício, e Deus não quer que se ofereçam aos mortos. Por meio da provocação, o enunciador do texto pretende, nesse ponto, alcançar aos homens, visto que muitos deles chegam mortos ao altar de Deus em decorrência de seus pecados.

Observa-se que, na geração de sentido do texto, o narrador, para dar maior concretude às estruturas abstratas do nível narrativo, transforma-as em temas abstratos e reveste esses temas com figuras do mundo natural.

Enfim, com a análise desses percursos figurativos e temáticos, desvendam-se as linhas isotópicas do sermão que revelam novas leituras, as quais asseguram a coerência semântica do discurso, uma das condições para que o texto seja coerente. Dentro de um jogo de ideias e com eloquência persuasiva, o narrador instalado no texto traz, na narrativa, o interior de cada um, mostrando os malefícios dos humanos que buscam apenas o poder e os bens materiais.

Conclusão

A partir das considerações expostas na análise, pretendemos evidenciar que o narrador do *Sermão de Santo Antônio aos Peixes*, para estabelecer um contrato de confiança e persuadir

seus destinatários a aceitar o que ele propõe, recorre a vários tipos de manipulação; no entanto, cabe aos seus ouvintes reconhecer os valores empregados na manipulação, uma vez que o fazer-persuasivo ou *fazer-criar* do destinador tem como contrapartida o fazer-interpretativo ou o *criar* do destinatário, de que decorre a aceitação ou a recusa do contrato. Nota-se também que, nesse jogo persuasivo, o narrador mostra-se como um grande reconhecedor dos valores das palavras de Cristo, o que parece conferir alto grau de credibilidade a seu fazer persuasivo.

Com relação aos investimentos figurativos e temáticos, infere-se que o sermão é um texto riquíssimo desses elementos e nos conduz a uma temática englobante, ou seja, apresenta claras repercussões do tema da corrupção decorrente dos vícios e repressões humanas.

Por fim, diante disso, podem-se apontar as linhas isotópicas, que se desdobram a partir da reiteração dos temas e a recorrência das figuras no sermão, que passa a ser visto como um manual de pensar e viver no mundo. Embora tenha sido escrito em 1654, leituras e temas transversais contemporâneos a qualquer sociedade são delineados e nos conduzem à compreensão de que Vieira foi a expressão de homem que queria um mundo com menos injustiças e atrocidades entre o poder e o povo. O missionário aparece como um transgressor dos limites do seu tempo, pois não se isentou de participar das ações políticas da época, em um contexto em que a Igreja, a qual estava diretamente ligado, estava também vinculada ao poder. Batalhou pelo seu direito à palavra, porém a decepção e a desilusão lhe foram inevitáveis, por isso acabou seus dias isolado sem, contudo, deixar de fazer jus aos seus pensamentos por meio dos registros de seus sermões.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. Estudos do Discurso. *In: FIORIN, J. L. (org.) Introdução à linguística II: princípios de análise*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 187-219.

BARROS, D. L. P. *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Ática, 2005b.

BARROS, D. L. P. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas/FLLCH/USP, 2001.

BATISTOTE, M. L. F. *Semiótica francesa: busca de sentido em narrativas místicas*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012.

BERTRAND, D. Narratividade e discursividade: pontos de referência e problemáticas. *Significação – Revista Brasileira de Semiótica*, São Paulo, Editora Annablume, n. 19, p. 9-50, 2003a.

BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: EdUSC, 2003b.

CARDOSO, M. M. O jogo de debreagens na narrativa "O espelho de tinta". *Estudos Semióticos*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 33-39, 2015.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FIORIN, J. L. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

FIORIN, J. L. Sendas e Veredas da Semiótica Narrativa e Discursiva. *Delta – Revista de Documentação de Estudos em Linguísticas Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 177-207, 1999.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Tradução Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, 1979.

MÜGGE, E.; CONTE, D. "Sermão de Santo Antônio aos Peixes" ou a metáfora do imaginário colonial português. *Revista Navegações*, v. 10, n. 2, p. 131-140, jul.-dez. 2017.

VIEIRA, A. *Sermão e Santo Antônio aos Peixes*. São Paulo: Poeteiro Editor Digital: Projeto Livro Livre, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B9CNZ3uU92IVcU02clRiWkJ4VGs/view>. Acesso em: 22 jan. 2019.

As cartas de Saussure: um lugar singular em sua produção

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2528>

Marcen de Oliveira Souza¹

Eliane Silveira²

Resumo

Durante seu percurso acadêmico, Ferdinand de Saussure escreveu cartas a pesquisadores e eruditos do século XIX. A maioria delas chegou ao seu destino, enquanto outras não foram enviadas. Apesar de veicularem assuntos pessoais, são fontes importantes de pesquisa para a compreensão do percurso teórico do genebrino nos estudos linguísticos. Neste artigo, propomos examinar cinco cartas: três enviadas, que versavam sobre os anagramas, endereçadas, respectivamente, ao colega Antoine Meillet e ao poeta Giovanni Pascoli; e outras duas, não enviadas, com temáticas sobre a passagem do genebrino em Leipzig e sobre o linguista americano W. D. Whitney. A partir destas considerações, nossa questão é: o que essas cartas/interlocuções nos ensinam sobre o percurso de pesquisador de Saussure? Isso posto, entendemos que a presente investigação possibilitará uma compreensão maior do pensamento saussuriano, em seu movimento de fundação da linguística moderna.

Palavras-chave: Ferdinand de Saussure; cartas; anagramas; cartas não enviadas.

1 Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; marcensouza@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9521-6319>

2 Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; eliane.m.silveira@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4862-4547>

Les lettres de Saussure: une place singulier dans sa production

Résumé

Au cours de sa carrière universitaire, Ferdinand de Saussure a écrit des lettres à des chercheurs et universitaires du XIXe siècle. La plupart d'entre eux ont atteint leur destination, tandis que d'autres n'ont pas été envoyés. Bien qu'ils véhiculent des questions personnelles, ils sont d'importantes sources de recherche pour comprendre le chemin théorique du Genebrino dans les études linguistiques. Dans cet article, nous proposons d'examiner cinq lettres: trois envoyées, traitant d'anagrammes, adressées respectivement au collègue Antoine Meillet et au poète Giovanni Pascoli; et deux autres, non envoyées, avec des thèmes sur le passage du Genevois à Leipzig et sur le linguiste américain W. D. Whitney. A partir de ces considérations, notre question est: que nous apprennent ces lettres / interlocutions sur la carrière de chercheur de Saussure? Cela dit, nous comprenons que la présente enquête permettra une meilleure compréhension de la pensée saussurienne, dans son mouvement pour fonder la linguistique moderne.

Mots-clés: Ferdinand de Saussure; lettres; anagrammes; lettres non envoyées.

Ferdinand de Saussure: entre manuscritos e cartas

Dentre as diversas maneiras de se homenagear o linguista Ferdinand de Saussure, de lhe fazer determinada apresentação, seja sobre algum aspecto pessoal ou acadêmico, é comum lembrarmos de fatos que marcaram sua trajetória. Além de lhe outorgar, regularmente o título de fundador da Linguística Moderna³, relembremos, em alguns momentos, quando o genebrino faz menção à sua epistelofobia⁴, mencionada em uma carta à Meillet, em 1894, ou quando alude sobre seu longo silenciamento, situação enfatizada agora em uma carta à Louis Havet, em 1910, por não haver sequer publicado outro livro, além do *Mémoire*.

Observa-se, no entanto, uma tensão entre o reconhecimento que a posteridade lhe outorga, postumamente, como fundador da Linguística Moderna, e os adjetivos que ele mesmo se atribui, em seus medos e silêncios. Tal tensão é maximizada se considerarmos que

3 É possível considerá-lo como fundador da Linguística Moderna a partir do momento em que Saussure institui o ponto de vista sincrônico nos estudos sobre as línguas e a linguagem, assim como pelo fato de haver delimitado a língua como sistema de signos linguísticos. Nesse sentido, rompe-se com os impasses do empirismo da perspectiva histórico-comparatista, conforme pontua Normand (2009).

4 Nesta carta, Saussure menciona este termo pontuando a dificuldade que ele tinha em escrever, principalmente nas cartas, sobre determinados assuntos de caráter teórico, no campo dos estudos linguísticos.

a paternidade da linguística moderna se funda a partir da publicação da obra conhecida como *Curso de Linguística Geral* (1916), doravante CLG ou *Cours*, editada e publicada após seu falecimento, com base nas anotações dos alunos que assistiram os cursos ministrados na Universidade de Genebra⁵. Todavia, se essa tensão ainda persiste, não é injustificável, pelo muito que Saussure escreveu, não temendo a pena, e neste caso, silenciando-se menos ainda, conforme atestam a quantidade de manuscritos⁶.

Na esteira desse reconhecimento, as cartas redigidas por Saussure ao longo desse percurso (de “silêncio” e de “aversão à letra”) atestam, ao contrário dessas características, um linguista perscrutador, inquiridor, que não se deixava abater pelos obstáculos encontrados em cada pesquisa empreendida. Tal posicionamento nos é testemunhado pelas inúmeras correspondências remetidas ao longo de sua vida. Fehr (2000), no levantamento bibliográfico da produção manuscrita de Saussure, contabiliza mais de uma centena desses documentos, considerando apenas as cartas de caráter acadêmico⁷.

As cartas acadêmicas começam a ser publicadas a partir dos anos de 1960. Parece-nos que o interesse por essas correspondências está relacionado à publicação do inventário de manuscritos saussurianos por Robert Godel em 1960 no *Cahiers Ferdinand de Saussure*. 17. O arquivo de origem desse inventário é denominado *Brouillons de lettres de F. de Saussure* encontra-se na Biblioteca de Genebra catalogado como Ms. Fr. 3957. A partir de então, linguistas como Émile Benveniste, Roman Jakobson, Jean Starobinski, Anouar Louca, Giuseppe Nava, Aldo Prosdocimi e Ana Marinetti, M. Décimo, Pierre-Yves Testenoire, dentre outros, publicaram e analisaram as cartas saussurianas.

Com base nessas publicações, é possível se inteirar dos diversos interlocutores do mestre genebrino, dentre os quais, citamos: Karl Brugmann, reconhecido professor alemão, precursor do movimento neogramático; J. Baudouin de Courtenay, linguista russo, iniciador dos estudos fonológicos; Antoine Meillet, antigo aluno de Saussure e

5 Para uma melhor compreensão do processo editorial do *Curso de Linguística Geral* (1916), ver Prefácio à primeira edição, publicado pelos editores no próprio CLG.

6 Hoje disponíveis as Universidades de Genebra e de Harvard, principalmente, totalizando quase trinta mil folhas.

7 As cartas existentes não são, de fato, somente do domínio universitário. É possível observar a existência de cartas pessoais, vindas a público no final do século XX, a partir das publicações de Quijano (2008). Essas missivas, ao contrário das acadêmicas, situam-se, em grande parte, na adolescência saussuriana e são perpassadas por um tom suave e despreocupado, característico de alguém que ainda não entrou na vida adulta. De um modo geral, são cartas escritas durante suas férias, em viagens realizadas fora da Suíça, em que o jovem genebrino relatava suas aventuras, principalmente à mãe, quando estava aos pés dos montes suíços. Outras cartas mostram o aluno universitário em Leipzig, a partir de 1876, e expõem seu lado afetuoso e saudosista, ao remeter alguma carta a Henri de Saussure, seu pai.

professor da *École de Hautes Études*; William D. Whitney, renomado linguista americano, autor do livro *A vida da linguagem*; Max Van Berchem, orientalista e precursor dos estudos da epigrafia árabe; Giovanni Pascoli, poeta e professor italiano, dentre vários outros.

A quantidade considerável de correspondências é uma pista de que elas agregam informações diversas, e principalmente sobre aspectos teóricos às vezes ausentes nos próprios manuscritos dedicados ao tema tratado nas cartas. De fato, essas cartas são reconhecidas como pontos estratégicos pelos estudiosos da fortuna teórica de Saussure, pois possibilitam a compreensão do percurso do linguista em suas pesquisas sobre os fatos de língua e de linguagem.

Neste trabalho, não trataremos aqui de abordar as cartas com base em uma perspectiva metodológica específica sobre tipo de gênero textual. Nosso objetivo é bem mais modesto, isto é, o de examinar, pela leitura das correspondências selecionadas, aspectos do movimento teórico-acadêmico saussuriano ali entrevistados. Para isto, propomos abordar cinco cartas escritas por Ferdinand de Saussure, sendo três cartas enviadas e duas retidas. As três primeiras centram-se na pesquisa sobre os anagramas: uma enviada a Antoine Meillet, em 12 de novembro de 1906 e as outras duas remetidas ao poeta Giovanni Pascoli, datadas, respectivamente, de 19 de março e de 06 de abril de 1909.

As outras duas, abordadas a partir do tópico “cartas não enviadas”, visam analisar dois documentos de Saussure que, sendo redigidos a possíveis interlocutores, não foram enviados por motivos diversos. O tema dessas duas cartas é exclusivamente teórico e está diretamente ligado à posição de Saussure como linguista, e sua relação com os linguistas contemporâneos. De um modo geral, a primeira expõe alguns fatos acadêmicos vivenciados quando o jovem genebrino estudava na Universidade de Leipzig e a segunda versa sobre o colega americano, Whitney.

A primeira carta de Saussure a Meillet sobre os Anagramas

Antoine Meillet foi um dos principais interlocutores de Saussure, desde o momento em que se conheceram na Universidade de Paris, na *École des Hautes Études*, na década de 1880. A maioria das correspondências trocadas entre eles foi publicada no *CFS* n. 21, em 1964, sob a orientação do renomado linguista francês Émile Benveniste. Mais precisamente, temos dezenove cartas publicadas por Benveniste, uma por Jakobson e duas recentemente publicadas por Testenoire (2015), que abrangem o período de 1884 a 1912.

A maior parte das cartas foi disponibilizada em conjunto, cedidas por familiares dos destinatários; outras, em menor número, foram encontradas ao acaso, escondidas em algum livro ou guardadas em arquivos pessoais. É o caso da carta publicada por Roman

Jakobson, em 1971, a qual foi descoberta ao acaso dentro de um livro da biblioteca de Saussure, e que lhe foi cedida pela viúva do linguista. Essa carta, endereçada à Meillet⁸, é intitulada como “A primeira carta de Saussure sobre os anagramas” (JAKOBSON, 1990, p. 17). Além disso, destaca-se que o conteúdo de algumas cartas testemunha a ausência de outras, conforme pontua Benveniste (1964, p. 21), quando expressa que “Algumas parecem faltar [...] uma provavelmente (anterior à de 23 de setembro de 1907), onde ele lhe faz a primeira menção de suas pesquisas sobre o saturnino.”⁹.

No que tange à produção saussuriana sobre os anagramas, convém ressaltar dois aspectos: i) a quantidade de material e ii) a quantidade de cartas. Sobre o primeiro, Saussure começou a pesquisa sobre os anagramas no início de 1906, manuscrito um total de quase cento e vinte cadernos sobre o tema¹⁰. Quanto ao segundo aspecto, observa-se que, durante os quase três anos de pesquisas sobre os anagramas (1906-1909), o linguista escreveu em torno de trinta cartas, das quais seis foram endereçadas ao colega parisiense Antoine Meillet¹¹. Neste tópico, deter-nos-emos somente na primeira dessas cartas, que foi redigida em 12 de novembro de 1906. Ela é iniciada com um agradecimento de Saussure a Meillet por ter lhe homenageado em uma aula inaugural em Paris, e também pelo convite para participar de uma Conferência no *Collège de France*. Após essa passagem, o mestre genebrino diz:

Creio que minha última carta era de Roma. Não sei se por inspiração dos túmulos dos Cipião ou por outro motivo, passei, em seguida, meu tempo a [tratar] escavar o verso saturnino, sobre o qual chego a conclusões diferentes das de Louis Havet. Mas vou imediatamente acrescentar a isso um pedido que tencionava fazer-lhe, e a propósito do qual o senhor terá recebido uma carta se não tivesse me prevenido [...] a respeito de outra coisa: Poderia o senhor, por amizade, fazer-me o favor de ler as notas sobre os Anagramas nos poemas homéricos que reuni entre outros estudos, no decorrer das pesquisas sobre o verso saturnino, e a respeito dos quais eu o consulto [-aria, se o senhor] confidencialmente, porque é quase impossível àquele [que ele] que teve a ideia saber se é vítima de uma ilusão, ou

8 Vale ressaltar que o primeiro anúncio em carta sobre os anagramas ocorreu em julho de 1906, em uma longa carta destinada a Charles Bally publicada parcialmente por Jean Starobinski (1970), e por Prosdócimi e Marinetti (1990), nos *CFS* n. 44.

9 Tradução nossa de: “Quelques-unes semblent manquer [...] une autre probablement (antérieure à celle du 23 septembre 1907), où il lui faisait la première annonce de ses recherches sur le saturnien”.

10 A hipótese anagramática fundamentou-se no fato de que diversas obras literárias da antiguidade clássica, e mesmo de períodos posteriores, eram escritas a partir da fragmentação de nomes próprios (cf. STAROBINSKI, 1971).

11 Além de Charles Bally e de Antoine Meillet, Saussure escreveu algumas cartas sobre os anagramas a Léopold Gautier, ao diretor do Colégio de Eton e ao poeta italiano Giovanni Pascoli.

se alguma coisa de verdadeiro está na base de sua ideia, ou se a verdade existe apenas parcialmente. Procurando por toda a parte alguém que pudesse ser o controlador de minha hipótese, há muito que vejo apenas o senhor; [mas] e como eu lhe pediria ao mesmo tempo para manter toda discrição com relação a essa hipótese, talvez ilusória, é ainda ao senhor que eu recorreria por ter toda confiança nesse aspecto. Não escondo que, se aceitar, a próxima correspondência lhe levará doze ou quinze cadernos de notas. Entretanto, tais notas foram redigidas tendo em vista um leitor, lei que me impus, a fim de ter, por assim dizer, um primeiro controle [...]. (SAUSSURE *apud* JAKOBSON, 1990, p. 4).

Esse trecho nos traz importantes informações a respeito dos estudos anagramáticos: i) um panorama de seu início; ii) o *corpus* de análise; iii) a confidencialidade do assunto; iv) a possível ilusão da hipótese; v) a quantidade de cadernos até então manuscritos e vi) a escrita tendo em vista um leitor. Sobre o primeiro ponto, sabe-se que a carta à qual Saussure se refere foi escrita em 23 de janeiro de 1906. Ao contemplar as inscrições latinas em uma visita aos antigos monumentos em Roma, Saussure inicia a análise dos versos saturninos no primeiro semestre de 1906.

Após escrever cerca de 17 cadernos sobre a poesia saturnina, o *corpus* de análise investigado por Saussure passa a ser os textos de Homero, a *Ilíada* e a *Odisseia*, confirmando, nos textos gregos, a presença de anagramas. Em uma carta à Bally, em julho de 1906, a hipótese sobre os anagramas é elaborada como sendo a fragmentação fônica de nomes próprios (de pessoas, de lugares, etc.) e a utilização desses fragmentos para a composição dos versos poéticos.

De meados de julho até o final de 1906, as pesquisas anagramáticas avançam, totalizando uma produção de quinze cadernos sobre os anagramas homéricos¹². Como nos revelam algumas passagens dessa primeira carta à Meillet, o assunto dos anagramas era tratado a sete chaves. Tal fato permite-nos questionar: porque Saussure pediria tal discrição/confidencialidade sobre suas investigações no campo da literatura? Seria a hipótese anagramática da ordem do absurdo, ou haveria certa precaução para não revelar a descoberta de um antigo segredo, antes que tivesse total certeza?

Segundo Testenoire (2013), a hipótese sobre os anagramas traz, diferente de outras reflexões saussurianas sobre fatos de linguagem, um grau maior de ineditismo. Embora haja pontos convergentes entre os trabalhos de Saussure no campo da linguística e aspectos da produção sobre os anagramas¹³, essa hipótese não faz laço com outros pesquisadores, justamente pela novidade que agrega (TESTENOIRE, 2013). É neste ponto que podemos afirmar a necessidade de se estabelecer uma interlocução sobre este tema,

12 Sabe-se que, no total, Saussure escreveu 24 cadernos dedicados aos textos homéricos.

13 Conforme Silveira (2007), Silva (2009), Testenoire (2013) e Souza (2017).

via cartas, com pesquisadores que estivessem ligados à Saussure, principalmente por vínculos de amizade.

No entanto, há momentos em que Saussure é cercado pela incerteza da veracidade do anagrama, questionando-se se não estava sendo vítima de uma ilusão, levando-o a buscar um controlador externo, neste caso, Antoine Meillet. É fato, todavia, que Charles Bally fora o primeiro controlador; não se sabe, ao certo, a razão por Saussure buscar apoio em outro colega. Em consonância com a necessidade de um controle externo, o genebrino menciona a lei de escrever essas análises tendo em vista um leitor. Tal aspecto é interessante na medida em que se pode observar um grau de refinamento na produção sobre os anagramas, refletido na quase inexistência de rasuras em seus cadernos manuscritos.

Essa primeira carta sobre os anagramas, endereçada à Meillet, cumpre, portanto, um papel mais do que informativo. Trata-se de um documento que fornece ao leitor informações sobre o percurso teórico da hipótese anagramática. A interlocução aqui se faz necessária para o próprio andamento das pesquisas anagramáticas. Não é ao acaso que o interlocutor escolhido é um professor linguista, estudioso da gramática comparada. Para Saussure, se os dados analisados até o momento ainda não lhe forneciam uma certeza teórica, entendemos que um controlador externo, dotado de um saber erudito, poderia colaborar, refutando ou não, com o andamento da própria pesquisa.

As pesquisas sobre os anagramas se estendem até 1909, quando Saussure as interrompe abruptamente, após ter enviado as últimas cartas ao poeta Giovanni Pascoli, que serão analisadas a seguir.

A última carta de Saussure sobre os Anagramas

As duas últimas cartas de Saussure sobre os anagramas foram endereçadas ao poeta italiano Giovanni Pascoli, respectivamente em março e em abril de 1909. Esse poeta, além de professor da Universidade de Bolonha e tradutor da poesia clássica latina, foi também “[...] um dos precursores do movimento modernista na Itália.”¹⁴ (MAHONEY, 2006, p.347). É possível aventarmos a hipótese de que fora essa erudição no domínio da língua e da literatura latina que levou o genebrino a buscar uma interlocução com o poeta italiano.

Conforme pontuamos, as duas cartas endereçadas ao poeta Giovanni Pascoli possuem alguns traços semelhantes àquela destinada a Antoine Meillet. O primeiro aspecto é a descoberta acidental dessas missivas. Durante a elaboração da Edição Crítica da obra *Myrica*, Giuseppe Nava (1968) afirma tê-las descoberto ao acaso nos arquivos particulares

14 Tradução nossa de: “[...] one of the precursors of the Modernist movement in Italy.”

do poeta, em Castelvecchio. Após essa descoberta, Giuseppe Nava as publica nos *Cahiers Ferdinand de Saussure*, n. 24, de 1968, sendo também publicadas por Jean Starobinski, no livro *As palavras sob as palavras, os anagramas de Ferdinand de Saussure*, em 1971.

Na carta de 19 de março de 1909, Saussure (*apud* STAROBINSKI, 1971, p. 104) dirige as seguintes palavras ao poeta italiano:

Tendo me ocupado da poesia latina moderna a propósito da versificação latina em geral, encontrei-me mais uma vez diante do seguinte problema: - Certos pormenores técnicos que parecem observados na versificação de alguns modernos são puramente fortuitos ou são *desejados* e aplicados de maneira consciente?

Entre todos aqueles que se distinguiram em nossos dias, por obras de poesia latina e que poderiam, por conseguinte, me esclarecer, são poucos os que se poderia considerar ter dado modelos tão perfeitos como os seus e onde se sentisse tão nitidamente a continuação de uma tradição muito pura. É a razão que me leva a não hesitar em dirigir-me particularmente ao senhor e que deve servir-me de justificativa pela grande liberdade que tomo.

Caso o senhor estivesse disposto a receber em pormenor minhas perguntas, eu teria a honra de enviá-las numa próxima carta.

Conforme pontuam alguns estudiosos dos manuscritos anagramáticos, grande parte desses pormenores técnicos já figurava nas primeiras elaborações teóricas sobre os anagramas e são apresentados na primeira carta a Antoine Meillet¹⁵. Todavia, o destinatário nesta missiva tem um perfil singular: é poeta e, portanto, um possível conhecedor das leis anagramáticas, e é a partir desse aspecto que o genebrino justifica o envio da carta. No entanto, Saussure não possui a mesma intimidade pessoal com Pascoli como tinha com Meillet. Isso faz com que haja mais cautela em sua abordagem do tema, na medida em que anuncia os pontos que deseja saber: a possível casualidade dos anagramas ou, quem sabe, sua intencional utilização.

Se, na carta à Meillet, tem-se um pesquisador envolto com o fantasma da ilusão e da incerteza, aqui Saussure parece estar mais confiante em relação à sua última aposta: apoiar-se no saber do poeta, para certificar-se da veracidade do fato anagramático. De fato, ele expressa que o motivo da interlocução baseia-se nesse possível saber poético presentificado na pessoa de Giovanni Pascoli.

15 Tais pormenores referem-se a princípios anagramáticos diversos, como a lei do manequim, do dífono, da presença de uma palavra-tema, etc., conforme Starobinski (1971), Testenoire (2013), Souza (2017), entre outros.

Após essa primeira carta, Saussure escreve a segunda, em 19 de abril de 1909, tal como havia anunciado. Nesta segunda carta (e última sobre os anagramas), o mestre genebrino afirma

1. É por acaso, ou intencional que, numa passagem como *Catullo* calvos p. 16 o nome de *Falerni* se encontra rodeado de palavras que reproduzem as sílabas desse nome

... / *facundi cálices hausere - alterni* /

FA AL ER / AL-ERNI.

2. *Ibidem* p. 18, é ainda por acaso que as sílabas de *Ulixes* parecem procuradas numa sequência de palavras como

/ *Urbitum simul / Undique pepulit lux umbras.. resides*

U----- UL U----- ULI- X----- S---- S--ES

[...]

Como eu dizia, esses exemplos, embora simplesmente escolhidos na massa, são suficientes. Há qualquer coisa de decepcionante no problema que propõem porque o número de exemplos não pode servir para verificar a intenção que pôde presidir o fato. Ao contrário, quanto mais o número dos exemplos se torna considerável, mais motivo existe para pensar que é o jogo natural de possibilidades sobre as 24 letras do alfabeto que deve produzir quase regularmente essas coincidências. Como o cálculo das probabilidades a esse respeito exigiria o talento de um matemático experiente, achei mais direto e mais seguro dirigir-me à pessoa mais indicada para me informar sobre o valor a dar a esses encontros de sons. (SAUSSURE *apud* STAROBINSKI, 1971, p. 105).

Nessa missiva, Saussure não se interroga sobre a possível ilusão do fato anagramático. Valendo-se de que os versos selecionados foram escritos pelo próprio destinatário, ele o questiona se tal composição poética fora elaborada com base nos fragmentos de nomes específicos: no primeiro verso, *Falerni*, e no segundo, *Ulixes*. Nesse sentido, a grande questão é saber se as possíveis formações anagramáticas são intencionais, utilizadas como recurso poético, ou se são encontros fônicos aleatórios.

Embora a produção saussuriana sobre os anagramas já esteja avançada no momento em que essa carta é escrita (após três anos de pesquisa e mais de uma centena de cadernos manuscritos), Saussure não se deixa levar pelo aspecto quantitativo desta teoria, baseado nos inúmeros exemplos obtidos. Ele está, portanto, consciente do fator probabilístico, isto é, de que as próprias letras do alfabeto podem contribuir para a presença de formações anagramáticas de forma acidental.

Com base nas cartas até agora encontradas, essa interlocução com o poeta parece ser uma das últimas tentativas saussurianas de certificar se o fato era algo intencional, ou fortuito. Os autores são unânimes em considerar que o poeta Giovanni Pascoli não respondeu à última carta sobre os anagramas. Starobinski (1971, p. 106), por exemplo, defende que “[...] o silêncio do poeta italiano foi interpretado como um sinal de desaprovação [...]”, levando Saussure a não mais pesquisar as formações anagramáticas.

Mesmo que a problemática da intencionalidade não tenha sido solucionada, permanecendo um mistério para o genebrino, o fato é que a teoria sobre os anagramas figura como uma elaboração consistente sobre os fatos de língua e de linguagem, especificamente no domínio dos textos literários. Essa carta enviada, portanto, cumpre não somente um papel de interlocução, como também reflete a tensão entre um saber que se desconhece e a busca pela erudição, personificada na pessoa de Giovanni Pascoli.

Essas interlocuções assumem um papel de relevância para a compreensão do movimento teórico de Saussure, não restritos somente às cartas enviadas. Nesse sentido, passemos agora a uma reflexão sobre as “cartas não enviadas” de Ferdinand de Saussure, tendo em vista, principalmente, a necessidade de compreender e de destacar a importância desses documentos, tanto para Saussure como para os pesquisadores saussurianos.

Cartas não enviadas

O registro de uma carta não enviada não é comum, sendo ainda mais incomum a publicação desse registro. Selecionamos dois documentos escritos por Saussure e que deveriam ser remetidos, mas não foram. Eles não pertencem ao gênero carta *stricto sensu*, mas poderíamos dizer que pertencem a um gênero híbrido. Contudo, não é o nosso foco discutir gênero, e sim propor uma reflexão sobre documentos importantes do linguista genebrino que tinham um destinatário e não chegaram ao seu destino por obra e vontade do seu autor.

O primeiro é o documento conhecido como *Souvenirs*, arquivado na Biblioteca pública de Genebra sob a rubrica 3957-1. Escrito pelo genebrino em 1903, com o objetivo de ser enviado para Wilhelm Streitberg (1864–1925), com quem ele já havia trocado correspondência, o tema do documento era a hipótese de plágio no seu único livro publicado em vida, conhecido como *Mémoire*. O *Souvenirs* foi planejado como um apêndice desse livro, o que não aconteceu. Saussure não o publicou nem o mostrou a ninguém, pensando, por fim, em transformar Streitberg em depositário do documento, mas também não o enviou. O documento foi, enfim, entregue à biblioteca de Genebra pelos seus familiares e publicado, 57 anos depois, por Robert Godel.

O documento tem tom intimista e retoma o seu interesse teórico pela linguagem desde o ambiente familiar, na sua infância, como nesse fragmento em que ele relembra a leitura do livro de Pictet, na adolescência:

A ideia do livro e de toda a linguística da época, encontrar a vida dos povos desaparecidos, me inflamava. Um entusiasmo inigualável em sua ingenuidade; e não tenho lembranças mais requintadas ou reais de gozo linguístico do que aquelas que ainda hoje vêm a mim das baforadas dessa leitura de infância (folha 5)¹⁶.

Ou, então, quando ele afirma “Não há ninguém que, analisando esse livro, não possa muito legitimamente e naturalmente supor que ele é um dos frutos, bons ou não, do jardim de Leipzig.”¹⁷.

Se, no primeiro fragmento, ele rememora a infância tal qual estivesse no divã de um analista, no segundo ele justifica o conteúdo do seu livro que está sob suspeita de plágio. Todas as duas situações, com temas acadêmicos, seriam constrangedoras em público e impensáveis no contexto acadêmico, ainda mais da conservadora Suíça do século XIX. Assim, de fato, compreende-se porque Saussure escolheu um fiel depositário, e não uma publicação, por exemplo. Mas, por que esse documento não foi enviado? O que isso nos ensina sobre a formação do linguista?

O outro documento que trazemos para a reflexão é escrito em 1894 e está arquivado na Biblioteca de Genebra sob o nome *Notas para um artigo sobre Whitney*, rubrica 3951-10. Na verdade, trata-se de um convite da Associação de Filologia Americana, para participar com um artigo na Reunião do Memorial de Whitney na Filadélfia, em 28 de dezembro de 1894. Saussure inicia esse texto, mas, em um determinado momento do manuscrito, intercala com a escrita de uma carta

Ao recebimento da sua muito apreciada carta, datada de Bryn Mayer, 29 de outubro, recebida em 10 de novembro, meu dever (teria sido), se eu a tivesse entendido claramente, responder-lhe imediatamente o seguinte.

16 Tradução nossa de: “l’idée même du livre et de toute la linguistique de cette époque – retrouver la vie des peuples disparus m’enflammait d’un enthousiasme sans pareil en sa naïveté; et je n’ai pas de souvenirs plus exquis ou plus vrais de jouissance linguistique que ceux qui me viennent encore aujourd’hui par bouffées de cette lecture d’enfance”.

17 Tradução nossa de: “il n’est personne qui, en jugeant ce livre, ne doive très légitimement et très naturellement supposer qu’il est un des fruits, bons ou mauvais, directement sortis du terroir leipzigois”.

1º Você me dá grande honra de me pedir que considere Whitney como um filologista comparado. Ele nos deixou apenas dois trabalhos que inferem dos resultados da gramática comparada uma visão superior e geral sobre a linguagem: sendo essa, justamente, sua grande superioridade desde 1867, e sendo outra de suas originalidades o fato de indicar, sempre que tinha a oportunidade, que não confundia jamais a linguística com o estudo [...] Então é isso

2º Quando se trata apenas das coisas universais que se pode dizer sobre a linguagem, eu não me sinto de acordo com nenhuma escola, nem com a doutrina razoável de Whitney, nem com a doutrina desarrazoável que ele vitoriosamente combateu. E esse desacordo é tal que não comporta nenhuma transição nem nuance, sob pena de eu me ver obrigado a escrever coisas que não tem nenhum sentido a meus olhos

Eu deveria, portanto, lhes implorar que me desobriguem imediatamente do dever de falar da obra de W em linguística, mesmo porque essa ocasião é de bastante [...], Todavia de nada serviria, visto o tempo[...]¹⁸

O artigo, que ficou inacabado, deixa claro o respeito de Saussure por Whitney, seu contemporâneo, e também a influência do americano em seu pensamento. Isso fica evidente quando ele cita a importância de Whitney ao asseverar que a linguagem é “uma coisa humana” em contraposição à ideia novecentista de que a língua pertencia a um reino da natureza.

Contudo, é patente a divergência do genebrino com o americano em relação a alguns pontos da sua teoria, notadamente naquilo que concerne à arbitrariedade do signo. Whitney acaba por sustentar uma noção de língua como representação do pensamento, que não era aceitável para Saussure, embora a sua teorização sobre a arbitrariedade ainda não estivesse constituída.

Além disso, sabemos que Whitney levantou a questão de que a língua é uma instituição social como as outras, louvável asserção no século XIX, mas ainda insuficiente para o genebrino. Para ele, a língua era uma instituição social muito específica sem paralelo com nenhuma outra.

Os dois documentos têm em comum, portanto, o fato de serem escritos para alguém, mas no decorrer da escrita algo impediu que seguissem o seu destino e eles amargaram em caixas de papéis durante décadas até serem lidos por alguém que não o seu autor. Texto inacabado de Saussure é comum, mas essa categoria não se confunde com o

18 Tradução publicada no livro *Escritos de Linguística Geral*, p. 183.

texto não enviado, que é ainda mais incomum entre os escritos do genebrino. Os dois registros aqui elencados, dessa forma, compartilham essas duas características.

Já se constatou, também, por meio da análise de vários manuscritos saussurianos que a ocorrência de frases inacabadas é bastante comum, principalmente quando se constata a existência de um processo de elaboração conceitual. Ao que tudo indica, no *Souvenirs*, o genebrino expôs sua relação com a teorização da língua de maneira poética, por vezes retomando cenas familiares, descrevendo com detalhes certos funcionamentos da língua, fazendo relatos sinceros, muitas vezes, em relação a professores e colegas e, também, críticos no que se refere aos estudos da linguagem naquele período.

No texto sobre Whitney, ele principia por dar o devido estatuto às elaborações do linguista americano, mas, ao se deparar com posições do linguista que representam muito a linguística dos fins do século XIX, ele entremeia, no texto, alguns questionamentos e dá início às suas próprias elaborações, juntamente com o devido reconhecimento ao trabalho de Whitney.

O que não foi enviado pode ser comparado àquilo que está inacabado, tal como ocorre nos textos interrompidos, e também ao que está escrito, mas não se concorda mais e deve ser substituído por outro, como é o caso dos textos rasurados. O texto rasurado está proscrito, de certa forma como a missiva não enviada, mas, nesse caso, não parece que é porque ele discorda do conteúdo. O que parece marcar esses dois textos não enviados é de outra natureza. Ao que tudo indica é o excesso reconhecido nesses dois textos que os aproxima e impede que cheguem aos seus destinatários. Saussure se expõe em relação aos sentimentos, às opiniões, às concepções teóricas e abre espaços na escrita para ser lido sem ressalvas, o que, ao que parece, não convinha ao discreto linguista suíço.

Considerações finais

Abordamos, neste artigo, uma parte restrita do universo de cartas saussurianas que, conforme mencionamos, abrange mais de uma centena desses documentos. Tal amostra revela-nos pormenores interessantes sobre o percurso acadêmico saussuriano, talvez não explicitados em outras elaborações genebrinas concomitantes. Esses pormenores evidenciam, tanto nas cartas enviadas como nas retidas, o caráter perscrutador, perceptivo e analítico de Saussure, em suas incertezas, em seus descontentamentos com fatos passados, como também em se tratando de se posicionar sobre algum aspecto teórico de algum estudioso de sua época.

Nas cartas enviadas, cuja temática focalizava a produção sobre os anagramas, vimos como o genebrino constitui, talvez sem uma pretensão prévia, dois tipos de controladores externos. Na pessoa de Meillet, temos um controlador da hipótese anagramática

associado tanto pelos laços de amizade, como também pelo saber linguístico que poderia agregar. Nessa relação, a carta objetiva o parecer do outro, de forma discreta, sobre a possível fantasmagoria do fato anagramático. Aqui, o genebrino se ancora no saber do amigo linguista, para que as pesquisas possam ser desenvolvidas.

O segundo e último controlador, Giovani Pascoli, é requisitado com base nos laços acadêmicos. As pesquisas, nessa altura, já estão saturadas pelo aspecto quantitativo. O objetivo de Saussure é, portanto, inquirir o saber poético, personificado no próprio poeta italiano. Ancora-se neste saber como a cartada final, visando descobrir o mistério que envolve os anagramas: os poemas de Giovani Pascoli também trazem formações anagramáticas. São conscientes ou não? Saussure logra êxito na primeira carta, que se trata de um convite, mas, na segunda, quando “abre o jogo”, a resposta é dada por um silenciamento do poeta.

Na análise das cartas não enviadas, os temas são igualmente delicados, mas de outra ordem. Não dizem respeito a um estudo inédito de Saussure, mas sim ao seu estatuto de linguista e às identificações e diferenças em relação aos seus contemporâneos, renomados estudiosos da linguagem. Entretanto, seus conteúdos causam constrangimento, porque ele não compartilha as mesmas posições éticas e teóricas em relação à linguística. Assim, o conteúdo poderia não ser bem aceito pelos seus interlocutores, causando um mal-estar no círculo de linguistas ao qual pertencia.

Contudo, a escrita do documento atesta a posição bastante clara de Saussure em relação aos estudiosos da linguagem de sua época, bem como a intenção de não confundir o seu trabalho com o deles. Posição que favoreceu um descolamento teórico e a fundação do que hoje conhecemos como Linguística Moderna.

Desse modo, é importante reconhecer que a análise das cartas saussurianas aqui apresentadas evidencia, para além de informações como datações, inícios e encerramentos de produções, aspectos singulares do percurso de Saussure enquanto linguista do século XIX. De fato, a natureza dessas cartas, e de outras a serem analisadas, pode contribuir para a compreensão do movimento teórico de um linguista em torno da linguagem humana, em suas diversas manifestações.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, É. Lettres de Ferdinand de Saussure à Antoine Meillet. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 21. Genève: Librairie E. Droz, 1964. p. 91-125.

FEHR, J. *Saussure entre linguistique et sémiologie*. Traduit de l'allemand par Pierre Caussat. Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

GODEL, R. Inventaire de Manuscrits de F. de Saussure remis à la Bibliothèque Publique et Universitaire de Genève. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 17. Genève: Librairie E. Droz, 1960. p. 5-11.

JAKOBSON, R. A primeira Carta de Ferdinand de Saussure a A. Meillet sobre os anagramas. *Poética em Ação*. Tradução Sandra Nitrini. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990. p. 3-13.

MAHONEY, A. Poetic Play: Pascoli's *Catulo calvos* and *Catulus* 50. *International Journal of the Classical Tradition*, v. 12, n. 3, p. 346-363, Winter, 2006.

MARINETTI, A.; PROSDOCIMI, A. L. Saussure e il Saturnio–Trascienza, biografia storiografia. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 44. Genève: Librairie E. Droz, 1990. p. 37-71.

NORMAND, C. *Saussure*. Tradução Ana de Alencar e Marcelo Diniz. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

NAVA, G. Lettres de Ferdinand de Saussure à Giovanni Pascoli. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, n. 24. Genève: Librairie E. Droz, 1968. p. 73-81.

QUIJANO, C. M. *Le Cours d'une vie – portrait diachronique de Ferdinand de Saussure*. Nantes: Éditions Cécile Defaut, 2008.

SAUSSURE, F. de. *Escritos de Linguística Geral*. Texto organizado e editado por Bouquet e Engler. Tradução Carlos Augusto L. Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Editado por Charles Bally & Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger Tradução A.Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

SAUSSURE, F. de. Souvenirs de F. de Saussure concernant sa jeunesse et ses études. *Cahiers Ferdinand de Saussure – CFS*. v. 17, Genève: Librairie E. Droz, 1960. p. 12-25.

SAUSSURE, F. de. *Récit Autobiographique de sa jeunesse et de ses études: 3957-1*. Bibliothèque de Genève, 1903.

SAUSSURE, F. de. *Notes écrites en vue d'un article sur W. D. Whitney. 'Papiers Ferdinand de Saussure': 3951-10*. Bibliothèque de Genève, 1891.



SILVA, K.A. Breve estudo sobre os anagramas e sua relação com a teoria do valor em Saussure. *Revista Letras & Letras*, Uberlândia: EdUFU, v. 25, n. 1, p. 145-160, jan./jun. 2009.

SILVEIRA, E. *As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SOUZA, M. *Os anagramas de Saussure: entre a poesia e a teoria*. Uberlândia: EdUFU, 2017.

STAROBINSKI, J. *As palavras sob as palavras: os anagramas de Ferdinand de Saussure*. Tradução Carlos Vogt. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

TESTENOIRE, P.-Y. *Ferdinand de Saussure: à la recherche des anagrammes*. Limoges: Lambert-Lucas, 2013.

Segmentação de palavras e poesia infantil: notas sobre ensino de ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2728>

Giovanna Alves¹

Luciani Tenani²

Resumo

Neste artigo, investigamos possibilidade de ensino de ortografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de poemas infantis selecionados da obra *Ou Isto ou Aquilo* de Cecília Meireles. O arcabouço teórico se embasa em uma concepção de escrita heterogênea. Analisamos segmentações não convencionais de palavras, como “que ria” (para “queria”), identificadas nos textos produzidos antes e depois de aula sobre os poemas de Cecília Meireles. Esse trabalho favoreceu a reflexão sobre segmentações alternativas de palavras, como “aponta” > “a ponta” e a construção de sentidos dos versos a partir de possibilidades de segmentação de palavras. Argumentamos, a partir de resultados obtidos por meio de análises quanti e qualitativa, que o trabalho sobre ortografia de palavra a partir de poemas infantis contribui para que crianças possam identificar fronteiras de palavras ortográficas e refletir acerca de sentidos de enunciados escritos.

Palavras-chave: segmentação de palavras; poesia infantil; aquisição da escrita; ortografia; prosódia.

1 Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; alvess.giovanna@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5146-5981>

2 Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; luciani.tenani@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-8487-0825>

Word segmentation and children poetry: notes about teaching word spelling in the initial years of Elementary School

Abstract

In this paper, we investigated the possibility of teaching word spelling from selected poems of Cecilia Meireles "Ou Isto ou Aquilo", in the early years of elementary school. The theoretical framework is based on a conception of heterogeneous writing. We analyzed unconventional word segmentations, such as "que ria" for "queria" (wanted), identified in children's texts produced before and after the class about Cecilia Meireles's poems. This work contributed to the reflection on alternative word segmentations, such as "aponta" ([it] points) > "a ponta" (the tip), and the construction of meanings of the verses related to the possibilities of word segmentations. Based on results obtained from quantitative and qualitative analysis, we argued that working with word notion from the poems contributes so that the children can identify the written word boundaries and reflecting on the meanings of written utterances.

Keywords: word segmentation; children poetry; writing acquisition; orthography; prosody.

Introdução

Neste artigo, temos como propósito tratar da possibilidade de ensino da palavra ortográfica nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), a partir do trabalho com textos poéticos infantis da obra *Ou isto ou Aquilo*, de Cecília Meireles. O conjunto de poemas infantis selecionados tem a característica comum de haver segmentações alternativas de palavras, isto é, cadeias fônicas passíveis de identificação de diferentes fronteiras de palavras, como em "a ponta" > "aponta" e "sacada" > "sacada". A questão que formulamos é: em que medida o trabalho com textos poéticos infantis que apresentam segmentações alternativas de palavras favorece a reflexão e o aprendizado sobre limites gráficos de palavras pelas crianças em processo de aquisição da escrita?

Para encontrarmos a resposta, investigamos ocorrências de segmentações não convencionais de palavras, como "que ria" (queria), "asveze" (as vezes) e "ou vifala" (ouvi falar), em produções textuais de 39 crianças, à época da coleta, com idade entre oito e nove anos, que frequentavam a rede pública do município de São José do Rio Preto/SP e estavam matriculadas no terceiro ano do EF. Foram coletados um total de 78 textos, metade produzida antes e a outra metade depois da realização de atividades com poemas infantis. Esse material foi analisado visando caracterizar o processo de segmentar palavras por crianças expostas a um trabalho de reflexão sobre a ortografia da língua portuguesa a partir de textos poéticos.

De modo específico, buscamos analisar quantitativamente ocorrências de segmentações não convencionais de palavra, comparando as grafias antes e após o trabalho realizado em sala de aula com as crianças. Qualitativamente, as ocorrências foram analisadas quanto à sua estrutura prosódica de modo a identificar possíveis correlações entre configuração métrica de segmentações alternativas de palavras, encontradas nos poemas, e configuração métrica de segmentações não convencionais de palavras, encontradas nos textos das crianças. A partir dos resultados obtidos, argumentaremos ser significativo o trabalho com textos poéticos infantis em sala de aula para o ensino de fronteira de palavra ortográfica a crianças que se encontram em aquisição da escrita. Nossa argumentação está baseada na consideração de indícios identificados nas produções infantis, como traços e apagamentos, assumidos, nesse estudo, como marcas do trabalho das crianças, enquanto sujeitos da linguagem, com as fronteiras das palavras e, principalmente, com os possíveis sentidos dos enunciados escritos.

Fundamentação teórica: “Pois escrever é difícil, não é criança?”

As segmentações não convencionais de palavras são grafias cujos limites de palavra, seja por meio do espaço em branco, seja por meio do sinal gráfico hífen (TENANI, 2016), são registrados de modo diferente do que está previsto pela convenção ortográfica. Neste artigo, consideraremos dados apenas em que há registros não convencionais do espaço em branco. As segmentações serão classificadas em três tipos, a saber: (i) hipersegmentação, quando há presença não convencional do espaço em branco dentro de palavra, como “em vapura” para “evapora”; (ii) hipossegmentação, quando há ausência do espaço em branco entre palavras, como “alapisera” para “a lapiseira” e (iii) híbrido (CUNHA, 2010) ou mescla (CHACON, 2004), quando há presença e ausência não convencional do espaço em branco em uma sequência de palavras, como “ou todia” para “outro dia”.

Essa classificação advém de um esforço trilhado por linguistas como Abaurre e Cagliari (1985), Abaurre (1988, 1989, 1991), Abaurre e Silva (1993), que, desde a década de 1980, têm interesse em descrever características da escrita infantil, tendo em consideração a organização de aspectos fônicos da linguagem, notadamente, aspectos rítmicos e entoacionais. Os registros de fronteiras de palavras são especialmente instigantes porque, ao não seguirem as convenções ortográficas, revelam regularidades dos enunciados falados, cujas unidades não coincidem com as unidades gráficas.

O advento das chamadas teorias não-lineares que tratam do componente fonológico da língua permitiu novas perspectivas quanto à organização da fala, notadamente no que diz respeito à abordagem fonológica da prosódica de diferentes línguas. Valendo-se do arcabouço da Fonologia Prosódica (NESPOR; VOGEL, 1986), Capristano (2004, 2007), Chacon (2004, 2005) e Cunha (2010), para citar apenas alguns, buscam explicitar a complexidade linguística que se deixa entrever por meio dos registros da escrita inicial

infantil. Este artigo filia-se a esta abordagem que lança mão das bases da Fonologia Prosódica para embasar, metodologicamente, a identificação de constituintes prosódicos como unidades linguísticas que subjazem às grafias de palavras que não seguem as convenções ortográficas.

De modo mais específico, assumimos, junto com Capristano (2004, 2007) e Chacon (2004, 2005), que segmentações não convencionais de palavras são: (i) hipóteses dos escreventes acerca dos limites de palavras escritas, (ii) indícios de organização prosódica e rítmica da língua. Ainda com esses autores, destacamos que a relação entre fala e escrita é aspecto central para interpretação dos dados de escrita infantil. Essa relação não é de interferência de uma modalidade falada na modalidade escrita, mas constitutiva, como propõe Corrêa (2004). De acordo com esse autor, fala e escrita são modos de enunciação que se constituem por práticas sociais orais e letradas. Corrêa (2004, p. 9) conceitua o modo heterogêneo de constituição da escrita como “o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido”.

A partir dessa perspectiva, que não compreende fala e escrita como modalidades puras, interpretaremos as segmentações não convencionais de palavras como evidências de que características da fala são constitutivas da escrita e interpretaremos esses dados linguísticos como eventos privilegiados para a investigação da escrita de crianças. Sendo assim, as grafias produzidas pelos escreventes que não coincidem com aquelas ditadas pelas convenções ortográficas serão interpretadas como pistas do funcionamento e da natureza heterogênea constitutiva da escrita.

A concepção da escrita como constituída pela fala está embasada na consideração da complexidade enunciativa na língua. Essa complexidade também se revela por meio das segmentações alternativas de palavras, implicando a ambiguidade de interpretação dos enunciados, como o enunciado escrito “acorda, amor” que alternativamente pode ser falado/lido como “a corda, amor”. Na comparação entre os enunciados, a palavra “acorda”, forma flexionada (no presente do indicado e terceira pessoa do singular) do verbo “acordar”, pode ser segmentada como “a corda”, uma sequência de artigo “a” e substantivo “corda”.

Na descrição da natureza dos textos poéticos usados no desenvolvimento de atividades pedagógicas, consideraremos versos que se caracterizam por mais de uma possível fronteira de palavra e, por conseguinte, por mobilizar mais de um sentido. Nesses casos, tem-se uma segmentação alternativa de palavra. Em outras palavras, segmentação alternativa de palavras é aqui definida quando diferentes interpretações de sentidos são possíveis a uma cadeia fônica a depender de como são estabelecidos os limites de palavras no enunciado. A segmentação alternativa de uma cadeia fônica implica a veiculação de, no mínimo, dois sentidos e/ou ambiguidade do enunciado, como “aponta”

e “a ponta”. Tenani (2001) argumenta a favor da natureza heterogênea da estrutura da linguagem, notadamente explicitando aspectos da estrutura prosódica identificados em textos chistosos e faz uso das segmentações alternativas para evidenciar a ambiguidade constitutiva da língua, sistema heterogêneo. Neste artigo, valemo-nos de textos poéticos de Cecília Meireles selecionados por possuírem versos em que segmentações alternativas são passíveis de identificação, favorecendo o trabalho com possibilidades de identificação de palavras a partir de uma cadeia fônica, como argumentaremos ao longo deste artigo.

Por fim, devemos explicitar que os poemas que selecionamos podem ser textos privilegiados para que crianças reflitam sobre a ortografia da língua portuguesa. Zilberman (2005, p. 130), ao discorrer sobre poesia infantil, ressalta que no texto poético trabalha-se na “perspectiva da diversão, do jogo e da brincadeira”. De acordo com Abramovich (1997, p. 67), “a poesia não é mais do que uma brincadeira com as palavras” e “nessa brincadeira, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo”. Meireles joga com a ludicidade sonora, verbal, gráfica e, na atividade de juntar e separar palavras, expõe diferentes significados de uma mesma palavra, ou diferentes segmentos que, a depender de como são dispostos, revelam novos sentidos. Na poesia infanto-juvenil de Cecília Meireles, esses jogos lúdicos com palavras fazem render fantasia, sensibilidade, imaginação e diversão (MARQUEZI, 2000).

Acrescenta-se que os poemas de Cecília Meireles favorecem descobertas de sentidos do texto, jogos lúdicos com palavras e, esses, por sua vez, envolvem mecanismos de segmentações, rimas, aliterações, assonâncias, explorando a relação entre o fônico e o gráfico. Entendemos que o poema explora a complexidade enunciativa da linguagem de modo lúdico, divertido. Lidar com essa complexidade enunciativa da linguagem é fundamental para criança em processo de alfabetização, como procuraremos demonstrar nas próximas seções.

Material e questões metodológicas: “Este é o meu jardim”

O material da pesquisa é composto por 78 textos produzidos por 39 crianças – à época, com idades entre oito e nove anos – que frequentavam o terceiro ano do ensino fundamental em duas escolas da rede pública do município de São José do Rio Preto (SP). A escolha das escolas foi feita pela Secretaria Municipal de Educação que usou do critério de haver necessidade de apoio pedagógico da universidade às turmas definidas. Participaram 72 crianças das atividades, tendo sido incluídas nesta pesquisa 39 delas, independentemente da escola a que se vinculavam. O critério de inclusão das crianças foram os de haver dois textos por criança a fim de ser possível a comparação entre eles quanto às grafias de palavras.

Para que pudéssemos propiciar às crianças momento de reflexão sobre fronteiras de palavras, selecionamos um conjunto de quatro poemas que apresentava segmentações alternativas de palavras: “Tanta tinta”, “O eco”, “Na sacada da casa” e “A folha na floresta”. A partir desses textos poéticos, elaboramos atividades de leitura, escrita e análise linguística. Os materiais apresentados às crianças eram compostos por: proposta textual, *slides* e vídeo com poema recitado, ilustrado e animado.

Para planejamento das atividades que foram aplicadas em ambiente escolar, recorremos a documentos oficiais de orientações para o ensino de língua portuguesa. Buscamos orientações no caderno “A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização” do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015). Nesse caderno, tomamos como base, especialmente, as orientações apresentadas no texto de Ludmila Andrade, professora e pesquisadora que adota uma concepção de escrita que vai ao encontro da assumida nesta pesquisa, isto é, a escrita como modo de enunciação da língua, heterogeneamente constituída por práticas sociais orais e letradas.

A proposta de produção textual foi elaborada com base na temática do poema “O Eco”. Durante a atividade em sala de aula, apresentamos o poema escrito, para que os alunos fizessem leitura, e as orientações para a produção textual. Propomos a produção de um texto narrativo por meio do qual os alunos, como a personagem do poema “O Eco”, fariam relato de suas dúvidas e curiosidades.

O vídeo, por sua vez, foi desenvolvido com áudio do poema declamado sincronizado aos versos escritos e às ilustrações animadas no Laboratório de Fonética – LabFon – do Instituto de Biociências e Ciências Exatas (IBILCE), câmpus da UNESP³. Desse modo elaborado, o vídeo permitiu que as crianças pudessem ler e ouvir ao mesmo tempo o texto poético. Esse vídeo constitui um material que favorece o trabalho de reflexão sobre o que foi lido e ouvido/falado, aspecto que nos interessa assegurar visando investigar as relações entre fala e escrita.

Esse material foi elaborado com base no gênero poesia. Essa escolha se deu por haver, de nossa perspectiva, o caráter indissociável entre práticas sociais letradas/escritas e práticas sociais orais/faladas, tendo em conta os recursos de assonância, rima, ritmo, por exemplo, e prática letrada que mobiliza, ao mesmo tempo, a prática de ler (ou ouvir a leitura do) o poema⁴.

3 Contamos com a colaboração do professor Dr. Ulisses Infante, para declamar o poema; de Amanda Gatto, para ilustrar o poema; do técnico de recursos audiovisuais Rômulo Borim, para produzir o vídeo.

4 Em texto inédito, Komesu e Tenani (2018), a partir de análise de painéis acadêmicos, discutem relações entre linguagem verbal e não verbal e tratam de práticas de escrita que, além de lidas, necessitam ser ouvidas/faladas à luz de uma concepção de escrita heterogeneamente constituída (CORRÊA, 2004).

Também elaboramos uma série de *slides*, intitulada “Brincando com palavras”, que foi apresentada às crianças visando aproximá-las do aspecto lúdico da (língua)gem, explorado por Meireles nos poemas. Recorremos a recursos como cores das letras e figuras de objetos referidos nos poemas. Por meio desses recursos, procuramos expor efeitos de sentidos resultantes das possibilidades de segmentação de uma mesma cadeia fônica de versos dos poemas selecionados. Nos *slides*, apresentamos os poemas na íntegra e destacamos versos que, em especial, possibilitariam abordar critérios de segmentação de palavras adotados pela ortografia do português.

Expostos os materiais elaborados para desenvolvimento do estudo em questão, passamos à caracterização das circunstâncias que cercaram as atividades desenvolvidas.

Os 78 textos do material são organizados em dois grupos, sendo o primeiro constituído de uma produção inicial de cada criança, antes do trabalho com poemas, e uma reescrita da produção inicial, após a realização das atividades propostas. O critério de seleção dos textos foi haver, seja na escrita inicial ou na reescrita, grafias cujo limites das palavras não estavam de acordo com a convenção ortográfica da língua portuguesa. Esse critério foi adotado para atender ao objetivo da pesquisa de, ao comparar a escrita inicial e a reescrita de cada sujeito, encontrar indícios da reflexão epilinguística realizada antes e depois de terem sido exploradas, a partir do texto poético, possibilidades de segmentação de palavras e relação entre fala e escrita.

Na primeira oficina, às crianças foi apresentado o texto poético “O Eco” (em folha impressa) que foi lido e comentado coletivamente. Após a leitura do poema e a interpretação coletiva dos sentidos do poema pelas crianças, fizemos a leitura da proposta textual e da temática relacionada ao poema lido, seguida da exposição das orientações com relação à produção dos textos que consistiam, especificamente, em: (i) tema, (ii) modo de usar a folha destinada à elaboração do texto (Papel A4 com linhas impressas e margens delimitadas) e (iii) material de escrita. As condições de produção dos textos estavam de acordo com as práticas adotadas pelas instituições escolares, de modo que as crianças não apresentaram resistência ou dificuldades no desenvolvimento da atividade. Nessa etapa, houve 72 escritas iniciais no total.

Na segunda oficina, fomos à sala de aula com projetor de vídeo e lousa digital e, na primeira parte do horário da aula, apresentamos o vídeo e os *slides* elaborados. Ambas as escolas dispunham dos equipamentos necessários para essa segunda oficina. Nessa oficina, iniciamos as atividades com a exibição do vídeo no qual havia poema declamado e ilustrações animadas. A partir do vídeo, discutimos o que tinha sido ouvido/falado e lido e como se dava a relação entre o que ouvimos/falamos e escrevemos. Nesse momento, exploramos, por exemplo, o ritmo do poema a partir de alguns versos que foram exibidos. Essa atividade se embasou nos estudos de Abaurre (1989), Tenani (2016), Silva (2014) que, ao investigarem relações entre segmentação de palavras e fonologia, apontaram que

crianças segmentam palavras nos limites de pés métricos, muitas vezes, de estrutura trocaica, ou seja, com base na relação de proeminência forte e fraca entre as sílabas, a mais recorrente no português. Levamos as crianças a refletirem sobre “sons” que se sobressaíam ou que se mostravam proeminentes, de modo a observar as sílabas tônicas das palavras. Buscamos explorar a relação entre ritmo e limites de palavras, justificando que a proeminência de uma sílaba em relação a outra(s) não é critério suficiente para registro de fronteiras de palavras⁵.

Após exibição do vídeo e discussão da relação entre fala escrita e entre o lido e o ouvido, passamos às leituras de versos de outros poemas⁶. Buscamos atribuir um caráter lúdico à atividade por meio de desenvolvimento de brincadeira com palavras, cujo objetivo foi encontrar as palavras escondidas dentro de outras palavras. Essa proposta foi inspirada nas palavras de Authier-Revuz (1998), que trata de palavras sob palavras, e nas reflexões de Capristano (2007) e Chacon (2005), que lançam mão de haver uma hipótese interpretativa da segmentação de palavras feita pelas crianças que vislumbram possibilidades de identificação de palavras da língua “dentro” de outras palavras, como exemplificamos nos versos a seguir. Em (1), “aponta” está contida em “desaponta”; em (2), “embarco” está contida em “desembarco”. Nos exemplos, são destacadas em itálico as palavras-alvo e são sublinhadas as sílabas passíveis de serem reconhecidas como monossílabos do português.

- (1) A ponte *aponta*
e se *desaponta*
- (2) Com desembaraço
embarco e
desembarco

Esse jogo de descoberta de palavras nos versos do poema foi trabalhado com as crianças. Ao término da exibição do vídeo e dos *slides*, convidamos as crianças a fazerem análise de sua escrita⁷, seguida da reescrita de seus textos iniciais. Desse modo, favorecemos a reflexão sobre os espaços em branco que delimitam palavras ortográficas nas produções escritas.

5 Esclarecemos que, nas oficinas, não foram utilizadas terminologias específicas. A utilização dos recursos verbo-visuais tinha por intenção, justamente, tornar o mais visual (e concreto) possível as informações sobre palavras para as crianças.

6 Apresentamos a autora dos poemas e as condições de produção dos poemas que seriam trabalhados com as crianças.

7 Neste artigo, “análise” pelas crianças compreende a atividade de reler seu próprio texto, podendo reformular o que fosse necessário, da ótica da criança. As marcas gráficas desse trabalho de revisão realizado pelas crianças não será objeto de consideração neste artigo. Registramos que essas marcas ocorreram e serão objeto de análise de pesquisa em curso.

Nessa segunda oficina, foram produzidos outros 72 textos, como na primeira oficina. Contudo, somente 39 dessa segunda produção compõem o material ora analisado junto com 39 escritas iniciais, tendo em conta o critério ocorrência de segmentações não convencionais de palavras nas duas produções. Nesses textos selecionados, identificamos o total de 143 dados de segmentações não convencionais de palavras, sendo 94 dados identificados nas produções iniciais e 49 nas reescritas.

Na próxima seção, descrevemos características das grafias de palavras quanto à ausência do branco em fronteira de palavras e à presença do branco dentro de palavra, comparando essas grafias em relação à primeira e à segunda produção coletadas.

Análise e discussão: regularidades e particularidades no processo de grafar palavras

Nas análises que se seguem, expomos resultados quantitativos e qualitativos, sendo os quantitativos obtidos a partir de teste de estatística descritiva. Na descrição qualitativa, identificamos as estruturas prosódicas mobilizadas nas segmentações não convencionais de palavras, sempre comparando as escritas iniciais às reescritas produzidas pelas crianças.

“E todos aprenderam a falar noite e dia a mesma melodia”: análises das regularidades dos aspectos gráficos da escrita de palavras

Para realizar as análises quantitativas, tomamos a decisão, baseados no estudo de Tenani (2016), de trabalhar com índices de segmentação não convencional de palavras⁸. Tais índices nos permitiram observar os tipos de segmentações não convencionais de palavras mais recorrentes, as frequências e as dispersões das ocorrências de segmentações não convencionais de palavras identificadas nos textos das crianças antes e após o trabalho que realizamos.

No conjunto dos 78 textos analisados, identificamos 143 dados que foram classificados em hipersegmentação, hipossegmentação e híbridos ou mesclas. Apresentamos, na Tabela 1, os índices de ocorrências por tipos de segmentação não convencional de palavras na escrita inicial e na reescrita.

8 Os índices de segmentação não convencional de palavras foram obtidos a partir da razão do número de ocorrências de segmentação não convencional de palavras pelo número de palavras de cada texto. O resultado foi multiplicado por 100 para que pudéssemos trabalhar com um menor número de casas decimais.

Tabela 1. Variação dos índices de ocorrência por tipos de segmentação

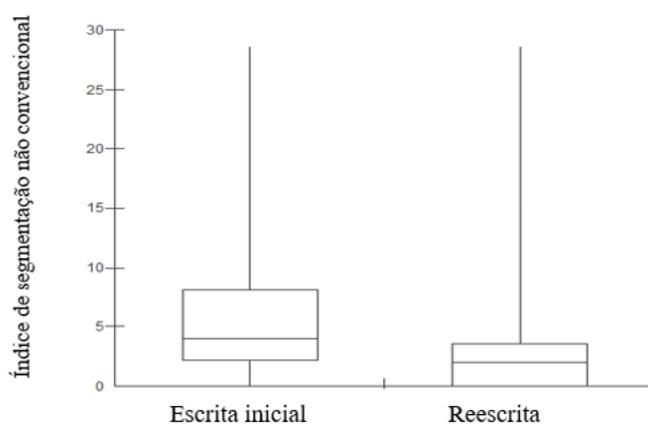
	Escrita inicial	Reescrita
Hipersegmentação	1,179	1,354
Hiposegmentação	3,245	1,995
Híbridos	0,147	0,142

Fonte: Elaboração própria

Ao considerarmos os tipos de ocorrências e os índices apresentados, identificamos que há: (i) aumento de hipersegmentações de palavras após as atividades realizadas em ambiente escolar; (ii) uma redução acentuada das ocorrências de hiposegmentação de palavras e (iii) pouca redução dos dados híbridos. Interpretamos que os resultados (ii) e (iii) demonstram um movimento na escrita das crianças em direção à escrita convencional de palavras, embora o efeito seja mais acentuado para as hiposegmentações. Contrastando esses dois resultados com o descrito em (i), interpretamos o aumento de hipersegmentação como um movimento que tipicamente é nomeado de *hipercorreção*. É possível que as crianças tenham passado a usar o branco que representa fronteiras de palavras buscando identificar as convenções ortográficas, mesmo onde não haja correspondência com palavras ortográficas. Esse aumento do índice de hipersegmentação não pode ser interpretado como resultado de análise da palavra, o que não é negativo necessariamente, uma vez que pode ser efeito de um trabalho epilinguístico (ABAURRE, 1988) da criança em relação à delimitação das fronteiras gráficas de palavras.

No Gráfico 1, apresentamos dados quantitativos acerca do movimento na escrita das crianças antes e após o trabalho com a poesia.

Gráfico 1. Distribuição dos índices de segmentações não convencionais de palavras

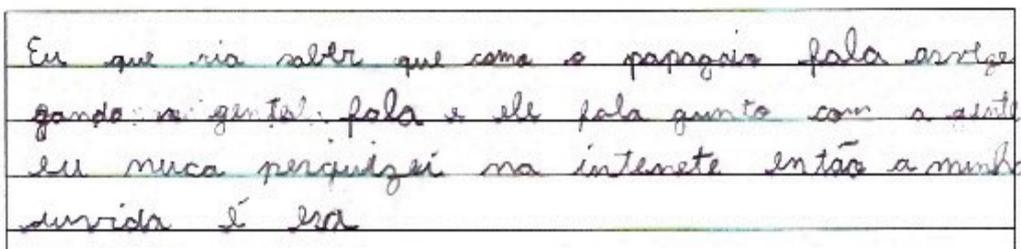


Fonte: Elaboração própria

Identifica-se, no Gráfico 1, que a distribuição dos índices varia das escritas iniciais para as reescritas. Nas escritas iniciais, temos variabilidade maior de índices de ocorrências de segmentações não convencionais de palavras em relação aos índices de ocorrências nas reescritas e o índice mediano de ocorrências de segmentação não convencional de palavras praticamente foi reduzido pela metade do observado nos textos iniciais, passando de 4,00 para 2,00 aproximadamente. Interpretamos que o trabalho didático pedagógico realizado com os textos poéticos infantis gerou um maior número de palavras grafado convencionalmente; palavras que, anteriormente, foram segmentadas de modo não previsto pelas normas ortográficas passam ao registro convencional. A estatística descritiva, realizada por meio de teste Wilcoxon ($\alpha=0,05$)⁹, apresenta resultados que dão amparo para afirmar que há relevância do trabalho didático-pedagógico com textos poéticos infantis que destacam as segmentações alternativas de palavras de modo a levar as crianças a refletir sobre a ortografia dessas palavras.

Em relação à análise qualitativa quanto aos aspectos prosódicos dos enunciados, notou-se que a estrutura recorrente nos dados de segmentação não convencionais de palavras foi de sequências constituídas de clítico e palavra prosódica, o chamado grupo clítico (GC) nas abordagens que seguem Nespor e Vogel (1986). Discutimos essa configuração a partir das Figuras 1 e 2, expostas a seguir.

Figura 1. Segmentação não convencional de palavra e grupo clítico



Fonte: JS18_3A_28M_1¹⁰

Na Figura 1, ocorreram duas grafias não convencionais, especificamente, uma hipersegmentação, "que ria" (queria), e uma hipossegmentação, "asveze" (as vezes)¹¹. A hipossegmentação envolve a estrutura prosódica de GC. Esta estrutura é composta

9 Utilizamos o *software* BioEstat 5.0 que se encontra disponível gratuitamente para realização das análises estatísticas.

10 Leitura possível: "Eu que ria saber que como o papagaio fala as veze gando a gente fala e ele fala gunto com a gente eu nuca pesquisei na internet então a minha duvida é esa".

11 Observamos que os textos apresentam várias grafias não convencionais que dizem respeito à escolha de letra, concordância verbal e nominal. Sobre essas grafias não teceremos comentários, dados os objetivos deste artigo.

por clítico (isto é, palavra átona), como “as”, que é prosodicamente hospedado em uma palavra prosódica (isto é, uma palavra acentuada fonologicamente), como “vezes”. A hipersegmentação compreende a presença do branco dentro da palavra de modo que, em “que ria” (queria), a fronteira de palavra empregada de modo não convencional resulta em duas palavras da língua, a saber: “que”, uma conjunção subordinativa (que corresponde a um clítico predominantemente), e “ria”, uma forma verbal do verbo “rir” (uma palavra prosódica). Chama-nos a atenção o fato de que este dado coloca em evidência possibilidades de sentido que são dadas pela ausência ou presença de fronteira de palavra numa mesma cadeia segmental, como exemplificamos a seguir. Da comparação entre os enunciados, verificamos, em (3), forma do verbo “rir” e, em (4), do verbo “querer”, ou seja, mudaram os sentidos dos enunciados em uma ou outra segmentação.

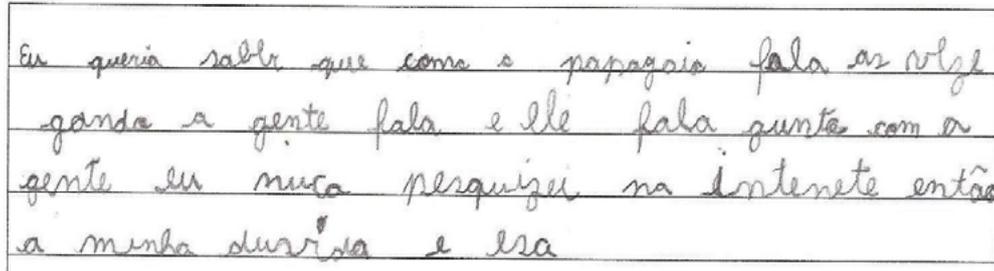
(3) A menina *que ria*.

(4) A menina *queria*.

A grafia “asveze” (as vezes) constitui uma estrutura de grupo clítico. Nesse caso, um monossílabo átono é hipossegmentado a uma palavra acentuada. Essa estrutura já havia sido observada como recorrente nos textos das crianças e adolescentes, como observado por Tenani (2010) e Capristano (2007), esta, analisando grafias não convencionais em textos de alunos dos anos iniciais do EF, e aquela, analisando esse tipo de grafia em textos de alunos dos anos finais do EF.

Cientes da recorrência desse tipo de grafia que, em alguma medida, tem sua configuração ancorada na estrutura prosódica de clítico e seu hospedeiro, abordamos, durante as atividades realizadas a partir dos textos poéticos, segmentações alternativas de palavras que mobilizavam essas estruturas. De modo lúdico, por meio do material verbo-visual, lançamos mão de cores e de imagens para mostrarmos às crianças que há sílabas que ora podem fazer parte da palavra, ora podem estar separadas, como “em barco” > “embarco”. Após essa atividade, o texto inicial foi reescrito. Na Figura 2, observamos que as palavras que antes foram grafadas de modo não convencional quanto à segmentação aparecem grafadas convencionalmente.

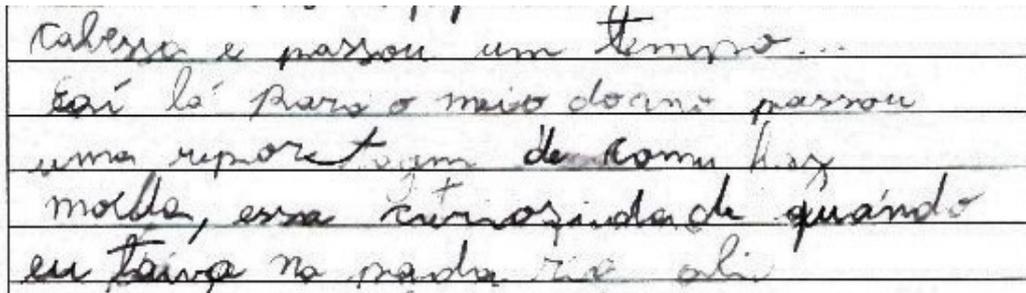
Figura 2. Grafia de palavra e grupo clítico na reescrita



Fonte: JS18_3A_28M_2¹²

A segunda estrutura prosódica que se mostrou mais mobilizada a partir da grafia de palavras foi a delimitação de palavra gráfica a partir de pés métricos (Σ), como podemos observar nas Figuras 3 e 4.

Figura 3. Segmentação não convencional de palavra e pé métrico



Fonte: JS18_3B_17F_1¹³

Há, no texto ilustrado na Figura 3, uma ocorrência de hipersegmentação: “pada ria” (padaria). Esse dado permite-nos formular a hipótese de que o branco sinaliza limites de pés métricos, compostos pela sequência de uma sílaba forte e uma fraca. Segundo Bisol (2001), no português brasileiro, prevalece a forma de pés binários e de cabeça à esquerda, caracterizando o pé troqueu. No caso de “pada ria” (padaria), a grafia representa a sequência de dois pés trocaicos: “pada” e “ria”. Chacon (2005), Abaurre (1991), Silva e Tenani (2014) trataram de hipersegmentações de palavras e observam a recorrência da configuração gráfica como sendo efeito da estrutura métrica mais recorrente na língua portuguesa: pés binários troqueus.

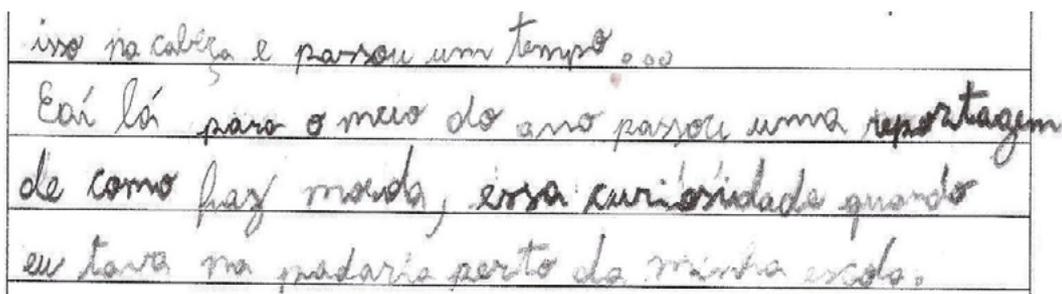
12 Leitura possível: “Eu queria saber que como o papagaio fala as vezes gando a gente fala e ele fala gunto com a gente eu nunca pesquisei na internet então a minha duvida é esa.”.

13 Leitura possível: “cabeça e passou um tempo... E aí lá para o meio do ano passou uma reportagem de como faz moeda, essa curiosidade quando eu tava na pada ria ali”.

Vale lembrar que os poemas infantis são textos privilegiados para abordar aspectos rítmicos que perpassam a escrita. A métrica dos poemas infantis que utilizamos na atividade em sala de aula mobiliza justamente a estrutura de pés binários trocaicos. Essa materialidade fônica foi trabalhada em sala de aula, a fim de que os alunos percebessem que, apesar de existir uma sílaba proeminente em relação às demais, esta proeminência fônica não é um critério suficiente para segmentar um vocábulo por meio do espaço em branco. Foi exatamente esta reflexão que promovemos nas atividades realizadas com os textos poéticos de Cecília Meireles. O vídeo, em especial, somado à leitura de alguns poemas, permitiu-nos exemplificar, para as crianças, a complexa relação entre o que falamos/ouvimos e o que escrevemos/lemos.

Após essa atividade sobre a escrita, foi feita a reescrita dos enunciados escritos. Na figura 4, podemos observar que a palavra “padaria”, hipersegmentada na figura 3, passa a ser grafada convencionalmente.

Figura 4. Grafia de palavra e pés métricos na reescrita



Fonte: JS18_3B_17F_2¹⁴

Ao compararmos os textos nas Figuras 3 e 4, notamos que, além da segmentação não convencional “pada ria” (padaria), algumas grafias apresentam marcas de apagamentos e traços que, como anunciamos na introdução deste artigo, assumimos como marcas do trabalho das crianças, enquanto sujeitos da linguagem, com as fronteiras das palavras e, especialmente, com os possíveis sentidos dos enunciados escritos. Por esse motivo, nos debruçamos sobre esses dados, a fim de argumentar que esses também nos permitem investigar as hipóteses elaboradas pela criança ao segmentar palavras. Na próxima seção, tratamos das informações verbo-visuais relevantes para a construção de palavras pelas crianças no EF.

14 Leitura possível: “isso na cabeça e passou um tempo... E aí lá para o meio do ano passou uma reportagem de como faz moeda, essa curiosidade quando eu tava na padaria perto da minha escola.”.

“Mas não consegui escolher ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo”: particularidades dos aspectos gráficos da escrita de palavras

Na terceira linha do texto na Figura 3, há a grafia de um longo traço, saindo da letra “t”, entre as grafias de “repor” e “tagem” (reportagem). É possível que, num primeiro momento, tenha sido produzida uma hipersegmentação que, logo em seguida foi “corrigida” pela criança, com a tentativa de unir, por meio do traço da letra “t”, uma parte da palavra a outra. Interessante é que ambas as partes da palavra configuram-se em pés trocaicos. Não podemos descartar a hipótese de que esta criança ainda está em dúvidas sobre os critérios para segmentar palavras ao grafar palavras que formam pés métricos trocaicos. Elaboramos essa hipótese levando em conta ainda que, no mesmo texto, aparece palavra hipersegmentada em limites de pés trocaicos. Na Figura 4, a palavra “reportagem” aparece convencionalmente e sem traços, porém, verifica-se que a criança reforça com o lápis a grafia, como um possível indício ao leitor de que a dúvida da primeira grafia foi, na segunda produção, resolvida. Esclarecemos que entendemos esses registros gráficos como efeitos do trabalho do sujeito da linguagem com a escrita, tendo por base possibilidades da língua de organização do enunciado.

Ainda na terceira linha do texto na Figura 3, identifica-se que, logo em seguida à palavra “reportagem”, há marcas de apagamentos na grafia de “de como”. O apagamento ocorre entre o clítico “de”, uma preposição, e a palavra fonológica “como”, uma conjunção. É possível que a criança tenha hesitado ao grafar um monossílabo átono que, noutras vezes, na língua portuguesa, pode funcionar como sílaba de uma palavra ortográfica. Interpretamos que esta marca de apagamento pode indiciar as hipóteses que a criança elaborou a partir do conhecimento ortográfico advindo de práticas sociais letradas. Na reescrita, não encontramos marcas de apagamento ao observarmos a grafia de “de como”, como se verifica no texto na Figura 4, e, mais uma vez, a criança parece ter buscado reforçar a grafia que produz, evidenciando ao leitor, no caso a pesquisadora, que buscou alçar sua escrita à convenção ortográfica.

Considerações finais

Nesse estudo, tratamos de possibilidade de ensino de ortografia nos anos iniciais do ensino fundamental a partir de trabalho didático pedagógico com poemas infantis de autoria de Cecília Meireles, selecionados da obra *Ou isto ou Aquilo*, e que tinham a característica comum de haver segmentações alternativas de palavra.

Em relação ao nosso objetivo de analisar quantitativamente segmentações não convencionais de palavras nas produções textuais de crianças, antes e depois do trabalho com textos poéticos infantis, verificamos que, de modo geral, os índices de segmentações não convencionais de palavras diminuíram, mostrando, assim, que houve efeito positivo do trabalho didático pedagógico na escrita das crianças. Ponderamos

que não foi possível testar se outro tipo de atividade sobre segmentação de palavras, baseada em textos que não sejam de natureza poética, teria resultado semelhante aos ora relatados junto aos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. De todo modo, o teste estatístico dá amparo para afirmar que houve redução de segmentações não convencionais de palavras após o trabalho realizado. Interpretamos que esses resultados sugerem a relevância da proposta ora descrita para a aprendizagem de delimitar fronteiras de palavras convencionalmente.

Ao que tange ao nosso objetivo de analisar qualitativamente segmentações não convencionais de palavras, observamos que a estrutura mais recorrente das segmentações não convencionais de palavras corresponde à sequência de clítico e palavra prosódica, seguida de grafias que correspondem a pés métricos. Verificou-se também que características prosódicas estão presentes nas segmentações alternativas de palavras identificadas nos poemas de Meireles por Alves (2017). Essa relação entre ambos os tipos de dados mostra-se relevante para o trabalho entre fala e escrita e, ainda, para o ensino de ortografia nos anos iniciais do EF, uma vez que favorece a reflexão metalinguística por parte da criança sobre a atividade de representar o enunciado em palavras a partir de características não apenas da fala, mas também dos sentidos no enunciado escrito.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *Boletim da Abralín*, Campinas, v. 11, p. 203-217, 1991.

ABAURRE, M. B. M. Hipóteses iniciais de escrita: evidências da percepção por pré-escolares, de unidades rítmico/entoacionais na fala. *Anais do IV Encontro Nacional da ANPOL*, p. 1-15, 1989.

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. A. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. v. 1. 2. ed. Campinas: Pontes, 1988. p. 135-142.

ABAURRE, M. B. M.; CAGLIARI, L. C. Textos espontâneos na primeira série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. *Cadernos CEDES – Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e da Pesquisa*, São Paulo, v. 14, p. 25-29, 1985.

ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. *Temas em psicologia*. São Paulo, v. 1, p. 89-102, 1993.

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

ALVES, G. *Textos poéticos e ensino de ortografia: Cecília Meireles, empresta o versinho?* 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2018.

AUTHIER-REVUZ, J. Duas ou três coisas sobre as relações da Língua com o que ela não é. In: AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas; as não coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998. p. 165-175.

BISOL, L. Os constituintes prosódicos. In: BISOL, L. (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 3. ed. Porto alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 229-241.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do professor alfabetizador*: Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de Alfabetização*: Caderno 5. Brasília: MEC/SEB, 2015.

CAPRISTANO, C. C. *Segmentação na escrita infantil*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPRISTANO, C. C. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não convencionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 245-260, 2004.

CHACON, L. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamento de práticas de oralidade e de letramento. *Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 34, p. 77-86, 2005.

CHACON, L. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 223-232, 2004.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CUNHA, A. P. N. *As segmentações não-convencionais da escrita inicial: uma discussão do ritmo linguístico do português brasileiro e europeu*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

MARQUEZI, R. A. *Um estudo sobre poemas de "Ou Isto ou Aquilo" de Cecília Meireles*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2000.

MEIRELES, C. *Ou Isto ou Aquilo*. 7. ed. São Paulo: Global. 2014.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

SILVA, L. M.; TENANI, L. *Hipersegmentações de palavras no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

TENANI, L. *Prosódia e escrita: uma análise a partir de (hiper)segmentações de palavra*. 2016. Tese (Livre Docência) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2016.

TENANI, L. A grafia dos erros de segmentação não-convencional de palavras. *Cadernos de Educação*, Pelotas, p. 247-269, jan./abr. 2010.

TENANI, L. Rindo das piadas, manipulando a língua. *Alfa* (UNESP), São Paulo, v. 45, p. 115-127, 2001.

ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. São Paulo: Objetiva, 2005.

Percepções sobre o *code-switching*: espanhol e português na cidade de São Paulo

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2460>

José André Teodoro-Torres¹

Resumo

Este trabalho investiga os possíveis significados sociais que o *code-switching* entre espanhol e português pode indiciar a partir da percepção sobre dois hispano-falantes. Para tanto, duas amostras de trechos de fala foram manipuladas para variar apenas na alternância (espanhol e português) e utilizadas para coletar dados qualitativos em entrevistas abertas (N = 10) e quantitativos em um experimento *matched guise* (N = 32). A literatura da área afirma que, até o momento, não se comprovou qualquer relação entre a produção de *code-switching* e o grau de escolaridade dos falantes (GARDNER-CHLOROS, 2009), no entanto, a tendência popular é associar este mecanismo à preguiça e a níveis menores de inteligência. Os resultados obtidos nas análises estatísticas apontam que os falantes foram ouvidos como menos inteligentes quando utilizaram o *code-switching*. Além disso, dentre as características assinaladas para descrever os falantes, “preguiçoso” foi a terceira mais recorrente quando se ouviu o disfarce com a alternância, logo após “divertido” e “relaxado”, adjetivos que corroboram a relação da produção deste mecanismo com situações de fala informal. Algumas das implicações deste trabalho são discutidas não somente com base na literatura sobre *code-switching*, mas também, em diálogo com trabalhos prévios sobre a percepção linguística.

Palavras-chave: *code-switching*; percepção; bilinguismo.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; jose.torres@usp.br; <https://orcid.org/0000-0003-2467-9655>

Perceptions on code-switching: Spanish and Portuguese in São Paulo City

Abstract

This paper investigates the possible social meanings that code-switching between Spanish and Portuguese may indicate from the perception on two Spanish speakers. To this end, two speech samples were manipulated to vary only in alternation (Spanish and Portuguese) and used to collect qualitative data in open interviews (N = 10) and quantitative data in a matched guise experiment (N = 32). The area literature states that, so far, no relationship between the production of code-switching and the educational level of speakers has been proven (GARDNER-CHLOROS, 2009), however, the popular tendency is to associate this mechanism with laziness and lower levels of intelligence. The results obtained in the statistical analyses indicate that the speakers were heard as less intelligent when they used code-switching. In addition, among the characteristics marked to describe the speakers, "lazy" was the third most recurrent when the disguise with alternation was heard, right after "fun" and "relaxed", adjectives that corroborate the relationship between the production of this mechanism with informal speech situations. Some of the implications of this work are discussed, not only based on the code-switching literature, but also in dialogue with previous works on linguistic perception.

Keywords: code-switching; perception; bilingualism.

Introdução

Os trabalhos desenvolvidos na sociolinguística variacionista sempre buscaram entender como as línguas estão associadas a determinados espaços sociais e, portanto, se preocuparam não somente com o modo como as pessoas falam, mas também em entender como elas ouvem uma língua (CAMPBELL-KIBLER, 2010). Ainda que os estudos relacionados à percepção tenham uma longa história na Linguística, nos últimos quinze anos, houve um aumento significativo das pesquisas nesta área, especialmente no Brasil (MENDES, 2007; 2018; OUSHIRO, 2015; CANEVER, 2017).

A saber que muitos trabalhos em percepção buscaram documentar o estigma aplicado às minorias linguísticas (GILES; BILLINGS, 2004), este artigo examina como os falantes que produzem *code-switching* entre espanhol e português são percebidos por ouvintes hispano-falantes que vivem na cidade de São Paulo. A literatura sobre a produção de *code-switching* no Brasil não tem explorado questões de percepção de fala e pouco se sabe sobre o contexto de alternância entre português e espanhol em regiões não fronteiriças. Deste modo, o trabalho reportado aqui se apresenta possivelmente como um dos primeiros a explorar a percepção da alternância entre espanhol e português em São Paulo e a verificar se significados sociais, como inteligência e preguiça, observados em países hegemônicos se relacionam com o *code-switching* também no contexto brasileiro.

Para o desenvolvimento do experimento, partiu-se, então, de estímulos manipulados de *code-switching* em trechos de fala espontânea de dois hispano-falantes e coletaram-se dados qualitativos por meio de entrevistas abertas e dados quantitativos por meio de um experimento do tipo *matched guise* aplicado *on-line*. Os resultados mostram que o *code-switching* possui, sim, significado social, pois os disfarces ouvidos alteraram as percepções acerca dos falantes quando avaliados em termos de inteligência. Nota-se, portanto, que dentre a comunidade hispano-falante paulistana, a produção da alternância não detém prestígio, mas sim está associada a indivíduos ouvidos como menos inteligentes e a situações de fala mais relaxadas e/ou informais.

Sobre o *code-switching*

O *code-switching*, entendido como uma estratégia discursiva característica do falante bilíngue e definido como a alternância de palavras, expressões ou frases entre duas ou mais línguas (POPLACK, 1980), nas últimas décadas se desenhou como um dos pilares da literatura de línguas em contato e bilinguismo. Acredita-se, atualmente, que este mecanismo está presente em toda comunidade de indivíduos bilíngues, como famílias migrantes, membros de comunidades compostas por falantes de uma minoria linguística, ou indivíduos de países em que se adota uma língua franca diferente de sua língua materna (PORTO, 2006). Muitos capítulos e seções foram dedicados ao *code-switching* nos principais volumes sobre bilinguismo e línguas em contato (LI WEI, 2000; THOMASON, 2001), assim como algumas coleções e edições especiais de periódicos se dedicaram à análise de diferentes aspectos desse mecanismo (HELLER, 1988; MILROY; MUYSKEN, 1995; AUER, 1998). No entanto, a produção bibliográfica sobre atitudes e avaliações acerca do *code-switching* ainda não é tão robusta quanto poderia ser.

Nas avaliações que falantes bilíngues espontaneamente fornecem sobre o *code-switching*, o termo “preguiça” aparece como a justificativa mais recorrente quando se questiona o que está por trás da produção do *code-switching* (GARDNER-CHLOROS, 2009). Essa explicação é dada tanto por falantes que afirmam não alternar, quanto por aqueles que confessam produzir a alternância. Segundo Gardner-Chloros (2009), o *code-switching*, aparentemente, é visto como uma saída fácil quando as pessoas não querem ter o trabalho de procurar as palavras de que precisam em uma única língua. Apesar da recorrência na associação entre a alternância e a ideia de um falante preguiçoso, e na contramão de crenças populares, a autora ainda afirma que até o momento não existem dados que comprovem uma relação direta entre o uso do *code-switching* e o grau de escolaridade das pessoas (GARDNER-CHLOROS, 2009). Em outras palavras, a produção de *code-switching* não é maior dentre pessoas menos escolarizadas, como se poderia acreditar. Por outro lado, o que, sim, foi comprovado é que os falantes alternam com maior frequência quando estão relaxados, em situações mais informais (GARDNER-CHLOROS, 1991).

Outro aspecto interessante levantado pela literatura é a não existência de uma relação categórica entre a produção de *code-switching* e gênero. Ainda que esta última seja considerada uma das categorias sociolinguísticas mais importantes historicamente e, apesar do conhecimento de que mulheres usam formas mais padronizadas do que os homens (LABOV, 2001), nos estudos sobre o *code-switching*, a relação entre esta categoria e a produção da alternância não é constante. Os dados de Poplack (1980), obtidos em um trabalho com porto-riquenhos em Nova Iorque, apontam que as mulheres estariam mais propensas a produzir *code-switching* do que os homens. Enquanto isso, nos trabalhos desenvolvidos por Gardner-Chloros (2009) no Reino Unido, com um grupo de gregos cipriotas, não houve diferença significativa de qualquer espécie no que diz respeito a gênero. É possível, portanto, que a relação entre a produção de *code-switching* e gênero varie a depender do grupo sob análise e do comportamento das diferentes comunidades minoritárias e/ou migrantes.

Sobre este cenário, Dabène e Moore (1995) apontam algumas características comumente encontradas em contextos migratórios que provavelmente afetam o quadro linguístico. Em primeiro lugar, as circunstâncias da migração têm um impacto imediato na reestruturação das redes sociais dos diferentes grupos. Além disso, é possível que haja uma divisão entre o comportamento daqueles membros do grupo que desenvolvem laços estreitos com a comunidade anfitriã e aqueles cujas vidas giram em torno do lar (por exemplo, donas de casa ou idosos), que podem adquirir apenas habilidades mínimas na língua de acolhimento ou assumir um papel de guardiões da sua língua materna. Neste sentido, a relação entre produção de *code-switching* e gênero talvez esteja atrelada às características próprias de cada grupo migratório e aos papéis sociais que os homens e as mulheres desses grupos podem ocupar.

A partir dessa reflexão, busca-se, neste artigo, investigar se algumas relações estabelecidas pela literatura entre o *code-switching* e determinadas características sociais se comprovam entre membros da comunidade hispano-americana de São Paulo. Isto é, pergunta-se se os falantes são percebidos como menos inteligentes e/ou mais preguiçosos quando ouvidos a partir de um trecho de fala em que produzem *code-switching*.

Métodos

Finalizada a observação dos significados sociais relacionados ao *code-switching*, o primeiro passo neste trabalho foi desenvolver entrevistas abertas com o objetivo de fazer um levantamento das atitudes dos participantes em direção aos áudios que ouviam e de quais termos utilizavam para caracterizar o falante e o *code-switching* presente nos excertos. Seguindo o modelo de Campbell-Kibler (2009), foram tocados trechos de fala contendo exemplos espontâneos de *code-switching* entre espanhol e português, produzidos por hispano-falantes que vivem na cidade de São Paulo, Enrique (Argentina) e

Raúl (Colômbia). Durante esta primeira fase foram tocados dois áudios a 10 ouvintes das mesmas nacionalidades dos falantes e residentes na mesma cidade. Os participantes das entrevistas escutaram aos seguintes trechos:

(1) Enrique

Estoy con ganas de tomar una brejinha.

(2) Raúl

Encontré cinco reales y Sergio me dijo: “cosas que acontecem”.

Após a audição, foram feitas perguntas gerais sobre o áudio e o falante e também algumas perguntas diretas e específicas relacionadas aos significados sociais comentados acima. As perguntas eram: qual sua primeira impressão deste áudio?; o que você pensa desse modo de falar?; como você imagina esse falante?; o que você acha da alternância que ele faz para o português?; você diria que este falante está assimilado à cultura brasileira?; você diria que ele é menos inteligente por fazer a alternância?

As perguntas mais centrais desta etapa giravam em torno da relação entre o *code-switching* e a inteligência e a hispanidade do falante. Enquanto a categoria de inteligência visava levantar comentários sobre a capacidade cognitiva do falante em separar as duas línguas, a de hispanidade tinha como objetivo descobrir se os participantes ouviam o falante como mais assimilado à cultura brasileira, e, portanto, menos hispânico, devido a sua produção de *code-switching*.

Para a segunda etapa, este trabalho utilizou o *matched guise* (estímulos pareados), uma técnica que visa provocar reações nos ouvintes para conjuntos linguísticos que diferem de maneiras específicas e controladas. A partir dos trechos de fala espontânea que compunham a etapa de entrevistas abertas, pediu-se que os falantes, Enrique e Raúl, repetissem alguns dos trechos coletados, mas dessa vez totalmente em língua espanhola, ou seja, sem a alternância. Como a relação entre a produção de *code-switching* e gênero não é categórica e pouco se sabe sobre as atitudes dos hispano-falantes residentes em São Paulo em direção ao *code-switching*, preferiu-se utilizar falantes do mesmo gênero para evitar que fatores ainda não conhecidos sobre essa população tivessem influência sobre as respostas. Assim, com os pares de trechos de fala (um com *code-switching* [CS] e outro totalmente em espanhol [E]), as funções “corta e cola” do *software* Praat (BOERSMA; WEENINK, 2007) permitiram que se retirasse o *code-switching* do primeiro exemplo e colasse neste espaço o seu correspondente em espanhol, produzido pelo mesmo falante em outra gravação. Dentre os estímulos produzidos pelos falantes, para este teste, foram escolhidos aqueles em que a alternância ocorria ao final da sentença, para diminuir possíveis diferenças na percepção dos ouvintes.

Um dos benefícios da técnica *matched guise* é que ela permite que a única diferença entre os dois estímulos (CS e E) de um falante seja a variável de escolha do pesquisador, neste caso, a alternância. Portanto, a velocidade da fala, a entonação e os possíveis ruídos exteriores são os mesmos em ambos os trechos de fala de cada falante, que podem ser lidos abaixo:

(3) Enrique

CS. *Estoy con ganas de tomar una brejinha.*

E. *Estoy con ganas de tomar una cervecita.*

(4) Raúl

CS. *Encontré cinco reales y Sergio me dijo: "cosas que acontecem"*

E. *Encontré cinco reales y Sergio me dijo: "cosas que pasan"*

Estes estímulos (também conhecidos como disfarces) foram, então, organizados em dois conjuntos, conforme o quadro 1, e aplicados separadamente a diferentes ouvintes, que não haviam participado da etapa das entrevistas. Cada ouvinte teve acesso a somente um conjunto, isto é, uma pessoa pode ter ouvido o Enrique sob seu disfarce CS e o Raúl sob seu disfarce E, ou o inverso, mas nenhum participante ouviu o mesmo falante duas vezes ou dois trechos com o mesmo disfarce.

Quadro 1. Conjuntos de Estímulos

X	Y
Enrique CS	Enrique E
Raúl E	Raúl CS

Fonte: Elaboração própria

Conjuntamente aos pares de estímulos foi aplicado um questionário (vide Anexo), criado com base em Campbell-Kibler (2009), desenvolvido no Google Forms e hospedado no Google Sites. Este formulário apresentava as categorias Formalidade, Inteligência, Amigabilidade, Confiabilidade, Hispanidade e Extroversão, elaboradas a partir da literatura e das reações explícitas dos participantes durante as entrevistas abertas e apresentadas em uma escala de 1 a 6 (Escala de Likert), variando de "pouco/nada" a "bastante/muito". Além disso, outros termos levantados pelos participantes das entrevistas para caracterizar os falantes foram distribuídos em uma lista de múltipla escolha, também presente no questionário, na qual os ouvintes deveriam selecionar adjetivos para descrever o falante que ouviram. O objetivo dessa segunda tarefa era levantar reações implícitas que os ouvintes pudessem ter em relação aos falantes a depender dos disfarces ouvidos.

Por último, os ouvintes preencheram uma ficha, informando sexo, idade, nível de escolaridade, ocupação e tempo de residência em São Paulo. Assim, cada participante do experimento de *matched guise* ouviu a um conjunto com dois estímulos (X ou Y) e respondeu ao questionário duas vezes, uma para cada estímulo ouvido. Ao todo, 32 ouvintes completaram o teste (16 em cada conjunto), todos hispano-falantes e oriundos dos mesmos países que os falantes (Argentina e Colômbia).

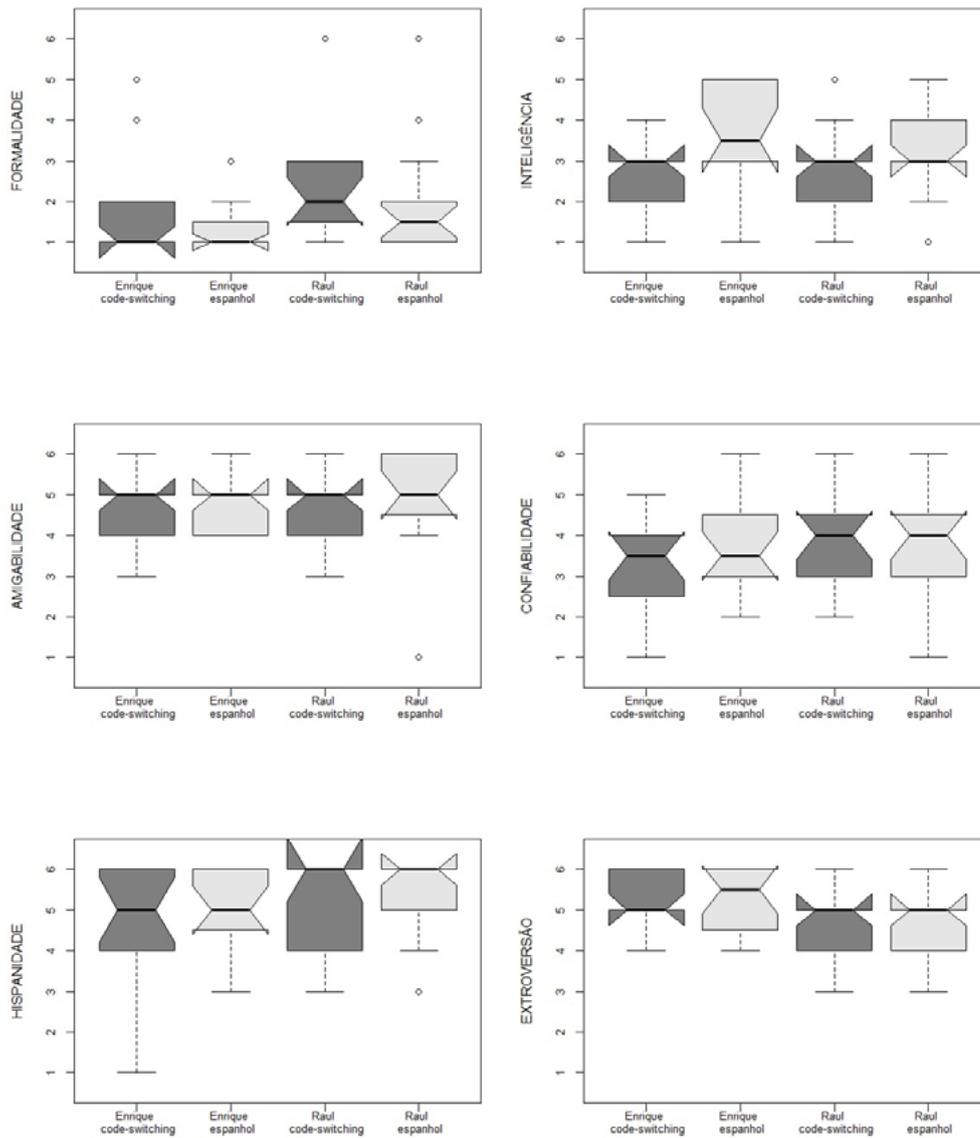
As análises estatísticas dos dados obtidos pelo questionário foram realizadas com o auxílio do *software* R (R CORE TEAM, 2019), a partir do qual foram gerados gráficos *boxplot* e modelos de regressão linear de efeitos mistos. As análises desenvolvidas aqui possibilitam uma visualização de possíveis padrões encontrados em outros grupos de ouvintes da mesma população (hispano-falantes que vivem na cidade de São Paulo) respondendo a esses mesmos dois falantes.

Resultados

Para a análise estatística, as idades foram agrupadas em três faixas etárias: de 20 a 29 anos (13 ouvintes), 30 a 39 (12) e 40 a 55 (7). Com relação ao tempo de residência dos ouvintes em São Paulo, a variação é de 1 a 35 anos, com média em 4.75 e mediana em 3 anos. Já em termos de escolaridade, 6 participantes estudaram até o nível secundário (correspondente ao ensino médio no Brasil), enquanto os outros 26 têm nível superior. A metade dos participantes é de origem argentina (16) e a outra metade de origem colombiana (16). Por fim, participaram 15 homens e 17 mulheres.

Nas análises desenvolvidas no R (R CORE TEAM, 2019), primeiramente criaram-se gráficos que ilustrassem a distribuição das respostas nas 6 escalas (Formalidade, Inteligência, Amigabilidade, Confiabilidade, Hispanidade e Extroversão) para verificar se a distribuição variava de acordo com o disfarce ouvido (CS e E). Os *boxplots* da figura 1 ilustram a distribuição para cada uma das escalas. Em todas elas, os *boxplots* mais escuros representam o CS, enquanto os mais claros representam o espanhol. A leitura dessas figuras indica pouca variação entre as notas atribuídas a cada falante a depender do disfarce ouvido, inclusive, em algumas escalas parece não haver disparidade nenhuma. Quando o Enrique foi avaliado em questões de Amigabilidade, seus *boxplots* para ambos os disfarces (CS e E) se assemelham bastante, o mesmo acontece com o Raul nas escalas de Confiabilidade e Extroversão. Portanto, o *code-switching* pareceu não influenciar como os falantes foram avaliados nessas categorias. O intervalo das notas nessas escalas difere mais de um falante para o outro do que entre os disfarces, o que talvez seja fruto de diferenças idiossincráticas da fala do Enrique e do Raul.

Figura 1. Distribuições das respostas dos participantes nas escalas de Formalidade, Inteligência, Amigabilidade, Confiabilidade, Hispanidade e Extroversão para cada falante e de acordo com o disfarce ouvido (CS e E)



Fonte: Elaboração própria

Sabe-se, atualmente, que sotaque é um aspecto que tem influência na percepção e alguns estudos buscaram observar se existia correlação entre as avaliações positivas e negativas de alguma variável e sua associação a algum sotaque específico, em língua

materna (CAMPBELL-KIBLER, 2009; PODESVA *et al.*, 2015) e em segunda língua (LEIKIN *et al.*, 2009). É possível, então, que as diferenças entre os sotaques argentino e colombiano atuaram sobre as avaliações das escalas de Amigabilidade, Confiabilidade e Extroversão, por serem, talvez, as que mais estão passivas de uma avaliação subjetiva ou de crenças ideais sobre o falar característico desses países. No entanto, sotaque não foi uma característica avaliada neste estudo, o que impede qualquer afirmação mais assertiva.

Quando se observa a escala de Formalidade, é notável que há uma diferença entre o tamanho dos *boxplots* do Raul a depender do disfarce ouvido. No entanto, essa diferença não se mostrou significativa em termos estatísticos no teste-t realizado. A escala de Hispanidade, por sua vez, apresenta *boxplots* similares independentemente dos disfarces utilizados por cada falante, o que também não caracteriza uma diferença significativa.

Apenas a escala de Inteligência mostra diferença nos valores dos *boxplots* a depender dos disfarces (CS e E). É possível observar que os *boxplots* que representam o *code-switching* (cinza escuro) estão mais abaixo que os que representam o espanhol (cinza claro). Essa diferença indica que as notas dadas aos falantes quando ouvidos utilizando o CS foram menores do que as que receberam quando sua gravação estava toda em espanhol. Contudo, o que interessa saber é se essa diferença representada nos *boxplots* para a escala de Inteligência é significativa em termos estatísticos. Para tanto, criou-se um teste de Wilcoxon² de duas amostras (inteligência e disfarce ouvido) para medir a diferença entre as médias das notas desses grupos e testar a hipótese nula de que essa diferença é igual a zero. No teste realizado, os valores do intervalo de confiança estimam que a diferença entre as notas na escala de Inteligência para os disfarces *code-switching* e espanhol está entre -1 e $-4.02e-05$ ³, intervalo que não inclui zero. Além disso, o teste indica um valor-*p* inferior a 0.05, de acordo com o resultado destacado na figura 2. Portanto, rejeita-se a hipótese nula de que não há diferença e verifica-se a hipótese alternativa, que indica que a diferença entre as médias das notas dadas a cada disfarce ouvido é, sim, significativa.

Figura 2. Resultado do teste de Wilcoxon sobre as amostras inteligência e disfarce ouvido

$$W = 319.5, p < 0.05$$

Fonte: Elaboração própria

Após a aplicação do teste de Wilcoxon e a verificação da hipótese alternativa, passou-se a um modelo de regressão linear (efeitos mistos) que verifica as interações entre duas

2 O teste de Wilcoxon é um teste não paramétrico que compara a diferença entre as médias de dois conjuntos, cuja distribuição não é normal, e indica se esta diferença é igual ou não a zero (OUSHIRO, 2017).

3 A notação $-4.02e-05$ equivale a $-0,0000402$.

ou mais variáveis previsoras. O teste estatístico já indicou diferença significativa entre os valores atribuídos à Inteligência a depender do disfarce (CS ou E), agora a tabela 2 apresenta valores que permitem comparar os resultados dados aos disfarces ouvidos com a variação das notas por falante. Além disso, este modelo admite a inclusão de um efeito aleatório, o que permite maior precisão nos resultados. Segundo Oushiro (2017), na estatística, uma variável é chamada de aleatória porque normalmente muda a cada amostra. Se este mesmo experimento fosse aplicado a outros ouvintes aleatórios (argentinos e colombianos), provavelmente haveria homens e mulheres na nova amostra, porém é pouco provável que os mesmos 32 ouvintes estivessem presentes no novo recorte. Considerando que “muito da variabilidade nos dados vem dos próprios indivíduos” (OUSHIRO, 2017, p. 174), se faz necessária sua inclusão como efeito aleatório para evitar enviesamentos no resultado final dos modelos estatísticos.

Tabela 1. Resultados do Modelo de Regressão para a escala Inteligência (efeitos mistos)

	Estimativa	Erro padrão	valor t	valor p
<i>(Intercept)</i>	2.50	0.27	9.12	< 0.001
disfarce Espanhol	1.00	0.38	2.58	0.01*
falante Raúl	0.25	0.38	0.64	0.52
disfarce Espanhol: falante Raúl	-0.50	0.59	-0.83	0.41

Total N: 64. Efeito aleatório: Ouvinte (32)

. p > 0.05; *p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001

Fonte: Elaboração própria

Na tabela 2, os valores da coluna Estimativa são interpretados em relação ao *Intercept* (ou nível de referência) que, para esse modelo de regressão, foi estabelecido como Enrique, na sua versão CS (os valores de referência são, por *default* na plataforma R, definidos pela ordem alfabética; neste sentido Enrique precede Raúl e CS precede E). Assim, a primeira linha da coluna Estimativa, 2.50, é o valor estimado pelo modelo, no quesito Inteligência, para Enrique, quando ouvido no disfarce CS. Na segunda linha dessa mesma coluna, o valor 1.00 deve ser somado à estimativa de Enrique/CS (presente na linha superior), para se obter a estimativa de Enrique sob seu disfarce E. Ou seja, 1.00 é a diferença entre as estimativas para os dois disfarces, na escala de Inteligência. O valor-*p* 0.01, na última coluna, indica que seriam pouquíssimas as chances de obter esses mesmos resultados caso a hipótese nula fosse verdadeira (em outras palavras, caso não houvesse diferença entre Enrique/CS e Enrique/E). Deste modo, os valores apresentados reforçam que a diferença entre os disfarces é significativa.

Seguindo o mesmo raciocínio, soma-se o valor da terceira linha da coluna Estimativa para obter o valor da diferença entre falantes sob o disfarce referência (CS). Ou seja, o valor

0.25 deve ser somado a 2.50 para se obter a estimativa de Raul na sua versão CS. Porém, o valor-*p* indicado para o falante Raul, 0.52, indica que a diferença entre falantes não é significativa. Isso confirma o que já se havia observado nos boxplots: a diferença entre os valores atribuídos à inteligência varia significativamente de acordo com o disfarce ouvido, mas não de acordo com o falante.

O próximo passo nas análises foi verificar se havia interação entre as notas dadas aos disfarces ouvidos na escala de Inteligência e as características demográficas dos ouvintes. Em outras palavras, buscou-se averiguar se o sexo (feminino e masculino), a escolaridade (secundário e superior), a faixa etária (1a.; 2a.; 3a.) e a origem dos ouvintes (Argentina e Colômbia) influenciaram as notas que eles deram a cada disfarce ouvido. Para tanto, criaram-se modelos que verificassem possíveis interações das variáveis demográficas quando comparadas uma a uma com os disfarces ouvidos. O valor-*p* acima de 0.05 em todos os modelos testados indica que as características demográficas dos ouvintes não tiveram influência sobre o modo como eles perceberam os falantes.

Após a verificação de que Inteligência foi a única escala que apresentou diferença significativa nas respostas a depender dos disfarces ouvidos, buscou-se observar, então, quais foram as características assinaladas pelos ouvintes quando ouviram os diferentes disfarces e como elas se relacionam, em caso afirmativo, com a escala de Inteligência. Durante a etapa de entrevistas abertas, foram reportados adjetivos para caracterizar os falantes e alguns destes termos estavam apresentados em uma lista não escalar no formulário de percepção. A tabela 2 apresenta o número de ocorrências das características assinaladas para cada disfarce ouvido.

Tabela 2. Número de ocorrências dos termos utilizados para caracterizar os falantes sob os disfarces CS e E

	N. de ocorrências (disfarce CS)	N. de ocorrências (disfarce E)
<i>relajado</i>	22	28
<i>divertido</i>	18	21
<i>perezoso</i>	7	4
<i>ingenioso</i>	6	8
<i>inculto</i>	4	5
<i>habilidoso</i>	3	5
<i>hétero</i>	3	3
<i>trabajador</i>	3	6
<i>experto</i>	2	2
<i>nacionalista</i>	2	1

<i>gay</i>	1	-
<i>molesto</i>	1	-
<i>solitário</i>	1	1
<i>religioso</i>	-	1
TOTAL	73	85

Fonte: Elaboração própria

Apesar da lista de palavras estar localizada justo abaixo das escalas no formulário de percepção, a atenção que os ouvintes dão a cada uma das partes nem sempre é a mesma. Sobre isso, Mendes (2018, p. 74) afirma que “julgar como alguém soa através de uma escala (de ‘pouco/nada’ a ‘bastante/muito’) acaba sendo mais fácil e, de certo modo, mais objetivo do que qualificar a imagem que se construiu de alguém com adjetivos que podem parecer ‘categóricos demais’”. Devido a isto, as respostas obtidas na lista de palavras não se relacionam tão claramente com o apresentado nas escalas anteriormente analisadas. Isto é, enquanto Inteligência foi a escala mais representativa, as características mais vezes assinaladas foram “*divertido*” e “*relajado*” (relaxado/tranquilo). Por outro lado, “*inculto*”, uma característica que poderia ter correlação com a escala de Inteligência, não obteve muitos votos e, o número de ocorrência desta característica para classificar cada disfarce é quase equivalente.

A diferença entre o número de vezes que “*relajado*” e “*divertido*” apareceram nas respostas em relação às características que vêm em seguida (“*perezoso*” e “*ingenioso*”) é mais do que o triplo para o primeiro, e mais que o dobro para o segundo em ambas as colunas. Isso indica que em alguns formulários essas foram as únicas características assinaladas. Tendo em vista o que Mendes (2018) afirmou anteriormente, é possível que os ouvintes não tenham se sentido confortáveis em qualificar os falantes com adjetivos que expressassem características negativas e, por isso, a preferência por aqueles que pareciam mais neutros frente aos estímulos informais, preparados para este experimento.

Embora não haja um número de ocorrências expressivo para a característica “*perezoso*” (preguiçoso), é interessante, porém, observar que quando os falantes foram ouvidos com a disfarce CS, esta é a terceira categoria mais assinalada. Sua alta colocação dentro do *ranking* da coluna CS pode ser prontamente relacionada com o que apontava Gardner-Chloros (2009) sobre a crença de que falantes que utilizam o *code-switching* são mais preguiçosos do que outros. Infelizmente, devido ao baixo número de ocorrências (7), é difícil relacionar essa característica de maneira significativa com alguma das escalas.

Discussão

Do ponto de vista da escala de Inteligência, ambos os falantes (Enrique e Raúl) foram percebidos como homens que soam menos inteligentes quando produzem o CS e mais inteligentes quando não o produzem. Entretanto, essa diferença não encontra correspondência nas características assinaladas na lista de palavras. Considerando que o CS é uma variável que, segundo a literatura, ainda não carrega estereótipos de escolaridade ou classe (GARDNER-CHLOROS, 2009), o resultado obtido neste experimento parece se relacionar principalmente com o recorte da população participante. Em outras palavras, ainda que não haja grandes debates sobre a correlação entre o *code-switching* e a percepção de inteligência do falante, quando se trata da interação entre espanhol e português em São Paulo, os hispano-falantes parecem não endossar a alternância.

Acredita-se que o baixo número de ocorrências da característica “inculto” na tabela 3 se relaciona com um cuidado dos falantes em não se exporem de maneira negativa em um experimento conduzido por brasileiros em *São Paulo*. Seguindo essa lógica, talvez, esse também seja o motivo pelo qual os ouvintes utilizaram mais adjetivos, em números totais, para caracterizar o disfarce E do que o disfarce CS (tabela 3). Em um experimento como este, cabe indagar se a proximidade tipológica entre espanhol e português e o papel que o português ocupa como *língua de prestígio no Brasil* tiveram influência sobre as respostas dadas pelos ouvintes quando ouviram o disfarce CS. Em termos de percepção, trabalhos que precederam este comprovaram que tanto elementos internos, quanto externos ao experimento podem influenciar os resultados obtidos.

De todo modo, o experimento aqui realizado mostrou que o *code-switching* pode, sim, carregar significados sociais que são interpretados pelos ouvintes. Além disso, este trabalho contribui para a observação de um mecanismo linguístico e de uma população ainda pouco contemplados em termos de percepção sociolinguística. Trabalhar questões de *code-switching* em um espaço não canônico europeu, norte-americano ou fronteiriço (como a cidade de São Paulo) e com um par de línguas que não inclui o inglês ou o francês, como foi realizado aqui, é fundamental para a expansão das pesquisas relacionadas ao contato linguístico e aos contextos de bilinguismo.

REFERÊNCIAS

AUER, P. (ed.). *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*. London: Routledge, 1998.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer*. Disponível em <http://www.praat.org/>. Acesso em: 11 jan. 2019.

CAMPBELL-KIBLER, K. The nature of sociolinguistic perception. *Language Variation and Change*, Cambridge University Press, v. 21, p. 135-156, mar. 2009.

CAMPBELL-KIBLER, K. Sociolinguistics and perception. *Language and Linguistics Compass*, v. 4, n. 6, p. 377-389, jun. 2010. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-818X.2010.00201.x>. Acesso em: 11 jan. 2019.

CANEVER, F. *Infinitivo flexionado em português brasileiro: frequência e percepções sociolinguísticas*. 2017. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DABÈNE, L.; MOORE, D. Bilingual speech of migrant people. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. (org.). *One Speaker, Two Languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 17-44.

GARDNER-CHLOROS, P. *Language Selection and Switching in Strasbourg*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

GARDNER-CHLOROS, P. *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

GILES, H.; BILLINGS, A. C. Assessing language attitudes: speaker evaluation studies. In: DAVIES, A.; ELDER, C. *The handbook of applied linguistics*. Malden, MA: Blackwell, 2004. p. 187-209.

HELLER, M. (org.). *Codeswitching: anthropological and sociolinguistic perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1988.

LABOV, W. *Principles of linguistic change: social factors*. Oxford: Blackwell, 2001

LEIKIN, M. et al. Listening with an Accent: Speech Perception in a Second Language by Late Bilinguals. *J Psycholinguist Res*, v. 38, p. 447-457, mar. 2009.

LI WEI. (org.). *The Bilingualism Reader*. London: Routledge, 2000.

MENDES, R. B. What is 'gay speech' in São Paulo, Brazil. In: SANTAEMILIA, J. et al. (org.). *International Perspectives on Gender and Language*. València: Universitat de València. 2007.

MENDES, R. B. *Percepção e Performances de Masculinidades*: efeitos da concordância nominal de número e da pronúncia de /e/ nasal. 2018. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MILROY, L.; MUYSKEN, P. (org.). *One Speaker, Two Languages*: cross-disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

OUSHIRO, L. *Introdução à Estatística para Linguistas*. 2017. Disponível em: <http://rpubs.com/oushiro/iel>. Acesso em: 26 nov. 2018.

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.

PODESVA, R. *et al.* Constraints on the social meaning of released /t/: A production and perception study of U.S. politicians. *Language Variation and Change*, Cambridge: Cambridge University Press, v. 27, p. 59-87, mar. 2015.

POPLACK, S. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, v. 18, p. 581-618, jan. 1980.

PORTO, R. S. *Code-switching*: perspectivas multidisciplinares. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

R CORE TEAM (2019). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2013. Disponível em <http://www.R-project.org/>. Acesso em: 31 jul. 2019.

THOMASON, S. G. *Language Contact*: an introduction. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2001.

ANEXOS

Voces X

Este cuestionario se utilizará para fines de investigación académica. Se conservará toda la información personal.

*Obrigatório

1. **Este hombre suena: ***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
poco formal	<input type="radio"/>	muy formal					

2. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
poco inteligente	<input type="radio"/>	muy inteligente					

3. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
poco amigable	<input type="radio"/>	muy amigable					

4. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
no confiable	<input type="radio"/>	muy confiable					

5. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
menos hispánico	<input type="radio"/>	muy hispápico					

6. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	
muy tímido	<input type="radio"/>	muy extrovetido					

7. De lo que ha escuchado, este hombre parece ser: (elijá todas las opciones que se adecuen) *

Marque todas que se aplicam.

- divertido
- religioso
- relajado
- inculto
- habilidoso
- trabajador
- nacionalista
- perezoso
- gay
- ingenioso
- molesto
- solitario
- experto
- hétero
- brasileño

Conteste sobre usted:

Por favor, rellene los siguientes campos con sus datos.

8. Sexo *

Marcar apenas una oval.

- Masculino
- Femenino

9. Escolaridad *

Marcar apenas una oval.

- Nivel Básico
- Nivel Secundario
- Nivel Superior

10. Edad *

11. Ocupación *

12. Ciudad donde vive *

13. Local de nacimiento *

14. Hace cuánto tiempo vive en São Paulo? *

As produções do espaço associado de um autor e a embreagem paratópica: uma relação possível

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i3.2540>

Manuel José Veronez de Sousa Júnior¹

Resumo

Por meio do quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso Literário engendrado por Dominique Maingueneau, consegui, em minha tese de doutorado, enquanto resultados, sustentar duas hipóteses. A partir desses resultados, propus, enquanto projeto de pesquisa pós-doutoral, apresentar e consolidar a cena genérica como um 4º embreante paratópico possível, incluindo-a ao grupo dos embreantes paratópicos proposto por Maingueneau: o *ethos*, a cenografia e o posicionamento na interlíngua. Desse modo, a hipótese central do projeto de Pós-doutorado a ser sustentada foi de que as cartas privadas (enquanto cena genérica e espaço associado) de autores consagrados dos discursos constituintes funcionam como um embreante paratópico. Neste artigo, realizo uma das análises propostas em meu projeto, analisando uma carta privada de Sêneca (um autor do campo filosófico). Com esta análise, verifico que há indícios para sustentar a hipótese central.

Palavras-chave: cena genérica; embreante paratópico; discurso filosófico.

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; veronezmanuel@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8777-9859>

An author's associated space productions and the paratopic clutch: a possible relationship

Abstract

Through the theoretical-methodological framework of French Discourse Analysis, especially the Literary Discourse, engendered by Dominique Maingueneau, I managed, in my doctoral thesis, to support two hypotheses. From the unfolding of my doctoral thesis, I proposed, as a Postdoctoral research project, to present and consolidate the generic scene as a 4th possible paratopic clutch, including it to the group of paratopic clutches proposed by Dominique Maingueneau: *ethos*, a scenography and positioning in the interlanguage. The central hypothesis of this Postdoctoral project was that the private letters productions as an associated space (generic scene) by established authors of a determined (and constituent) discursive field function as a paratopic clutch. In this article, I will perform one of the analyses proposed in my project, analyzing a private letter from Seneca (an author of the philosophical field). With this analysis, I see that there is evidence to support the central hypothesis.

Keywords: generic scene; paratopic clutch; philosophical speech.

Introdução

Mobilizando o quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso Literário engendrado por Dominique Maingueneau, consegui, em minha tese de doutorado, sustentar duas hipóteses: i) As cartas privadas de autores consagrados do campo literário funcionam como um gênero do discurso, não como um hipergênero; e ii) Essas cartas privadas, enquanto uma cena genérica (designa o gênero do discurso), funcionam também como um embreante paratópico. Na tese, para buscar sustentar as hipóteses, objetivei analisar o funcionamento da autoria, a constituição da paratopia e as cenografias construídas nas/pelas cartas privadas trocadas entre Mário de Andrade e Carlos Drummond de Andrade (autores consagrados do campo literário brasileiro do início do século XX).

A partir do desdobramento da minha tese de doutorado, sobretudo seus resultados (a sustentação das hipóteses), propus, enquanto projeto de pesquisa pós-doutoral, apresentar e consolidar a cena genérica como um 4º embreante paratópico possível, incluindo-a ao grupo dos embreantes paratópicos proposto por Dominique Maingueneau: o *ethos*, a cenografia e o posicionamento na interlíngua. Desse modo, a hipótese central do projeto de Pós-doutorado foi de que as cartas privadas (enquanto cena genérica e espaço associado) de autores consagrados dos discursos constituintes funcionam como um embreante paratópico.

Para sustentar essa hipótese, busquei selecionar, enquanto *corpus* de análise, cartas privadas de autores consagrados dos campos Filosófico, Científico e Religioso (não tratei do campo Literário no projeto de Pós-doutorado, porque ele já foi trabalhado em minha tese de doutorado (2018) de forma mais densa²) e percorri três objetivos específicos, os mesmos da tese, por uma questão de regularidade e produtividade científica, quais sejam: i) Analisar como se dá o imbricamento entre as três instâncias constitutivas do funcionamento da autoria (a *pessoa*; o *escritor*, e o *inscritor*) nas cartas privadas de Sêneca, Freud e John Wesley; ii) Analisar como se dá a constituição da paratopia nessas mesmas cartas privadas desses mesmos autores consagrados; e iii) analisar a emergência e a construção das possíveis cenografias nessas mesmas cartas privadas, desses mesmos autores consagrados, que são encenadas no e pelo discurso.

Constituição do *corpus*

O *corpus* de análise do projeto constitui-se de cartas privadas de autores consagrados dos campos discursivos filosófico, científico e religioso. Assim sendo, temos para o discurso filosófico as cartas privadas de Sêneca; para o discurso científico, as cartas privadas de Freud; já para o discurso religioso, temos as cartas privadas de John Wesley.

Nesse artigo, será analisada uma carta de Sêneca (autor consagrado do campo filosófico romano do século I).

O funcionamento da autoria, a produção do espaço associado de um autor, a constituição da paratopia, a embreagem paratópica e a cenografia: perspectivas teóricas³

Os processos de subjetivação que atuam na criação literária são tão complexos que, segundo Maingueneau (2012), não se pode reduzi-los a uma simples oposição entre escritor (alguém dotado de um estado civil) e enunciadador (correlato de um texto). As teorias tradicionais que trabalham com essa tópica, são, para o autor, insuficientes e inoperantes, pois elas não levam em consideração o caráter constitutivo da instituição literária e, desse modo, não conseguem avaliar seu aspecto sistêmico, dinâmico, instável e paradoxal. De acordo com Dominique Maingueneau (2012), a palavra “escritor” (*écrivain*) é problemática, pois pode designar, ao mesmo tempo, uma profissão (a do escrivão) e/ou uma figura associada a uma obra. A palavra “autor”, por sua vez, já referenciaria uma condição social ou alguém que seria a fonte e o garante da obra. Entretanto, a noção de

2 Para mais detalhes dessa pesquisa, vide Referências, em que disponibilizo a referência bibliográfica de minha tese de doutorado (SOUSA JÚNIOR, 2018).

3 Como se trata de um desdobramento de minha tese, a parte teórica pode conter partes *ipsis litteris* da mesma.

“enunciador” não é de uso comum. Segundo o autor, ela é um conceito linguístico recente e seu valor permanece ainda instável, podendo ser uma instância interior ao enunciado ou um simples locutor, aquele que produz o discurso:

O sujeito que mantém a enunciação, e se mantém por meio dela, não é nem o morfema “eu”, sua marca no enunciado, nem algum ponto de consistência exterior à linguagem: “entre” o texto e o contexto, há a enunciação, “entre” o espaço de produção e o espaço textual, há a cena de enunciação, um “entre” que descarta toda exterioridade imediata. Não se podem dissociar as operações enunciativas mediante as quais se institui o discurso e o modo de organização institucional que ao mesmo tempo o pressupõe e estrutura. (MAINGUENEAU, 2012, p. 135).

Maingueneau (2012) afirma que o dispositivo institucional, os conteúdos manifestos e a relação interlocutiva que se mobilizam no interior do campo discursivo literário se entrelaçam e se sustentam mutuamente, legitimando e constituindo a cena de enunciação que os delimita. O autor afirma que qualquer que seja as formas de subjetivação do discurso literário, não se pode conceber sujeito biográfico e sujeito enunciador como duas entidades sem comunicação. Assim, Maingueneau (2012, p. 136) propõe distinguir três instâncias, ao invés de duas: a instância da *pessoa*, a instância do *escritor* e a instância do *inscritor*:

A denominação “a *pessoa*” refere-se ao indivíduo dotado de um estado civil, de uma vida privada. “O *escritor*” designa o ator que define uma trajetória na instituição literária. Quanto ao neologismo “*inscritor*”, ele subsume ao mesmo tempo as formas de subjetividade enunciativa da cena de fala implicada pelo texto (aquilo que vamos chamar adiante de “cenografia”) e a cena imposta pelo gênero do discurso: romancista, dramaturgo, contista... O “*inscritor*” é, com efeito, tanto enunciador de um texto específico como, queira ou não, o ministro da instituição literária, que confere sentido aos contratos implicados pelas cenas genéricas e que delas se faz o garante. A noção de “*inscritor*”, apesar de sua etimologia, pretende escapar, tal como a de “inscrição”, a toda oposição empírica entre escrito e oral: os enunciados da literatura oral também supõem “inscritores”, ainda que sua estabilização se resuma à memória.

Essas instâncias não se apresentam em sequência, não há, em primeiro lugar, a *pessoa* (passível de uma biografia), em segundo, o *escritor* (ator do espaço literário) e em terceiro, o *inscritor* (sujeito da enunciação). Para Maingueneau (2012), essas instâncias são atravessadas umas pelas outras; cada uma delas sustenta as outras duas e vice-versa, em um processo recíproco que dispersa e concentra o criador. As três instâncias constitutivas do funcionamento da autoria não se isolam, pois é na interrelação que elas dão condição ao desencadeamento do processo de criação: rompendo-se com uma das três instâncias, as duas outras sucumbem-se, uma vez que é através do *inscritor* que a

pessoa e o *escritor* enunciam; é através da *pessoa* que o *inscritor* e o *escritor* vivem; e é através do *escritor* que a *pessoa* e o *inscritor* traçam uma trajetória no espaço literário.

Maingueneau (2012), com intuito de ampliar a distinção entre regime delocutivo e regime elocutivo e, dessa forma, negar a ideia dicotômica de texto literário/texto não literário, afirma que as produções de todo autor se vinculam a dois espaços indissociáveis, mas que não estão no mesmo plano: o espaço canônico e o espaço associado. Apresentarei, aqui, apenas o espaço associado. Para Maingueneau (2012), o espaço associado não pode ser concebido como equivalente à ideia de “paratexto” desenvolvida por Genette (1987), mas está mais vinculado ao regime elocutivo, cujas obras produzidas buscam comentar e interpretar as obras ditas “canônicas”, para legitimá-las e constituí-las no interior do campo literário: é o caso das cartas privadas trocadas entre autores consagrados, dos prefácios, dos artigos publicados em jornais e revistas etc.

De acordo com Dominique Maingueneau (2012), a paratopia constitui e legitima a literatura (como um todo) e o autor (criador). Todo escritor só se torna, de fato, um criador, ao assumir sua condição paratópica. A paratopia está diretamente relacionada ao processo criador. O escritor não tem lugar determinado para se estabelecer, mas precisa negociar incessantemente um impossível lugar de adesão, uma vez que se constitui através da sua impossibilidade de obter uma topia; sua negociação entre o lugar e o não lugar é sempre difícil, o que dá condições de criação ao criador. A paratopia do autor, afirma Maingueneau (2012), está relacionada ao espaço literário e à sociedade. Todo escritor tem um modo singular de gerir seu posicionamento no interior do campo literário. A paratopia é um pertencimento paradoxal, ela não é nem condição inicial nem condição final, mas o processo, pois só existe paratopia ao se mobilizar atividade criadora e enunciação:

Nem suporte nem quadro, a paratopia envolve o processo criador, que também a envolve: fazer uma obra é, num só movimento, produzi-la e construir por esse mesmo ato as condições que permitem produzir essa obra. Logo, não há “situação” paratópica exterior a um processo de criação: dada e elaborada, estruturante e estruturada, a paratopia é simultaneamente aquilo de que se precisa ficar livre por meio da criação e aquilo que a criação aprofunda; é a um só tempo aquilo que cria a possibilidade de acesso a um lugar e aquilo que proíbe todo o pertencimento. Intensamente presente e intensamente ausente deste mundo, vítima e agente de sua própria paratopia, o escritor não tem outra saída que a fuga para a frente, o movimento de elaboração da obra. (MAINGUENEAU, 2012, p. 109).

A paratopia é do autor, mas ela só é criadora quando relacionada à figura do insustentável. A enunciação literária é justamente a negociação desse insustentável, dessa impossível tentativa de inscrição do autor na sociedade e no espaço literário que o circunscrevem. O escritor precisa escrever (criar) para legitimar sua situação paratópica, pois ele se encontra dentro e fora desse mundo. É no processo de criação que o escritor precisa

apresentar sua condição insustentável, seu jogo de pertencimento e não pertencimento em uma topia. Maingueneau (2012) afirma que o escritor preserva sua paratopia escrevendo (produzindo). A paratopia criadora do autor é, ao mesmo tempo, a condição e o produto de uma criação.

Maingueneau (2012, p. 121) afirma que a relação texto e contexto se funda num dado constitutivo da enunciação literária: a obra precisa apresentar, no próprio mundo que constrói, suas condições de enunciação e seu caráter insustentável, paratópico. Pode-se falar, assim, “de uma espécie de embreagem do texto sobre suas condições de enunciação e, em primeiro lugar, sobre a paratopia que é seu motor”.

O termo *embreagem*, que Maingueneau (2012) recupera da linguística, implica a consideração de um ou mais elementos linguísticos que inscreveriam no enunciado suas relações com a situação de enunciação. São, assim, denominados embreantes os elementos que participam, ao mesmo tempo, da língua e do mundo, ou seja, são signos linguísticos que adquirem determinado valor por meio do evento enunciativo que os produz. A partir dessa noção de embreagem linguística, o autor apresenta sua proposição de uma embreagem paratópica: elementos de variadas ordens que participariam, ao mesmo tempo, do mundo criado pela obra e da situação paratópica do autor, que é condição e produto da criação literária.

A cenografia, por sua vez, Maingueneau a define como sendo a cena de fala construída no/pelo texto. A cenografia não é uma simples decoração, ou seja, não se trata somente de uma questão de estilística linguística, ela é um aspecto legitimador da enunciação, da construção do texto, mas também é legitimada por essa mesma enunciação: o enunciador instaura, através de sua enunciação, a situação, o mundo a partir do qual ele pretende “mostrar-se” e, ao mesmo tempo, legitimar sua enunciação. A cenografia se apoia, especificamente, nesse tipo de funcionamento.

Desse modo, para o autor, uma cenografia só se desenvolve plenamente se o locutor puder controlar seu desenvolvimento. Em um enunciado monologal, por exemplo, Maingueneau (2015) afirma que o locutor tem domínio de todo o processo enunciativo, o que dá a possibilidade de construção de cenografias mais ou menos estáveis, “duras” (rígidas) e controladas, o que não acontece nos diálogos, em uma interação oral, por exemplo, em que os locutores (participantes) não conseguem impor, manter, nem controlar uma mesma cenografia ao longo de todo o processo de interação oral no qual estão envolvidos. Isso se dá devido às situações enunciativas imprevisíveis as quais os interlocutores precisam reagir instantaneamente e espontaneamente, no caso da interação oral.

No texto *Cenografia epistolar e debate público*, Maingueneau (2008) afirma que a cenografia é um tipo de “armadilha” para o leitor, pois, se a cenografia for bem explorada, o leitor receberá o texto como sendo o texto encenado pela cenografia e não como o texto

previsto pela cena genérica em si. Nesse sentido, a escolha da cenografia não é alheia nem indiferente, pois o discurso, posicionando-se a partir de sua cenografia, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima. Segundo o autor, o discurso impõe sua cenografia desde o início, mas, ao mesmo tempo, é através de sua própria enunciação que ele poderá legitimar essa mesma cenografia:

Para desempenhar plenamente seu papel, a cenografia não deve, portanto, ser um simples quadro, um elemento de decoração, como se o discurso viesse ocupar o interior de um espaço já construído e independente desse discurso: a enunciação, ao se desenvolver, esforça-se por instituir progressivamente seu próprio dispositivo de fala. Ela implica, desse modo, um processo de enlaçamento paradoxal. Desde sua emergência, a palavra supõe certa situação de enunciação, a qual, com efeito, é validada progressivamente por meio dessa mesma enunciação. Assim, a cenografia é, ao mesmo tempo, origem e produto do discurso; ela legitima um enunciado que, retroativamente, deve legitimá-la e estabelecer que essa cenografia de onde se origina a palavra é precisamente a cenografia requerida para contar uma história, para denunciar uma injustiça etc. Quanto mais o coenunciador avança no texto, mais ele deve se persuadir de que é aquela cenografia, e nenhuma outra, que corresponde ao mundo configurado pelo discurso. (MAINGUENEAU, 2008, p. 118).

Análise de uma das cartas de Sêneca (Discurso Filosófico)

Lucius Annaeus Seneca, ou apenas Sêneca, foi um dos mais célebres advogados, escritores e intelectuais do Império Romano. Foi também conhecido pelo seu pensamento filosófico, o Estoicismo, que buscava negar, de alguma maneira, o pensamento filosófico epicurista.

De acordo com Moura (2015), as cartas de Sêneca a Lucílio parecem encenar um solilóquio, demonstrando uma preocupação com o ensinamento filosófico. O autor afirma o seguinte:

As *Epsitolae Morales* são uma obra do final da vida de Sêneca, escritas ao que tudo indica entre os anos de 62 e 65, após o afastamento do autor das atividades políticas. As cartas aparentemente estão organizadas na ordem que foram escritas (como fica sugerido em diversas passagens, e.g. Ep. 10.1), são dirigidas a um certo Lucílio, que nos é conhecido apenas da obra do filósofo. (MOURA, 2015, p. 1).

Segundo Segurado e Campos (SÊNeca, 2004), é possível conceber essas cartas privadas como cartas reais, não uma criação ficcional/literária de Sêneca, ou seja, uma produção

do seu espaço canônico. Há indícios e registros de outras cartas privadas do autor com outros destinatários diferentes de Lucílio. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que essas cartas privadas funcionam como um gênero do discurso (uma cena genérica) e uma produção do espaço associado de Sêneca, pois, a partir de seu posicionamento e das condições sócio-históricas de produção que legitimaram a enunciação dessas cartas, Sêneca comenta, por exemplo, por meio da prática discursiva da troca dessas cartas, sobre suas obras canônicas de cunho filosófico em que apresenta seu pensamento estoico, as legitimando. Além disso, com tal prática, ele busca também legitimar sua identidade criadora e o seu posicionamento no interior do campo filosófico que o circunscreve. Segurado e Campos (SÊNECA, 2004, p. X e XI) afirma:

As cartas de Sêneca situam-se, digamos, a meio caminho entre o primeiro e o segundo dos tipos de cartas referidos: são uma correspondência real entre dois amigos em que, na quase totalidade dos casos, são desenvolvidos por Sêneca diversos problemas de índole filosófica. As cartas a Lucílio não foram as únicas que Sêneca escreveu e publicou. [...] Em contrapartida conserva-se uma coleção de cartas pretensamente trocadas entre Sêneca e S. Paulo, decerto devida ao facto de Sêneca ser bastas vezes citado com apreço por diversos Padres da Igreja.

A carta a ser analisada nesse artigo é a Carta 2 de Sêneca para Lucílio. Em relação ao funcionamento da autoria⁴, na instância da *pessoa* (os dados biográficos e questões íntimas do autor trespasam na enunciação), o autor apresenta uma certa afeição ao seu interlocutor: “Tanto aquilo que me escreves como o que oiço dizer de ti fazem-me ter boas esperanças a teu respeito” (SÊNECA, 2004, p. 3). Mostra também como agiria em certas ocasiões: “É isso o que eu mesmo faço: de muita coisa que li retenho uma certa máxima” (p. 4). A importância de analisar e articular os aspectos íntimos e biográficos do sujeito da enunciação é, para Maingueneau, uma maneira de negar o caráter autotélico dado à obra pelos estudos da área da Literatura, que consideram a produção de um autor como absoluta (se bastando por si mesma). O autor de uma obra literária (nesse caso, uma obra filosófica) é concebido, nessa perspectiva de Maingueneau, como um sujeito (que também existe em carne e osso e vive em sociedade) que realiza práticas discursivas em busca da legitimação e constituição do seu posicionamento no interior do campo onde busca sua inscrição e sua inserção.

Desse modo, Sêneca é também um sujeito de carne e osso que busca, por meio de suas práticas discursivas (como a troca de cartas privadas, por exemplo), legitimar e constituir seu posicionamento estoico no interior do campo filosófico romano do século I.

4 Sabe-se que a noção de autoria e toda sua problematização ainda não eram pensadas na época de Sêneca (final do século I), todavia, o conceito proposto por Maingueneau se mostra produtivo e funcionando adequadamente nas cartas privadas trocadas pelo filósofo em questão.

Atrelada à instância da *pessoa* está a instância do *escritor* (um ator que define uma trajetória na instituição literária). O autor busca legitimar e constituir o estoicismo, a Filosofia Estoica, no interior do campo filosófico romano do final do século I. Para o estoicismo, só aquilo que é necessário e suficiente é o correto, o justo, a moral (a comida, por exemplo, é a única coisa necessária e suficiente para saciar a fome, não importa se ela é apanhada do pé de uma árvore, se servida em louças de prata e ouro etc.). Nessa carta privada, o autor defende a necessidade e a suficiência de se ter poucos livros (somente aqueles estritamente necessários), de ler poucos pensadores (somente os de confiança, os mais relevantes), de retomar as leituras já feitas, pois a justa medida não é o exagero das coisas, a sua dispersão, mas o uso eficiente, a concentração, somente aquilo que basta. É, assim, por meio da prática discursiva da troca de cartas privadas que Sêneca consegue apresentar e discutir sobre o estoicismo. Com tal prática, Sêneca consegue legitimar e constituir seu posicionamento, pois ao enunciar sobre a filosofia estoica em cartas, ele pretende, por meio do processo de enunciação e de produção delas, se mostrar enquanto um filósofo e além, se mostrar como alguém que engendra um pensamento filosófico inédito no interior do campo filosófico em que busca sua inscrição.

Sêneca busca se legitimar e se constituir enquanto autor da instituição filosófica onde pretende ter sua inscrição (sempre difícil), percorrendo-a, dentre outras maneiras, através da prática da troca de cartas privadas, que, ao legitimar seu estatuto de autor/filósofo, tal estatuto também o legitima a produzir e a apresentar sua filosofia por meio da enunciação das cartas. Eis o trecho dessa carta privada que evidencia a emergência da instância do *escritor*:

Toma, porém, atenção, não vá essa tua leitura de inúmeros autores e de volumes de toda a espécie [...]. Importa que te fixes em determinados pensadores [...] se na verdade queres que alguma coisa permaneça definitivamente no teu espírito. Estar em todo o lado é o mesmo que não estar em parte alguma! [...] Demasiada abundância de livros é fonte de dispersão. (SÊNECA, 2004, p. 3).

Da mesma forma, atrelada também às duas outras instâncias, a instância do *inscritor* (implica uma relação subjetiva do escritor com o gênero do discurso que ele mobiliza e a cenografia construída no/pelo texto). Sêneca se vale de máximas como uma forma de posicionar-se em relação às instâncias do gênero e do texto, assumindo ser a apresentação de máximas adequada ao gênero/texto por meio do qual enuncia o que garante a legitimação do seu estatuto de autor e filósofo, pois ele busca, com a mobilização das máximas, a partir do seu posicionamento, se afirmar como um exímio pensador do campo filosófico. A seguir, excertos de cartas do autor mostrando a regularidade da apresentação de máximas: "A minha máxima de hoje encontrei em Epicuro" (SÊNECA, 2004, p. 4); "Para finalizar esta carta, aqui te deixo uma máxima que li hoje" (SÊNECA, 2004, p. 9); mais outra carta: "Conforme dizia o nosso Átalo, 'a maldade bebe ela mesma a maior parte do seu veneno!'" (SÊNECA, 2004, p. 356).

Em relação à constituição da paratopia, que também está atrelada às três instâncias constitutivas do funcionamento da autoria, Sêneca, nessa carta privada, busca legitimar seu posicionamento estoico, ou seja, constituir sua filosofia no interior do campo, mas a negociação é sempre difícil, impossível, entre o lugar e o não lugar. Desse modo, mesmo precisando negar a filosofia epicurista (de Epicuro), posicionamento que era dominante no interior do campo filosófico romano da época, para legitimar seu posicionamento estoico, o autor necessita, contraditoriamente, se valer de máximas do próprio Epicuro (eis sua paratopia). Sêneca se vale, assim, de Epicuro para defender seu ideal do contentar-se com o suficiente (um dos pressupostos de seu pensamento filosófico).

O processo de enunciação dessa carta privada se legitima e se constitui, então, pela paratopia do autor, pelo caráter insustentável, insuficiente do autor, que, na negociação entre a sociedade e o espaço filosófico que busca sua inscrição, se vale de subterfúgios para explicar sua pequena contradição, isto é, apresentar sua paratopia. É por meio da enunciação das cartas que o autor cria o mundo ao qual apresenta sua condição paratópica, ou seja, é através da prática discursiva da troca de cartas e de seu próprio processo produtivo que Sêneca expõe suas desculpas e contradições. Eis o excerto dessa carta privada em que mostra o funcionamento e a constituição da paratopia do autor: “A minha máxima de hoje encontrei em Epicuro (é um hábito percorrer os acampamentos alheios, não como desertor, mas sim como batedor!). Diz ele: É um bem desejável conservar a alegria em plena pobreza” (p. 4).

A construção das cenografias possíveis dessa carta privada de Sêneca, por sua vez, se apresenta como exógena (em que se distancia da rotina genérica do gênero do discurso ao qual está mobilizado). Nessa perspectiva, observamos que essa carta privada encena várias coisas: uma espécie de guia prático para a frugalidade; um debate filosófico; uma aula (de tom professoral); um aconselhamento moral; um mestre ensinando seu discípulo. De acordo com Moura (2015, p. 3):

As *Cartas* apresentam-se desde o início como uma forma de aconselhamento moral (a Ep. 1.4 já contém o verbo *praecipio*, “prescrevo”, “recomendo”, “ensino”). As numerosas objeções e perguntas atribuídas a Lucílio pelo próprio Sêneca colocam aquele no papel de pupilo ainda em dúvida quanto à importância da filosofia, e este no papel de professor (e.g. a Carta 89 é uma exposição dos diversos ramos da filosofia, supostamente a pedido de Lucílio). Vários tópicos específicos de filosofia são apresentados enquanto resposta a um questionamento do destinatário e, em diversas ocasiões no decorrer das *Epistulae*, Sêneca sugere que Lucílio ainda não conseguiu se livrar das ocupações mundanas para se entregar por inteiro à busca da virtude, objetivo de que o filósofo o lembra constantemente. Ensinar o outro por vezes assume um papel de tão grande destaque, que se torna praticamente a justificativa de todo conhecimento (Ep. 6.4).

Desse modo, todas as cenografias construídas nas e pelas cartas privadas de Sêneca legitimam e constituem seu processo enunciativo, sua prática discursiva e, conseqüentemente, seus enunciados, assim como todos estes fatores também legitimam e constituem as cenografias construídas, pois é através das encenações supracitadas que Sêneca busca forjar sua identidade criadora (seu estatuto de autor/filósofo) e legitimar suas produções do espaço canônico e associado no interior do campo filosófico romano do final do século I. Eis um excerto dessa carta privada de Sêneca a Lucílio, como exemplo que evidencia isso:

E com razão, pois se há alegria não pode haver pobreza: não é pobre quem tem pouco, mas sim quem deseja mais. Que importa o que temos no cofre, ou nos celeiros, quantas cabeças de gado ou quanto capital a juros, se fizermos as contas não ao que possuímos, mas ao que queremos possuir? Queres saber qual a justa medida das riquezas? Primeiro: aquilo que é necessário; segundo: aquilo que é suficiente! (SÊNeca, 2004, p. 4).

Considerações finais

A partir da análise da carta privada de Sêneca, percebe-se que há indícios de sustentação da minha hipótese central. Além disso, a prática discursiva da troca de cartas privadas de autores consagrados dos discursos constituintes, enquanto cena genérica e produção do espaço associado, embreia o texto em seu contexto. Ademais, essa prática discursiva busca, ao mesmo tempo, legitimar e constituir o estatuto de autor/filósofo de Sêneca, o seu pensamento/posicionamento filosófico estoico e suas produções (do espaço canônico e associado).

Essas cartas privadas de Sêneca podem funcionar, assim, como embreantes paratópicos, pois estão para além da ideia de uma carta íntima, na medida que instauram um posicionamento e gerem a relação entre os integrantes da comunidade discursiva filosófica estoica. Nesse sentido, tais cartas privadas não se restringem, exclusivamente, a suas rotinas genéricas, pois, ao mesmo tempo em que Sêneca fala de si, ele fala também do seu posicionamento discursivo.

REFERÊNCIAS

GENETTE, G. *Seuils*. Paris: Seuil, 1987.

MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MAINGUENEAU, D. *Cenas de enunciação*. Organização Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MOURA, A. R. de. Diálogo interior nas Cartas a Lucílio, de Sêneca. *Ágora. Estudos Clássicos em debate* 17. 2015. Disponível em: <http://www2.dlc.ua.pt/classicos/17/11.dialogointerior.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2019.

SÊNECA, L. A. *Cartas a Lucílio*. Tradução, Prefácio e Notas de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fund. Caloveste Gulbenkian, 2004.

SOUSA JÚNIOR, M. J. V. de. *A carta privada de autores consagrados do campo literário: uma abordagem da cena genérica como embreante paratópico*. 2018. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.627>. Acesso em: 31 ago. 2019.