

REVISTA DO GEL

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

REVISTA DO GEL

ISSN 1984-591X

Revista do GEL	São Paulo	v. 11	n. 2	p. 200	2014
----------------	-----------	-------	------	--------	------

Diretoria do GEL / 2013-2015 (IEL/UNICAMP)

Presidente: Rosana do Carmo Novaes Pinto
Vice-Presidente: Terezinha Machado Maher
Secretário: Angel Humberto Corbera Mori
Tesoureiro: Petrilson Alan Pinheiro da Silva

Revista do GEL
revistadogel@gel.org.br
<http://www.gel.org.br/revistadogel>

Comissão Editorial Executiva

Alessandra Del Ré
Fabiana Komesu
Flávia B. M. Hirata-Vale
Gisele Cássia de Sousa
Olga Ferreira Coelho
Ruth Lopes

Editora Responsável

Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale

Revisão e Normatização

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira
Camila Maria Camargo de Oliveira
Fátima Almeida

Diagramação

William de Paula Amado

Conselho Editorial

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (Unicamp), Carlos Subirats Rüggeberg (Universidade de Barcelona), Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (Unesp-Assis), Danilo Marcondes Souza Filho (PUC-RJ), Evani de Carvalho Viotti (USP), Helena Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Jacques Fontanille (Universidade de Limoges), José Borges Neto (UFRJ), Kanavilil Rajagopalan (Unicamp), Lourenço Chacon (Unesp-Marília), Marco Antônio de Oliveira (PUC/MG), Maria Célia de Moraes Leonel (Unesp-Araraquara), Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora), Maria Irma Hadler Coudry (Unicamp), Marta Luján (Universidade do Texas-Austin), Mirta Groppi A. de Varella (USP), Otto Zwartjes (Universidade de Amsterdã), Pierre Swiggers (Universidade Católica Louvain), Raquel Santana dos Santos (USP), Renata Maria Faccuri Coelho Markezan (Unesp-Araraquara), Roberto Gomes Camacho (Unesp-SJRP), Wilmar da Rocha D'Angelis (Unicamp).

Publicação semestral

Solicita-se permuta/Exchange desired

Revista do GEL / Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Vol. 1 (2004).
São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2004-

Semestral
ISSN 1984-591X

SUMÁRIO / CONTENTS

EDITORIAL 6

ARTIGOS / ARTICLES

SALI[ẽj]CIA SOCIAL E MUDANÇA LINGUÍSTICA:

A DITONGAÇÃO DE /E/ NASAL NO PORTUGUÊS PAULISTANO

SOCIAL SALIENCE AND LANGUAGE CHANGE: NASAL /E/ DIPHTHONGIZATION IN PAULISTANO PORTUGUESE

Livia OUSHIRO e Ronald Beline MENDES 9

HIBRIDIZANDO A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE INGLÊS: QUESTÕES DE INCLUSÃO E QUALIDADE

HIBRIDIZING EDUCATION AND ENGLISH TEACHING: ISSUES OF INCLUSION AND QUALITY

Gicele Vergine Vieira PREBIANCA, Gisele Luz CARDOSO e

Kyria Rebeca FINARDI 47

FORMAÇÃO DE NOMES DEVERBAIS NAS CANTIGAS DE SANTA MARIA: UM ESTUDO MORFOFONOLÓGICO

DEVERBAL NOUNS FORMATION IN THE CANTIGAS DE SANTA MARIA:

A MORPHOPHONOLOGICAL STUDY

Natália Cristine PRADO e Gladis MASSINI-CAGLIARI 71

REPRESENTAÇÕES DO SER PROFESSOR NO CURSO DE LETRAS

REPRESENTATIONS OF BEING A TEACHER IN THE COURSE OF LETTERS

Pollyanne Bicalho RIBEIRO 97

**O JORNAL A FARPA NO CONTEXTO POLÍTICO DE O RETRATO,
DE ERICO VERISSIMO**

*THE NEWSPAPER A FARPA IN THE POLITICAL CONTEXT OF O RETRATO,
BY ERICO VERISSIMO*

Marcio Miranda ALVES 117

**O PAPEL DO LÉXICO E A CONTRIBUIÇÃO DE MODELOS
MULTIRREPRESENTACIONAIS PARA A APRENDIZAGEM
FONOLÓGICA DE L2**

*THE ROLE OF LEXICON AND THE CONTRIBUTION OF MULTIREPRESENTATION
MODELS TO L2 PHONOLOGICAL LEARNING*

Susiele MACHRY DA SILVA 145

**“ME PARABENIZAR 1 DIA É FACIL. QUERO VER ME RESPEITAR
NOS OUTROS 364”: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO DIA 08 DE MARÇO**

*“CONGRATULATING ME 1 DAY IS EASY. I WANT TO SEE YOU RESPECT ME
DURING THE OTHER 364” : A DISCURSIVE ANALYSIS OF THE MARCH 8TH*

Dantielli Assumpção GARCIA e Lucília Maria ABRAHÃO E SOUSA 170

ÍNDICE DE ASSUNTOS 198

SUBJECT INDEX 199

ÍNDICE DE AUTORES/AUTHORS INDEX 200

EDITORIAL

Neste novo volume da Revista do GEL encontram-se artigos que trazem importantes contribuições para as áreas de Linguística e Letras, por apresentarem reflexões atuais sobre ensino, literatura, descrição linguística sincrônica e diacrônica, e discurso.

No primeiro artigo, Oushiro e Mendes analisam a realização variável de /eN/ como monotongo [ê] ou ditongo [êj] na fala de paulistanos, segundo a sociolinguística variacionista (LABOV, 1972). Segundo os autores, embora se trate de uma variável de baixa saliência social na comunidade, a variante ditongada se constitui como um estereótipo da fala dos paulistanos para os que não são nativos da cidade. O artigo apresenta uma discussão a respeito do encaixamento social de uma mudança de baixo (LABOV, 2001) e, por fim, conclui, em complemento ao modelo de fluxos e contrafluxos (SCHERRE; NARO, 2006) proposto para variáveis com variantes sujeitas a estigma social, que variáveis abaixo do nível da consciência tendem a se difundir rápida e unidirecionalmente.

O artigo de Prebianca, Cardoso e Finardi traz uma reflexão acerca do processo de hibridização do ensino de inglês como língua estrangeira (LE) por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino presencial. A partir da discussão de diferentes concepções de aprendizado, as autoras propõem que as TICs devem se constituir como ferramentas de inclusão sociodigital e, como tal, devem ser entendidas como propulsoras da qualidade educacional, uma vez que proporcionam o acesso à informação e a ampliação do capital social dos educandos.

Em “Formação de nomes deverbais nas *Cantigas de Santa Maria*: um estudo morfofonológico”, Prado e Massini-Cagliari tratam de três processos

morfofonológicos – justaposição, alomorfa da vogal temática e fusão de vogais – que ocorrem na formação de palavras envolvendo os sufixos *-çon* e *-mento*. A partir da análise de um corpus composto pelas 420 Cantigas de Santa Maria, as autoras afirmam que o sufixo *-çon* desencadeia mais processos morfofonológicos que o sufixo *-mento*. Prado e Massini-Cagliari destacam que, embora os três processos sejam bastante produtivos, a maioria dos nomes foi formada a partir da justaposição dos sufixos, em particular nos derivados em *-mento* – o que revela uma tendência à regularidade na formação de nomes deverbais com esses derivados.

O quarto artigo tem o objetivo de identificar e analisar o acervo de Representações Sociais sobre o ser professor e os seus efeitos no processo de constituição identitária do futuro docente de Língua Portuguesa, no âmbito do curso de Letras, envolvido com a formação inicial. Para Ribeiro, o sujeito em formação opera com Representações Sociais, que irão orientar e justificar as escolhas concernentes à prática educativa. Assim, segundo a autora, ao levar em consideração as Representações Sociais, é possível não apenas compreender a prática formativa, como também propor intervenções para a adequação da formação aos objetivos educacionais traçados.

O artigo seguinte volta-se para a reflexão sobre o processo de criação literária, por meio da análise do papel do jornal fictício “A Farpa” no contexto de disputas políticas em *O retrato*, segunda parte da trilogia *O tempo e o vento*, de Erico Verissimo. Segundo Alves, por meio dessa análise é possível não apenas reconhecer aspectos decisivos do envolvimento das folhas noticiosas no tecido social representado no romance, como também destacar a importância de um recurso ainda pouco estudado na obra de Erico Verissimo, e na literatura brasileira em geral, qual seja, o uso de registros históricos presentes nos jornais como suporte para a criação literária.

Machry da Silva trata do papel do léxico na aprendizagem fonológica de L2 nos processos que envolvem a percepção e a produção do contraste fonológico entre as vogais médias tônicas do português brasileiro /e/ - /ɛ/, /o/ -

/ɔ/ por falantes nativos do espanhol da América residentes na cidade de Porto Alegre ou em sua região metropolitana. Seguindo os pressupostos teóricos dos modelos multirrepresentacionais, a saber, Fonologia de Uso (BYBEE, 2001, 2002, 2010) e Teoria de Exemplares (PIERREHUMBERT, 2001, 2003, 2012), a autora conclui que a aprendizagem fonológica tende a ser influenciada principalmente pela frequência da palavra na língua e, nesse sentido, tende a ser gradual, iniciando pelas palavras mais frequentes e espalhando-se, então, pelas demais palavras, menos frequentes na língua.

Por fim, Garcia e Sousa analisam, a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso pecheutiana (PÊCHEUX, 1990, 1997), algumas postagens que circularam na página da “Marcha das Vadias”, na rede social Facebook, acerca do dia 08 de março, o Dia Internacional da Mulher. As autoras consideram que há, no espaço virtual da internet, um convite às mulheres para que militem pelas causas feministas, além de uma tentativa de ruptura em relação a uma memória estabilizada sobre a mulher e sua posição na sociedade. Garcia e Sousa concluem que movimentos feministas como as “Marchas das Vadias” tentam evidenciar para a sociedade que atos comemorativos não homenageiam a mulher, mas sim a violentam, uma vez que se valem de dizeres que ainda a colocam em uma posição de submissão ao homem e a sociedade patriarcal.

Entregamos assim mais um volume da Revista do GEL bastante diversificado, em termos geográficos, temáticos e institucionais. Importante ressaltar o papel dos avaliadores que colaboraram com a Revista, apesar das constantes atribuições da vida acadêmica. Nossos agradecimentos à Diretoria do GEL e, ainda, à equipe técnica que editou com cuidado este volume.

Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale
Editora responsável/UFSCar

SALI[ẽj]CIA SOCIAL E MUDANÇA LINGUÍSTICA: A DITONGAÇÃO DE /e/ NASAL NO PORTUGUÊS PAULISTANO¹

Livia OUSHIRO²
Ronald Beline MENDES³

RESUMO: Analisa-se, a partir dos pressupostos da sociolinguística variacionista (LABOV, 1972), a realização variável de /eN/ como monotongo [ẽ] ou ditongo [ẽj] em palavras como *fazenda* e *pretendo*, extraídas de um *corpus* contemporâneo de 118 gravações com falantes paulistanos. A análise do discurso metalinguístico dos informantes indica se tratar de uma variável de baixa saliência social na comunidade, ainda que a variante ditongada pareça se constituir como um estereótipo (LABOV, 1972) de paulistanos para os não nativos da cidade. As análises quantitativas, desenvolvidas em modelos de efeitos mistos (BAAYEN, 2008; JOHNSON, 2009) no programa R, revelam que o uso de [ẽj] está se expandindo na comunidade, com forte favorecimento pelos falantes do sexo feminino, mais escolarizados, de classe social mais alta e caracterizados por menor mobilidade geográfica. No entanto, as diferenças observadas neutralizam-se entre os mais jovens. Nesse sentido, o artigo discute o encaixamento social de uma mudança de baixo (LABOV, 2001a) e, em complemento ao modelo de fluxos e contrafluxos (SCHERRE; NARO, 2006) proposto para variáveis com variantes sujeitas a estigma social, sugere que variáveis abaixo do nível da consciência tendem a se difundir rápida e unidirecionalmente.

PALAVRAS-CHAVE: /e/ nasal. Ditongação. Variação. Avaliação linguística. Mudança abaixo da consciência. Saliência social. São Paulo.

1 Este artigo é resultado de pesquisa financiada pela Fapesp (Proc. N. 2011/09122-6).

2 *Email:* livia.oushiro@usp.br

3 *Email:* rbeline@usp.br

Introdução

Este artigo analisa a realização variável de /e/ nasal como monotongo [ẽ] ou ditongo [ẽj], em palavras como *fazenda* e *pretendo*, em um *corpus* contemporâneo do português paulistano, composto de 118 entrevistas sociolinguísticas. Embora existam diversos estudos sobre vogais nasais no português brasileiro (p. ex. MEDEIROS, 2007; ABAURRE; PAGOTTO, 2013; MORAES, 2013), incluindo-se os ditongos nasais (p. ex. BISOL, 1998; DEMASI, 2009), sua grande maioria opera a partir de um ponto de vista fonológico – em que a nasalidade tem função contrastiva, como nos pares mínimos *sem/sei* e *pão/pau* – ou do ponto de vista da assimilação regressiva, como em *cena* [se.nẽ] ~ [sẽ.nẽ] –, visando a descrições aerodinâmicas, acústicas, articulatórias, perceptuais e fonológicas.

A alternância entre monotongação e ditongação de /e/ nasal foi ainda pouco explorada, tanto da perspectiva fonética quanto de seus correlatos sociais. Colley (2011), ao realizar a descrição acústica de vogais nasais (como em *sendo*) ou nasalizadas (como em *pena*) na fala de quatro informantes cariocas, notou a frequente presença de um glide em /eN/: em contextos em meio de vocábulo, F2 pode abaixar na direção de [ẽj]. Trata-se, portanto, de uma variante distinta daquelas encontradas no português paulistano e aqui analisadas. Silva (2013), por sua vez, analisou acusticamente a ditongação de /e/ nasal em relação à vogal da sílaba seguinte, em palavras como *pense* [I], *penso* [ʊ] e *pensa* [ɐ], com a hipótese – confirmada – de que a vogal coronal [I] favorece a realização de /eN/ como [ẽj].

O presente estudo analisa a variável de um ponto de vista sociolinguístico, qualitativa e quantitativamente, com destaque para a correlação com variáveis sociais. Demonstra-se que a realização ditongada [ẽj] se encontra em rápida expansão na comunidade paulistana, com forte favorecimento pelos falantes do sexo feminino. No entanto, as diferenças observadas em relação

ao sexo/gênero, classe socioeconômica e outras características sociais dos falantes não se aplicam uniformemente na comunidade, uma vez que as variantes se distribuem diferentemente ao longo das faixas etárias e as diferenciações se neutralizam entre os mais jovens. Nesse sentido, o artigo tem como principal objetivo discutir o encaixamento social da mudança que, como se verá, tem ocorrido abaixo da consciência dos falantes (LABOV, 2001a).

Na próxima subseção, analisa-se o *status* atual da ditongação de (ẽ).⁴ A variante parece ser um estereótipo (LABOV, 1972) do linguajar paulistano *fora* de São Paulo (em frases como “Tá chovendo!”), mas os nativos da cidade, em geral, não desenvolvem um discurso metalinguístico sobre [ẽj]. Em seguida, apresentam-se os materiais e os métodos de análise; em especial, descrevem-se algumas vantagens da análise estatística de efeitos mistos, ainda pouco empregada em estudos sociolinguísticos no Brasil. A subseção seguinte apresenta os resultados das análises multivariadas de correlação com oito variáveis sociais e cinco variáveis linguísticas. Por fim, examina-se mais detalhadamente o encaixamento social de [ẽj] através de cruzamentos com a variável Faixa Etária e discute-se a progressão da variante na comunidade, em contraste com fenômenos sujeitos a estigmatização.

O *status* de [ẽj] entre paulistanos e não paulistanos

No roteiro de entrevista sociolinguística,⁵ buscam-se avaliações sobre a ditongação de (ẽ) através da pergunta “O que você acha desse modo de falar: ‘meu, você tá entendendo o que eu tô dizendo?’”, cujas pronúncias de /eN/ são exageradamente ditongadas pelo documentador. Se o informante manifesta uma atitude negativa, o documentador pergunta o que está “errado”,

4 Seguindo convenção sociolinguística, utilizam-se parênteses () para fazer referência à variável, em contraste com as representações fonética [] e fonológica //.

5 Ver roteiro de entrevista do Projeto SP2010 (MENDES; OUSHIRO, 2013), disponível em <<http://projetosp2010.fflch.usp.br/producao-bibliografica>>..

“estranho” ou “esquisito”, e como o falante acha que deve ser a forma “correta” ou “mais natural”;⁶ pergunta também quem emprega essa forma e, quando a resposta é “paulistanos”, se se trata de um fenômeno generalizado ou se é mais característico de um grupo específico de pessoas na cidade. É importante notar que a sentença-veículo de /eN/ é deliberadamente indireta quanto ao fenômeno linguístico sob análise, já que possíveis comentários sobre outros aspectos linguísticos podem ser indicativos da saliência social dessa e de outras variantes na comunidade.

A fim de avaliar noções recorrentes no discurso metalinguístico dos informantes, as respostas às perguntas sobre avaliação linguística foram analisadas qualitativamente e, desses trechos, extraíram-se certas palavras-chave. Para o excerto em (1), por exemplo, atribuíram-se as palavras-chave “cantado”, “italianado” e “paulistano”:

- (1) D1: *o que você acha desse jeito de falar “você (es)tá entendendo [ẽĩ] o que eu (es)to(u) dizendo” [ẽĩ]... o que você acha desse jeito?*
 S1: *meio cantado meio italianado aí*
 D1: *(vo)cê acha?*
 S1: *eu acho*
 D1: *eh... mas quem você acha que fala assim?... “(vo)cê (es)tá entendendo [ẽĩ] o que eu (es)to(u) dizendo” [ẽĩ]*
 S1: *eu falei assim? “(vo)cê (es)tá entendendo [ẽĩ] o que eu (es)to(u) dizendo” [ẽĩ] eu falei né? eu falei cantado...*
 D1: *(vo)cê acha que é uma coisa dos paulistanos/ todos os paulistanos ou é só de um bairro?...*
 S1: *eu acho que é coisa de paulistano né?*

6 Diferentes termos foram empregados pelos documentadores, a depender sobretudo da reação do informante à sentença-alvo. É claro que, de um ponto de vista linguístico, não há formas “certas” ou “erradas”. No entanto, a “acomodação” do documentador ao informante permitiu que os falantes elaborassem suas colocações, impressões e reações, que também devem constituir objeto de interesse do sociolinguista.

Entre os significados sociais apontados pelos informantes gravados, verifica-se que a noção mais recorrente é a de “paulistano”. No entanto, não se pode interpretar daí que tal impressão se deve necessariamente à ditongação de /eN/. Muitas dessas avaliações podem ser atribuídas à presença do vocábulo “meu”, que frequentemente foi o foco dos comentários metalinguísticos dos informantes, como no trecho em (2).

- (2) D1: *e esse jeito de falar “meu você (es)tá entendendo [ẽĩ] o que eu (es) tou dizendo?” [ẽĩ]*
 S1: *é*
 D1: *quem que você acha que fala assim?*
 S1: *é não sei eu acho meio... acho um jeito meio paulista⁹ até de se falar*
 D1: *é? você acha que (vo)cê fala assim?*
 S1: *“meu meu” eu acho muito paulista isso paulistano (Marcelo B., M1MP)*

Comentários que também parecem advir da presença de “meu” na sentença se referem à expressão como “gíria” e, por extensão, a um falar “não correto” (mas não necessariamente “errado”), “coloquial”, e à fala de “adolescentes” ou pessoas “mais jovens”:

- (3) D1: *que que você acha das pessoas que falam “meu você (es)tá entendendo [ẽĩ] o que eu (es) tou dizendo?” [ẽĩ] [...]*
 S1: *eu acho que é assim ó... falta de assunto... falta de conteúdo eu acho sinceramente... é lógico que tem todo um contexto social de gí-*

⁹ A distinção entre os termos “paulista” e “paulistano”, como pessoas nascidas no *estado* e na *cidade* de São Paulo respectivamente, é raramente feita pelos informantes da amostra. O termo “paulista” é frequentemente empregado para se referir às pessoas nascidas na cidade de São Paulo. No exemplo em (2), observe-se que o informante Marcelo B. alterna entre esses termos. Ver também o exemplo (6) abaixo.

ria... não é... mas quando o aluno... o cara sei lá o adolescente... ele quer falar eh de outra maneira ele não consegue... ele não tem conteúdo... ele não tem ele não sabe/ sabe por quê? o cara não lê... o cara não se interessa... (William A., M2SP)

Muitos dos falantes discorreram apenas sobre o conteúdo explícito da sentença, descrevendo-a como um modo de se fazer claro ou de chamar a atenção:

(4) D2: *o que (vo)cê acha de alguém que te fala assim “(vo)cê (es)tá entendendo [ẽ] o que eu (es)tou te dizendo?” [ẽ]*

S1: *é o que/ o que... que que uma pessoa se refere assim?*

D1: *é*

D2: *é o que (vo)cê acha assim de alguém que fala assim?*

S1: *eu acho que eu (es)tou falando demais e aí eu não consegui entender e aí falou/ alguém sabe falou tanto que deixou/ que ele acha que deixou alguma coisa despercebida e aí você fala “você (es)tá entendendo o que eu (es)tou te dizendo?” (Eloisa D., F1SP)*

Talvez não coincidentemente, esses foram casos em que o documentador deixou de mencionar o vocábulo “meu”. Outros comentários frequentes dizem respeito à prosódia e caracterizam esse modo de falar como “italianado, cantado”.¹⁰

(5) D1: *[...] que que (vo)cê acha desse jeito de falar assim... “você (es)tá entendendo [ẽ] o que (es)tou dizendo?” [ẽ]*

S1: *é peculiar né é próprio da gente... e isso eu acho que tem... tem um cantar... italiano eu sinto que tem um... uma música italiana... nessa frase*

¹⁰ Ver também exemplo (1) acima.

D1: *quem você acha que fala mais assim? tem alguém na cidade algum grupo...?*

S1: *não é o pessoal do Jardins... eu acho que não é... eu acho que é dos bairros mas não dos bairros muito periféricos não... eh próximos do centro da cidade... que pode ser Perdizes pode ser... eh a própria Mooca... pode ser Aclimação... (Iara S., F2SC)*

À associação com “italianos” parece estar relacionada a menção mais frequente do bairro da Mooca (de ocupação originalmente italiana), mas também de bairros mais centrais (como Perdizes e Aclimação), em detrimento daqueles de regiões periféricas. Ainda que bem menos frequentemente, outra identidade social mencionada por dois informantes é a de “patricinhas”, pessoas do sexo feminino e, em geral, mais jovens e pertencentes a classes sociais mais altas:

- (6) D1: *e essa frase aqui ó se eu dissesse assim “você (es)tá entendendo”?*
 [êĩ] *você acha esquisito ou normal?*
 S1: *“entendendo” [êĩ] é meio forçado né*
 D1: *forçado mas você acha que alguém fala assim?*
 S1: *acho*
 D1: *quem?*
 S1: *ah mina principalmente né*
 D1: *mulher?*
 S1: [risos]
 D1: *mas mas... mulher daqui?*
 S1: *daqui paulista bem paulista... patizinha paulista total “(vo)cê (es)tá entendendo?” [êĩ] né... (Fernando B., M1MC)*

De todos esses exemplos até aqui, chama a atenção o fato de que a maioria dos falantes não menciona especificamente o segmento /eN/, tampouco

a sua ditongação. Alguns dos poucos informantes que fazem menção explícita à variável, ou pelo menos repetem-na nas palavras-alvo “entendendo” ou “fazendo”, comentam sobre experiências de viagens a outras cidades do Brasil ou situações de contato com falantes de outras regiões, em que “foram informados” de que falam desse modo:

- (7) S1: *pra mim... no meu ponto de vista todos os outros têm sotaque/ sotaque menos nós*
D1: [risos]
S1: *então eu não vejo isso como sotaque sabe?... mas pelo que dizem... paulistano fala o “e”/ o “entendendo” [ẽj] “fazendo” [ẽj] eu acho que é o jeito correto de falar nessas “fazendo” [ẽ] “entendendo” [ẽ] e já o paulistano não “ah você está entendendo?” [ẽj] “você está fazendo [ẽj] isso?”*
[...]
D1: *o que você acha desse modo de falar “você está entendendo [ẽj] o que eu estou dizendo?” [ẽj]*
S1: [risos] *eu acho normal eu acho completamente normal*
D1: *normal?... você acha que é coisa de paulistano falar assim?*
S1: *ah depois que as pessoas me falaram eu acho assim mas eu eu*
D1: *quem te falou assim?*
S1: *ah o pessoal que trabalhava comigo de Curitiba todo mundo falava “ai essa coisa de São Paulo”... eh “(es)tá entendendo” [ẽj] [...] eh e fala coisa muito “en en en en” meio o ene talvez pegue desse jeito né? (Carolina A., F1MC)*

Em (7), Carolina A. chega a contrastar as realizações de /eN/ como monotongo e ditongo espontaneamente, antes mesmo que a documentadora lhe houvesse apresentado a sentença-alvo; adiante, ela afirma que a variante ditongada era mencionada por seus colegas curitibanos como algo típico dos

paulistanos. De fato, a ditongação de /e/ nasal parece ser um traço linguístico que identifica paulistanos *fora* da cidade de São Paulo. Em entrevistas socio-linguísticas realizadas em outras comunidades, a variante é frequentemente associada ao falar paulistano ou paulista e não raro recebe uma avaliação negativa, como um modo “feio”, “forçado” ou “engraçado” de se falar. Os excertos abaixo são de entrevistas realizadas em Itanhandu-MG (BIELER DA SILVA, 2013, ex. 8), Campo Grande-MS (VIEIRA, 2013, ex. 9) e São Luís-MA (SANTOS, 2012, ex. 10):

- (8) D1: *you lembra que a gente estava falando de sotaque? como que you acha que um paulistano falaria alguma dessas palavras? [da lista de palavras]... tem diferenca?...*

S1: *ah tem diferenca... eh... deixa eu ver uma aqui [risos]... eles falam “pertencimento” [ẽ] o “en” fica mais puxadinho... (Itanhandu-MG, F2A-Clarice)*

- (9) D1: *que que you acha desse modo de falar “you (es)ta entendendo [ẽ] o que eu (es)tou dizendo?” [ẽ]*

S1: *“entendendo [ẽ] o que eu (es)tou dizendo” [ẽ] isso é de paulista*

D1: *do interior ou da capital?*

S1: *é da capital*

D1: *uhum*

S1: *paulista fala “entendendo” [ẽ] ele fala “entra” [ẽ]*

[...]

D1: *aham que que you acha desse modo de falar?*

S1: *[pausa longa] não sei não é costume meu eu acho que é/ eu né/ é o que eu falei pra you é tudo regional é uma questão de de de cultura não é a nossa cultura a gente acha feio (Campo Grande-MS, F53C-Olga)*

- (10) D1: *o que que tu acha desse modo de falar aqui... “você (es)tá entendendo [ẽj] o que eu (es)tou dizendo” [ẽj]*
S1: *acho diferente da gente né*
D1: *é?*
S1: *é sim*
D1: *e se é diferente da gente... poderia ser assim de algum lugar específico?*
S1: *parece de São Paulo Rio... mas parece mais de São Paulo... pode ser que a pessoa queira dar uma certeza maior pro que que ela esteja dizendo*
D1: *aham e tem alguma coisa de errada aí?*
S1: *só esse... esse esse “endo” [ẽj] “endo” [ẽj] né*
D1: *uhn*
S1: *(es)tá assim muito forte e aí fica feio*
D1: *ah certo e tu fala assim como eu fiz?*
S1: *eu não*
D1: *e tu acha que o ludovicense fala assim?*
S1: *não... isso (es)tá lá pra baixo (São Luís-MA, F2B-Wilma B.)*

As entrevistas realizadas em Itanhandu-MG não continham uma pergunta específica com a sentença-alvo, mas comentários sobre a ditongação de /eN/ associada aos paulistanos por vezes surgem quando a documentadora pergunta como o informante acha que um paulistano pronunciaria alguns dos itens lexicais de uma lista de palavras. Em Campo Grande-MS, capital que recebeu muitos migrantes da cidade e do estado de São Paulo (VIEIRA, 2013), a associação de [ẽj] com paulistanos e paulistas é frequente. Em São Luís-MA, os ludovicenses também relacionam a ditongação com cariocas, embora menos frequentemente do que com São Paulo; nesse sentido, o comentário de Wilma B. (ex. 10) é bastante representativo de uma avaliação da variante como não nativa: “isso tá lá pra baixo”. Esses informantes, ainda

que pudessem comentar outros traços linguísticos – p. ex., o uso do pronome “você” em vez de “tu” – quase sempre mencionam ou contrastam especificamente o segmento /eN/, o que é indicativo da saliência social da variável naquela localidade.

Esses trechos de entrevistas permitem então, no seu conjunto, considerar que [ẽ] funciona como traço linguístico para identificação de paulistanos, mas os próprios nativos da cidade, por sua vez, ainda que nela reconheçam uma “prosódia paulistana”, em geral não se identificam como usuários da variante, não apresentam um discurso metalinguístico que explicitamente associe grupos sociais à variante ditongada, ou ainda uma avaliação positiva ou negativa sobre as variantes dessa variável. Nos termos de Labov (1972), em sua classificação de variáveis como *indicadores*, *marcadores* e *estereótipos*, que se distinguem por graus de consciência social e de diferenciação estilística, a variável (ẽ) pode ser caracterizada como um *marcador* para os paulistanos e como um *estereótipo* para não-paulistanos: enquanto esses dois tipos de variáveis apresentam variação estilística (diferentemente de indicadores), [ẽ] está disponível para comentários metadiscursivos para os não nativos da cidade, o que de modo geral não ocorre para os próprios paulistanos.

Envelope de variação, *corpus* e métodos

O segmento /eN/ ocorre em uma série de contextos que fazem parte de fenômenos variáveis distintos, mas que se sobrepõem parcialmente. Isso significa que nem todas as ocorrências de /eN/ podem ser variavelmente realizadas como monotongo ou ditongo; em alguns casos, há ainda uma terceira variante, constituindo-se outra variável.

Sílabas átonas, sobretudo em posição inicial de vocábulo, como a preposição *em* e o prefixo *en-* (p. ex. *engarrafar*, *engravidar*), são quase categoricamente realizadas como [ĩ]. Esses dados podem ser considerados parte de um processo variável diferente, o alçamento de vogais pré-tônicas (ver

p. ex. BATTISTI, 1993; TENANI; SILVEIRA, 2008), que também ocorre com vogais orais (cf. [pe.'di.du] vs. [pi.'di.du]).¹¹ Em sílabas átonas finais, em palavras como *homem*, *virgem*, *comem*, /eN/ é passível não só de alçamento mas também de desnasalização (cf. ['ɔ.mẽj, 'viR.gẽj, 'kɔ.mẽj] vs. ['ɔ.mi, 'vir.gi, 'kɔ.mi]), algo que também ocorre com vogais nasais posteriores (Cf. [fa.'la.rãw] vs. [fa.'la.ru]) (ver p. ex. GUY, 1981; SCHWINDT; SILVA, 2009). Já em monossílabos tônicos como *bem*, *tem/têm*, *sem*, e em sílabas tônicas finais em palavras como *também*, *porém*, *ninguém* (COLLEY, 2011), /eN/ é categoricamente realizado como ditongo [ẽj]. Desse modo, não foram incluídos os casos de /eN/ em sílabas átonas (pré ou pós-tônicas), tampouco em sílabas tônicas em fim de vocábulo. Além disso, quando seguido do segmento /d/, especialmente em verbos no gerúndio (*fazendo*, *comendo*), /eN/ também está sujeito à assimilação de –nd– (Cf. [fa.'ze.nu], [ko.'me.nu]) (ver, p. ex., MOLLICA, 1989), um processo que parece bloquear a ditongação (*[fa.zẽj.nu, ko.mẽj.nu]). As ocorrências de –end– foram incluídas apenas quando /d/ foi de fato realizado. Portanto, o envelope de variação desta análise inclui ocorrências de /eN/ pré-consonantal em sílabas tônicas iniciais ou mediais, como em *ênfase*, *fazenda* e a segunda sílaba de *entendo*.

O *corpus* de análise é composto de 118 entrevistas sociolinguísticas com informantes paulistanos, gravados entre 2009 e 2013 por membros do Grupo de Estudos em Sociolinguística (GESOL-USP) (MENDES; OUSHIRO, 2012, 2013). Os informantes são estratificados de acordo com quatro variáveis sociais: sexo/gênero (feminino; masculino), faixa etária (de 20 a 34 anos; de 35 a 59 anos; 60 anos ou mais); nível de escolaridade (até ensino médio; ensino superior); e região de residência (bairro mais central; bairro mais periférico). Cada gravação tem cerca de uma hora de duração e segue um roteiro de entrevista no qual se apresentam perguntas ao informante sobre seu bairro, sua infância, sua família, seu trabalho, formas de lazer, problemas e vanta-

11 A vogal média seguida de segmento nasal subespecificado em sílabas VN (sem consoante no ataque) apresenta alçamento vocálico praticamente categórico em diversas comunidades.

gens da cidade de São Paulo, além de uma lista de palavras, uma notícia de jornal e um depoimento (um texto com fortes traços de oralidade) para leitura. A lista de palavras contém oito vocábulos com /eN/ tônico não final (*enchente, entretenimento, fazenda, lento, menta, pertencimento, presente, urgente*) e as leituras de jornal e depoimento, outros nove (*frente, chovendo, a gente (2x), sempre, dentro, aguento, enchente e urgente*).

Do modo como se define o envelope de variação acima descrito, há um total de 25.703 ocorrências da variável na amostra. Dessas, selecionaram-se aleatoriamente 50 por falante dentre os dados de conversação (118 informantes x 50 dados = 5.900),¹² aos quais se somaram todos os dados de leituras (1.335), constituindo-se um arquivo com 7.235 ocorrências da variável. As variantes se distribuem conforme mostra a Tabela 1:

Tabela 1: Distribuição geral das ocorrências de (ẽ) como monotongo e ditongo

Codificação	N ocorrências	%
Monotongo [ẽ]	4.276	59,1
Ditongo [ẽj]	2.959	40,9
N Total	7.235	

Embora se constitua como um estereótipo do falar paulistano, a realização ditongada de (ẽ) não é predominante, mas é relativamente frequente: corresponde a cerca de 41% do total das ocorrências. Os dados foram codificados de acordo com oito variáveis sociais e cinco variáveis linguísticas especificadas no Quadro 1 e descritas detalhadamente adiante.

¹² Tal seleção foi realizada com a função *amostragem* do pacote *dmsocio* (OUSHIRO, 2014a) para o programa R (R CORE TEAM, 2013). Ver discussão em Oushiro e Mendes (2013, p. 75-76) para as vantagens desse método.

Quadro 1: Variáveis independentes

Variáveis sociais	
Sexo/Gênero	Feminino Masculino
Faixa etária / Idade	1ª faixa etária: 20 a 34 anos 2ª faixa etária: 35 a 59 anos 3ª faixa etária: 60 anos ou mais
Nível de escolaridade	Até Ensino Médio Ensino Superior
Região de residência	Bairro mais central Bairro mais periférico
Classe social / Índice Socioeconômico	Classe alta – A Classe média alta – B1 Classe média média – B2 Classe média baixa – C1 Classe baixa alta – C2 Classe baixa média – D
Origem dos pais	Pais paulistanos Pais não-paulistanos
Mobilidade geográfica	Baixa: sempre morou no mesmo bairro Média: mudou-se, mas sempre morou na mesma zona Alta: morou em diferentes zonas
Estilo	Conversação Leitura de depoimento Leitura de jornal Leitura de lista de palavras
Falante (efeito aleatório)	(Ver discussão adiante)

Variáveis linguísticas	
Contexto fônico precedente	[a, e, ε, i, o, ɔ, u, b, d, f, g, h, k, l, m, n, p, r, s, t, v, x, z] ou pausa
Contexto fônico seguinte	[b, d, dʒ, f, g, h, k, p, s, ʃ, t, ʎ, ʒ, z]
Vogal da sílaba seguinte	[i], como em “ <i>gente</i> , <i>paciência</i> ” [o], como em “ <i>tempo</i> ” [e], como em “ <i>setenta</i> ”
Classe morfológica	Substantivo – como em “ <i>centro</i> , <i>ambiente</i> ” Adjetivo – como em “ <i>contente</i> , <i>lento</i> ” Verbo – como em “ <i>pretendo</i> , <i>pensa</i> ” Advérbio – como em “ <i>felizmente</i> , <i>sempre</i> ” Numeral – como em “ <i>setenta</i> , <i>duzentos</i> ” Preposição – como em “ <i>em frente de</i> , <i>dentro</i> ” Pronome – “ <i>a gente</i> ”
Raiz-afixo	Raiz – como em “ <i>lembra</i> -o, <i>depend</i> -e” Afixo – como em “ <i>antiga</i> -mente, <i>faz</i> -endo”
Item Lexical (efeito aleatório)	(Ver discussão adiante)

Além das variáveis estratificadoras da amostra (Sexo/Gênero, Faixa Etária, Nível de Escolaridade e Região de Residência), a ficha social dos informantes dispõe de informações sobre a origem dos pais (aqui classificados como paulistanos ou não paulistanos) e sobre os locais em que já morou (reorganizados em termos de menor ou maior mobilidade geográfica). A variável Origem dos Pais assume a hipótese de que [ẽ] é tipicamente paulistano e busca verificar se falantes cujas famílias são mais enraizadas na cidade apresentam maior tendência de emprego da variante. A partir de hipótese similar, Mobilidade Geográfica investiga se falantes mais enraizados em seus bairros também revelariam maior tendência ao emprego de [ẽ].

A classificação dos falantes em diferentes classes sociais se baseia em um índice composto por quatro parâmetros: (i) o nível de escolaridade do falante; (ii) a sua ocupação; (iii) a média dos índices de escolaridade e ocupação tanto para o pai quanto para a mãe do informante; e (iv) a renda média familiar de acordo com o bairro de residência, conforme levantamento da agência Ibope Inteligência em 2010.¹³ Um índice socioeconômico foi calculado a partir da média dos valores de (i), (ii), (iii) e (iv), o que gerou uma escala contínua de 1.0 a 5.0. Os informantes foram então classificados nas seguintes classes sociais:

Quadro 2: Classificação dos falantes em classes sociais

	Classe social	Índice socioeconômico	Número de Falantes
A	Alta	4.1 a 5.0	4
B1	Média alta	3.6 a 4.0	23
B2	Média média	3.1 a 3.5	34
C1	Média baixa	2.6 a 3.0	31
C2	Baixa alta	2.1 a 2.5	19
D	Baixa média	1.6 a 2.0	7
E	Baixa baixa	1.0 a 1.5	0

A variável Estilo, por sua vez, é analisada da perspectiva laboviana como “grau de atenção à fala” (LABOV, 2001b). Assume-se que os fatores conversação, leitura de depoimento, leitura de notícia de jornal e leitura de lista de palavras representam progressivamente maiores graus de monitoramento por parte do falante, o que pode revelar as variantes de prestígio na comunidade.

As variáveis linguísticas abordam aspectos fonológicos e morfológicos que possivelmente se correlacionam com a realização variável de (ẽ). Context-

¹³ Disponível em <<http://exame.abril.com.br/seu-dinheiro/imoveis/infograficos/pesquisa-de-imoveis-do-ibope-2010/>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

to Fonológico Precedente e Contexto Fonológico Seguinte foram codificadas de acordo com cada segmento fonético, e posteriormente reorganizadas, cada qual, em Ponto de C (coronal, dorsal, labial; CLEMENTS; HUME, 1995) e sonoridade. A variável Vogal da Sílabla Seguinte testa se há, na fala paulistana, favorecimento da ditongação de (ẽ) quando a sílabla seguinte contém uma vogal coronal [I], de modo semelhante ao que Silva (2013) constatou em seus dados da fala carioca. A influência da morfologia na variável é analisada através da localização do segmento (ẽ) em diferentes classes de palavras (substantivo, adjetivo, verbo etc.), bem como se está na raiz da palavra ou não.

Classe Social e Faixa Etária foram analisadas tanto como variáveis discretas (na forma de fatores, p. ex. “classe B2”, “2ª faixa etária”) quanto como variáveis contínuas (p. ex., índice socioeconômico 3.4, 3.5, 3.6 etc., 20, 21, 22 anos etc.). Esse outro modo de tratamento dos dados tem o objetivo de complementar a descrição das correlações verificadas no modelo proposto para o encaixamento social e linguístico da variável (ẽ) na comunidade paulistana. Para diferenciar as variáveis discretas das contínuas, utilizam-se os nomes “Índice Socioeconômico” e “Idade”, respectivamente, para as últimas.

As análises estatísticas foram realizadas no programa R (R CORE TEAM, 2013), com auxílio do pacote Rbrul (JOHNSON, 2009), que é uma interface “interativa” (que funciona com base em menus com opções de comando) para emprego das funções *glm* (para *modelo linear generalizado*, do inglês “generalized linear model”) e *glmer* (para *modelos de efeitos mistos lineares generalizados*, do inglês “generalized linear mixed-effects models”) (BATES; SARKAR, 2008,¹⁴ apud JOHNSON, 2009).

Como se trata de uma ferramenta ainda pouco empregada em estudos sociolinguísticos no Brasil, convém descrever as vantagens dos modelos de efeitos mistos (BAAYEN, 2008; JOHNSON, 2009) relativamente às análises usualmente desenvolvidas com o programa Varbrul (CEDERGREN;

14 BATES, D.; SARKAR, D. *lme4*: linear mixed-effects models using S4 classes. Disponível em <<http://cran.r-project.org>>. R package, version 0.999375-8, 2008.

SANKOFF, 1974; ROBINSON; LAWRENCE; TAGLIAMONTE, 2001). Em modelos de efeitos mistos, é possível incluir dois tipos de variáveis independentes no modelo estatístico, para análises de correlação com uma variável dependente: *efeitos fixos* e *efeitos aleatórios*. Os primeiros são variáveis cujos exemplares da amostra são representativos da população amostrada,¹⁵ como o sexo e a classe social do informante, ou a classe morfológica da palavra. Tais variáveis e seus respectivos fatores podem ser replicados em outros estudos. Já os efeitos aleatórios referem-se a variáveis específicas da amostra analisada, como, por exemplo, os falantes individuais que foram aleatoriamente selecionados, ou os itens lexicais que fazem parte dos dados coletados. Uma nova amostragem aleatória de dados provavelmente acabaria contendo ocorrências provenientes de homens e mulheres de classes sociais comparáveis às de outras amostras coletadas com os mesmos critérios, bem como das mesmas classes de palavras, mas dificilmente selecionaria o mesmo conjunto de falantes ou de itens lexicais. A inclusão de efeitos aleatórios no modelo estatístico permite verificar se as correlações observadas se devem aos efeitos fixos – em geral, o principal foco de interesse do estudo, já que permitem chegar a generalizações – ou se possivelmente se devem à contribuição casual de certos indivíduos ou itens lexicais que eventualmente se comportam de modo distinto da população em geral. Em outras palavras, as variáveis no Rbrul são selecionadas como estatisticamente significativas apenas quando as correlações “são fortes o suficiente para superar a variação inter-falantes” (JOHNSON, 2009, p. 365).

Como resultado prático, análises realizadas no Varbrul podem por vezes selecionar certas variáveis como relevantes para a variação, quando de fato não o são, e análises realizadas no Rbrul podem deixar de reportar

15 O termo “população” é aqui empregado em sentido técnico e se refere ao universo do qual se extraíram os dados. Nesse caso, refere-se não só aos indivíduos informantes, mas também ao conjunto de realizações de (ê) no português paulistano, em seus respectivos vocábulos.

certas variáveis como relevantes, quando de fato o são (JOHNSON, 2009).¹⁶ O Rbrul, desse modo, tende a ser mais conservador na avaliação de probabilidades – o que, de modo geral, é preferível em relação à possibilidade de reportar uma variável como relevante quando de fato não o é. Uma segunda vantagem da utilização do programa R é a possibilidade de se incluírem variáveis contínuas na análise (como Índice socioeconômico e Idade, neste estudo, ou frequência (Hz) de formantes, duração de segmentos em *ms* etc., em outros). Tome-se como exemplo a análise do grupo de fatores Faixa Etária, comum em estudos sociolinguísticos. Embora tratada como uma variável discreta no Varbrul, a interpretação de resultados é sempre feita como se fosse contínua, em termos de possíveis mudanças em progresso ao longo do tempo, de gradação etária ou de estabilidade no fenômeno em questão. Tratando-se efetivamente de uma variável contínua, é preferível ter a possibilidade de analisá-la como tal.¹⁷

Resultados

Dentre as seis variáveis linguísticas analisadas, apenas duas são selecionadas como significativamente correlacionadas ao uso variável de (ê) no português paulistano: Classe Morfológica e Raiz-Afixo. É interessante notar que variáveis fonético-fonológicas – Contexto Fônico Precedente, Contexto

16 Essas diferenças geralmente ocorrem em relação a variáveis independentes que apresentam pouca relevância na análise no Varbrul, seja por uma pequena diferença no *range* (diferença entre maior e menor pesos relativos dentro de um grupo de fatores – GUY; ZILLES, 2007), seja na ordem de seleção no *step-up* (em geral, um dos últimos ou o último grupo de fatores a ser selecionado).

17 Não se intenciona fazer uma defesa incondicional de um programa em relação ao outro. Trata-se simplesmente de diferentes ferramentas de análise, que permitem analisar aspectos diferentes da variação linguística. Ao mesmo tempo, a comparação de resultados, de modo geral, não é comprometida: ambos os programas se utilizam de modelos estatísticos semelhantes e geram resultados das mesmas medidas, como pesos relativos, *log likelihood* e valor de significância. Quando se testam modelos idênticos nos programas (a inclusão das mesmas variáveis com os mesmos fatores), os resultados gerados são virtualmente os mesmos, podendo os pesos relativos diferir em 0,01 (JOHNSON, 2009).

Fônico Seguinte (reorganizados tanto como Ponto de C quanto por sonoridade do segmento) e Vogal da Sílabla Seguinte – não se correlacionam com (ê), cuja natureza é fonética. Isso indica que a ditongação de /eN/ não se deve a processos fonológicos comuns como assimilação, dissimilação ou harmonização vocálica em relação ao contexto fônico. Isso, claro, não descarta a possibilidade de correlações com outras variáveis acústico-articulatórias não analisadas aqui.

Os fatores da variável Classe Morfológica foram reagrupados em três categorias, uma vez que as diferenças entre cada um dos sete fatores originais não eram estatisticamente relevantes ($\chi^2 = 3,36(4)$, $p > 0,50^{18}$). A Tabela 2 mostra que palavras de conteúdo – substantivos, adjetivos e verbos – favorecem a ditongação de (ê) (P.R. 0.56); advérbios e numerais defavorecem-na (P.R. 0.45), assim como as palavras mais gramaticais – o pronome *a gente* e preposições (P.R. 0.41). Esse resultado é esperado, visto que palavras gramaticais como o pronome “a gente” se encontram em estágio avançado de gramaticalização (ZILLES, 2005) e, portanto, mais propensas a redução fonética. Isso torna mais provável a pronúncia de /eN/ como monotongo do que a realização mais longa como ditongo.

18 Lê-se “qui-quadrado igual a 3,36, com quatro graus de liberdade e valor de p maior do que 0,50”. A notação indica que a análise original com sete fatores tem grande probabilidade – maior do que 50% de chance – de não ser significativamente diferente da análise mais sintética com três fatores (7 – 3 fatores = 4 graus de liberdade). Pelo princípio da Navalha de Occam, é preferível a análise que explica o mesmo fenômeno com um menor número de elementos (3 fatores em vez de 7). Ver Guy e Zilles (2007, p. 188-197) sobre testes de qui-quadrado para amalgamação de fatores de uma variável.

Tabela 2: Correlação entre (ẽ) e variáveis linguísticas
(N [ẽ] = 2.959 (40,9%); N Total = 7.235)

	P.R.	% [ẽ]	N [ẽ]	N Total
Classe Morfológica^a				
substantivo, adjetivo, verbo	.56	47,2	1.851	3.918
advérbio, numeral	.45	37,3	630	1.689
preposição, pronomes	.41	29,4	478	1.628
<i>Range</i>	14			
Raiz-Afixo				
raiz	.55	42,0	1.827	4.353
afixo	.42	39,3	1.132	2.882
<i>Range</i>	13			

P.R. = Peso Relativo. N = número de dados. *Input* = 0,388. $\chi^2 = 3,36(4)$, $p > 0,50$.

O resultado para a variável Raiz-Afixo mostra que é maior a tendência à ditongação quando (ẽ) se encontra na raiz da palavra (P.R. 0.55), e menor quando se encontra em afixos (P.R. 0.42). Considerando-se que os sufixos (-mente, -mento, -ência etc.) são mais gramaticalizados que a raiz das palavras, observa-se aqui tendência semelhante àquela verificada com respeito a Classe Morfológica: quanto menor a carga semântica do morfema em que se encontra o segmento, menor a tendência de se empregar [ẽ].

As variáveis sociais, por sua vez, apresentam-se como as mais relevantes para o emprego variável de (ẽ) (Tabela 3). Das oito variáveis codificadas, apenas duas não são selecionadas: Região da Cidade e Origem dos Pais. Diferentemente da hipótese aventada, paulistanos filhos de paulistanos – que, em princípio, podem ser considerados os falantes mais prototípicos dessa variedade linguística – não apresentam maior tendência de emprego da variante estereotipicamente paulistana. Isso possivelmente se deve à rápida expansão da variante na comunidade (ver discussão adiante). Ao mesmo tempo, a despeito da associação feita pelos falantes entre a sentença “meu, você

tá entendendo o que eu tô dizendo?” e bairros mais centrais (ex. 5), a divisão geográfica entre bairros mais centrais e mais periféricos não tem relevância para a estratificação de (ê) em São Paulo.

Tabela 3: Correlação entre (ê) e variáveis sociais
(N [ê] = 2.959 (40,9%); N Total = 7.235)

	P.R.	% [ê]	N [ê]	N Total
Sexo/Gênero				
Feminino	.64	50,1	1.800	3.592
Masculino	.36	31,8	1.159	3.643
<i>Range</i>	28			
Faixa etária				
20–34 anos	.63	49,5	1.159	2.340
35–59 anos	.50	42,3	1.071	2.534
60+ anos	.37	30,9	729	2.361
<i>Range</i>	26			
Classe Social^a				
A + B1	.60	48,3	828	1.714
B2	.58	42,5	910	2.140
C1	.43	37,4	694	1.856
C2 + D	.37	34,6	527	1.525
<i>Range</i>	23			
Nível de Escolaridade				
Ens. Médio	.44	37,1	1.305	3.514
Ens. Superior	.56	44,5	1.654	3.721
<i>Range</i>	13			
Mobilidade^b				
Baixa ou média	.55	44,7	1.725	3.856
Alta	.44	36,5	1.234	3.379
<i>Range</i>	11			
Estilo^c				
Lista de Palavras	.66	61,3	358	584
Depoimento + Jornal	.62	51,0	383	751
Conversaço	.47	37,6	2.218	5.900
<i>Range</i>	19			

Input = 0,388. ^a $\chi^2 = 0,67(2), p > 0,70$. ^b $\chi^2 = 1,02(1), p > 0,30$. ^c $\chi^2 = 0,41(1), p > 0,50$.

Mesmo que estigmatizada em outras comunidades como um modo “feio” ou “engraçado” de falar (vejam-se os exemplos 9 e 10 acima), a ditongação de (ẽ) parece gozar de certo prestígio social na comunidade paulistana, ainda que abaixo da consciência (LABOV, 2001a). A variante é favorecida por membros de classes sociais mais altas (Cf. P.Rs. 0.60 e 0.58 para as classes alta/média alta e média média vs. 0.43 e 0.37 para as classes média baixa e baixa), pelos falantes com maior nível de escolaridade (P.R. 0.56) em relação ao menos escolarizados (P.R. 0.44), e nos estilos de fala mais monitorados das leituras (P.R. 0.66 e 0.62) em relação à fala mais espontânea da conversação (P.R. 0.47).¹⁹ No Rbrul, o resultado para variáveis contínuas é fornecido em *logodds*, que é o logaritmo da probabilidade de um evento ocorrer dividido pela probabilidade de não ocorrer ($\ln[p/(1 - p)]$) (JOHNSON, 2009). Como variável contínua, Índice socioeconômico ($p < 0,001$) revela um aumento de probabilidade de ocorrência da ditongação em 0.636 unidades de *logodds* para cada unidade na escala socioeconômica (de 1 a 5). Essas variáveis revelam uma gradação sistemática no emprego de [ẽj] quanto às hierarquias esperadas de correlação com variantes não estigmatizadas: a ditongação é favorecida pelos falantes de classes mais altas, mais escolarizados e em estilos de fala mais monitorados.

Por outro lado, a variável Mobilidade Geográfica mostra que a ditongação é mais típica entre falantes com menor mobilidade, mais enraizados em seus bairros ou regiões de residência. Essa correlação indica que a variante pode funcionar como índice de identidade local, seja com o bairro, seja com a própria cidade.

Dentre todas as variáveis linguísticas e sociais, a que mais fortemente se correlaciona com a pronúncia de (ẽ) é o Sexo/Gênero dos falantes. A

¹⁹ A diferença entre a leitura de lista de palavras e a de notícia de jornal e depoimento, com efeito, não é significativa ($\chi^2 = 0,59(1)$, $p > 0,30$), de modo que se poderiam apresentar os resultados para essa variável na forma binária “leituras” vs. “conversação”. A distinção é mantida na Tabela 3 apenas para ilustrar a gradação paralela aos níveis esperados de monitoramento da fala.

ditongação é fortemente favorecida pelas mulheres (P.R. 0.64) e, inversamente, bastante desfavorecida pelos homens (P.R. 0.36). A variável Faixa Etária revela um padrão de favorecimento da ditongação entre os mais jovens (P.R. 0.63), e gradual desfavorecimento entre os falantes da segunda (P.R. 0.50) e da terceira (P.R. 0.37) faixas. Para Idade, a cada incremento de unidade (20, 21, 22 anos etc.), diminui-se em 0,029 *logodds* a probabilidade de ditongação ($p < 0,001$). Em outras palavras, quanto mais velho o falante, menor a probabilidade de ocorrência da variante ditongada. Ademais, ainda que sejam pouco frequentes as avaliações como a de Fernando B. (ver ex. 6 acima) como um modo de falar de “patricinhas”, as correlações observadas nos dados parecem caracterizar justamente essa identidade social – jovens do sexo feminino e de classe mais alta. Esses resultados para Sexo/Gênero e Faixa Etária, considerados paralelamente ao discurso dos falantes da amostra, permitem caracterizar esse processo variável como uma possível mudança abaixo da consciência social (LABOV, 2001a), observada em tempo aparente.

O encaixamento social de uma mudança abaixo da consciência

Considerando-se que os paulistanos em geral não parecem ter consciência dessa variável, os resultados aqui se emparelham com os daqueles de uma série de outros estudos sociolinguísticos que reportam o fato de as mulheres estarem à frente dos homens em casos de mudança de baixo – por exemplo, o alçamento de (ɛ) e (ɔ) em Nova Iorque (LABOV, 2006 [1966]²⁰), a anteriorização de (ɛ), (ɔ) e (o) em Detroit (FASOLD, 1969²¹), a anteriorização

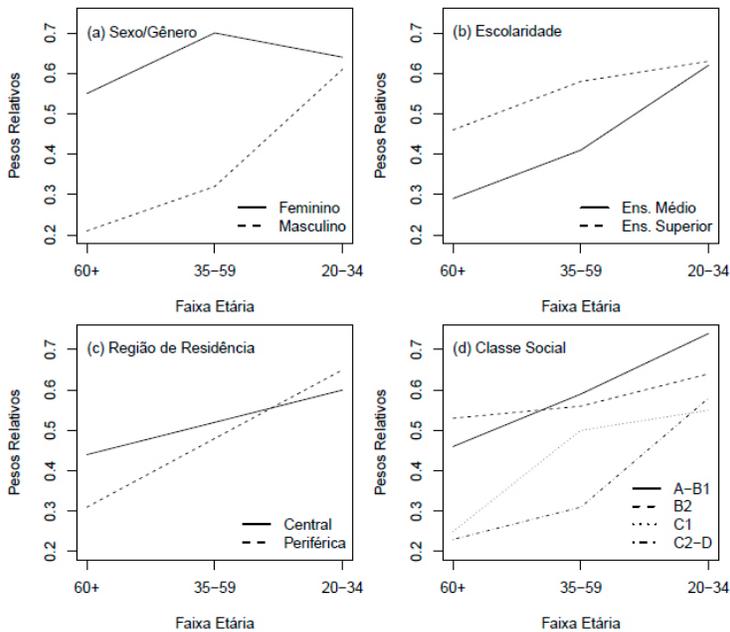
20 LABOV, W. **The social stratification of English in New York City**. São Paulo: Cambridge University Press, 2006 [1966].

21 FASOLD, R. W. **A sociolinguistic study of the pronunciation of three vowels in Detroit speech**. 1969. Ms.

de (aw) em Toronto e em Vancouver (CHAMBERS; HARDWICK, 1985²²), para citar alguns (apud LABOV, 2001a).

Interessa, então, discutir como tem ocorrido o encaixamento social da variável em tempo aparente. Nesse sentido, realizaram-se cruzamentos entre a variável Faixa Etária e as demais variáveis sociais, cujos resultados, em pesos relativos, são representados graficamente na Figura 2.

Figura 2: Tendências de emprego de [ẽj] em cruzamentos entre Faixa Etária e (a) Sexo/Gênero, (b) Nível de escolaridade, (c) Região de residência e (d) Classe social.



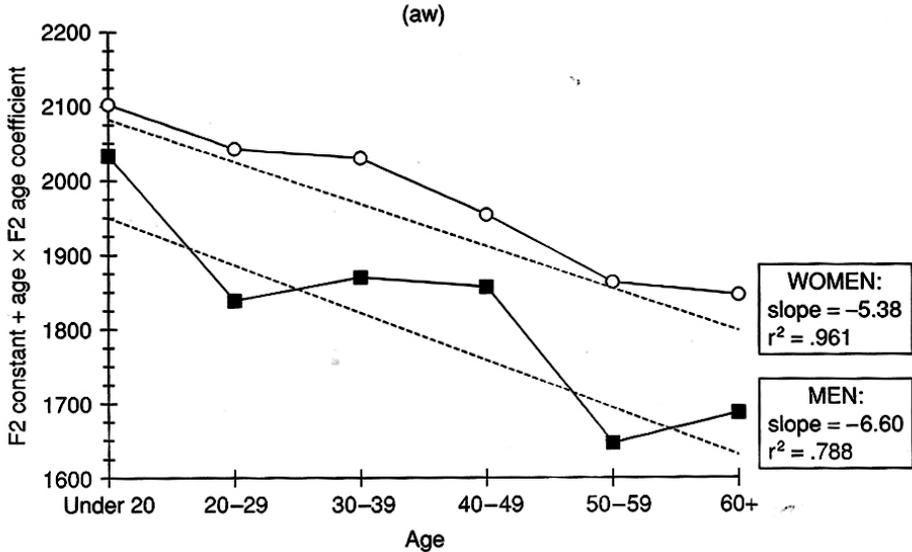
22 CHAMBERS, J. K.; HARDWICK, M. F. Dialect homogeneity and incipient variation: changes in progress in Toronto and Vancouver. In: HARRIS, J.; HAWKINS, R. (Ed.), **Sheffield Working Papers in Language and Linguistics**, v. 2. Sheffield: School of Modern Languages and Linguistics, University of Sheffield, 1985.

Percebe-se que o padrão de estratificação social no emprego de [ễ] se mantém, na maior parte dos casos, nas três faixas etárias. Por exemplo, o padrão geral de maior tendência de emprego da ditongação pelas mulheres em relação aos homens é observado entre os mais jovens, os de idade intermediária e os mais velhos (Cf. 0.64 vs. 0.61; 0.70 vs. 0.32; 0.55 vs. 0.21). No entanto, tais diferenças se reduzem drasticamente entre os falantes de primeira faixa etária. A aproximação de tendências na fala dos informantes mais jovens se visualiza pela aproximação das curvas no canto superior direito de cada gráfico.

Com efeito, análises multivariadas que consideram apenas os dados dos falantes entre 20 a 34 anos (excluindo-se, evidentemente, a variável Faixa Etária) deixam de selecionar Região de Residência, Sexo/Gênero, Escolaridade e Classe Social. As três últimas, como mostrou o subitem anterior, estão entre as mais relevantes para a estratificação social de (ê) em São Paulo quando se considera o conjunto total de falantes. Entre os mais jovens, fatores estilísticos e linguísticos se sobrepõem à estratificação social.

Verifica-se, portanto, que as diferenças entre mulheres e homens, entre mais e menos escolarizados, e entre indivíduos de diferentes classes sociais se neutralizam na primeira faixa etária deste estudo. Resultados semelhantes são reportados por Labov (2001a) a respeito de variáveis fonéticas no inglês da Filadélfia, como (eyC) e (aw), em mudanças de baixo lideradas por mulheres. A Figura 3 é transposta de Labov (2001a, p. 304) e mostra o gráfico das taxas médias para o fronteamto de (aw) para diferentes grupos etários, separados por sexo/gênero.

Figura 3: Valores de frenteamento de (aw) por década e sexo/gênero no Philadelphia Neighborhood Study



Fonte: Labov (2001a, p. 304).

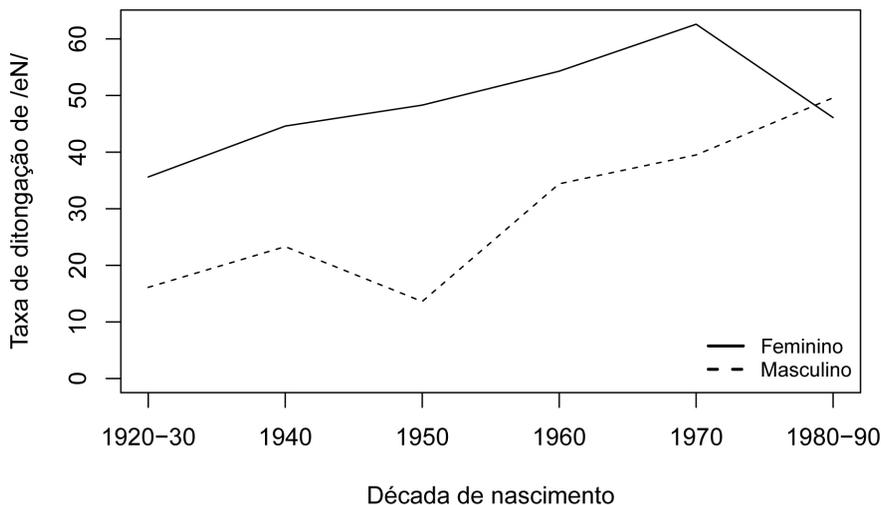
Observe-se que (i) a taxa de mudança entre as mulheres é mais regular do que entre os homens, o que faz da linha de regressão das primeiras (a linha pontilhada superior, $r^2 = 0,961$) mais previsora do que a dos segundos ($r^2 = 0,788$) para o frenteamento de (aw);²³ e (ii) a inclinação da curva para as mulheres (-5.38) é menor do que para os homens (-6.60), o que revela o avanço do frenteamento de (aw) entre os homens mais jovens.

Na presente análise de (ẽ), a reorganização dos dados de acordo com a década de nascimento do falante permite uma observação mais detalhada da

²³ Em outras palavras, o modelo de regressão linear se aplica mais adequadamente às mulheres, de modo que os valores previstos pelo modelo correspondem mais aproximadamente aos valores observados nos dados. Nas palavras de Labov (2001a, p. 303), “there is [then], for women’s use of (aw), very little difference between using age as a single quantitative variable and the decade-by-decade analysis”. Para os homens, a progressão no tempo é mais complexa.

progressão de [êĩ] ao longo do tempo (aparente) na cidade de São Paulo.²⁴ Na Figura 4, apresentam-se as taxas de emprego da variante ditongada, divididas por sexo/gênero, para datas de nascimento desde 1927 (o informante mais velho da amostra, Eduardo K.) até 1993 (a informante mais jovem, Milena F.).

Figura 4: Taxas de [êĩ] de acordo com década de nascimento e sexo/gênero dos falantes



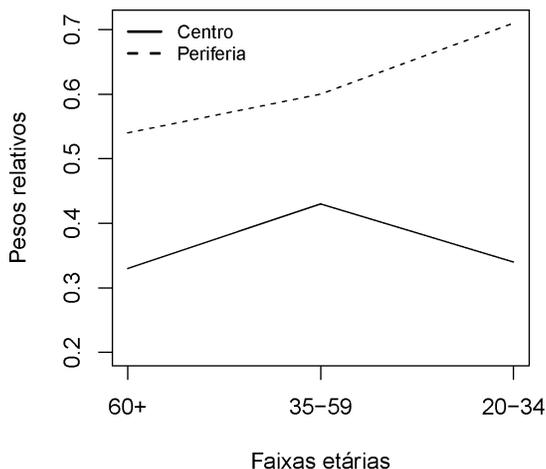
Observe-se que, de modo semelhante aos dados de (aw) na Filadélfia (Figura 3 mais acima), a progressão de [êĩ] é mais regular entre as mulheres, exceto para a última década. Além disso, note-se que as mulheres estão aproximadamente uma geração à frente dos homens, já que apresentam taxas de emprego de [êĩ] que só se equiparam cerca de 30 anos depois pelos homens: esses só atingem a taxa de aproximadamente 35% de ditongação na década de 1960, enquanto as mulheres já empregam a variante nessa proporção nas décadas de 1920-30; a taxa de 40% entre homens em 1980-90 já havia sido ultrapassada pelas mulheres nos anos 1960.

24 O reagrupamento dos falantes a partir de sua data de nascimento, em vez de simplesmente empregar faixas etárias mais curtas, é preferível pelo fato de que as entrevistas foram coletadas ao longo de cinco anos (2009 a 2013). O ano de nascimento é um parâmetro que se aplica objetivamente a todas as gravações, independente-mente do ano em que foram coletadas.

A aproximação de tendências entre os falantes mais jovens, neste caso, não se deve a uma aceleração do processo por parte dos homens, mas por uma aparente retração por parte das mulheres. Não se deve interpretar daí que a direção da mudança está em vias de reversão. Labov (2001a, p. 454), em seu *corpus* da fala da Filadélfia, também observa a existência de um pico entre jovens adultos e uma queda entre os falantes com menos de 20 anos (no presente estudo, o pico está entre 20 e 30 anos), e interpreta que a mudança pode ter chegado a um limite. Será interessante observar, nos próximos anos e décadas, a progressão da mudança na comunidade paulistana, analisando também o comportamento de falantes mais jovens não incluídos na presente amostra (adolescentes e crianças).

Ao mesmo tempo, é possível traçar aqui uma comparação entre o encaixamento de (ẽ) e outros fenômenos variáveis no português paulistano e brasileiro, que diferem quanto ao grau de saliência social e de estabilidade/mudança. Para a comunidade paulistana, Oushiro e Mendes (2013) haviam notado tendências opostas no emprego da variante retroflexa – em contraste com a pronúncia como tepe –, para (-r) em coda silábica (p. ex. “porta”), entre jovens residentes de diferentes áreas na cidade (Figura 5).

Figura 5: Tendências de emprego da variante retroflexa de (-r) em coda quanto à faixa etária e região de residência



Fonte: Oushiro e Mendes (2013, p. 87).

Enquanto os jovens de periferia favorecem fortemente o emprego do retroflexo, em consonância com um movimento global em tempo aparente na direção dessa variante, os jovens residentes de bairros mais centrais parecem estar revertendo a tendência da comunidade. Tal observação aponta para o fato de que região de residência e faixa etária, nesse caso, não são independentes entre si, e que pode haver falantes ou grupos de falantes que “caminham” em direções opostas dentro de uma mesma comunidade. Enquanto se observa convergência no caso de (ê), para a variável (-r) observa-se divergência.

A questão de movimentos divergentes numa mesma comunidade é explorada no modelo de *fluxos e contrafluxos* de Naro e Scherre (NARO; SCHERRE, 1991; SCHERRE; NARO, 2006). A partir dele, os autores questionam a suposição de que a mudança linguística sempre se dá unidirecionalmente, e apresentam evidências de tendências opostas quanto aos usos da

variante padrão das concordâncias nominal e verbal, em amostras sincrônicas e diacrônicas. Afirmam Scherre e Naro (2006, p. 120):

[...] o melhor modelo para dar conta da concordância de número no português brasileiro é o modelo de fluxos e contrafluxos, que apresenta a configuração de grupos e de indivíduos transitando por diversas vias linguisticamente bem estruturadas. Este modelo certamente se aplica a fenômenos sujeitos a estigma, mas solidamente estruturados. (Grifos acrescidos)

Possivelmente, esse também é o caso de (-r) em coda silábica investigado por Oushiro e Mendes (2013); embora a comunidade presente, de uma perspectiva global e em tempo aparente, leve tendência na direção do retroflexo, o estigma da variante em certos grupos pode ter conduzido a forte reação por parte dos jovens de bairros mais centrais, no sentido de evitá-la.

O contraste que interessa enfatizar aqui está no fato de que, para a variável (ê) em São Paulo, a grande maioria dos falantes não demonstra uma atitude negativa para com a variante ditongada e tampouco desenvolve um discurso metalinguístico elaborado quanto à variável – diferentemente das avaliações correntes sobre as concordâncias de número e sobre a realização de (-r) em coda silábica (ver OUSHIRO, 2014b). Isso sugere, em complemento à proposta de Naro e Scherre sobre fenômenos sujeitos a estigma, que variáveis de baixa saliência social devem revelar maior tendência a progredir unidirecionalmente, contanto que não venham a se associar a valores negativos. A validade dessa hipótese certamente depende da comparação de padrões de variação e de progressão, em tempo aparente e em tempo real, de um número maior de variáveis, empreitada que está além do escopo deste trabalho. A proposta aqui é que se lance um olhar mais atento à avaliação social que os falantes fazem das variantes, para além das impressões do próprio pesquisador, a fim de melhor compreender casos de variação estável ou de mudança em progresso em diferentes comunidades.

Considerações finais

O presente artigo descreve o encaixamento linguístico e social de uma variante que, na comunidade paulistana, não é saliente – a pronúncia ditongada de /eN/. Observa-se a preponderância de fatores de natureza social em relação aos de natureza linguística e, entre os primeiros, a importância das variáveis Sexo/Gênero e Faixa Etária. Os resultados de análises quantitativas, juntamente à análise do discurso metalinguístico dos informantes, permitem caracterizar este como um típico caso de mudança de baixo, liderado pelas mulheres. No entanto, observa-se também que as diferenças sociais se neutralizam entre os falantes mais jovens.

Com vistas a comparar fenômenos variáveis cujos graus de saliência social e padrões de encaixamento se distinguem, e com vistas a formular generalizações que contribuam para um modelo mais amplo da Teoria da Variação e da Mudança, sugere-se, em complemento ao modelo de fluxos e contrafluxos de Naro e Scherre (NARO; SCHERRE, 1991; SCHERRE; NARO, 2006) para fenômenos linguísticos estigmatizados, que processos de variação e mudança abaixo da consciência dos falantes tendem a uma progressão mais vigorosa e unidirecional. A observação da evolução dos padrões sociolinguísticos de (ê) nos próximos anos em São Paulo, bem como a análise comparada de outras variáveis e comunidades, permitirão avançar no teste da validade dessa hipótese.

Agradecimentos: A Mariane Bieler, Marília Vieira e Wendel Santos, pela disponibilização de suas amostras. A Marta Scherre, pelos valiosos comentários e sugestões a uma versão prévia deste artigo, e aos pareceristas anônimos, por seus apontamentos igualmente pertinentes. À Fapesp, pelo financiamento da pesquisa.

OUSHIRO, Livia; MENDES, Ronald Beline. Social salience and language change: nasal /e/ diphthongization in Paulistano Portuguese. **Revista do Gel**, v. 11, n. 2, p. 9-46, 2014.

ABSTRACT: *Based on Sociolinguistics theory and methods (LABOV, 1972), this article analyzes the variable realization of /eN/ (as in fazenda ‘farm’ and pretendo ‘I intend’) as a monophthong [ê] or a diphthong [ẽj], in a contemporary corpus of 118 recordings with Paulistano speakers. Analyses of the speakers’ metalinguistic discourse show that the variable is below the level of consciousness in the community, even though diphthongal /eN/ seems to be a Paulistano stereotype (LABOV, 1972) for non-native speakers. The data were analyzed in mixed-effects models (BAAYEN, 2008; JOHNSON, 2009) in R and show that [ẽj] is spreading in the community, being strongly favored by women, speakers with a high level of education, of higher social classes and with less geographic mobility. However, these differences are neutralized among younger speakers. The article thus discusses the social embedding of a change from below (LABOV, 2001a) and, in complement to the model of flows and counter-flows (SCHERRE; NARO, 2006) proposed for stigmatized variants, it suggests that variables below the level of consciousness tend to spread rapidly and unidirectionally.*

KEYWORDS: *Nasal /e/. Diphthongization. Variation. Language attitudes. Change from below. Social salience. São Paulo.*

Referências

ABAURRE, M. B. M.; PAGOTTO, E. G. Nasalização fonética e variação. In: ABAURRE, M. B. M. (Org.) **Gramática do português culto falado no Brasil**: a construção fonológica da palavra. São Paulo: Contexto, 2013. p. 141-164.

BAAYEN, R. H. **Analysing linguistic data**: a practical introduction to statistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

BATTISTI, E. **Elevação das vogais médias pretônicas em sílaba inicial de**

vocábulo na fala gaúcha. 1993. 125f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

BIELER DA SILVA, M. E. **Entre duas metrópoles:** a sociolinguística de Itanhandu. Projeto de Mestrado (Capes) apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral do DL-FFLCH-USP, São Paulo, 2013. Ms.

BISOL, L. A nasalidade, um velho tema. **DELTA**, São Paulo, v. 14, p. 27-46, 1998.

CEDERGREN, H. J.; SANKOFF, D. Variable rules: performance as a statistical reflection of competence. **Language**, v. 50, n. 2, p. 333-355, 1974.

CLEMENTS, G. N.; HUME, E. V. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, J. A. (Ed.). **The handbook of phonological theory.** Cambridge: Blackwell, 1995. p. 245-306.

COLLEY, M. Variação fonética nas vogais nasais e nasalizadas no português carioca. In: CONGRESSO DA ABRALIN, VII, Curitiba, 2011. **Anais...** Curitiba, 2011.

DEMASI, R. C. B. **A ditongação nasal no português brasileiro.** 2009. 234f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GUY, G. R. **Linguistic variation in Brazilian Portuguese:** aspects of the phonology, syntax and language history. 1981. 406f. Tese (Doutorado em Linguística) – University of Pennsylvania, Philadelphia, 1981.

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

JOHNSON, D. E. Getting off the GoldVarb Standard: introducing Rbrul for mixed-effects variable rule analysis. **Language and Linguistics Compass**, v. 3, n. 1, p. 359-383, 2009.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. **Principles of linguistic change: social factors**. Oxford: Blackwell, 2001a.

_____. The anatomy of style-shifting. In: ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (Ed.) **Style and sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001b. p. 85-108.

MEDEIROS, B. R. Vogais nasais do português brasileiro: reflexões preliminares de uma revisita. **Revista Letras**, Curitiba, Editora UFPR, v. 72, p. 165-188, maio/ago. 2007.

MENDES, R. B.; OUSHIRO, L. O paulistano no mapa sociolinguístico brasileiro. **Alfa**, v. 53, n. 3, p. 973-1001, 2012.

_____. **Documentação do Projeto SP2010: Construção de uma amostra da fala paulistana**. 2013. Disponível em: <<http://projetosp2010.fflch.usp.br/producao-bibliografica>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

MOLLICA, M. C. Um padrão etário recorrente em fenômenos de variação fonológica. **Estudos Linguísticos**, v. 17, p. 513-520, 1989.

MORAES, J. A. Produção e percepção de vogais nasais. In: ABAURRE, M. B. M. **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 95-112.

NARO, A. J; SCHERRE, M. M. P. Variação e mudança linguística: fluxos e contrafluxos na comunidade de fala. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 20, p. 9-16, jan./jun. 1991.

OUSHIRO, L. Tratamento de dados com o R para análises sociolinguísticas. In: FREITAG, R. M. (Org.) **Metodologia de coleta e manipulação de dados em sociolinguística**. São Paulo: Blucher, 2014a. p. 134-177.

_____. **Identidade na pluralidade**: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo. 2014b. 390f. Tese (Doutorado em Letras) – FFLCH/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014b.

OUSHIRO, L.; MENDES, R. B. A pronúncia do (-r) em coda silábica no português paulistano. **Revista do GEL**, v. 8, n. 2, p. 66-95, 2013.

R CORE TEAM. **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: 29 jan. 2014.

ROBINSON, J.; LAWRENCE, H.; TAGLIAMONTE, S. **GoldVarb 2001**. A multivariate analysis application for Windows. 2001. Disponível em: <<http://privatewww.essex.ac.uk/~patrickp/lg654/GoldVarb2001forPCmanual.htm>>. Acesso em: 06 abr. 2012.

SANTOS, W. S. **A morfologia do indicativo na expressão do modo subjuntivo em São Paulo e São Luís**. Projeto de Mestrado (CNPq) apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral do DL-FFLCH-USP, São Paulo, 2012. Ms.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 107-129, 1º sem. 2006.

SCHWINDT, L. C.; SILVA, T. B. Panorama da redução da nasalidade em ditongos átonos finais do português do sul do Brasil. In: BISOL, L.; COLLISCHONN, G. (Ed.). **Português do Sul do Brasil**: variação fonológica. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2009. p. 13-33.

SILVA, C. C. C. A preliminary study on the nasal diphthongization in carioca's speech. In: PHONETICS AND PHONOLOGY IN IBERIA, 2013, Lisboa. **Anais...** Lisboa, 2013.

TENANI, L.; SILVEIRA, A. A. M. da. O alçamento das vogais médias na variedade culta do noroeste paulista. **Alfa**, v. 52, n. 2, p. 447-464, 2008.

VIEIRA, M. S. **Aí, daí e então como articuladores de orações em Campo Grande (MS) e São Paulo (SP)**. Projeto de Doutorado (Capes) apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral do DL-FFLCH-USP, São Paulo, 2013. Ms.

ZILLES, A. The development of a new pronoun: The linguistic and social embedding of a gente in Brazilian Portuguese. **Language Variation and Change**, v. 17, p. 19-53, 2005.

HIBRIDIZANDO A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE INGLÊS: QUESTÕES DE INCLUSÃO E QUALIDADE

Gicele Vergine Vieira PREBIANCA¹

Gisele Luz CARDOSO²

Kyria Rebeca FINARDI³

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão crítica a respeito da hibridização da educação e do ensino de inglês como língua estrangeira (LE) por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino presencial. A discussão se ancora em concepções de aprendizado de diferentes teorias a fim de propor que as TICs se constituam em ferramentas de inclusão sociodigital e em molas propulsoras da qualidade educacional, fomentando um amplo acesso à informação e à ampliação do capital social dos educandos. Para tanto, o estudo revisa alguns estudos que utilizaram abordagens híbridas para o ensino de línguas aliando as TICs ao ensino presencial, além de algumas ações no sentido de incluí-las nas práticas pedagógicas do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Hibridização. TICs. Inclusão sociodigital. Qualidade educacional.

1 Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC) – *câmpus* Blumenau. Doutora em Letras Inglês pela UFSC. Líder do grupo de pesquisa Linguagem, Cognição e Tecnologia. *E-mail:* gicele.prebianca@blumenau.ifc.edu.br

2 Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) – *câmpus* Gaspar. Doutora em Letras Inglês pela UFSC. *E-mail:* gisele.luz@ifsc.edu.br

3 Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) e Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutora em Letras Inglês pela UFSC. *E-mail:* kyria.finardi@gmail.com

Introdução

Segundo Zuenzer (2001), a modernidade e os avanços científico-tecnológicos têm exigido dos egressos dos bancos escolares competências que já não condizem com o modelo de aprendizagem fordista do passado. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs) permeia os espaços e tempos da era da informação (a Infoera) na qual vivemos, onde a informação se multiplica exponencialmente e é transmitida sem barreiras geográficas depois do advento da internet.

Nesse mundo *internetizado* (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013) e *plano* (FRIEDMAN, 2005) que utiliza o inglês como principal linguagem de acesso à informação, o uso das TICs para fins pedagógicos pode diminuir algumas causas da desigualdade no mundo por meio do maior acesso à informação e à educação (SCHMIDT; COHEN, 2013).

Os adolescentes nascidos a partir da virada do milênio, atuais ocupantes das salas de aula da educação básica (EB), fazem parte de uma geração que já nasceu na era da conectividade⁴ e convergência digital.⁵ A geração Z, como é conhecida, é naturalmente mais conectada e melhor preparada para as demandas de um futuro imprevisível. Segundo Oliveira (2013), os jovens dessa geração são filhos de pais mais conectados e fazem uso de computadores antes mesmo de iniciarem o processo da alfabetização, o que lhes permite o desenvolvimento de habilidades de caráter multifuncional. São esses jovens, que em um país com aproximadamente 95 milhões de usuários de internet (AGUIARI, 2012), procuram a escola como o ambiente formal para aquisição

4 Segundo Neri (2012), “conectividade significa poder acessar tecnologias de informação e de comunicação (TICs), sejam serviços de internet (páginas, *email*, *skype*, *twitter*, etc.) ou de telefonia, (convencional, celular, torpedos) a partir de diferentes lugares” (p. 13).

5 Conforme Neri (2012), “convergência permite que acessemos esses diferentes serviços no limite de um mesmo dispositivo (device) tais como computador, celular, *palm tops*, console de *video-game*, etc.” (p. 13).

dos saberes necessários à sobrevivência na sociedade do conhecimento e da informação.

Na perspectiva sociointeracionista, a construção do conhecimento se dá não apenas na esfera biológica, com a maturação dos esquemas mentais dos aprendizes, mas também na interação com o meio no qual esses aprendizes se inserem (VYGOTSKY, 1978). Feuerstein (1997) acredita que a mediação de outro par é fator fundamental para que ocorra aprendizado, pois permite rupturas na rede de conexões que formam a base de saberes do indivíduo, provocando um desequilíbrio cognitivo que o leva a construir novos padrões de raciocínio, a fim de acomodar o conhecimento recentemente adquirido.

A reformulação dos padrões de raciocínio, conforme proposto por Feuerstein (1997), parece ser uma constante no mundo *internetizado* em que vivemos, uma vez que novas formas de pensar, compreender, ver, ler e comunicar-se com o mundo nos são exigidas diariamente, seja na esfera empresarial, nas instituições de ensino, entre amigos ou até mesmo em nosso círculo familiar. Sendo assim, concordamos com Becker (2001), que diz que é papel da escola entender e reconhecer as práticas pedagógicas que, de fato, contribuem para a reestruturação dos esquemas cognitivos dos aprendizes.

O papel da colaboração (ou mediação) também fica evidente na teoria da inteligência coletiva proposta por Lévy (1998) e na teoria da aprendizagem situada que entende o aprendizado como emergindo da participação em práticas sociais (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1991 apud MENEZES; MARTINS; BRAGA, 2013, p. 207). Esse aprendizado não se refere a simples participação em eventos locais, mas a um processo de participação ativa nas comunidades de prática. Segundo Warschauer (2006, p. 166), as comunidades de prática referem-se às “redes de pessoas dedicadas a atividades similares, aprendendo umas com as outras no processo”.

Com base nessas teorias de aprendizado acima elencadas, o presente artigo defende a ideia de que a hibridização da educação em geral e do ensino de inglês como língua estrangeira (LE) especificamente através do uso das TICs

pode representar uma ferramenta relevante de inclusão sociodigital. Neste artigo, hibridizar a educação significa incorporar as TICs ao ensino presencial, face a face, usando-as como mediadoras no processo de construção do conhecimento.

Acreditamos que as TICs podem simular ações do professor mediador, selecionando estímulos e convidando os aprendizes a transcender seu estágio de conhecimento atual (ou seu ZPD,⁶ no vocabulário vygotskyano) em busca da resolução de problemas cada vez mais complexos (FEUERSTEIN, 1997).⁷ No caso do aprendizado de línguas especificamente, Chapelle (1996, 2007) nos lembra que os avanços tecnológicos proporcionaram uma extensa gama de opções de atividades pedagógicas para impulsionar o aprendizado do idioma.

As próximas subseções reportam estudos recentes conduzidos no tocante à inclusão das TICs na educação em geral e no processo de ensino-aprendizagem de inglês especificamente, demonstrando a importância dos recursos tecnológicos para a hibridização do processo educacional com vistas à inclusão sociodigital e ao incremento da qualidade escolar.

TICs na Educação

As TICs estão presentes na grande maioria das instituições públicas brasileiras de ensino, da EB ao ensino superior. Professores, alunos e gestores convivem com essas tecnologias em seus espaços pedagógicos, onde encontramos uma ampla variedade de metodologias indicadas para o uso das TICs com vistas a melhorar a qualidade do ensino na Infoera.

6 ZPD refere-se à Zona de Desenvolvimento Proximal, ou *Zone of Proximal Development*, em inglês.

7 Para Feuerstein (1997), o aprendizado é um processo dinâmico que resulta da capacidade humana de alterar suas estruturas cognitivas, ou seja, seus padrões de raciocínio. A modificabilidade cognitiva só é possível, de acordo com o teórico, por meio de experiências de aprendizagem mediadas em que o mediador (professor, outro par mais experiente) seleciona o estímulo adequado às necessidades cognitivas dos aprendizes, torna-se o potencializador da aprendizagem; provocando-os cognitivamente na busca por uma construção significativa de conhecimentos.

A Escola da Infoera ainda não está preparada para lidar com as TICs de maneira crítica e informada, razão pela qual estudos como este, que revisam experiências do uso de TICs e refletem sobre sua inserção nos espaços educacionais formais, são bem-vindos e necessários a fim de ajudar a Escola a se adaptar a esse novo cenário. A quebra de paradigmas não é tarefa fácil, mas temos esperança de que o acúmulo de publicações convocando professores e gestores a uma reflexão crítica sobre o uso das TICs na educação permita essa transição não menos necessária.

Teixeira e Finardi (2013) reportam dados da Pesquisa TIC Educação 2010, pelo Comitê Gestor da Internet (CGI) no Brasil,⁸ os quais indicam que praticamente todas as escolas públicas têm televisor, impressora e leitor de videocassete/DVD. O telefone fixo é a tecnologia que apresenta maior disparidade regional: 81% das escolas brasileiras possuem essa tecnologia, sendo que a proporção na região Norte/Centro-Oeste é de 73%, e no Nordeste, 55%. À época da pesquisa, as escolas contavam com 23 computadores em média, sendo que, no Nordeste, esse número foi de 19. No entanto, o Sul do país apresenta um número superior à média brasileira: 27 computadores por escola. A quantidade de equipamentos é maior nas escolas de Ensino Médio – aproximadamente 27 computadores em média por escola sendo que, nas escolas de Ensino Fundamental I e II, encontramos uma média de 20 a 23 computadores, respectivamente.

Outra pesquisa reportada em Teixeira e Finardi (2013) e divulgada pelo Centro de Estudos sobre Tecnologia da Informação e da Comunicação – CETIC⁹, também de 2011, revela números interessantes sobre a relação professores das escolas públicas brasileiras e TICs: 94% dos professores possuem um computador; 98% utilizaram a internet nos últimos 3 meses; 89% têm acesso à internet em casa e a acessam uma vez por semana. Os professores

8 Disponível em: <www.cgi.br>. Acesso em: 10 mar. 2013.

9 Disponível em: <<https://cetic.br/educacao/2011>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

manifestaram também ter pouca ou nenhuma dificuldade para: copiar e mover arquivos (65%); usar editor de texto (78%); usar editor de apresentação (78%); usar planilha de cálculo (26%); usar multimídia (42%); fazer buscas na internet (87%); usar *e-mails* (83%); enviar mensagens instantâneas (70%); participar de fóruns de discussão (47%); participar de *sites* de relacionamentos (60%); usar *blogs* e atualizar páginas na internet (25%); postar filmes e vídeos na internet (32%); usar a internet para ligações telefônicas (22%); baixar e instalar programas (35%); fazer compras pela internet (50%) e, enfim, participar de EaD (47%).

É importante observar que, se, de acordo com o demonstrado pelos dados das pesquisas do CGI e CETIC reportados por Finardi e Teixeira (2013), os equipamentos digitais estão hoje na maior parte das escolas brasileiras e ao alcance de alunos e professores, o mesmo não pode ser dito do seu uso. Isso se deve ao fato de que o simples acesso físico a equipamentos e, principalmente, à internet não garante por si só o exercício pleno da cidadania na Infoera ou o aumento do capital social (WARSCHAUER, 2003).

Ao tratar da relação entre o acesso à informação e a produção de capital social, definido por Warschauer (2003) como a capacidade dos indivíduos de produzir benefícios através de sua atuação em grupos sociais, o autor distingue dois tipos de acesso à tecnologia que podem (ou não) ampliar o acesso à informação e, conseqüentemente, proporcionar o aumento do capital social. O primeiro tipo descrito pelo autor é o acesso restrito que se refere ao acesso a máquinas e tecnologias, como é o caso, por exemplo, das duas pesquisas relatadas anteriormente. O segundo tipo descrito pelo autor é o acesso amplo que garante o uso desses equipamentos e tecnologias com o objetivo de gerar capital social e, assim, atuar efetivamente na sociedade da informação. Segundo Warschauer (2003), as TICs são a ligação entre a sociedade da informação e a produção do capital social.

Pensamos que é necessário que a escola vá além do acesso restrito e utilize as TICs em processos de ensino-aprendizagem que contemplem a

cultura digital de forma ampla. A concretização desse ato de aculturação está atrelada à apropriação crítica pelos agentes educacionais das propriedades intrínsecas da tecnologia digital, ou acesso amplo a ela, como descreve Warschauer (2003).

Como demonstrado recentemente no cenário nacional quando dos protestos de junho de 2013, as mídias sociodigitais estão fortemente presentes no cotidiano das pessoas. A hipertextualidade potencializa percursos não lineares para a leitura, a escrita e a troca de informação e conhecimento. Os equipamentos móveis em contextos de ensino-aprendizagem também impõem novos formatos de produção para os conteúdos e possibilidade de acesso a eles em qualquer lugar. Em 2013, o “Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação”, evento realizado anualmente, em sua 5ª edição, trouxe pesquisadores de todo o mundo e do Brasil para discutir o tema “Aprendizagem Móvel Dentro e Fora da Escola”.

Entretanto, a escola, lócus privilegiado da produção do conhecimento, ainda que possua espaços de acesso à tecnologia digital com professores e alunos que utilizam *smartphones* na comunicação cotidiana, permanece com suas fontes de informação baseadas em textos escritos e estáticos, alienados da convergência de mídias, da dinamicidade, da coautoria de professores e alunos, suportada por ferramentas disponíveis na internet. Assim, os tempos e os espaços escolares também permanecem estáticos, lineares, burocráticos e fixados a um paradigma de ensino conteudista onde o professor ainda é visto (e perigosamente) como a única fonte de informação e de conhecimento (MORAES, 2008).

Sabe-se, ainda (p. ex., TEIXEIRA; FINARDI, 2013), que a utilização efetiva das TICs em contextos presenciais é marcada pela distância entre a quantidade de equipamentos à disposição e a qualidade do uso feito por professores fortalecendo a convicção de que há a necessidade de se institucionalizar em processos de formação continuada em todas as instâncias educacionais que promovam conhecimentos técnicos, pedagógicos e o aprofundamento

do debate e reflexões sobre a apropriação das TICs pela Educação. Eis a motivação para a reflexão e convocação feitas neste artigo.

Teixeira e Finardi (2013) descrevem e analisam uma ação nesse sentido. Trata-se de um curso de formação continuada de professores universitários para o uso das TICs no ensino presencial de uma universidade federal brasileira. Ainda que 200 vagas tenham sido ofertadas aos mais de dois mil docentes ativos da instituição de ensino superior (IES) investigada quando da pesquisa, apenas 57 das 176 vagas foram ocupadas por professores. As outras 119 vagas foram preenchidas por servidores técnico-administrativos da IES. A baixa adesão docente ao curso ofertado levantou uma dúvida nos pesquisadores: os professores não se inscreveram no curso de formação continuada para o uso de TICs no ensino presencial porque não precisavam de capacitação para o uso de TICs ou não se inscreveram no curso porque não tinham interesse em usar TICs no ensino presencial? A dúvida permaneceu no final da pesquisa feita por Teixeira e Finardi (2013) já que apenas 4, dos 57 professores cursistas, aceitaram fazer uma entrevista a fim de verificar o aproveitamento e motivação para fazer o curso. Assim, o estudo (TEIXEIRA; FINARDI, 2013) se baseou em dados qualitativos apenas sobre o uso das TICs no ensino presencial tendo permanecido a suspeita, até certo ponto confirmada pela baixa adesão docente ao curso, de que os professores em geral não despertaram ainda para a necessidade de incorporar as TICs ao ensino presencial e parecem não estar muito propensos a rever suas práticas docentes no cenário mundial atual, razão pela qual mais estudos como este são necessários. Nesse novo panorama da Infoera, o inglês como língua de acesso à publicação científica e em grande escala na internet tem um papel especial e, por isso, a próxima seção deste artigo trata do uso das TICs no contexto do ensino de inglês como LE.

TICs no ensino de inglês como LE

Finardi, Prebianca e Momm (2013) nos alertam para o fato de que a maior parte da informação atual é transmitida em inglês e através da internet. Assim, as autoras sugerem que o inglês, assim como a tecnologia, são portas de acesso à informação na sociedade atual. Nesse sentido, abordagens híbridas de ensino de inglês (p. ex., FINARDI, 2012), que incorporem o uso de TICs ao ensino de inglês, podem ser ferramentas importantíssimas no desenvolvimento da competência linguística em inglês e do letramento digital¹⁰ com a consequente inclusão sociodigital desse indivíduo na sociedade da Infoera. Assim, esta seção revisará alguns estudos que utilizaram abordagens híbridas no ensino de inglês. Cardoso (2012) investigou o impacto do ensino de línguas assistido pelo computador (em inglês, CALL¹¹) na aquisição de vocabulário em LE em um ambiente de aprendizagem híbrida.¹² Diferentes atividades foram propostas através de uma plataforma virtual de ensino-aprendizagem para o aprendizado de vocabulário em inglês. Participaram do estudo 27 alunos de um curso técnico em Informática. A análise qualitativa dos questionários e entrevistas respondidas pelos alunos indicou uma reação positiva dos mesmos em relação às atividades propostas. Grande parte dos alunos afirmou ter apreciado a utilização da plataforma virtual e declarou que o uso da internet lhes possibilitou acesso a dicionários *on-line* e outros *sites* que forneceram informações importantes para execução das tarefas e, conseqüentemente, para o aprendizado. A análise quantitativa que comparou pré e pós-testes também

10 De acordo com Ba, Tally e Tsikalas (2002, p. 06), letramento digital refere-se a um conjunto de rotinas utilizadas durante a interação com as TICs para aprender, trabalhar e se divertir. Essas rotinas incluem habilidades de usar processadores de texto, *e-mails*, ferramentas de busca e comunicação através da internet, além de habilidades em fazer uso da web para encontrar, colher, julgar informações e criar materiais com base na internet.

11 CALL refere-se a *Computer Assisted Language Learning*, em inglês.

12 O termo “Aprendizagem Híbrida” ou *Blended Learning* em inglês, refere-se a duas abordagens diferentes mas complementares: interação por meio do computador e interação face a face (NEUMEIER, 2005).

revelou ganhos significativos de vocabulário em LE, sugerindo que *CALL* pode contribuir também para o desenvolvimento do letramento digital dos aprendizes.

Mais recentemente, Prebianca, Santos Junior e Finardi (2014) analisaram um *software* educacional amplamente utilizado para ensino de inglês no Brasil, levando em consideração as estratégias cognitivo-pedagógicas implementadas pelo *software* e aspectos de interatividade da perspectiva da relação humano-computador. Os resultados do estudo indicaram que o *software* analisado tende a ter uma orientação mais conteudista, demonstrando pouca preocupação com os processos cognitivos que subjazem o aprendizado de uma LE. O estudo também sugeriu que alguns aspectos ergonômicos fossem repensados, uma vez que alguns critérios como flexibilidade, experiência do usuário e controle do usuário demonstraram ser deficitários.

Na mesma linha metodológica, Vieira, Prebianca e Freitas (2013) investigaram as expectativas de alunos de Ensino Médio Técnico Integrado em relação ao uso de *softwares* educacionais para o ensino-aprendizagem de inglês como LE. Um dos objetivos da pesquisa era levantar o grau de usabilidade desse recurso tecnológico para aprendizagem de inglês e o conceito de *software* educacional. Os resultados preliminares mostraram que, dos 96 alunos do curso técnico em Agropecuária, apenas 29, ou seja, 30,2%, disseram conhecer o conceito de *software* educacional, sendo que a maioria alegou ser um aplicativo que auxilia o aprendizado. Já entre os 62 alunos do curso técnico em Informática, 33, isto é, 53,2% afirmaram conhecer o conceito, definindo-o como um aplicativo direcionado aos alunos com o objetivo de auxiliar na aprendizagem.

Do curso técnico em Agropecuária, 20 alunos (20,8% da amostra) declararam utilizar *softwares* educacionais em cursos de inglês frequentados paralelamente à escola ou em atividades de diversas disciplinas do ensino regular. Em contrapartida, 16,7% não lembravam onde haviam usado o *software*

educacional, porém relataram já ter utilizado o recurso. Por outro lado, nas turmas do curso técnico em Informática, nove participantes, ou seja, 14,5% afirmaram já ter utilizado um *software* com fim educacional durante as aulas de inglês no ensino regular. Outros 52 alunos, 83,8% dos entrevistados, relataram nunca ter tido contato com *softwares* educacionais. Com base na análise reportada acima, pode-se observar que apenas aproximadamente 40% dos alunos entrevistados conhecem o que é um *software* educacional. Entre eles, parece haver um consenso em relação à definição do termo e sua utilização no contexto educacional.

Prebianca e Vieira (2013) investigaram uma abordagem híbrida de ensino de gramática em inglês. Vinte e sete alunos de inglês do Ensino Médio Técnico Integrado em Agropecuária e do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática de um Instituto Federal participaram do estudo. Os participantes responderam a um questionário que visou a investigar a percepção dos alunos a respeito do uso de recursos da internet para aprender inglês e seu nível de satisfação em relação às atividades para o ensino de gramática implementadas no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), durante as aulas em que a abordagem híbrida foi utilizada. Em linhas gerais, a análise de dados mostrou que 25 respondentes aprovaram a abordagem híbrida, relatando seu caráter facilitador e interativo. Interessantemente, 12 alunos do técnico em Agropecuária relataram nunca ter tido contato com a plataforma Moodle antes do estudo, ao contrário dos alunos do curso técnico em informática, no qual apenas dois alegaram nunca ter utilizado a plataforma anteriormente, o que indica uma maior familiaridade do segundo grupo com a área tecnológica.

No tocante ao uso da internet para fins pedagógicos, os dados revelaram que mais alunos do curso técnico em Agropecuária costumam usar esses recursos para aprender inglês, em comparação com os alunos do curso técnico em informática. Apesar disso, a maioria dos participantes ainda acredita que a tradução de letras de músicas é a forma mais eficaz de se aprender o idioma.

As redes sociais, por exemplo, aparecem na lista de preferências desses alunos como 3ª e 4ª opções, respectivamente. Esses resultados sugerem que, apesar de os alunos terem acesso aos recursos tecnológicos providos pela internet, eles parecem não perceber a relevância de tais recursos para a aprendizagem de LE. Um exemplo disso pode ser o fato de os alunos não reconhecerem as redes sociais como possíveis canais de interação e, conseqüentemente, de prática e aprendizagem do e no idioma alvo.

Em outro estudo, Finardi e Reder (2013) propuseram uma reflexão sobre formas de desenvolver a competência comunicativa em inglês através do uso de abordagens híbridas de ensino que incorporassem o uso de TICs. Os resultados do estudo sugerem que abordagens híbridas que incorporam TICs promovem maior motivação e autonomia no aluno além de propiciarem o desenvolvimento da competência comunicativa em L2.

Porcino e Finardi (no prelo)¹³ descreveram e analisaram uma proposta de *WebQuest* para o ensino de inglês que visava, através do letramento digital, a auxiliar o desenvolvimento das competências comunicativas e do senso de cidadania do aprendiz. A análise da *WebQuest* “English and Citizenship” proposta sugeriu que ela pode ser uma alternativa ou um complemento relevante para o ensino de inglês tradicional, na medida em que alia o ensino de línguas a uma perspectiva situada, contribuindo para a “inclusão” do aprendiz no mundo globalizado e digital bem como promovendo o desenvolvimento da competência linguística e da cidadania do indivíduo.

Em geral, os estudos acima revisados sugerem que a hibridização do ensino de inglês por meio das TICs pode ser de grande valia para o aprendizado dessa LE, uma vez que tais recursos podem promover maior motivação, são mais interativos, auxiliam no aprendizado e melhoram o desempenho dos aprendizes no idioma e nas habilidades de letramento digital. Porém ainda se

13 Artigo intitulado “Construção de cidadania por meio do letramento digital no ensino de inglês como língua internacional: uma proposta de *webquest*.”. Submetido à Revista Linguagem & Ensino, agosto 2014.

faz necessária uma reflexão sobre o papel das TICs na promoção da inclusão sociodigital e na melhoria da qualidade do ensino. A próxima seção tratará dessa questão.

Educação: hibridizando para inclusão e qualidade

O grande desafio brasileiro deste milênio parece ser o da inclusão social. Segundo Reis (2009), é função da Escola preparar os alunos para a vida e, dessa forma, é preciso que professores atentem às necessidades de uma sociedade que evolui com o progresso tecnológico. Nesse contexto, acredita-se que uma educação de qualidade deve estar pautada, dentre outras coisas, na elaboração de estratégias educacionais que deem conta de preencher a lacuna social existente na atualidade. Por outro lado, ainda vemos oposição ao uso de TICs na educação motivada pela crença de que elas podem levar a uma sociedade menos humana e reflexiva e mais desigual (AXT, 2000).

As TICs permeiam espaços e tempos do nosso cotidiano atual de tal forma que a Escola se vê no dilema de ignorar as demandas de uma estrutura socioeconômica movida pelas promessas de conectividade, convergência e multifuncionalidade providas pelas TICs e pela internet; ou de sucumbir a inovações conservadoras (CYSNEIROS, 1999) que tendem a, muitas vezes, mascarar a ideologia pedagógica ainda presente nas práticas educativas de que ensinar é transmitir conhecimento em um fluxo unidirecional, em que o professor é o detentor do saber e o aluno é uma tábula rasa.

Papert (1994¹⁴ apud ANASTASIOU, 2004) afirma que, na Infoera, o aprender significa apropriar-se de novas formas de pensar e lidar com o inesperado, desenvolvendo capacidades de análise e síntese, na busca por mudanças qualitativas do ponto de vista cognitivo. Sendo assim, ainda é papel da escola oportunizar as condições necessárias para o aprimoramento dessas

14 PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era digital. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

habilidades como forma de amenizar as dicotomias sociais, dentre elas, amplo acesso à tecnologia *vs* nenhum acesso; inclusão sociodigital *vs* exclusão; escola básica para todos *vs* escola básica de qualidade para todos.

O atual cenário globalizado passou a exigir da escola uma educação de qualidade capaz de garantir a sobrevivência dos aprendizes (futuros participantes ativos no mercado de trabalho) em um mundo altamente competitivo, seletivo e qualificado. De acordo com Cavaliere (2002), é a realidade que está impondo à escola a ampliação de suas funções sociais a fim de que não seja mais um instrumento de exclusão social.

No Brasil, um esforço para hibridizar a educação com vistas à inclusão e qualidade é o programa do governo federal Um Computador por Aluno (ProUCA). O ProUCA teve suas origens no projeto de nome semelhante idealizado pelo pesquisador americano Nicholas Negroponte (2005): *One Laptop per Child* (OLPC). Negroponte tinha como objetivo, promover a universalização do acesso às TICs nos Estados Unidos (BRASIL, 2010). Em território nacional, o ProUCA tem como objetivo principal promover a inclusão digital, pedagógica e social mediante a aquisição e a distribuição de computadores portáteis em escolas públicas (BRASIL, 2010). Em termos gerais, já na fase inicial do programa no Brasil, foram observados alguns resultados positivos dentro do paradigma um computador por aluno ou paradigma Um para Um (1:1) (BRASIL, 2010), como a própria inclusão digital, não só dos alunos das escolas públicas brasileiras agraciadas com o programa, mas também de suas famílias.

No Espírito Santo (ES), a capacitação voltada ao uso pedagógico intensivo e adequado do *laptop* educacional em escolas públicas foi desenvolvida por meio de diversas ações em nove escolas, tendo sido abertas 233 vagas para docentes e gestores, possibilitando o atendimento a 3.900 alunos. Os resultados obtidos com esse projeto de formação no ES foram apresentados em forma de mesa redonda durante o *V Encontro Nacional da Associação*

Brasileira de Hipertexto e Tecnologias Educacionais, realizado em junho de 2013, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Em Santa Catarina (SC), um grupo de pesquisa¹⁵ procurou observar e avaliar o andamento do ProUCA no estado. Resultados preliminares indicam uma reação positiva dos alunos, professores, gestores e pais/responsáveis pelos alunos diante do uso dos *laptops* no paradigma 1:1. O fato de os alunos poderem levar seus *laptops* para casa, onde seus familiares também os utilizam, é muito apreciado pela família e comunidade escolar. Tendo em mãos o seu próprio computador portátil, o estudante passa a ter mais mobilidade, autonomia e privacidade. Além disso, tanto alunos quanto professores não precisam depender de um laboratório de computadores ou de informática para fazerem seus trabalhos, uma vez que o uso do *laptop* e o acesso à internet sem fio lhes permitem executar suas tarefas dentro e fora da sala no momento mais adequado as suas necessidades. Todavia, o acesso à internet sem fio (*wireless*) deve ser garantido pelas instituições de ensino. Foi observado pelo grupo de pesquisa supracitado que, em várias escolas de SC que participam do ProUCA, o acesso à internet é deficitário ou, às vezes, até mesmo inexistente. Além desse fator negativo, outros problemas de infraestrutura nas escolas observadas também ficaram evidentes, como a falta de tomadas e instalações elétricas precárias. Finalmente, a pesquisa conduzida nas escolas catarinenses agraciadas com o ProUCA também indicou que, apesar de o ProUCA favorecer maior engajamento e motivação para os estudos por parte dos alunos, ele não impacta necessariamente no seu rendimento ou desempenho escolar (nas notas), resultado já percebido anteriormente no projeto americano OLPC.

Apesar de alguns resultados negativos do ProUCA/SC, o estudo constatou que muitos docentes têm usado mais recursos tecnológicos em suas práticas pedagógicas e os educandos parecem mais preparados para enfrentar as necessidades impostas pelos avanços tecnológicos. No entanto, é preciso

15 Uma das autoras deste artigo é membro do grupo de pesquisa que conduziu o estudo sobre o UCA aqui reportado.

que mais professores adotem o paradigma 1:1, acompanhando e apoiando os projetos de tecnologia educacional. É preciso também que o acesso à internet em todas as escolas públicas brasileiras se torne mais rápido e eficiente. Aliás, “o acesso à internet passou a ser visto como condição *sine qua non* nos programas de tecnologia educacional” (BRASIL, 2010, p. 61).

A hibridização em prol da inclusão e da qualidade na educação não pode resumir-se apenas à inserção de computadores nas salas de aula. O aprendiz da cibercultura precisa aprender a olhar o mundo de forma diferente e reconhecer seu papel na construção sociointelectual do ciberespaço (LÉVY, 1999). Se a escola, em sua formação básica, proporcionar aos alunos novas maneiras de aprender não apenas sobre, mas com as TICs, estará contribuindo para a formação de cidadãos capazes de compreender o grande poder que lhes é oferecido pela internet e por todas as formas de mediação, interatividade, relacionamento, trocas, mobilidade e conectividade por ela oportunizadas. Sendo assim, acredita-se que o processo de alfabetização digital é quase tão necessário quanto o da alfabetização propriamente dita. De acordo com Cabral (2006, p. 112),

[...] iniciativas de inclusão digital são aquelas que visam oferecer à sociedade os conhecimentos necessários para utilizar com um mínimo de proficiência os recursos de informática e de telecomunicações existentes e dispor de acesso físico regular a esses recursos. A inclusão digital se assemelha, portanto, à ideia de alfabetização digital, numa equivalência com a perspectiva da alfabetização no processo de inclusão social, voltando o foco para aqueles que também se encontram no próprio contexto de exclusão social, acrescentando a temática da tecnologia digital no sentido de somar esforços para atenuar essa diferença.

Warschauer (2006) também reflete sobre a importância do acesso às TICs para a apropriação do capital social.¹⁶ Segundo o autor,

16 Warschauer (2006) define capital social como “a capacidade dos indivíduos de acumular benefícios por meio da força dos seus relacionamentos pessoais e da associação em redes e estruturas sociais específicas” (p. 208).

[...] o acesso à TIC para a promoção da inclusão social não pode basear-se apenas no suprimento de equipamentos ou conectividade. Pelo contrário, deve envolver uma série de recursos, todos desenvolvidos e fomentados com a intenção de acentuar os poderes social, econômico e político dos usuários e das comunidades visados. (WARSCHAUER, 2006, p. 75)

Colombo (2004) também nos lembra que *“ferramenta não é objetivo em si mesmo, é instrumento para outra coisa”* (grifo do autor, p. 195). Em outras palavras, a internet e as TICs podem promover o capital social ou não, dependendo do uso que se faz delas. Para Warschauer (2006, p. 213), “a questão mais importante não é se o capital social fornece apoio para o uso da internet, mas sim se o uso da internet amplia o capital social das pessoas”.

Portanto, para que haja uma efetiva melhoria da qualidade da educação brasileira em geral e do ensino de inglês, em particular, acredita-se ser imprescindível uma análise atenta das reais necessidades da incorporação das TICs ao processo ensino-aprendizagem evitando, assim, inovações conservadoras, ou seja, a utilização de ferramentas caras para realização de tarefas que poderiam ser facilmente executadas por tecnologias mais simples, como um CD-player, ou até mesmo quadro e giz (CYSNEIROS, 1999, p. 15). De acordo com Cysneiros (1999), não se pode tomar como certa a aprendizagem apenas porque o conteúdo instrucional está sendo trabalhado por meio de mídias diversas. Ou seja, não há garantias de que o uso de recursos tecnológicos em sala de aula promoverá um aprendizado efetivo e de qualidade.

Sendo assim, apesar de acreditarmos na importante contribuição das TICs e da internet para a hibridização da educação tendo vista a inclusão sociodigital, a apropriação do capital social pelos aprendizes e, conseqüentemente, um ensino de maior qualidade, é essencial que a escolha pelo uso ou não desses recursos seja teoricamente informada e não um modismo em nossas práticas pedagógicas. Dessa forma, concordamos com Colombo (2004), ao afirmar que,

[...] antes da escola adquirir qualquer ferramenta tecnológica, desde um software educacional até uma tecnologia mais sofisticada, os professores que a utilizarão devem analisá-la de modo consciente, com o objetivo de favorecer o conhecimento no processo ensino-aprendizagem e se comprometer com sua aplicação. (COLOMBO, 2004, p. 196)

A função social da escola nunca esteve tão em destaque como nos dias atuais, não permitindo que aqueles que fazem o seu dia a dia, em especial professores e gestores, abstraíam-se de seus deveres enquanto coautores no processo de criação de uma nova realidade educacional em nosso país. Lévy¹⁷ (1999 apud COLOMBO, 2004) afirma que

[...] não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno.

A Infoera clama por uma escola inteiramente desconectada dos paradigmas educacionais do passado; construída sobre os novos pilares da era do conhecimento e da informação; que não seja virtual, de faz de conta ou de remendos, mas real e coerente com as necessidades da contemporaneidade.

Conclusão

O presente artigo pretendeu defender um olhar crítico sobre o uso das TICs no contexto educacional brasileiro como possíveis ferramentas de inclusão sociodigital capaz de permitir uma melhora qualitativa da Educação nacional e no ensino de inglês como formas de aumentar o acesso à informação da Infoera e permitir a ampliação do capital social dos indivíduos.

17 LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p.

Apesar dos esforços feitos pela comunidade escolar (aqui incluem-se gestores, professores, alunos, pais e demais representações educacionais), uma lacuna ainda permanece aberta: a do acesso. Não apenas do acesso à internet, do acesso a computadores modernos, do acesso amplo às TICs (que inclui seu uso crítico), mas também o acesso universal à educação. Segundo dados do IBGE de 2007 (apud ALMEIDA; SILVA, 2013), aproximadamente 680.000 jovens e crianças entre 7 e 14 anos estão fora da escola. De acordo com a pesquisa nacional do IBGE, as principais causas que dificultam o acesso desses alunos aos bancos escolares estão relacionadas às desigualdades sociais, entre elas, a pobreza. Portanto, conforme exposto por Warschauer (2006), é preciso que a decisão sobre a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula leve em conta o capital social preexistente dos indivíduos que efetivamente utilizarão essas ferramentas, uma vez que o grau de interação e os relacionamentos dos aprendizes nas redes *on-line* podem influenciar o modo como os mesmos encaram as TICs no contexto educativo. Warschauer (2006) ainda afirma que as TICs, se empregadas adequadamente, podem incentivar o desenvolvimento do capital social e, portanto, da inclusão sociodigital.

Nesse sentido, Cysneiros (1999) nos lembra que, para as escolas localizadas em comunidades economicamente carentes, a qualidade do ensino comumente equiparada à incorporação das TICs às práticas pedagógicas, resume-se a um recurso tecnológico fundamental para qualquer escola: uma biblioteca atualizada.

Em suma, um ensino de qualidade, seja o ensino de uma LE como o inglês ou de qualquer outra área do conhecimento, não deve estar sujeito à incorporação das TICs ao processo de ensino-aprendizagem. Deve, porém, ser subsidiado por elas e informado pelas concepções de aprendizagem do projeto político institucional que orientam a prática escolar. Uma verdadeira hibridização da educação e do ensino de inglês somente ocorrerá quando as decisões dos educadores em relação ao uso das novas tecnologias forem teoricamente informadas e orientadas por princípios maiores de cidadania.

PREBIANCA, Gicele Vergine Vieira; CARDOSO, Gisele Luz; FINARDI, Kyria Rebeca. Hybridizing education and English teaching: issues of inclusion and quality. **Revista do Gel**, v. 11, n. 2, p. 47-70, 2014.

ABSTRACT: *The present paper proposes a critical reflection on the hybridizing of Education and English as a foreign language teaching through the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in face-to-face teaching. The discussion is based on conceptions of learning from different theories and advances in order to suggest that ICTs are sociodigital inclusion tools which constitute mainsprings of education quality and access to information and social capital formation. In order to do so, the paper reviews studies that used blended methodologies for language teaching, including ICTs in face-to-face teaching as reviewing some actions to include them in pedagogical practices of the contemporary world.*

KEYWORDS: *Hybridization. ICTs. Sociodigital inclusion. Education quality.*

Referências

AGUIARI, V. Brasil atinge 94,2 milhões de usuários de Internet. **INFO Online**, 2012. Disponível em: <<http://info.abril.com.br/noticias/Internet/brasil-atinge-94-2-milhoes-de-pessoas-conectadas-14122012-32.shl>>. Acesso em: 03 jul. 2013.

ALMEIDA e SILVA, M. do P. L. **Educação básica, avanços e desafios**. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. [2010] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9260&Itemid>. Acesso em: 03 jul. 2013.

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

AXT, M. Tecnologia na Educação, Tecnologia para a Educação: um texto em construção. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, v. 3, n. 1, set. 2000.

BA, H.; TALLY, W.; TSIKALAS, K. Investigating Children's Emerging Digital Literacies. **The Journal of Technology, Learning, and Assessment**, v. 1, n. 4, 2002. Disponível em: <<http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1670/1510>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

BECKER, F. **Ensino e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 125p.

BRASIL. **Um computador por aluno**: a experiência brasileira. Conselho de Altos Estudos e Avaliação Tecnológica. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/3464/um_computador.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 jan. 2011.

CABRAL FILHO, A. V. Sociedade e tecnologia digital: entre incluir e ser incluído. **LIINC em Revista**, v. 2, n. 2, p. 110-119, set. 2006. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

CARDOSO, G. L. **The effects of CALL on L2 vocabulary acquisition**: an exploratory study. 2012. 412 f. Tese (Doutorado em Letras/Inglês) – Programa de pós-graduação em Letras/Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2012.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CHAPELLE, C. CALL-English as a Second Language. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 16, p. 139-157, 1996.

_____. Technology and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 27, p. 98-114, 2007.

COLOMBO, S. S. (Org.). **Gestão Educacional**: uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Informática Educativa**, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

FEUERSTEIN, R. Teoria de la modificabilidad cognitiva estructural. In: FEUERSTEIN, R. et al. **Es modificable la inteligencia?** Madrid: Bruño, 1997. p. 11-23.

FINARDI, K. Technology and L2 learning: hybridizing the curriculum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI. 3., Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2012. **Anais...** Florianópolis, SC. 2012.

FINARDI, K.; PREBIANCA, G.; MOMM, F. Tecnologia na Educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. **Cadernos do IL**, n. 46, p. 193-208, 2013.

FINARDI, K.; REDER, J. TICs e interação transcultural no ensino de L2. **Contextos Linguísticos**, v. 7, p. 254-272, 2013.

FRIEDMAN, T. **O mundo é plano**: uma breve história do século XXI. Tradução de Cristina Serra, S. Duarte e Bruno Casotti. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. 488p.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

MENEZES, V.; MARTINS, A. C.; BRAGA, J. Design de atividades acadêmicas on-line. In: SHEPERD, T.; SALIÉS, T. (Org.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 205-227.

MORAES, M. C. Educação a distância e a resignificação dos paradigmas educacionais: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: MORAES, M. C.; PESCE, L.; BRUNO, A. R. (Org.). **Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online**. São Paulo: RG Editores, 2008.

NERI, M. **Mapa da Inclusão Digital**. Coordenação Marcelo Neri. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2012.[190] p. (inclui Sumário Executivo)

NEUMEIER, P. A closer look at blended learning: parameters for designing a blended learning environment for language, teaching and learning. **ReCALL**, v. 17, n. 2, p. 163-178, nov. 2005.

OLIVEIRA, S. **Geração Z se conecta antes de saber ler**. Disponível em: <<http://www.sidneioliveira.com.br/samba/Imprensa/folha-de-sao-paulo.html>>. Acesso em: 03 jul. 2013.

PREBIANCA, G. V. V.; VIEIRA, M. F. V. O ensino-aprendizagem de gramática mediado pelo computador: percepções dos alunos sobre uma abordagem híbrida. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 5. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIAS, 1., 2013, Recife. **Resumos**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, nov. 2013. p. 15.

REIS, F. das C. S. O e-mail e o blog: interação e possibilidades pedagógicas. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. **Letramentos na Web**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 99-110.

SCHMIDT, E.; COHEN, J. **A nova era digital**: como será o futuro das pessoas, das nações e dos negócios. Tradução Ana Beatriz Rodrigues, Rogério Durst. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

TEIXEIRA, D.; FINARDI, K. TICs no ensino presencial: evidências de um curso de formação continuada na Universidade Federal do Espírito Santo. **Contextos Linguísticos**, v. 7, p. 79-96, 2013.

VIEIRA, M. F. V.; PREBIANCA, G. V. V.; FREITAS, T. Contribuições do uso de softwares educacionais para o ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira: a visão dos alunos. In: MOSTRA NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA INTERDISCIPLINAR, 6., Instituto Federal Catarinense. Camboriú, 2013. **Anais...** Camboriú, SC, 2013.

VYGOTSKY, L. **Mind in Society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WARSCHAUER, M. Social capital and access. **Universal Access in the Information Society**, n. 2, v. 4, 2003.

_____. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. São Paulo: Senac, 2006. 319 p.

ZUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 15-28.

FORMAÇÃO DE NOMES DEVERBAIS NAS CANTIGAS DE SANTA MARIA: UM ESTUDO MORFOFONOLÓGICO

Natália Cristine PRADO¹
Gladis MASSINI-CAGLIARI²

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar três processos morfofonológicos – justaposição, alomorfa da vogal temática e fusão de vogais – que ocorrem na formação de palavras envolvendo os sufixos *-çon* e *-mento* em um *corpus* composto pelas 420 *Cantigas de Santa Maria*. Os casos analisados nesta pesquisa ocorreram com nomes a partir de verbos da primeira, segunda e terceira conjugações. Podemos notar, através da análise desses processos, que o sufixo *-çon* desencadeia mais processos morfofonológicos do que o sufixo *-mento*. No entanto, embora os processos sejam bastante produtivos, notamos que a maioria dos nomes foi formada a partir da justaposição dos sufixos – sobretudo nos derivados em *-mento* –, o que mostra uma tendência a regularidade na formação de nomes deverbais com esses derivados.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de palavras. Processos fonológicos. Português Arcaico.

1 Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Campus de Araraquara. *Email:* natalia_cristine_prado@yahoo.com.br

2 Professora do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Campus de Araraquara. *Email:* gladis@fclar.unesp.br

Introdução

O objetivo principal deste artigo é mapear e analisar os processos morfofonológicos que ocorrem em uma sincronia da língua portuguesa: o Português Arcaico (PA) dos séculos XII-XIII. Para este estudo vamos considerar os processos que ocorrem através da adjunção dos sufixos *-çon* (*-ção*) e *-mento*. Este trabalho surge da necessidade de pesquisar processos morfofonológicos não tão estudados na formação de palavras do português na época medieval. Encontramos, muitas vezes, apenas uma lista com os principais sufixos, prefixos, etc., que são usados na formação de novos itens lexicais em outras épocas e alguns apontamentos históricos. Dessa forma, existe uma necessidade de se fazer uma análise em que se considera a interface Fonologia-Morfologia; podemos dizer que esse é um estudo histórico da língua portuguesa – o que configura uma abordagem conhecida como “sincronia no passado” (MATTOS E SILVA, 2006). Desenvolvemos este trabalho utilizando como *corpus* de pesquisa as 420 *Cantigas de Santa Maria* (doravante CSM), de autoria atribuída ao Rei Afonso X, o sábio. Escolhemos as CSM como representantes legítimas do período arcaico, porque elas são uma das fontes mais ricas do galego-português, em termos lexicais (METTMANN, 1972, 1986, 1988, 1989) e, segundo Parkinson (1998, p. 179), um monumento literário e musical da mais elevada importância. São poemas que contam os feitos milagrosos de Santa Maria e são também um hino de louvor à Virgem. As CSM são escritas em galego-português e são acompanhadas por pautas musicais com a melodia a ser cantada; além disso, algumas cantigas são acompanhadas (em dois dos manuscritos remanescentes) por desenhos miniaturizados que são chamados de *iluminuras* e que representam, de modo geral, o conteúdo que está sendo narrado na cantiga.

Como nesta pesquisa daremos um enfoque maior na formação de palavras em PA, optamos pelo estudo dos processos de construção do léxico numa

perspectiva gerativista. Portanto, partindo da perspectiva de que o léxico não é apenas um depósito de idiosincrasias, nosso estudo traz uma observação dos processos morfofonológicos que ocorrem envolvendo os sufixos *-çon* (*-ção*) e *-mento*, tendo em conta a constituição do léxico através de regras de formação de palavras em PA.

Os sufixos *-ção* (*-ção*) e *-mento* na história do português

Como dissemos, diferentemente do que ocorre no Português Brasileiro atual, é menos comum encontrar estudos sobre os processos de formação de palavras em línguas antigas. Desse modo, Rio-Torto (2012, p. 2) chama a atenção para o fato de que, no PA, em paralelo com as mudanças na grafia e na fonologia, “ocorreram mudanças no âmbito da morfologia derivacional que tiveram repercussões de então para cá ainda não totalmente escrutinadas pelo léxico”. A autora explica que os nominalizadores deverbais *-ção* e *-mento* formam nomes de evento e/ou estado e são, ao lado do sufixo *-nça*, bastante ilustrativos das mudanças pelas quais a língua portuguesa vem passando desde o PA até a configuração genolexical do português moderno. Os estudos de Rio-Torto (2012) observaram esses sufixos a partir do *site* /www.corpus-doportuguês.org/ e, a partir dos dados quantitativos deste estudo, foi possível notar que, até o século XV, há uma maior produtividade do sufixo *-mento* e que, a partir do século XVI, o sufixo *-ção* passa a ser mais produtivo.³ Para a pesquisadora,

[...] houve efectivamente mudanças de preferência ou de prevalência sufixal entre *-nça*, *-mento* e *-ção*. Independentemente das motivações que estão na base da emergência de novos derivados deverbais portadores de sufixos diferentes dos antes selecionados, verifica-se que em alguns casos há coexistência de derivados

3 No estudo de Prado (2010), observa-se, numa análise comparativa entre o PA e o PB, que o sufixo *-ção* realmente aumentou em produtividade no PB enquanto o sufixo *-mento*, embora seja muito produtivo, diminuiu.

corradicais (*governação, governança*), e em outros uma forma se terá sobreposto em absoluto à outra (*perlongança e prolongamento*). Na primeira circunstância terá havido distinção e especialização das formas coexistentes. Na segunda, os nomes corradicais não deveriam ser complementares, mas equivalentes, tendo assim o léxico prescindido de uma forma sufixada. (RIO-TORTO, 2012, p. 318)

A autora compara seus dados com a pesquisa de Coelho (2005), que também confirma essa tendência.

Sobre os sufixos focalizados nesta pesquisa, Coutinho (1974, p. 170) observa que são provenientes do latim. O sufixo *-ção* vem do latim *-tione* e denota ação ou resultado dela e se junta a radicais verbais para formar substantivos como *rendição* e *gesticulação*. O sufixo *-mento* é, segundo Coutinho (1974, p. 171), proveniente do latim *-mentul/-menta/ -mentum* e forma substantivos exprimindo ação ou resultado dela, coleção, instrumento, objeto, como as palavras *casamento, ferramenta* e *vestimenta*. Em latim, havia três gêneros para os vocábulos não verbais – masculino, feminino e neutro –, sendo que o gênero neutro ficava reservado, na maioria das vezes, às palavras que designavam seres inanimados, que é o caso de instrumentos e objetos em geral. As desinências apontadas por Coutinho (1974, p. 171) são típicas do nominativo de gênero neutro: no singular, desinência \emptyset para nomes terminados em *-u* e *-m* para os terminados em *-o* (que passava a *-u* no momento da adjunção da desinência como, por exemplo, *templo/templum*); no plural, *-a* para qualquer nome neutro.

Embora Coutinho considere *-mento* e *-menta* como sendo o mesmo sufixo, nota-se que *-menta* possui o significado de coleção ou instrumento – que pode ter se originado no significado de plural inerente à terminação *-menta* em latim –, como nas palavras *ferramenta* e *vestimenta*, enquanto apenas *-mento* possui significado de ação ou resultado dela. Diante dessas observações, podemos formular uma hipótese de que é possível considerar que *-mento* e *-menta* são dois sufixos diferentes no PB, sendo que *-menta* foi,

provavelmente, anexado aos verbos *ferrar* e *vestir* pela Regra de Formação de Palavras (RFP) [verbo + *-menta*]. No entanto, embora *-menta* possa ser reconhecido como sufixo nesses casos, já não é mais produtivo no PB atual, pois não se encontram novas palavras sendo criadas a partir dele. Atualmente, existem vários sufixos que se ligam a inúmeros tipos de palavras para formar vocábulos com sentido de instrumento ou coleção (BECHARA, 2009, p. 359), como, por exemplo, *-aria*, *-eria*, *-al*, *-ada*, que se ligam a substantivos (*livraria* – de *livro*; *sorveteria* de *sorvete*; *laranjal* – de *laranja*; *boiada* – de *boi*; etc.) e *-or*, que se liga a verbos (*corredor* – de *correr*; *andador* – de *andar*; etc.).

Para Ali (1964, p. 240), o sufixo *-ção* é proveniente do latim *-tion/-sion*, em que as consoantes *t* e *s* pertencem a temas do particípio pretérito. Esse sufixo serve para formar nomes abstratos dos verbos. Para o autor, muitos dos vocábulos com esse sufixo são formações da fase mais antiga da língua portuguesa. O sufixo *-mento* é denominado como sendo formador de substantivos que denotam ação. Ali (1964, p. 240) observa que

[...] notável facilidade tinha o português antigo para criar substantivos abstratos terminados em *-mento*. A prodigalidade de seu emprego é, até, um dos traços característicos da linguagem escrita daquela época; mas quando começa a prevalecer o gosto quinhentista, desde logo se nota o desuso dos ditos vocábulos, dando-se preferência, sempre que era possível, a palavras com outras terminações.

Assim, a partir da opinião desse autor, pode-se inferir que, com o passar do tempo, o sufixo *-mento* foi caindo de produtividade, enquanto aumentou o uso do sufixo *-ção*.

Metodologia e coleta dos dados

Preocupamo-nos nesta pesquisa, primeiramente, com a coleta e a organização dos dados que virão a ser descritos e estudados. Como lembra Basílio

(1999, p. 60), “a ocorrência de uma construção lexical pode provir tanto de uma RFP quanto do acesso a um item já armazenado no léxico, e, portanto, não evidencia a operação do processo correspondente”. Assim, em virtude dessa dupla natureza do léxico (componente de regras e lista de entradas lexicais), separamos apenas as palavras que vieram de uma RFP em que temos uma base verbal dando origem aos nomes que serão analisados. Por isso, separamos as palavras que se encaixam na seguinte regra:



Por fim, com as palavras já separadas no *corpus* do PA, organizamos nossos dados de acordo com o tipo de processo a que se submetem. Vemos, abaixo, de maneira esquemática, o total dos dados considerados:

Tabela 1 - Total dos dados considerados para o PA

Sufixos	Ocorrências	
	quantidade (números absolutos)	%
-çon	31	47%
-mento	35	53%
Total	66	100%

Como podemos observar na Tabela 1, foram listadas 31 palavras terminadas em *-çon* e 35 em *-mento*. A partir desses dados, iniciamos nossas análises.

Análise dos dados

Apesar de termos escolhido para esta pesquisa um conjunto de cantigas apontado como uma das fontes mais ricas da época em termos lexicais, as limitações quantitativas, naturais dos textos antigos, fazem-se sentir. Dessa forma, estamos trabalhando com uma quantidade de dados relativamente pequena, o que não nos impede de observarmos os processos morfofonológicos ocorridos na adjunção dos sufixos enfocados.

Consideramos para o estudo do PA os sufixos nominalizadores concorrentes *-çon*, (*-ção*) e *-mento*, ou seja, sufixos que, apesar de serem distintos do ponto de vista fonético, apresentam a mesma função: ambos são formadores de nomes. Para que haja um processo de sufixação é necessária a adjunção desses sufixos a uma base que, nesse caso, é verbal: trata-se do tema do verbo (raiz + vogal temática). Como esses sufixos transformam uma base verbal em um nome, vemos que são sufixos significativos e categoriais, pois acrescentam ao significado da base um significado acessório e mudam a categoria gramatical do produto. Há entre eles diferenças prosódicas: tanto *-çon* quanto *-ção* são sílabas pesadas que atraem o acento, enquanto *-mento* é um sufixo que forma um troqueu moraico constituído de uma sílaba pesada e outra leve, que é o padrão de acentuação *default* no PA e no PB, também.

É importante notarmos as mudanças entre a base e o produto; afinal, para uma análise de processos morfofonológicos relacionados à formação de palavras por derivação, deve-se sempre observar a interação entre os aspectos fonológicos e a constituição do léxico. Podemos, assim, ver quais mecanismos a língua tem para ampliar seu léxico a partir de palavras já existentes. Por estarmos trabalhando com textos antigos, encontramos muita variação na grafia das palavras (já que a escrita do galego-português não era normatizada naquela época), por isso adotamos uma delas e colocamos as outras como variantes da mesma palavra. Dessa forma, as palavras encontradas podem ser segmentadas

de acordo com a regra já explicitada, que, por sua vez, desencadeia alguns processos morfofonológicos que alteram as formas dos morfemas. Os processos localizados encontram-se, de forma esquemática, na Tabela 2, abaixo:

Tabela 2 - Resultados finais das ocorrências dos processos encontrados no PA

Processos	Ocorrências			
	-çon		-mento	
	quant.	%	quant.	%
Justaposição	15	48%	29	83%
Alomorfia da Vogal Temática (VT)	4	13%	6	17%
Haplogia ⁴	7	23%	-----	-----
Haplogia + Alomorfia do Radical	4	13%	-----	-----
Fusão de vogais semelhantes	1	3%	-----	-----
Total	31	100%	35	100%

Observando a tabela acima, notamos que a maioria das palavras faz sufixação por justaposição; portanto, a maior parte das palavras não sofre qualquer alteração morfofonológica, quando são adjungidos à base um dos dois sufixos em questão. Podemos ver também que o processo mais produtivo no *corpus* consultado foi a haplogia (embora só tenha ocorrido com nomes derivados em *-çon*), que é definida, pela maioria dos estudiosos, como sendo um processo de supressão de sons semelhantes. Em alguns momentos, a haplogia é acompanhada de uma alomorfia no radical, isto é, nota-se também uma mudança no radical do derivado, se o compararmos com o verbo de origem. O segundo processo mais produtivo foi a alomorfia da vogal temática

⁴ Os casos de haplogia e haplogia seguidas de alomorfia do radical não serão analisados neste trabalho. Para as análises desses casos, consultar Prado (2011).

(VT), em que se observa uma mudança da VT entre o verbo e o derivado. Por fim, observamos apenas um caso de fusão de vogais semelhantes, ou seja, um caso em que o verbo tinha uma sequência de duas vogais similares que se fundem na formação do derivado. Além disso, observamos que o sufixo *-mento* desencadeia menos mudanças fonológicas que o sufixo *-çon*.

Podemos dizer resumidamente que, de acordo com os pressupostos da fonologia lexical (FL), os processos que vamos estudar aplicam-se no nível lexical, pois ocorrem dentro dos limites da formação do léxico. Para Kiparsky (1985, p. 2), na visão da gramática tradicional, o léxico é uma espécie de apêndice cuja função é apenas listar o que é irregular e impraticável sobre as palavras de uma língua. Na FL (KIPARSKY, 1985; MOHANAN, 1986; PULLEYBLANCK, 1986), o léxico passa a ser visto “não só como o depositário de idiosincrasias, mas como um domínio de regras fonológicas que interagem com regras morfológicas” (BISOL, 2005, p. 83).

A FL e a fonologia gerativa padrão (CHOMSKY; HALLE, 1968) assemelham-se, em alguns pontos importantes, embora se contraponham em muitos aspectos. Ambas as teorias reconhecem a necessidade de uma representação fonética e assumem a importância de se ter uma representação ainda mais abstrata, chamada forma subjacente ou forma fonêmica. Entretanto, a FL e a fonologia gerativa padrão diferem na maneira de estruturar o léxico. Assim, como a Fonologia Gerativa Padrão enxergava o fonema como uma matriz de traços sem hierarquias, ela também não considerava o léxico de forma estruturada. Para Mohanan (1986), um trabalho precursor das ideias desenvolvidas na FL é *Remarks on Nominalization*, de Chomsky (1970). Nesse trabalho, Chomsky já trazia a ideia de que havia uma regularidade nas relações entre palavras que diferia das relações sintáticas determinadas pela estrutura da sentença. Chomsky (1970) chamava essa relação de *lexical rules*. Mohanan (1986, p. 04) explica que, na visão de Chomsky (1970):

A lexical rule was a “redundancy” rule which captured the regularities in the lexical entries, such as the relation between destroy and destruction. This was the beginning of the recognition that word structure and sentence structure were not governed by the same set of principles, and that they belonged to different modules of grammar. In Chomsky (1965), the output of lexicon was a set of morphemes; after Chomsky (1970), the output of lexicon was a set of words.

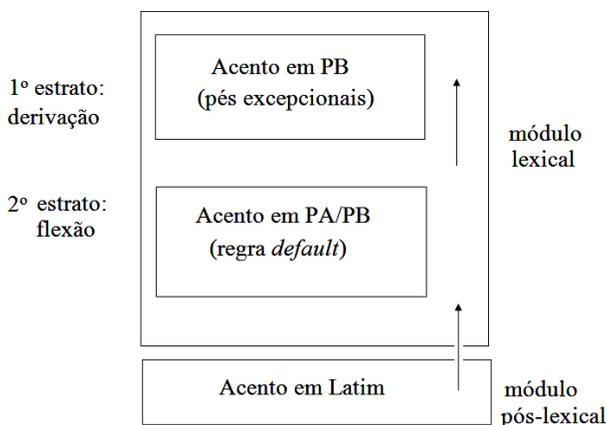
A partir de então, iniciou-se um movimento a favor da ideia de que o léxico poderia ser utilizado para expressar a natureza de certos processos fonológicos. Kiparsky (1985, p. 2) observa que o léxico tem “*rich internal organization of its own and is becoming recognized as the site of pervasive grammatical regularities*”. Dessa maneira, um dos pressupostos da FL considera que o léxico de uma língua é composto de níveis – ou “estratos”, segundo Mohanan (1986).

A FL é uma teoria que procura observar atentamente a interação das regras fonológicas com as regras morfológicas. Assim, a FL oferece um novo método de trabalho, “transferindo parte das regras fonológicas para o léxico, de tal modo que uma parte do componente fonológico se integrou ao componente morfológico” (LEE, 1995, p. 4).

De acordo com Lee (1995, p. 5-6), na FL clássica, os componentes da fonologia e da morfologia intermisturam-se, de modo que as regras fonológicas relevantes se aplicam à saída de toda regra morfológica, criando uma forma que é entrada para outra regra morfológica. Surge, assim, o conceito da aplicação cíclica de regras no nível do léxico. Segundo Massini-Cagliari (1999, p. 100), a ciclicidade proposta pela FL amplia a ideia de ciclo abordada pela fonologia gerativa padrão. Na FL, como cada forma precisa passar necessariamente por todos os níveis do léxico, pode-se dizer que, durante os processos de formação das palavras, sua consequente passagem pelos componentes do léxico é cíclica. Dessa forma, de acordo com a autora, a ciclicidade é “uma consequência da interação entre os estratos lexicais e o sistema de regras fonológicas” (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 100).

A interação entre essas regras nos dá as representações lexicais que são distintas da representação subjacente. Eis um ponto importante em que a FL difere da fonologia gerativa padrão, pois observamos aqui três representações – representação subjacente, representação lexical e representação fonética –, enquanto na fonologia gerativa padrão há apenas a representação subjacente e a representação fonética.

Como mencionado, essa abordagem teórica considera que o léxico é composto por níveis (MOHANAN, 1986; KIPARSKY, 1985), de modo que os processos de derivação e de flexão de uma língua podem ser organizados em uma série desses estratos. Assim, a ordem dos processos morfológicos na formação da palavra é definida pela ordem desses níveis. Há, portanto, dois tipos diferentes de aplicação das regras fonológicas. O primeiro plano é representado pelas regras que se aplicam dentro do léxico e é chamado de nível lexical. O segundo representa as regras que operam fora do domínio do léxico e é chamado, assim, de nível pós-lexical. Para fazer a representação da justaposição dos sufixos e dos processos encontrados, optamos por seguir a representação do léxico em dois níveis, de modo análogo ao trabalho de Lee (1995), que estabeleceu dois níveis para o léxico do PB. Massini-Cagliari (1999, p. 190) também considera dois níveis para a aplicação das regras de atribuição do acento em PA e em PB, como se pode notar no esquema, abaixo:



Através da Tabela 1, apresentada na seção anterior, percebemos que 49% das palavras encontradas correspondem a derivações com o sufixo *-çon* e 51% são de nomes deverbais derivados em *-mento*. Esses números apontam, portanto, que em PA a produtividade dos sufixos nominalizadores era equilibrada. Observaremos agora três tipos de processos morfofonológicos desencadeados pelos sufixos *-çon* e *-mento*, a partir dos dados do PA: a justaposição, a alomorfa da vogal temática (VT) e a fusão de vogais semelhantes

Casos de justaposição

O processo de justaposição ocorre quando o sufixo é adicionado à base sem provocar mudanças de ordem morfofonológica, como podemos observar nos exemplos (1), (2) e (3), abaixo:

(1) *criaçõn*

Léxico

$[kria]_{base} + -soN]_{sufixo} \rightarrow$ Adjunção (Morfologia)
/kriasoN/ \rightarrow Nome

(2) *casamento*

Léxico

$[kaza]_{base} + -meNtu]_{sufixo} \rightarrow$ Adjunção (Morfologia)
/kazameNtu/ \rightarrow Nome

(3) *fundamento*⁵

Léxico

[foNda]_{base} + -meNtu]_{sufixo} → Adjunção (Morfologia)
/foNdameNtu/ → Nome

A justaposição, no caso dos dois sufixos analisados, mostrou-se produtiva, como podemos observar a partir da Tabela 3, abaixo:

Tabela 3 - Casos de justaposição no PA separados por conjugação verbal

	<i>-çon</i>		<i>-mento</i>	
	quantidade	%	quantidade	%
1.^a Conjugação	15	100%	22	76%
2.^a Conjugação	---	---	1	3%
3.^a Conjugação	---	---	6	21%
Total	15	100%	29	100%

Vemos aqui que o processo de justaposição dos sufixos acontece com a grande maioria dos nomes derivados em *-mento* (correspondendo a 76% do total de palavras derivadas em *-mento*), sendo que a maior parte desses nomes é da primeira conjugação e uma pequena parcela é de nomes advindos de verbos da segunda e terceira conjugações. Nos nomes derivados em *-çon*, observa-se um grau menor de regularidade, pois apenas nomes formados a partir de verbos da primeira conjugação apresentam regularidade na sua formação.

⁵ A palavra *fundamento* também apresenta a variante *fundamento*. Poderíamos pensar, a princípio, que se trata de um caso de alomorfa do radical, já que a palavra teria sido formada a partir do verbo *fondar-se*; porém, é provável que sua variação ocorra apenas na grafia e não na pronúncia da palavra, já que a escrita do galego-português não era normatizada naquela época.

Casos de alomorfia da vogal temática

Outro processo encontrado é a alomorfia da VT, que aconteceu com nomes derivados de verbos da segunda conjugação em sua maioria, havendo, entretanto, um caso de verbo da terceira conjugação, envolvendo o sufixo *-çon*, como se pode observar de maneira esquemática na tabela 4, abaixo:

Tabela 4 – Casos de alomorfia da vogal temática no PA separados por conjugação verbal

	<i>-çon</i>		<i>-mento</i>	
	quantidade	%	quantidade	%
1.^a Conjugação	---	---	---	---
2.^a Conjugação	3	75%	6	100%
3.^a Conjugação	1	25%	---	---
Total	4	100%	6	100%

Segundo Câmara Jr. (2004 [1964], p. 105), no PB atual, as conjugações em que se distribuem os verbos são uma aproximação da realidade. Temos na verdade a primeira conjugação (*-ar*) e a outra classe que, em certas formas, divide-se na segunda (*-er*) e terceira conjugação (*-ir*); como a situação das conjugações verbais praticamente se manteve inalterada do PA para o PB, isso poderia explicar a alternância de /e/ para /i/ nesses derivados. Com o sufixo *-mento*, apenas um nome derivado de verbo da segunda conjugação não passou por nenhum processo morfofonológico. No exemplo (4) trazemos um quadro com dois casos de alomorfia da VT:

(4)

<i>Atrevimento</i>	<i>Esleyçon</i>	
[atreve] _{base} [-meNtu] _{sufixo}	[eslee] _{base} [-soN]	forma de base
		1º estrato:
atrevemeNtu	esleesoN	Justaposição
a.tre.ve.meN.tu	es.le.e.soN	Silabação
		2º estrato:
a.tre.ve.méN.tu ∪ ∪ ∪ — ∪	es.le.e.sóN ∪ ∪ ∪ —	acento principal (regra <i>default</i>)
a.tré.vi.méN.tu	es.lé.i.sóN	Alomorfia da VT
-----	es.lei.soN	Ditongação
[atrevi'mêto]	[esleɪ'sõ]	Output

Nesse caso, observamos o levantamento da vogal influenciada pela derivação. A sílaba <men> do sufixo *-mento* atrai o acento já que o padrão troqueu moraico é *default* no PA; assim, a sílaba em que se encontra a VT torna-se pretônica, o que abre a possibilidade do levantamento da vogal dessas sílabas. Da mesma forma que ocorre variação entre as vogais temáticas /e/ e /i/ nas conjugações verbais, essa é uma variação condicionada por fatores morfológicos e rítmicos.

No caso da palavra *esleyçon*, derivada do verbo *esleer*, podemos dizer que o Princípio do Contorno Obrigatório (PCO) foi um fator motivador da alomorfia, já que proíbe elementos adjacentes idênticos num mesmo plano.

Esse princípio foi formulado originalmente em Leben (1973) e, desde então, vem sendo aplicado em inúmeros estudos (ODDEN, 1995; BROSELOW, 1995; CLEMENTS; HUME, 1995; SCHANE, 1995). Para Cagliari (1999, p. 17) o PCO é um ponto que ainda não teve uma discussão mais profunda na fonologia atual. Segundo o autor, “a ação deste princípio é a de barrar auto-segmentos iguais na mesma fileira (*tier*) na forma subjacente lexical. É uma forma de restrição” (CAGLIARI, 1999, p. 17). Silva (2005, p. 208) observa que, se uma sequência idêntica ocorre, ela será reduzida a uma unidade no processo derivacional, assim “(aa) torna-se (a)”. A autora também aponta que a extensão da aplicação do PCO para outras categorias como segmentos e sílabas tem sido tópico de discussão na literatura.

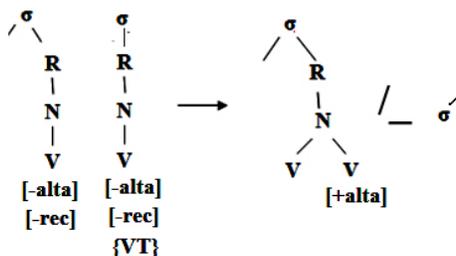
Cagliari (1999, p. 17), seguindo Yip (1988), sintetiza a ação do bloqueio nos seguintes casos:

- eliminar raízes idênticas e também traços de lugares idênticos;
- é uma restrição da gramática universal (GU), que evita sequências tautológicas;
- fonemas que pertencem a morfemas diferentes ocorrem em fileiras diferentes; (portanto, nem toda sequência de traços idênticos é atingida pelo PCO);
- combinação de fileiras (*tier conflation*) pode colocar dois elementos idênticos juntos;
- se nenhuma regra agir sobre dois traços idênticos contíguos, eles se fundirão em um, no final do ciclo derivativo, completando sua passagem por um estrato lexical.

Assim, podemos concluir que, como o verbo é formado por duas vogais /e/ em sequência (*es-le-er*), ocorreu um processo de dissimilação que pode ser explicado pelo PCO, que, como dito, restringe a presença de elementos iguais adjacentes. A dissimilação foi seguida por um processo de ressilabação,

de modo que a vogal /i/ passou para a sílaba anterior, formando um ditongo decrescente, pois a vogal /i/ é alta, como vemos no esquema 1:

Esquema 1



Mattos e Silva (2006, p. 63), baseando-se em Teyssier (1982), afirma que a maioria dos ditongos com semivogal *y* em galego-português, *ay*, *ey*, *oy* e *uy*, não veio do latim (como *primariu*, que deu origem a *primeiro* em PA, *magis*, que deu origem a *mais*, *cocta*, que deu origem a *coita* e *fructu*, que deu origem a *fruito*) e é, portanto, resultado de “mudanças fônicas ocorridas no período de constituição do hispanorromance do noroeste ibérico” (MATTOS E SILVA, 2006, p. 64). O processo de ditongação da palavra *esleyçon* pode ser comprovado contando as sílabas poéticas da CSM 87, versos 50-53 (METTMANN, 1986, p. 274):

A/cor/da/dos/ dun/ co/ra/çon
Fe/ze/ram/ del/ sa/ es/ley/çon,
e /foi/ bis/p'a/ pou/ca/ sa/zon

A CSM em questão se constrói a partir de versos de sete sílabas poéticas, o que comprova que *esleyçon* tem na sílaba <ley>, portanto, um ditongo.

Casos de fusão de vogais

A palavra *remisson* foi a única encontrada em que há uma fusão das vogais *ĩ+i*, que possuem traços semelhantes e se fundem de acordo com o PCO, como podemos observar no exemplo (5).

(5)

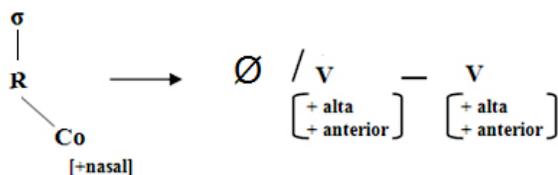
Remisson	
[Remĩi] _{base} [-soN]	forma de base
	1º estrato:
RemĩisoN	justaposição
Re.mĩ.i.soN	silabação
Re.mi.soN	fusão de vogais
[Remi'sõ] ⁶	<i>output</i>

Primeiramente, ocorre a adjunção do sufixo à base e um processo de silabação que segmenta a palavra em quatro sílabas. Duas das sílabas formadas são do tipo CVC, uma delas com a vogal nasal /ĩ/ no núcleo e, adjacente a essa, uma sílaba do tipo V com uma vogal /i/ no núcleo. Internamente à palavra, podemos dizer que o PCO age fundindo as vogais /ĩ/ e /i/, que são

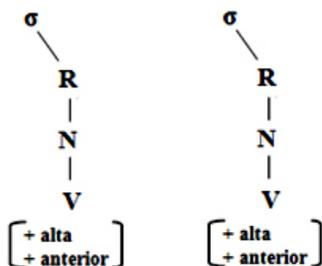
6 Como não se sabe com certeza absoluta como era a realização fonética da rótica (“r” forte) no PA, optou-se por manter o símbolo [R] para representar esse som, na transcrição fonética. Entretanto, é bem provável que esse som ainda fosse realizado, naquela época, como uma vibrante múltipla [r], realização que se mantém até os dias de hoje em algumas variedades do português europeu.

diferenciadas apenas pelo traço [+nasal]. O processo de fusão das vogais,⁷ que está representado no Esquema 4, era, provavelmente, precedido pela desnasalização da vogal /ĩ/, representada no Esquema 2, que corresponde, no nível fonológico, ao apagamento da consoante nasal da coda. A partir da desnasalização da vogal /ĩ/, duas vogais de configurações idênticas se encontram no mesmo plano segmental, como mostra o Esquema 3, o que permite a fusão dessas vogais:

Esquema 2

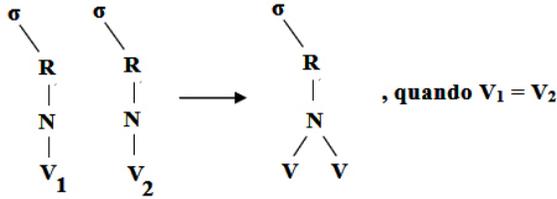


Esquema 3



⁷ Com relação a esse processo, não é relevante discutir se se trata de geminação ou crase (MASSINI-CAGLIARI, 2005) em que as duas moras originais são mantidas, ou degeminação (BISOL, 1992), em que ocorre uma simplificação, que resulta na existência de apenas uma mora na estrutura final. De acordo com o estudo de Massini-Cagliari (2005), não existiam processos de degeminação, internamente e externamente à palavra em PA; assim, ao contrário do PB, em PA, nesses casos, as duas moras se mantêm.

Esquema 4



Como podemos observar através da Tabela 5, não houve nenhum caso de fusão de vogais entre os derivados com o sufixo *-mento*.

Tabela 5 – Casos de fusão de vogais no PA separados por conjugação verbal

	<i>-çon</i>		<i>-mento</i>	
	quant.	%	quant.	%
1. ^a Conjugação	---	---	---	---
2. ^a Conjugação	---	---	---	---
3. ^a Conjugação	1	100%	---	---
Total	1	100%	---	---

Assim, como observado na Tabela 2, a maior parte das palavras não sofre nenhum processo morfofonológico, quando são adjungidos à base os dois sufixos em questão. Tentamos explicar a natureza dos processos morfofonológicos ocorridos em maior ou menor quantidade no *corpus* e concluímos que o PCO é um dos princípios que conduz a ocorrência de determinados processos.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo principal mapear e analisar os processos morfofonológicos – justaposição, alomorfia da VT e fusão de vogais semelhantes – que aconteceram na formação de nomes deverbiais com os sufixos *-çon* (*-ção*) e *-mento* em PA, sincronia da língua portuguesa dos séculos XII-XIII.

A pesquisa desenvolvida neste artigo mostra que o sufixo *-çon* condiciona mais processos morfofonológicos que o sufixo *-mento*, que, por sua vez, tem mais formações regulares, isto é, nomes formados pela justaposição dos sufixos.

A alomorfia da VT é um caso de variação envolvendo vogais encontrado no *corpus* que aconteceu tanto com derivados em *-çon* como em *-mento*. Nesses casos, a variação é originada por fatores morfológicos, já que aconteceu apenas com verbos da segunda e terceira conjugações que forma em PB, segundo Câmara Jr. (2004 [1964], p. 105), uma classe separada em oposição à primeira conjugação, o que explica a variação entre as vogais temáticas /e/ e /i/ em derivados dessas conjugações. Como a situação das conjugações verbais praticamente se manteve inalterada do PA para o PB, podemos estender essa explicação para os derivados nas duas sincronias.

Houve ainda um único caso de fusão de vogais semelhantes em um derivado do sufixo *-çon*. Nesse caso, podemos observar que o PCO foi um dos fatores que colaborou para a fusão das vogais.

A ocorrência de um maior número de processos condicionados pelo sufixo *-çon* se deve, possivelmente, ao fato de começarem pela consoante /s/, que, em PA, assim como em PB, desencadeia vários fenômenos fonológicos. Tanto em PA quanto em PB, não é qualquer elemento que pode ocupar a posição de coda nas sílabas (CÂMARA JR., 2004 [1964], para o PB; BIAGIONI (2002); MASSINI-CAGLIARI (2005), para o PA). As consoantes oclusivas, por exemplo, não podem estar na coda de nenhuma sílaba em PA ou em PB, embora possam estar no *onset*, mas a consoante /s/ pode ocupar as duas po-

sições. Em PB, o /s/ pode, inclusive, ocupar a posição de coda complexa como na palavra *transcrição*, em que há uma sílaba complexa, <trans>, com uma sequência de consoante nasal e /s/ na coda. Além disso, a consoante /s/ é a única que ocorre em radicais do tipo “*s impura*”,⁸ ou seja, palavras como *estar* e *estrela*, que têm como radical *star* e *strel(a)*, respectivamente, e cujas vogais iniciais /e/ são epentéticas. Assim, observa-se que essa consoante ocupa posições na sílaba que outras consoantes da fonologia do PA e do PB não ocupam.

O /s/ é também indicador de marcas gramaticais em algumas palavras. Tanto no PA quanto no PB, é a consoante que marca o plural de nomes, como nas palavras *mãos* e *todos*, que existem nas duas sincronias da língua. Essa consoante também é a marca de número e pessoa em verbos, como se pode observar nas palavras *pedes* e *fazes*, que correspondem à segunda pessoa (no caso de uso de *tu*) do singular do presente do indicativo dos verbos *pedir* e *fazer*, respectivamente. Segundo Massini-Cagliari (1999, p. 140, 172), a consoante /s/, quando corresponde à desinência de número (plural) nos nomes e também quando é marca de número e pessoa em verbos, tanto em PA quanto em PB, é extramétrica e, por isso, nunca pesa para a atribuição do acento. Portanto, trata-se de uma consoante bastante peculiar na fonologia do PA e do PB, e acabou por condicionar vários dos processos fonológicos aqui descritos.

Até agora concluímos que o PCO e variações de vogais pretônicas comuns em PA e em PB explicam a ocorrência dos processos morfofonológicos encontrados. No entanto, a maioria das palavras encontradas não sofreu nenhum processo morfofonológico, ou seja, são formações regulares da língua, o que indica que há uma tendência à regularidade na formação desses derivados em PA.

A partir dos nossos estudos apontamos alguns caminhos para a análise dos processos morfofonológicos encontrados, mas ainda há muito a ser estudado com relação aos processos de formação de palavras em períodos passados das línguas, como o PA. Além disso, dada a dimensão deste trabalho, não foi possível explorar

8 Termo do italiano, que designa o /s/ inicial de palavras cuja primeira sílaba é constituída de /s/ + C (+ C) + V, como *stella* e *strega*.

com maiores detalhes as diferenças semânticas que ocorrem com os derivados com em *-ção* e *-mento* a partir de uma mesma base verbal e a interação e a produtividade destes e de outros sufixos do PA. No entanto, esperamos ter contribuído para o esclarecimento de alguns fenômenos morfofonológicos que ocorrem no PA e para os estudos da formação do léxico da língua portuguesa.

PRADO, Natália Cristine; MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Deverbal nouns formation in the Cantigas de Santa Maria: a morphophonological study. **Revista do Gel**, v. 11, n. 2, p. 71-96, 2014.

ABSTRACT: *This research aims to present and discuss three morphophonological processes – juxtaposition, allomorphy of the verbal thematic vowel and gemination of similar vowels – which occurs in word formation involving the suffixes -çon and -mento in a corpus composed of 420 Cantigas de Santa Maria. The cases analyzed in this study occurred with nouns from verbs of the first, second and third conjugations. Through the analysis of these processes we conclude that the suffix -çon triggers more morphophonological processes than the suffix -mento. However, although the processes are very productive, we note that most of the names were formed from the juxtaposition of the suffixes - especially in nouns formed with -mento – which shows a tendency to regularity in the word formation with these suffixes.*

KEYWORDS: *Word formation. Archaic Portuguese. Phonological processes.*

Referências

ALI, M. Said. **Gramática Secundária e Gramática Histórica da Língua Portuguesa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1964.

BASÍLIO, Margarida. A morfologia no Brasil: indicadores e questões. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, número especial, p. 53-70, 1999.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

- BIAGIONI, A. B. **A sílaba em português arcaico**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Unesp, Araraquara. 2002.
- BISOL, L. Sândi vocálico externo: degeminação e elisão. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 23, p. 83-101, jul./dez. 1992.
- _____. Fonologia Lexical. In.: BISOL, Leda (Org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 4. ed. revista e ampliada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 83-100.
- BROSELOW, Ellen. Skeletal Positions and Moras. In: GOLDSMITH, J. A. (Org.). **The handbook of Phonological Theory**. Cambridge MA, Oxford UK: Blackwell, 1995. p. 245-306.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Fonologia do Português: análise pela geometria de traço e pela fonologia lexical (Parte II)**. Campinas: edição do autor, 1999.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de lingüística e gramática referente a Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: J. Ozon, 2004 [1964].
- CHOMSKY, N. Remarks on Nominalization. In: _____. **Readings in English transformational grammar**. Waltham. Mass.: Ginn, 1970. p. 194-221.
- CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The Sound Pattern of English**. New York: Harper & Row, 1968.
- CLEMENTS, G. N.; HUME, E. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, J. A. (Org.). **The handbook of Phonological Theory**. Cambridge MA, Oxford UK: Blackwell, 1995. p. 245-306.
- COELHO, Juliana Soledade Barbosa. **Semântica morfolexical: contribuições para a descrição do paradigma sufixal do português arcaico (séc XIII ao XVI)**. Tese (Doutorado em Linguística Histórica) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

COUTINHO, I. de L. **Gramática histórica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974.

KIPARSKY, P. Word-formation and the lexicon. In: INGERMAN, F. (Ed.). **Proceedings of the 1982 Mid America Linguistics Conference**. University of Kansas, 1985. p. 1-27.

LEE, S.-H. **Morfologia e fonologia lexical do português**. Tese (Doutorado) – IEL/Unicamp, Campinas, 1995.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Do poético ao lingüístico no ritmo dos trovadores**: três momentos da história do acento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.

_____. **A música da fala dos trovadores**: estudos de prosódia do português arcaico, a partir das cantigas profanas e religiosas. Tese (Livre Docência em Fonologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara: Unesp, 2005.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O Português Arcaico**: fonologia, morfologia e sintaxe. São Paulo: Contexto, 2006.

METTMANN, Walter. **Alfonso X, el Sabio**. Cantigas de Santa Maria: Glossário. Vol IV. Coimbra: Universidade, 1972.

_____. **Alfonso X, el Sabio**. Cantigas de Santa Maria (cantigas 1 a 100). Madrid: Castalia, 1986.

_____. **Alfonso X, el Sabio**. Cantigas de Santa Maria (cantigas 101 a 260). Madrid: Castalia, 1988.

_____. **Alfonso X, el Sabio**. Cantigas de Santa Maria (cantigas 261 a 427). Madrid: Castalia, 1989.

MOHANAN, K. P. **The theory of lexical phonology**. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1986.

ODDEN, David. Tone: African languages. In: GOLDSDMITH, J. A. (Org.). **The handbook of Phonological Theory**. Cambridge MA, Oxford UK: Blackwell, 1995. p. 245-306.

PARKINSON, S. As *Cantigas de Santa Maria*: estado das cuestións textuais. **Anuario de estudos literarios galegos**. Vigo, p. 179-205, 1998.

PEÑA, M. **Affonso el Sabio**. Antología com estudos preliminares y un vocabulario. México: Porrúa, 1973.

PRADO, N. C. **Processos morfofonológicos na formação de nomes deverbiais com os sufixos –çon/-ção e -mento**: um estudo comparativo entre Português Arcaico e Português Brasileiro. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, FCL/Unesp, Araraquara: 2010.

_____. Haplogogia na formação de palavras das Cantigas de Santa Maria. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 40, v. 1, p. 18-32, abr. 2011.

PULLEYBLANK, D. **Tone in Lexical Phonology**. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1986.

RIO-TORTO, G. Morfologia lexical no português médio: variação nos padrões de nominalização. In: LOBO, T. et al. (Org.). **ROSAE**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador: Edufba, 2012. p. 305-322.

SCHANE, Sanford A. Diphthongization in particle phonology. In: GOLDSDMITH, J. A. (Org.). **The handbook of Phonological Theory**. Cambridge MA, Oxford UK: Blackwell, 1995. p. 245-306.

YIP, Moira. The obligatory contour principle and phonological rules: a loss of identity. **Linguistic Inquiry**, Cambridge, MIT Press Journals, v. 19, n. 1, p. 65-100, 1988.

REPRESENTAÇÕES DO SER PROFESSOR NO CURSO DE LETRAS

Pollyanne Bicalho RIBEIRO¹

RESUMO: Este trabalho objetiva refletir sobre a constituição identitária do professor de Língua Portuguesa no âmbito do curso de Letras. O sujeito em formação opera com representações sociais, que irão orientar e justificar as escolhas concernentes à prática educativa, haja vista que qualquer atitude que se toma no cotidiano se realiza a partir de um conjunto de convicções internalizadas, crenças, as quais se recorrem diante de uma situação concreta. Ao se envolver em eventos de interação da prática formativa, o discente confere traços não só ao modo de representar a si como futuro professor de Língua Portuguesa, como ao seu grupo de pertença. Tais traços constituem o acervo do qual os membros se valem para avaliar sua futura profissão, transparecendo expectativas, frustrações, posicionamentos. Analisar a constituição identitária, levando em consideração as representações sociais, permite-nos não só compreender a prática formativa, como também propor intervenções para a adequação da formação aos objetivos educacionais traçados. Como referencial teórico, apoiamos-nos na Teoria das Representações Sociais alinhada às reflexões sobre a formação de professores. Os dados foram coletados de questionários aplicados no primeiro e segundo período do curso de Letras/UFC.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Formação inicial. Ser docente.

¹ Professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Email:* pollyanne_br@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho é decorrente de análises parciais do projeto “Constituição Identitária do Professor de Língua Portuguesa”,² submetido ao colegiado do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará (UFC). Vale salientar, de início, que a situação em que se procedeu à coleta pautou-se em 36 questionários semi-estruturados preenchidos por alunos do primeiro e segundo períodos do curso de Letras. Através dos questionários, objetivou-se perceber modos de representar a figura docente, considerando processos de referenciação – introdução, retomada e remissão a objetos de discurso. No que se refere aos processos de referenciação, os dados analisados são de interesse para a exploração dos modos de formulação das representações sociais (RS), enquanto “realidades” do senso comum ou do domínio profissional, por estratégias que indiciam sua relevância ou as colocam como pano de fundo na textualização.

Pretendeu-se analisar/identificar, portanto, o acervo de RS sobre o ser professor e os seus efeitos para o processo de constituição identitária do sujeito docente envolvido com a formação inicial. Defende-se que pesquisas que visam a operar com representações sociais concernentes à prática educativa no curso de Letras são de suma importância visto que podem revelar dados significativos para a compreensão da imagem do professor atuante no ensino de língua. Tais dados podem cooperar para o delineamento do cenário circunscrito pela relação ensino/aprendizagem, seja considerando seus impactos no contexto acadêmico, tomando como foco o processo formativo do qual os alunos participam ao elegerem o curso de Letras, seja considerando os reflexos do acervo dessas representações para o trabalho docente no âmbito escolar.

2 A pesquisa decorre das reflexões empreendidas no âmbito do grupo Letrare (Letramento e Representações Sociais), além de objeto do Pibic, desenvolvido pela monitora Catarina da Graça Almeida Matos.

Optar pelas RS revelou-se pertinente visto que elas tornam tangíveis parâmetros, modelos de ações reiterados por membros de um determinado grupo social. Assim, identificar as RS estabilizadas no âmbito do curso de Letras pode se tornar revelador de crenças, comportamentos, posicionamentos que merecem atenção haja vista que compõem os traços peculiares ao ser professor de língua materna. Recorre-se à premissa de que o discurso é a via válida para a identificação das RS pretendidas e, portanto, para refletir sobre as suas implicações para as (re)configurações de objetos de discurso na dinâmica instaurada pela prática de ensino/aprendizagem.

De acordo com Grossmann e Boch (2006), para analisar um determinado fenômeno linguístico/discursivo de forma satisfatória seria imprescindível “não temer a diversidade dos modelos, mas considerar que eles correspondem aos diferentes ângulos de vista que se pode adotar sobre o objeto” (p. 13). Assim, confirma-se a relevância em avaliar a convergência de modelos advindos da psicologia social com os modelos propostos pela análise do discurso, além de recorrer, quando da tentativa de aproximação desses modelos, à teoria das representações sociais (RS).

Qualquer atitude do dia a dia é tomada a partir de um conjunto de convicções internalizadas, de juízos pré-construídos aos quais recorremos e operacionalizamos diante de uma situação concreta. Essas convicções não são totalmente individuais, já que elas necessariamente devem ser compartilhadas com os membros do grupo social para que haja um mínimo de coordenação entre as ações e de entendimento face à unidade e identidade desse grupo.

O que dizer, os modos de dizer, o porquê dizer, enfim, qualquer ação, linguística ou extralinguística, é regulada pelas representações sociais. Ao discurso cabe o papel de (re)apresentar, atualizar e (re)vitalizar essas representações, ou seja, através das (inter)ações fazem-se circular as crenças, os ideais, os valores de uma dada comunidade. Nessas trocas, há possibilidade de reafirmar ou de refutar tais concepções, provocar mudanças, e, nessa dinâmica, as

representações sociais são revisitadas e modificadas. Para Moscovici (1989, p. 66), as representações coletivas³ “refletem a experiência da realidade [...] e, uma vez formadas, elas adquirem certa autonomia, se combinam e se transformam segundo as regras que lhes são propostas”.

Depreende-se, pois, que as representações sociais⁴ são dinâmicas, plásticas, dado a natureza do objeto sobre o qual elas são constituídas, e também relativas, ou seja, a elaboração representativa, em uma situação concreta, processa-se segundo os valores apreendidos por um determinado membro do grupo social. Dessa forma, cada qual representa o objeto da realidade de forma variada, relaciona-o a sua história, a sua formação e expõe essa representação no discurso.

Sem desconsiderar a dimensão individual, há aspectos dessas representações que são comuns e participam do acervo de caracteres que nos permite identificar certo grupo social. Jodelet (1989, p. 36) define representação social como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, tendo uma finalidade prática e concorrente à construção de uma realidade comum a um conjunto social”. A representação social pode ser entendida como o *saber do senso comum*, saberes fundados e (trans)formados socialmente.

3 Moscovici (1961; 1989) propõe uma ressignificação ao conceito de representações coletivas elucidado por Durkheim à medida que se opôs à idéia de que elas se relacionassem de maneira abstrata e genérica à sociedade e, ainda, ao fato de entendê-la como algo estático. Para o autor, as RS são dinâmicas, heterogêneas, empíricas, cujo status é de *produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente* e, portanto, não há como concebê-la como um fac-símile da realidade. Apesar de Moscovici recorrer, frequentemente, à terminologia representações sociais no lugar de representações coletivas para reafirmar a distinção das duas concepções, na citação em questão, ele utiliza a terminologia representações coletivas, mas, ao se referir a ela, nota-se que a abordagem é coerente com os pressupostos moscovicianos.

4 Sobre representação social, Arruda (2003, p. 134) menciona que não se trata de “uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, uma versão desta. Ela está em transformação como o objeto que tenta elaborar. É dinâmica e móvel”. No mesmo sentido, Moore (2001, p. 10) afirma que a representação pode ser entendida sempre como “uma aproximação, uma maneira de recortar o real por um grupo dado em função de uma pertinência dada, que omite os elementos dos quais não se tem necessidade, que retém os que convêm para as operações (discursivas ou outras) para as quais ela faz sentido”.

As RS são produtos simbólicos que tanto auxiliam a compreensão do mundo como viabilizam o agir neste mundo. Elas garantem o acesso a experiências circunscritas pelas práticas sociais e também encadeiam ações guiadas pelos parâmetros impostos pelo acervo. Desse modo, a RS se apresenta como fator gerador de processos de elaboração/ativação de modelos de conduta e de pensamento sobre algum objeto da realidade cuja (re)produção se faria nas interações sociais. Mas, ao mesmo tempo, há espaço nas representações sociais para a singularidade do sujeito, esse fator “remete à de re-construção, de interpretação do objeto e de expressão do sujeito” (JODELET, 1989, p. 37).

A partir das RS, é possível analisar processos pessoais, interpessoais, coletivos, ideológicos de um grupo social, visto que tais processos estão essencialmente atrelados uns aos outros e ressoam no momento da atividade discursiva. Daí poder dizer que as representações sociais retratariam as convenções, os códigos estabelecidos pela comunidade tomada para análise e, sendo assim, evidencia-se um meio de interpretar o indivíduo em sociedade; sua posição e sua função social.

O aluno do curso de Letras: o que os dados podem nos revelar?

A análise dos efeitos representacionais concernentes à (re)constituição identitária do professor de LP no curso de Letras importa para não só compreender o sujeito em formação (expectativas, ideais, crenças, frustrações), como também identificar quais são os aspectos, reiterados coletivamente, que são atribuídos à figura docente na atualidade.

A partir dessa análise, por conseguinte, é possível promover (re)avaliações de aspectos relacionados ao curso (projeto pedagógico, grade curricular, perfil do ingressante, entre outros fatores). Desse modo, haverá possibilidade de redirecionar o percurso a fim de que possamos adequar a prática formativa aos objetivos desejados pela demanda educacional atual.

Dito de outra forma, afirma-se que os efeitos de sentido emergidos na esfera acadêmica referentes ao professor de língua materna advêm das RS que circulam nessa esfera social. Sendo assim, necessário se faz reconhecer e compreender o acervo de tais representações para que se possa de fato analisar o processo formativo instanciado pelo curso de Letras/licenciatura e seus efeitos para as práticas escolares.

Kleiman (2005, p. 207) aduz a importância de se considerarem as relações entre os conceitos da ciência e os conceitos do cotidiano no processo educativo, haja vista que ele “seria facilitado pelo estabelecimento de um diálogo entre conceitos científicos e os saberes locais do grupo de alunos, o que requeriria um modelo de ensino/aprendizagem que levasse em conta os saberes locais”. A autora ainda acrescenta que as análises baseadas nas representações sociais podem esclarecer como se estabelecem as relações entre esses dois conceitos.

A análise é calcada nos efeitos da acomodação dos conhecimentos difundidos pela instância formativa face aos saberes antes constituídos. Desse modo, deve-se contemplar a dispersão de lugares nos quais os sujeitos em formação se inscrevem e transparecem, em certa medida, as coerções presentes nesses lugares, as concessões e as resistências, o que está por vir, enfim, a (re)negociação identitária dos sujeitos docentes envolvidos com o ensino de língua materna.

A investigação das RS sobre o professor de LP se viabilizou através da adoção de um corpus constituído de questionários.⁵

5 A coleta, realizada em 2012, deu-se em duas turmas do início do curso de Letras da UFC (primeiro e segundo período). Foram aplicados 50 questionários e obtivemos 36 questionários respondidos. Escolhemos investigar o primeiro e segundo períodos do curso de Letras porque intencionávamos perceber modos de representar o ser professor de língua portuguesa logo no início de sua formação. Nossa proposta, abarcada pelo projeto “Constituição Identitária do Professor de Língua Portuguesa”, é propor outras duas investigações *a posteriori*, envolvendo alunos matriculados no meio do curso (4 e 5 períodos) e no final (7 e 8 períodos), visando a refletir sobre a constituição identitária ao longo da formação do curso de Letras.

Salienta-se que não se estabeleceu um determinado critério para a escolha dos sujeitos de pesquisa (idade, gênero, situação econômica, etc.). A intenção é trabalhar com dados que nos permitem delinear os sujeitos pesquisados e identificar o discurso docente a partir de múltiplas dimensões. Assim, ao analisar os dados coletados, pretendíamos lidar com uma diversidade de elementos (sociais, culturais, econômicos, políticos) a fim de circunscrever a dimensão discursiva pesquisada e, portanto, subsidiar a identificação/análise das RS sobre o professor de LP encontradas nas tessituras discursivas diversas.

Para analisar, satisfatoriamente, as RS, objeto da pesquisa, optou-se por trabalhar a partir de dois olhares: com base nas regularidades verificadas ao longo das leituras dos questionários e com base na identificação de vozes destoantes (contradiscurso), já que o rompimento também interessa para a construção discursiva e, portanto, para a análise.

Na primeira parte do questionário, há um espaço dedicado a um breve delineamento socioeconômico do ingresso do curso de Letras, visando a conhecer o perfil do estudante e o impacto disso para a construção identitária da figura docente.

De acordo com os dados, 52,8% possuem idade entre 17 e 20 anos, sendo apenas 8,2% acima dos 30, o que demonstra um público predominantemente jovem em busca da formação.

Quanto ao gênero, apesar de ainda ser como o esperado, a maioria do sexo feminino (55,6%), chamou-nos atenção o número significativo de homens ingressantes no curso de Letras (44,4%), já que, considerando o histórico daqueles que se interessam pela formação em licenciatura, sabe-se que o magistério sempre foi marcado pela feminização. Os dados, ao contrário, demonstram certa tendência ao equilíbrio.

No quesito renda familiar, 58,3% declararam renda de 1 a 3 salários mínimos; 16,6%, de 3 a 5 salários mínimos e 25,1%, de mais de 5 salários mínimos. Tais dados sinalizam que a maior parte dos estudantes pertence a famílias de baixa renda.

Outro ponto questionado diz respeito à rede de ensino – pública ou privada – em que o aluno fez a maior parte da educação básica: 66,7% disseram ter estudado na rede pública (total ou parcialmente) e 33,3, na rede privada (total ou parcialmente).

Quanto ao curso de Letras ter sido a primeira opção no tocante ao que se pretendia como profissão, 44,4% dos alunos disseram que sim e 55,6% disseram que não. Esse dado é preocupante, visto que a maioria dos ingressantes não buscava essa formação no primeiro momento e o curso de Letras aparece como uma alternativa àqueles que não foram aprovados em outros cursos almejados, mas que possuíam pontuação para a entrada em Letras. Tal fator pode acarretar, já no início do curso, alunos pouco motivados, desinteressados.

Ressonâncias representacionais no início do percurso

A partir dos dados coletados, há identificação de indícios que merecem atenção para refletirmos sobre a (re)constituição identitária do ser professor e os desdobramentos desse processo para a relação ensino e aprendizagem no âmbito do curso de Letras.

Ginzburg (1990, p. 149-150) advoga uma abordagem do conhecimento fundada no paradigma indiciário: trata-se “de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores”. Tais pistas, a princípio entendidas como de menos valia, podem elucidar “uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível”. Acredito que a análise do discurso se aproxima dessa perspectiva na medida em que opera com resíduos, com ressonâncias, que podem indiciar a configuração do quadro investigado. Nessa razão, estudos baseados em discursos engendrados em determinadas práticas sociais podem trazer à luz várias perspectivas sobre essa mesma prática, ou seja, o objeto investigado poderá ser (re)apresentado sob diversos ângulos, sendo que, a depender do ângulo escolhido, ele será particularizado.

Alguns indícios entrecruzados podem ser (re)veladores de fenômenos mais gerais, aliás, categoricamente, é o que se tem como meio para a identificação e análise de objetos de discursos constituídos em situações de interação, sobretudo em se tratando das ciências humanas. Dito de outra forma, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1990, p. 177), ao menos, sob um viés.

Dito isso, passemos a analisar as respostas dadas aos questionários apresentados aos estudantes do início do curso de Letras.

Quando inquiridos sobre o que os levou a escolher a docência como profissão, de um modo geral, não se pode afirmar que o curso de Letras foi uma escolha de fato. Essa constatação acaba por atribuir um traço negativo à imagem cunhada pelos estudantes a respeito do curso em questão.

- (1) Não me identifico com a docência “Não escolhi. Quero Ciências Sociais e seguir o ramo acadêmico baseado na pesquisa.”
- (2) A nota de corte do Enem, mesmo assim não serei professor, não tem futuro aqui no Ceará, serei servidor federal.
- (3) Estou passando por essa experiência e talvez até mude minha opinião, mas ser professor não é uma opção.
- (4) Não escolhi a docência. Não pretendo segui-la, visto que existem outras áreas de trabalho para um egresso em Letras.
- (5) A concorrência do vestibular.

Apesar de a maioria dos estudantes afirmar não ter escolhido o curso de Letras como primeira opção de formação, foram identificadas algumas ocorrências quanto à justificativa da escolha que julgamos mais “animadoras” quanto ao perfil do ingressante que se deseja ter no curso de Letras, visto que as expectativas, as perspectivas, são fatores disparadores para um maior envolvimento no contexto da prática formativa. Com o objetivo de melhor visualizar tais respostas, agrupamos as respostas encontradas nos seguintes tópicos:

- **Gosto pela disciplina**
 - (6) Afinidade com a matéria
 - (7) Gosto da disciplina
- **Função social da profissão**
 - (8) As possibilidades de transformação social
 - (9) Gosto de compartilhar conhecimentos com outras pessoas
 - (10) A vontade de transmitir conhecimento e ajudar na educação
- **Influência de outros professores**
 - (11) A admiração por determinados professores e a vontade de ensinar algo para alguém
 - (12) Admiração que sempre tive pelos meus professores
- **Vocação**
 - (13) Vocação, apesar de tudo
 - (14) O desejo de ser professora, sempre desejei ser professora

É possível verificar, diante desses excertos, que 1) o gosto pela disciplina na educação básica pode interferir na escolha profissional; 2) a constatação de que há uma representação relacionada à educação como meio de transformação, de mudança; 3) os professores da educação básica podem exercer um papel fundamental no tocante à imagem da licenciatura, podem prestar-se à condição de modelo e 4) a vocação, na primeira afirmação, vem acompanhada de um “apesar de tudo”, isto é, a modalização indicia uma situação adversa, contrária.

Sobre o questionamento “O que é ser professor de LP?”, vejamos quais foram as RS que emergiram das respostas dadas pelos estudantes.

- (15) **É ter conhecimentos acerca da estrutura da LP e saber transmitir esse conhecimento aos alunos**
- (16) Ser professor é ser um ser **modificador** de mundos (pessoas), independente da disciplina que se leciona

- (17) É **preparar** os alunos para todas as linguagens, sempre estimulando a leitura
- (18) Como já disse, é **transformar**. Transformar as pessoas, a educação, o modo como as futuras gerações irão estudar nossa língua, cultura e arte
- (19) **Desmembrador** de nossa língua materna, mostrando-nos muito além da fala ou da escrita. Todos os aspectos intrínsecos de nossa língua
- (20) **É ser alguém que abre as portas para o mundo**. A partir do momento que você ensina alguém a ler e a escrever, você apresenta a essa pessoa um mundo novo, bem diferente daquele que ele conhece
- (21) É ser um **animador** de pessoas...
- (22) É ter grande **capacidade de transmissão de regras e conceitos**, ser bom ou excelente no assunto é necessário

Conforme se observa, a RS relacionada à educação como meio de transformação é recorrente, mesmo quando se fala especificamente da língua portuguesa (Ex: 16, 18 e 20). É frequente relacionar tal transformação com o ato de abrir “portas e janelas” (Ex. 20). Salienta-se que, no ex.18, o termo língua vem seguido de cultura e arte, o que de certa forma, atribui traços sobre o modo de representar língua desse estudante, isto é, ao que parece, ele concebe língua considerando os aspectos socioculturais. Contudo, ainda há várias ocorrências cujas RS sobre língua são de algo estruturalista, conjunto de regras e conceitos (ex.15 e 22), que, obviamente, repercutirão nos posicionamentos tomados ao longo da formação. Ressalta-se o excerto 19, que, apesar de salientar que a língua deve ser ensinada muito além da fala ou escrita, o verbo “desmembrador” pode confirmar uma visão estruturalista da língua.

Também foi solicitado aos estudantes que escolhessem um objeto/ação/imagem que traduzisse, por comparação, o trabalho do professor de LP. Obtivemos o seguinte resultado.

- Um general num campo de guerra
 - Guerreiro
 - Um herói
 - Um campo de batalhas
 - Força – pois os professores vivem uma verdadeira luta para fazer o seu trabalho
 - Greve dos professores no desfile de 7 de setembro
 - Luta contra a ordem
- 
- 1

- Mapa – tradução do mundo
 - Livro
 - Livro – o professor é um dos elos de ligação entre os livros e os alunos
 - A “Alegoria da caverna” – Platão
 - Pena – leveza e profundidade para com o conhecimento
 - Um guia turístico mostrando um monumento histórico.
 - É que acho que ensinar LP é trazer sua história, mostrar seu valor, sua cultura
 - Diplomata/Pena/Livro
 - Uma caneta
- 
- 2

- Uma pessoa que abre a janela
 - A cor verde – porque significa a esperança de construir uma sociedade melhor
 - Mudança
 - O sol nascendo
 - Amor
 - Um animador de pessoas
- 
- 3

- Uma montanha alta e difícil de escalar
 - Roça – a visão da roça me remete ao trabalho árduo
- } 4
-
- Um homem acorrentado
 - Uma fobia
 - A tela *O Grito*
- } 5
-
- Um caleidoscópio, pois sempre será mutável, estranho e belo
 - Televisão – pq como na tv o professor trabalha muito com imagem
- } 6

Na análise, tentamos agrupar as respostas através de campos semânticos próximos. Desse modo, acreditamos que a visualização da imagem do professor de LP, formada pelos ingressantes, por meio das RS, tornar-se-ia mais tangível, mais concreta. No grupo 1, temos traços atribuídos ao professor relacionados à guerra, ou seja, sacrifício, esforço, disciplina, situação adversa que deve ser superada. No grupo 2, temos traços voltados ao conhecimento, reiterando a imagem de que a figura do professor é a detentora do saber. No grupo 3, temos a imagem da transformação e, como consequência, esperança de melhoras sociais. No grupo 4, temos a visão de um trabalho árduo, que envolve persistência e até força física. No grupo 5, notam-se sentimentos como o medo, o receio e a impotência. Por fim, no campo 06, menciona-se o caleidoscópio, reconhecendo a flexibilidade e maleabilidade que deve ter o ser docente, e a televisão, ressaltando o trabalho com imagens em sala de aula.

Outro ponto do questionário que merece reflexão diz respeito à solicitação de o aluno se desenhar atuando como professor de LP. Seguem os desenhos e a seguir nossos comentários.

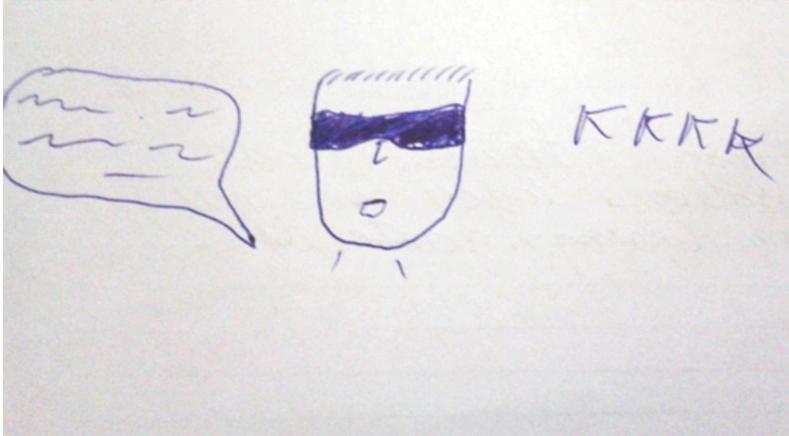


Figura 1

O aluno desenhou a si, como professor, vendado. Observe que, de um lado, há um balão indicando a fala do professor e, de outro, a sequência “kkkk”. A ilustração pode indicar a interpretação de um professor que finge que não vê ou não quer ver a situação adversa (indisciplina), sendo que, apesar disso, continua dando a sua aula. Sabemos que essa cena descrita não é incomum para o cenário educacional da atualidade.

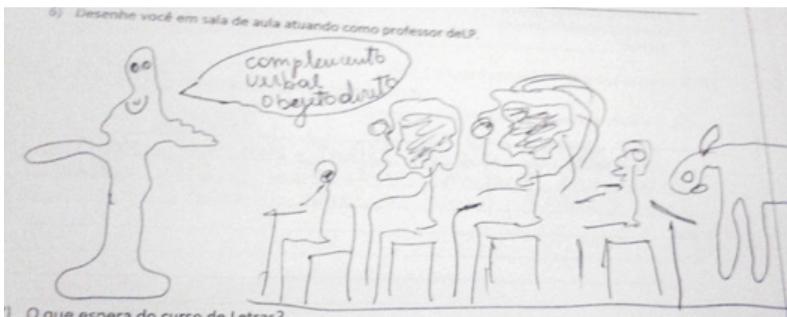


Figura 2

Essa ilustração nos chamou atenção, porque não só confirma a RS sobre língua como conjunto de regras, cujo ensino se pauta na abordagem taxonômica, normativa; mas também expõe imagens de alunos, concebidas pelo

sujeito pesquisado. Dentre elas, há uma em particular que compara o aluno a um bicho como burro ou cavalo, visão deplorável para aquele que pretende ser mediador e atuar de acordo com os princípios educacionais.

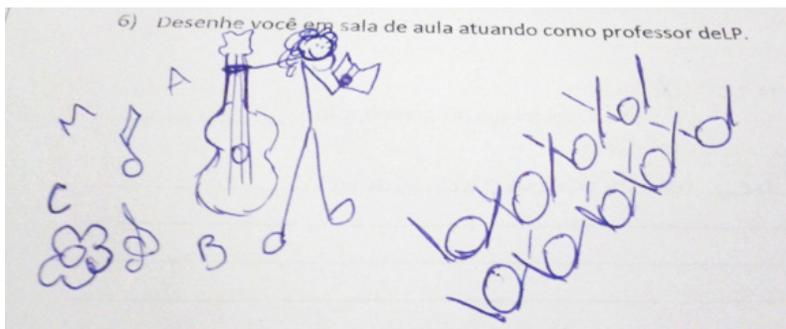


Figura 3

Vejam que o modo de representar a si como professor de LP, na Figura 3, rompe com a imagem de um professor tradicional, que ministra aulas expositivas em salas com carteiras enfileiradas. A imagem construída é de uma aula descontraída, musical e interativa, as letras estão no mesmo contexto das notas musicais, o que indicia uma visão de língua menos rígida, assim como parece também ser a visão da abordagem desse objeto em sala de aula.



Figura 4

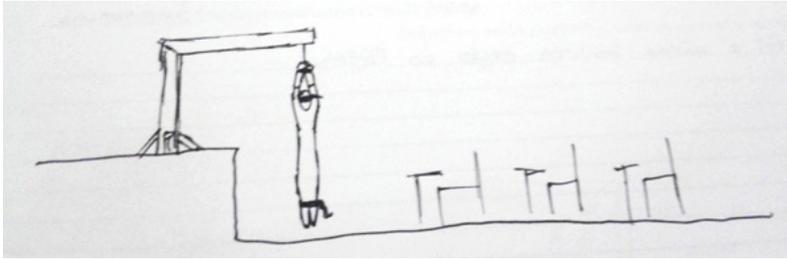


Figura 5

As figuras 4 e 5 confirmam a RS, já exposta em outras respostas, de que o magistério hoje traz sofrimento, fobia, receio. Os desenhos indicam a imagem de uma profissão que exige sacrifícios. Trata-se, na verdade, de uma denúncia das mazelas que porventura o aluno, ingressante do curso de Letras, acredita ter que enfrentar quando for atuar como professor. Dito de outra forma, o aluno já inicia o processo formativo com essa imagem ameaçadora e adversa da realidade que deverá enfrentar quando se formar.

Por fim, perguntamos o que o aluno esperava do curso de Letras, visando a delinear as expectativas, os planejamentos e os objetivos da formação.

- (23) Que ele abra portas para o meu futuro
- (24) Sair enquanto há tempo! Meu campo é outro, deveria estar no Direito, mas infelizmente estou aqui!
- (25) Ser um bom profissional na área e conseguir meu diploma de nível superior
- (26) Por enquanto, não espero muito e também espero que não esperem nada de mim, pois ainda estou me adaptando
- (27) Aprofundamento. Na cultura, no social, na educação, no conceito do que é educar, educando, educador, ensinar, aprender e contribuir com isso tudo.
- (28) Nada. O que esperava não veio
- (29) Que me sirva como base para a minha outra graduação que é jornalismo

- (30) Que seja um trampolim para o mestrado e para o doutorado
- (31) Transferir para Ciências Biológicas
- (32) A conclusão somente
- (33) Mergulhar na psiquê humana através da língua, descobrir novas formas de comunicação e percepção do mundo
- (34) Aprimorar conhecimentos linguísticos
- (35) Crescimento profissional e Desenvolvimento de tecnologias
- (36) Não tenho muitas perspectivas

Como é possível constatar, as RS, expostas em outras questões, foram tangenciadas novamente aqui. As respostas são condizentes, por exemplo, com o que foi dito sobre o curso de Letras não ser a primeira opção (ver ex. 24, 29 e 31). A falta de interesse, entusiasmo, motivação, já no início do curso (ver ex. 26, 28, 36), ressalta-se o ex. 28 no qual o aluno afirma que “o que esperava não veio”, salienta-se que esse aluno está no primeiro ou segundo período e diz não esperar mais nada. Aprimoramento do conhecimento, transformação (ver ex. 27, 23, 25).

Também nos chamou atenção o ex. 30, quando a licenciatura é meio (“trampolim”) para se alcançar o mestrado e o doutorado. Esse posicionamento é recorrente no discurso dos alunos quando inquiridos sobre o que almejam da profissão. Tal afirmação merece atenção aos envolvidos na formação, porque o mote do curso é a licenciatura e não o bacharelado. Pensar na área acadêmica importa obviamente, mas o pressuposto do curso é a formação do professor, daí pensar em um professor pesquisador.

Considerações finais

Com a finalidade de identificar e, por conseguinte, analisar a identidade do sujeito docente em formação, Quintiliano (1999, p. 95) elucida a relação das práticas discursivas e a constituição do sujeito.

[...] os sujeitos se constituem como tais, ou sua consciência se forma (cf. BAKHTIN, 1990) no processo de interiorização de discursos preexistentes, materializados nos diferentes gêneros discursivos, atualizados nas contínuas e permanentes interlocuções de que vão participando.

Nessa mesma razão, Guimarães (1993, p. 28) afirma que “não é um locutor que coloca a língua em funcionamento, por dela se apropriar. A língua funciona na medida em que um indivíduo ocupa uma posição de sujeito no discurso”. A enunciação não pode ser entendida como um ato individual, ela é um acontecimento sócio-histórico marcado por uma intercalação de vários discursos, atravessados, por sua vez, por RS engendradas e atualizadas nas interações. O sujeito se forma na/pela interação: seja na relação com o “outro”; seja como sujeito ideológico, imbuído de outros discursos; seja como sujeito/ indivíduo que (re)elabora os discursos que o atravessa.

Assim, para que se possa analisar a pluralidade de vozes que compõem a teia discursiva, circunscrita em práticas formativas, optou-se por lidar com as recorrências evidenciadas pelas RS sobre o ser professor. Acreditamos que o delineamento do perfil do ingressante do curso de Letras, calcado em indícios amparados nas RS, pode contribuir para a ressignificação do papel da formação no âmbito do curso de Letras e, por conseguinte, para a relação ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

Os dados obtidos nos preocupam bastante, visto que o que se observa é a entrada de alunos pouco motivados no curso de Letras, a imagem esculpida do professor de língua portuguesa é marcada por sofrimento, fobia, apreensão. Aqueles envolvidos com a prática formativa nos cursos de licenciatura devem considerar essas representações a fim de balizar suas escolhas metodológicas ao longo do curso. A propósito, só se pode mudar aquilo que se conhece!

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Representations of being a teacher in the course of Letters. **Revista do Gel**, v. 11, n. 2, p. 97-116, 2014.

ABSTRACT: *This paper aims to reflect about the identity construction of the Portuguese language teacher within the course of Letters. The student deals with social representations which will guide and justify the choices concerning the educational practice, so any action that is taken in daily life takes place from a set of internalized beliefs, which apply in a concrete situation. By engaging in interaction events of educational practice, the student confers traces not only related to the way of representing himself as a future Portuguese teacher, but also as a member of a group. Such traits form the reference from which the students access to judge their future profession, demonstrating expectations and frustrations. We investigate the identity construction, by basing our analysis, on social representations it allows us not only to understand the educational practice, but also to propose interventions in order to improve the educational objectives outlined. As bibliographic reference, we use the Theory of Social Representations aligned to reflections about teacher education. The data were collected from questionnaires used in the first and second semester of course of the Letters / UFC.*

KEYWORDS: *Identity. Initial education. Be a teacher.*

Referências

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias do gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 117, p. 127-147, 2003.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GROSSMANN, F.; BOCH, F. As representações sociais das práticas de linguagem: como dar conta da complexidade do discurso? In: BOCH, F.; CORRÊA, M. (Org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

JODELET, Denise. Representations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise. (Org.). **Les representations sociales**. Paris: Press Universitaires de France, 1989.

KLEIMAN, Ângela. As metáforas conceituais na educação lingüística do professor: índices da transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, Ângela; MATENCIO, Maria de Lourdes (Org). **Letramento e formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

MOORE, Danièle. Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In : MOORE, Danièle (Org). **Les représentations des langues et de leur apprentissage**: références, modèles, données et méthodes. Paris: Didier, Septembre, 2001. (Collection Crédif Essais).

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris : PUF, 1961.

_____. Des représentation collectives aux représentations sociales. In : JODELET, D. (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

QUINTILIANO, Jane G. Silva. Gênero Discursivo e tipo textual. In: DECAT, Maria Beatriz N.; BITTENCOURT, Vanda de Oliveira. **Revista Scripta: Lingüística e Filologia**, Belo Horizonte, PUC Minas, v. 2, n. 4, p. 87-106, 1999.

O JORNAL A FARPA NO CONTEXTO POLÍTICO DE O RETRATO, DE ERICO VERISSIMO

Marcio Miranda ALVES¹

RESUMO: Partindo-se do pressuposto de que a luta política está no centro do eixo histórico de *O tempo e o vento*, analisa-se a participação do jornal fictício *A Farpa*, no contexto de disputas políticas em *O retrato*, segunda parte da trilogia de Erico Verissimo. Fundada pelo personagem Rodrigo Cambará para divulgar a campanha do candidato civilista Rui Barbosa nas eleições presidenciais de 1910, *A Farpa* é uma importante arma nas mãos de um jovem em busca de poder. Para além de uma análise sobre a representação literária de conflitos sociopolíticos no Rio Grande do Sul e no Brasil no início do século XX, essa reflexão também procura ressaltar a participação da materialidade dos jornais – reais ou fictícios – no processo de criação literária.

PALAVRAS-CHAVE: Imprensa política. Literatura brasileira. Erico Verissimo. História.

Breve introdução

Fresnot (1997, p. 32) já mostrou de forma convincente que a representação da luta política consiste na “preocupação básica de Erico Verissimo”. Esse é o tema central da maioria dos episódios da trilogia *O tempo e o vento*, tanto os do passado remoto quanto os do passado recente em relação ao momento

¹ Doutor em Letras pela USP. Bolsista Capes de Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Letras, Cultura e Regionalidade da Universidade de Caxias do Sul (UCS). *Email:* mirandaalvesm@gmail.com.

da escrita – anos de 1940 e 1950. Partindo desse pressuposto, de que uma narrativa de ficção sobre a formação da sociedade gaúcha e brasileira não pode se esquivar dos meandros da política, nada mais natural que nesse quadro também esteja contemplado o jornalismo político de combate, meio amplamente usado pelas correntes ideológico-partidárias desde a segunda metade do século XIX até as primeiras décadas do XX.

No episódio “Chantecler”, de *O retrato*, segunda parte da trilogia, encontra-se uma síntese do funcionamento desse tipo de imprensa. Os eventos políticos da época são reconstruídos com o apoio do conteúdo de jornais, seja nos recortes de notícias verídicas publicadas na imprensa gaúcha ou na representação do universo jornalístico. Além das notícias lidas por Rodrigo Cambará no *Correio do Povo*, o personagem cria o seu próprio jornal, *A Farpa*, com o objetivo de apoiar o candidato Rui Barbosa na eleição presidencial de 1910 e de confrontar o *A Voz da Serra*, do redator Amintas Camacho, partidário de Hermes da Fonseca.

É possível, a partir desse contexto formado por jornais reais e fictícios, jornalistas e tipógrafos de ocasião não apenas conhecer aspectos decisivos da participação das folhas noticiosas no tecido social representado no romance, como também destacar a importância de um recurso ainda pouco estudado na obra de Erico Verissimo e na literatura brasileira em geral, que trata especificamente do uso de registros histórico tirados das folhas de jornais como elemento de apoio para a criação literária.

O propósito de uma análise nesse sentido, importante ressaltar, não é identificar verdades históricas na materialidade da ficção. Embora seja possível fazer uma comparação entre o conteúdo dos jornais consultados pelo escritor e o resultado alcançado na narrativa, o objetivo maior deste artigo é apontar a verossimilhança dos fatos históricos no romance, sem perder de vista o jornal enquanto fonte e representação.

O contexto político

Situado temporalmente em 1909/1910, o episódio “Chantecler” apresenta a família Cambará em uma situação de oposição ao Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), após ter participado das campanhas abolicionista e de implantação da República e de ter lutado ao lado dos republicanos na Revolução Federalista.

O protagonista Rodrigo Cambará retorna a Santa Fé formado em Medicina e cheio de planos humanitários.² Influenciado pelos autores franceses, com os quais teve contato em Porto Alegre, discursa sobre conceitos de igualdade e fraternidade e abre um consultório para atender gratuitamente os menos favorecidos. Também está entusiasmado com a ideia de poder contribuir para o progresso da cidade e imagina um lugar mais moderno e aberto aos novos modelos culturais. Assim que chega a Santa Fé, Rodrigo recebe a visita de Amintas Camacho. Como subalterno do intendente republicano Aristiliano Trindade, que financia o jornal de Santa Fé, Camacho procura sondar sobre a inclinação política do jovem médico em relação aos candidatos à presidência da República.

A partir desse encontro os destinos de Rodrigo e Amintas Camacho cruzam-se diversas vezes no romance até 1930, sempre enroscados em desavenças políticas, cujas armas de persuasão são os artigos de jornais. A relação de combate entre os dois personagens, na tentativa de fazer prevalecer determinado discurso ideológico, enfatiza a impossibilidade de se fazer política sem o emprego do jornal e de se fazer jornal sem a interferência da política.

Irritado com o motivo da visita, e ansioso para entrar na campanha, Rodrigo Cambará procura convencer o pai Licurgo a fundar um jornal para divulgar a plataforma de Rui Barbosa em Santa Fé. O próprio Licurgo conta

2 O personagem enquadra-se no perfil característico de toda a oligarquia agrária brasileira: o bacharelismo. Em vez de enviarem os filhos a escolas técnicas e agrícolas, os fazendeiros preferem fazer dos filhos doutores. A elite representativa do Brasil é, portanto, formada nas faculdades de Direito e de Medicina, reproduzindo na República o quadro existente no Império (CARONE, 1975, p. 157).

que os federalistas pretendem abrir um jornal em Cruz Alta para divulgar as propostas do candidato civilista, mas não acredita que um jornal possa levar os eleitores a mudarem de opinião. “Não se iluda meu filho. Nenhum jornal tem essa força” (VERISSIMO, 1956a, p. 302).³ Enquanto o projeto de *A Farpa* não avança, Rodrigo acompanha as notícias da campanha por meio da leitura dos jornais de Porto Alegre.

Com um maço de exemplares do *Correio do Povo* apanhados na estação, Rodrigo começa a leitura pelos números mais atrasados, concentrando-se nos assuntos da política. À mesa do jantar, após ter feito uma leitura prévia e assinalado as principais notícias, Rodrigo lê para os familiares alguns pontos da plataforma de Rui Barbosa. O trecho é longo, mas imprescindível para a compreensão da argumentação.

Escutem: Sua profissão de fé foi um rebate de perigo à volta do terror militar que originou a Convenção de Agosto, a qual desprezou tudo, estabelecendo como seu objeto exclusivo um movimento de reação contra o militarismo renascente, sendo o programa da atualidade a consolidação da ordem civil.

Licurgo escutava, de testa franzida. Fandango aproximara-se mais de Rodrigo, a boca entreaberta, a mão posta em concha atrás da orelha.

– *Preconiza a necessidade da reforma da Constituição. Declara-se infenso ao intervencionismo do presidente da República nos Estados.*

– Muito bem! – exclamou Licurgo.

– *Propõe o melhoramento do ensino secundário, a remodelação do ensino jurídico, etc... e tal... esta parte não interessa muito... agora deixem ver onde está um trecho de escachar... ta-ta-ta – combate a publicidade de voto a descoberto, que representa a intimidação e o suborno... não é isso... ah! Aqui está.*

Aproximou mais a cadeira da mesa.

– *Referindo-se ao exército e à armada, lembra os serviços que lhe prestou em 95 e 98...*

– Eu me lembro muito bem – resmungou Licurgo.

³ As próximas referências de *O retrato* serão identificadas com o ano da edição e página, sendo 1956a para o volume 1 e 1956b para o volume 2.

– Entretanto, a sua estima por elas não é um vil sentimento de ambiciosos e sicofantas da força. Acrescenta que essa estima é um sentimento veraz e livre de patriota e que está na mesma proporção do horror que lhe inspira o militarismo.

[...]

– Diz ver na candidatura militar banidas a organização, a disciplina, a legalidade. – Neste ponto Rodrigo não estava mais a ler um comentário de jornal para membros de sua família, mas sim no alto duma tribuna, a falar às massas. Diz-que sua plataforma é o grito duma consciência, a síntese duma carreira, o eco da vida e o perfil dum homem que apela para as forças populares e para os elementos nacionais da opinião, ao passo que o Dr. Nilo Peçanha traz a seu lado a reação oficial que apoia um sinistro cortejo de violências odiosas que compra consciências pela derrubada administrativa, pela insolência policial, que intimida a imprensa, que derrama sangue em Barbacena, que ameaça com mazorcas, com carrancas de estado de sítio, com bravatas de vitória da candidatura marechalícia, seja como for, aconteça o que acontecer, custe o que custar.

[...]

– Dinda, este é o nosso homem, o nosso candidato. Se o Brasil não eleger Rui Barbosa a primeiro de março, então tudo estará perdido, o país cairá nas mãos dos militares e a república de Castilhos será transformada numa ditadura nefasta.

Licurgo sacudia a cabeça afirmativamente.

– Chô égua! – disse Fandango. – Quem proclamou a república não foi um milico? (VERISSIMO, 1956a, p. 310-311, grifos do original)

Nesse trecho, o narrador/leitor procura apresentar os principais pontos da plataforma partidária de Rui Barbosa, como a reforma da Constituição, melhoria no sistema educacional e o voto secreto. Reproduz também os ataques mais fortes do candidato opositor contra a intervenção do presidente da República nos Estados e a intimidação da imprensa, os quais visam associar a candidatura militar ao “horror”.

Essas informações têm origem no jornal *Correio do Povo* de janeiro e fevereiro de 1910. Ao longo desses dois meses o jornal publica as plataformas

dos dois candidatos à Presidência sob o título de “Candidaturas Presidenciais”. A primeira referência à plataforma de Rui Barbosa aparece no dia 20, com o subtítulo “Discurso proferido pelo Senador Ruy Barbosa” (BARBOSA, 1910, p. 1). As propostas do candidato civilista são transcritas também nas edições dos dias 29 e 30 de janeiro e 1 e 2 de fevereiro.

Para provocar maior vivacidade dramática, o narrador expõe o conteúdo histórico de uma forma direta por meio da leitura de Rodrigo. A seleção dos trechos mais importantes da plataforma, citados na voz do protagonista, reproduz a partir de registros discursivos da realidade os sentimentos e reações da mesma maneira que poderiam ter se manifestado na vida real. Esse recurso, que se repete ao longo da trilogia, sempre apoiado na materialidade do jornal, intensifica a dramaticidade da ação e cria um efeito de verdade para o fato narrado, aumentando a credibilidade do discurso ficcional para o leitor.

Dessa forma, as palavras proferidas por Rui Barbosa, mesmo chegando a Santa Fé com vários dias de atraso pelas páginas dos jornais, funcionam como componente deflagrador das ações da família Cambará, que se sente motivada por elas para entrar na campanha. Os comentários de Licurgo a cada pausa na leitura aumentam a empolgação do locutor, que se comporta como se fosse o próprio candidato. Ao mesmo tempo em que orienta as ações no campo ficcional, a reprodução desses extratos da imprensa escrita permite ao leitor acompanhar as ideias e posicionamentos ideológicos da época. Ele passa a perceber, no comportamento dos personagens da ficção, algo semelhante ao que observa Capelato (1988, p. 34) em relação aos grupos ligados à imprensa. Segundo a autora, “a análise do ideário e da prática política dos representantes da imprensa revela a complexidade da luta social. Grupos se aproximam e se distanciam segundo as conveniências do momento; seus projetos se interpenetram, se mesclam e são matizados”.

A participação dos militares no contexto ficcional merece maior análise. Embora incorpore o discurso civilista de rejeição aos militares, Licurgo Cambará mantém uma amizade estreita com o coronel Jairo Bittencourt, frequentador

do Sobrado e o principal responsável por evitar que o embate entre os Cambará e o intendente resulte em confrontos mais sérios. “É um homem de bem – concordou Licurgo, acrescentando: – Pena ser militar” (1956a, p. 118). Outro militar, tenente Rubim Veloso, também passa a frequentar os serões promovidos por Rodrigo no Sobrado. Ou seja, a família condena a participação militar na política e encara com desconfiança os homens de farda, mas recebe em casa os mais altos representantes do Exército destacados em Santa Fé.

E por que os militares se aproximariam dos Cambará, sabendo que estes fazem oposição ao intendente, por sua vez protegido de Carlos Barbosa Gonçalves, então presidente do Estado, e ao próprio Exército? Certamente isso não ocorre por acaso ou por falta de conhecimento do escritor em relação à configuração histórica, mas, ao contrário, mostra justamente a preocupação de Erico Verissimo no trato das contradições do sistema político, centradas no comportamento da família Cambará. Essa relação evidencia que as posições partidárias e ideológicas nem sempre são estáticas, variando conforme interesses nem sempre muito claros.⁴

Mesmo aparentando estar distante das discussões, assumindo sua condição de peão pouco instruído, o personagem Fandango pouco se manifesta, mas quando fala vai direto ao cerne da questão. Sua pergunta “Quem proclamou a república não foi um milico?” fica sem resposta por parte dos outros interlocutores, mas o silêncio confirma a incredulidade e a incompreensão do homem comum frente aos rumos da política. Afinal, 25 anos antes, quando Fandango defendia o monarca e questionava a eficácia da campanha abolicionista, todos pediam o fim da Monarquia e a implantação da República.⁵ Agora, voltam-se

4 No caso do romance, a postura da família Cambará revela-se por completo somente por ocasião da eclosão da Revolução de 1930, quando Rodrigo conspira a favor dos revolucionários e assume um cargo importante no governo de Getúlio Vargas.

5 Importante complementar o pensamento de Fandango nesse momento da trama: “E de que serviu a abolição? Os negros agarraram a carta de alforria, se deitaram a dormir e não quiseram fazer mais nada. Andam agora por aí, com uma mão adiante e outra atrás. Nos tempos da escravatura não havia crioulo que não tivesse seu patacão no bolso. Hoje, chô mico!, estão despilchados que nem rato de igreja. E

contra os que promoveram a desejada mudança. No futuro, estarão novamente no lado oposto. Como resposta à provocação de Fandango, Rodrigo prossegue a leitura do jornal.

– Agora vejam esta beleza – continuou Rodrigo. – *Rio 16 – O “Correio da Manhã” publicou hoje um violento artigo editorial de ataque ao Marechal Hermes da Fonseca. Diz esse jornal que a candidatura do Marechal tem o aspecto criminoso e repulsivo de um conluio entre uma parte do exército e os politiquinhos mais torpes e ladrões do país, a começar pelo Senador Silvério Nery. Acrescenta o “Correio da Manhã” que na consciência entorpecida do Marechal Hermes não há sequer um movimento de revolta contra o ultraje que lhe atiram os monarquistas, os quais aderem à sua candidatura pela certeza em que estão de que ele trairá a República.*

– Apoiado! – exclamou Licurgo. – É o que eu vivo dizendo: os monarquistas vão aproveitar a ocasião pra puxar brasa pra sua sardinha. Ah! Se o Dr. Júlio de Castilhos estivesse vivo, a coisa mudava de figura.

– *Diz ainda a mesma folha que é tal a impopularidade do Marechal Hermes, que ele não é capaz de passar pela avenida Central e pela rua do Ouvidor, depois das 5 da tarde com medo de ser vaiado.* (VERISSIMO, 1956a, p. 311-12, grifos do original)

O trecho lido por Rodrigo resume parte do discurso de combate dos civilistas, os quais procuram atacar a integridade pessoal de Hermes da Fonseca e associar a sua eventual eleição à possibilidade de retorno da Monarquia. A preocupação com a ameaça à manutenção do sistema de governo é apenas mais um argumento adotado pelos Cambará para justificar a dissidência do PRR e o confronto com o mandatário local. Ao procurar as frases que mais os convêm nas entrelinhas dos artigos, Rodrigo busca legitimar, com a aprovação do pai, as medidas necessárias para confrontar o coronel nas eleições. Ele prega um discurso voltado ao interesse da coletividade, em que a assistência aos mais carentes e a melhoria de qualidade de vida dos habitantes seria o

apesar de tudo, negro continua sendo o que sempre foi: negro” (1956a, p. 144).

mais importante, mas ao mesmo tempo comporta-se como os líderes locais, usando das armas que dispõe para intimidar seus adversários.

O jornal *A Farpa* no centro do conflito

Após ler a notícia da presença do Marechal Hermes da Fonseca em Porto Alegre, Rodrigo convoca o amigo e pintor Don Pepe García para comandar as oficinas do jornal *A Farpa*.⁶ Don Pepe já havia trabalhado com uma tipografia em um periódico anarquista, publicado clandestinamente em Bilbao, na Espanha, segundo ele afirma. A ideia é preparar o terreno para a visita do candidato a Santa Fé, prevista para o dia 19. Aproveitando a ocasião, Rodrigo também pensa em, além de desmascarar e humilhar os que detêm o poder político local, “arrasar com a *Compagnie Auxiliaire*” (VERISSIMO, 1956a, p. 316), empresa de transportes responsável pelos danos causados em um de seus discos de Enrico Caruso durante o transporte de Porto Alegre a Santa Fé.

No primeiro artigo, intitulado “Perfil de um tirano”, Rodrigo Cambará deixa claro que o embate se dará no plano das ofensas pessoais e não das ideias. Antes da publicação, o jovem médico submete o texto à aprovação do pai. Temendo que *A Voz da Serra* devolva os ataques e torne público o seu envolvimento com a amásia Ismália Caré, Licurgo posiciona-se contra a publicação do editorial. “O seu jornal deve ser um jornal de princípios e não de ataques pessoais. Não provoque os outros sem necessidade. Critique as pessoas quando elas procederem mal. Mas deixe a vida particular do indivíduo de lado” (VERISSIMO, 1956a, p. 333).

6 Rodrigo Cambará não justifica o porquê da escolha do nome de *A Farpa* para o seu jornal de combate. Acredito que Erico Verissimo tenha pesquisado em livros ou catálogos sobre a imprensa gaúcha para escolher esse título. Ferreira (1962, p. 147-8) catalogou *A Farpa* como uma publicação caricata, surgida em Porto Alegre no dia 8 de abril de 1897, sob a direção de Henrique Vieira e Teófilo Chateigner, e que durou “três anos e tanto”. Outra hipótese é que o escritor tenha se inspirado em *As Farpas*, de Eça de Queirós e Ramalho Ortigão, autores que ele bem conhecia.

A despeito das recomendações do pai, Rodrigo não encontra sentido numa folha cordial. “Como era possível fazer um jornal vibrante sem ataques pessoais?” (1956a, p. 333). Ele chega a iniciar um texto mais comedido,⁷ mas acaba sendo influenciado pelos pedidos de mais “pasi3n” do amigo Pepe. “Hay que agitar! Sin pasi3n no se puede hacer nada” (1956a, p. 335). Para preencher as p3ginas, Rodrigo inclui um editorial de apresenta3o e transcri3es de trechos do livro *Can3es sem metro*, de Raul Pomp3ia; um poema de Guerra Junqueiro sobre Hist3ria; uma pequena f3bula de Coelho Neto; vers3culos de *Assim falava Zaratustra*; um artigo doutrin3rio intitulado *O verdadeiro conceito de democracia* e uma p3gina humor3stica em que, sob o pseud3nimo de “Fra Diavolo”, ridiculariza o jornalista Amintas Camacho e o intendente de Santa F3.

O editorial traz o seguinte conte3do:

Surge “A Farpa” 3 luz da publicidade num dos momentos mais dram3ticos da hist3ria da nacionalidade brasileira. Diremos sem eufemismos ou meias palavras que este hebdomad3rio se prop3e, antes de mais nada, ser a livre tribuna dos oprimidos contra os opressores, da justi3a contra o arb3trio, do direito contra a for3a, da fraternidade contra o banditismo. Isto vale dizer que “A Farpa” 3 um jornal de oposi3o, uma bandarilha colorida e agu3ada a espica3ar constantemente os flancos do touro cruel e brutal do situacionismo! [...]

Santa F3, onde h3 tantos anos a liberdade tem sido amorda3ada, o direito espezinhado e a justi3a broncamente substituída pelo mandonismo, ter3 neste seman3rio pol3tico e liter3rio uma voz corajosa, clara e candente, a clamar pelos direitos dos espoliados e pelas reivindica3es dos desprotegidos da sorte. Fiel aos princ3pios do mais puro republicanismo, “A Farpa” pugnar3 na presente campanha presidencial pela candidatura civilista, recomendando o grande, o imenso, o imortal

⁷ “A Farpa” n3o foi fundada para ofender quem quer que seja. Nossos objetivos s3o os mais elevados. De resto, como poder3amos n3s censurar os que nos atacam em nossa f3 pol3tica, se n3s mesmos n3o respeitamos as convic3es alheias? Este seman3rio pretende manter-se no n3vel superior do bom jornalismo e jamais descer3 ao terreno mesquinho e lamacento das retalia3es pessoais. Ser3, antes de mais nada, uma tribuna limpa e justa, sempre aberta aos que tiverem fome e sede de justi3a (1956a, p. 334).

Rui Barbosa, o gênio da raça, ao eleitorado livre de Santa Fé, do Rio Grande e do Brasil! [...]

E hoje aí está ele, o malacara cínico, empoleirado na cadeira de intendente, como um reizinho num trono, César de paródia, Napoleão de opereta. Pensará o sátrapa que se sumiram da face da terra os homens de coragem, inteligência e dignidade? (VERISSIMO, 1956a, p. 330-31-32, grifos do original)

Com esse conteúdo recheado de violência verbal, o jornal de Rodrigo Cambará acentua a permanência de práticas antigas de intimidação na forma escrita, justamente num período marcado pela substituição de coronéis belicosos por caudilhos letrados. Partindo da tese de Bordini (2004, p. 108), segundo a qual, em *O retrato*, Erico Verissimo procura representar o momento de transição entre uma sociedade rural, cujo direito aos campos é adquirido pela lei da força, e um regime burguês centrado nas atividades urbanas, no qual “o burguês típico não é um guerreiro, mas um homem doméstico”, percebe-se que Rodrigo Cambará oscila entre esses dois mundos como um herdeiro do regime oligárquico. As atitudes do protagonista evidenciam que a postura agressiva dos antigos ainda não foi totalmente superada.

Como Don Pepe não dá conta sozinho da tarefa de montar o jornal, Rodrigo procura ajuda de um segundo tipógrafo, um “mulato” que já havia sido ameaçado pelo coronel caso aceitasse trabalhar para *A Farpa*. O homem faz de tudo para escapar, mas Rodrigo saca uma arma e dispara a seguinte frase: “– Estamos num país livre, onde cada qual faz o que bem entende. E você vai trabalhar por bem ou por mal” (1956a, p. 337). Após a distribuição do jornal, Rodrigo ainda procura novas justificativas para a desobediência ao pai e a provocação ao situacionismo. Reflete: “prezados leitores d’*A Farpa*, é necessário que os bons sejam também fortes e tenham a coragem de ser violentos e até cruéis quando essa violência e essa crueldade forem necessárias para o bem-estar da comunidade!” (1956a, p. 343).

Esses episódios que envolvem o processo de feitura do jornal de Rodrigo Cambará, incluindo a distribuição, realizada por homens armados na calada

da noite, sinalizam que o momento histórico não manifesta uma ascensão da opinião pública, tal qual já se observa em regiões urbanas da época. Rodrigo busca no jornal um meio para a difusão de novas ideias, mas a sua folha não contribui em nada para a formação de um espaço público de discussão. A pena jornalística do redator ocasional funciona apenas como mais um instrumento de intimidação e provocação, pelo qual se procura colocar em dúvida o caráter dos representantes do governo de situação. Debate sobre as plataformas eleitorais ou questionamento de projetos e programas não são contemplados no conteúdo da folha. Pelo jornal, Rodrigo Cambará mostra-se interessado apenas em defender interesses próprios e impressionar os moradores, em especial Flora, a futura esposa. “Era bom viver, e a melhor maneira de provar a si mesmo e aos outros que estava vivo era amando e lutando. Imaginou o que Flora ia sentir quando lesse *A Farpa*” (VERISSIMO, 1956a, p. 343).⁸

Erico Verissimo afirma em seu livro de memórias que Rodrigo Cambará tem muitas características do pai, Sebastião Verissimo. Exceto a ambição política, exclusividade do personagem, ambos teriam em comum

[...] a sensualidade, o amor à vida, a bravura, a generosidade, a vaidade à flor da pele, a auto-indulgência e a mágica capacidade de fazer dos homens amigos fiéis até o sacrifício e das mulheres amantes apaixonadas. (VERISSIMO, 1995, p. 304)

8 A folha de Rodrigo segue o modelo definido por Luis Edmundo (apud Sodré, 1983, p. 323): “O jornal, na alvorada do século, ainda é a an mica, clor tica e inexpressiva gazeta da velha monarquia, uma coisa precária; ch , vaga, morna e trivial. Poucas páginas de texto, quatro ou oito. Apenas começa, geralmente, pelo artigo de fundo, um artigo de sobrecasaca, cartola e ‘pince-nez’, ar imponente e austero, mas rigorosamente vazio de opinião; espécie de ‘puzzle’ de flores de retórica, que folicul rios escrevem com o dicionário de sin nimos a um lado e um jogo de raspadeiras afiadas noutra, literatura cor-de-rosa e que os homens mais ou menos letrados do país sorvem, logo de manhã cedo [...]”.

Chiappini (2001, p. 108) observa que o protagonista parece inspirar-se no médico Fernando Abbott,⁹ que, em 1908, funda o jornal *O Democrata* durante a campanha de enfrentamento a Carlos Barbosa Gonçalves, candidato apoiado por Borges de Medeiros na eleição estadual e que acaba sendo eleito. As semelhanças são evidentes, considerando que na sociedade gaúcha os políticos usaram e abusaram da pena jornalística para levar sua mensagem aos correigionários e aos oposicionistas. O protagonista, além do papel de médico, burguês e herdeiro caudilho, representa um “jornalista” capaz de expressar os sentimentos de alguns habitantes de uma pequena cidade, microcosmos do Rio Grande do Sul.

Esse tipo de intelectual representado pela figura de Rodrigo Cambará – bem como na de Amintas Camacho – vai ao encontro da definição de Pesavento (1980, p. 62), quando diz que “os intelectuais vinculados a um bloco histórico dado constituem um grupo social que teoriza, torna coerente e difunde as ideias e os valores da classe dominante junto à massa da população”.

Como articulador da “rebelião” contra o governo republicano, Rodrigo Cambará procura demarcar sua posição de líder de um grupo, assim como Licurgo fez ao fundar o jornal *O Democrata* durante a campanha da abolição dos escravos e da implantação da República, temas do episódio “Ismália Caré”. Com a ajuda da folha, Licurgo chegara ao posto de intendente pelo PRR. Rodrigo, por sua vez, mantém a tradição da família e mais tarde também recebe sua recompensa, novamente ao lado do partido que a família ajudou a erguer. Afora os caprichos pessoais e a falta de uma ideologia¹⁰ consistente,

9 Destacado republicano, Fernando Abbott (1857-1924) assumiu por duas vezes interinamente o cargo de presidente do Rio Grande do Sul, em 1891 e 1892. Em atrito com Borges de Medeiros, deixa o PRR e em 1908 funda o Partido Republicano Democrático, pelo qual concorre como candidato de oposição na eleição que elegeu Carlos Barbosa Gonçalves.

10 Trabalha-se com o conceito de ideologia de Ricoeur (1977, p. 62), o qual diz que: “A ideologia é função da distância que separa a memória social de acontecimento que, no entanto, trata-se de repetir. Seu papel não é somente o de difundir a convicção para além do círculo dos pais fundadores, para convertê-la num credo de todo o grupo, mas também o de perpetuar a sua energia inicial para além do período de efervescência”.

baseada em discursos que não estão de acordo com as ações, o jovem procura no embate político pelo jornal um prestígio que não encontraria na lida campeira.

Sua tentativa inicial de exercer influência sobre a comunidade sofre um abalo com a resposta do coronel Trindade, publicada nas páginas de *A Voz da Serra*. O conteúdo do texto, intitulado “Sepulcro Caiado”, segue o mesmo estilo ferino do artigo publicado em *A Farpa*. A guerra está declarada.

De onde partem as pedradas traiçoeiras que pretendem atingir o honrado governo deste município? De alguma casa que não tem telhado de vidro? Não. Elas partem duma casa vulnerabilíssima, do Sobrado dos Cambarás, sepulcro caiado, mansão do vício, da iniquidade, da desídia e da podridão; duma casa que, para usarmos a imagem do grande Guerra Junqueiro, é sinistra e suja como o lençol das velhas prostitutas; duma casa cujo chefe, em vez de dar-se o respeito que se exige de todo o cidadão digno desse título, afronta nossa sociedade vivendo amancebado com uma mulher por ele teúda e manteúda, a quem instalou numa casa à Rua dos Farrapos, como é de todos sabido e notório. É lá que ele passa muitas de suas noites em orgias inconfessáveis. [...]

E agora que já demos ao pai o que ele merecia, vamos ao filho. Não gastaremos muita cera com tão ruim defunto. Que importância pode ter o Dr. Rodrigo Cambará (ai, doutor da mula ruça!) esse mocinho pelintra e seus dotes físicos? Ai, Rodriguinho! Onde foi que compraste tuas botinhas de cano de camurça? E as tuas águas-de-cheiro? Quem confeccionou essas roupinhas que te fazem o “dandy” mais completo de Santa Fé? Teria sido o Salomão Padilha, teu amiguinho particular? Dizem que trouxeste de Porto Alegre muitos caixões com bugigangas, e que entre estas veio um gramofone, com chapas de Caruso. Será que o grande tenor canta a famosa canção intitulada “Ismália Caré”? O estribilho é assim: Ai Licurgo Cambará / Ai Licurgo Cambaré / Onde está, onde estará / A tua Ismália Caré? Ouvimos também dizer que o “dandy” trouxe muitos vinhos e conservas estrangeiras. Decerto tudo isso é para as orgias do Sobrado, em que tomam parte ele, o pai, o irmão e outros cafajestes que infestam a nossa cidade. (VERISSIMO, 1956a, p. 245, grifos do original)

Surpreso com o teor dos insultos, Rodrigo fica magoado principalmente por ter sido tratado como um menino e pelos ataques à honra do pai.

Considerava-se inatacável e achava que poderia manter-se sereno frente à réplica dos republicanos, no entanto percebera que “a coisa chegara a um ponto em que tinha de passar do terreno da palavra escrita para o da reação física” (1956a, p. 372). Com autorização e incentivo de Licurgo, Rodrigo começa a trabalhar na resposta ao intendente, que resulta no artigo intitulado “Carta aberta a um crápula”. Antes de o jornal sair para a rua, porém, ele tem uma oportunidade de demonstrar sua valentia. Sua vontade de partir logo para o confronto corporal coincide com a chegada a Santa Fé do bandido Dente Seco, contratado pelo coronel Trindade justamente para provocá-lo. No primeiro encontro entre os dois, Rodrigo aplica uma surra no bandido, que fica inconsciente e é socorrido por terceiros.

Em meio a esse crescente ambiente de tensão, prestes a estourar em mais uma luta armada, Rodrigo Cambará recebe os conselhos do amigo Jairo Bittencourt. O militar tenta impedir que o médico continue publicando os artigos e argumenta que este tem o sentimento da justiça social, mas que lhe falta uma “base ideológica sólida” (1956a, p. 377). Bittencourt defende que a melhor orientação doutrinária está no positivismo e entrega a Rodrigo um volume do livro *Système de Politique Positive*, de Augusto Comte. Os apelos de Bittencourt não são suficientes para convencer Rodrigo a parar com as provocações. No dia seguinte, na saída da missa, os amigos de Rodrigo distribuem a segunda edição de *A Farpa*. Muitos, prevendo confusão, recusam-se a apanhar o exemplar e tratam de fugir do local. Os que aceitaram o jornal leram o seguinte:

Pústula: Quando Deus, num momento infeliz de mau humor, resolveu criar-te, viu logo que não eras digno dum ventre de mulher, e por isso te fez nascer numa cloaca, como produto do viscoso conúbio entre uma ameba disentérica e um verme recém-cevado no cadáver dum chacal. [...] És um aborto langanhento, e o simples fato de existires constitui um formidável insulto ao gênero humano. Pretendeste atingir com tua baba ofídica minha casa, minha família, minha pessoa, mas o que

fizeste, molusco, foi apenas cuspir para o céu: a podridão que jorrou de tua pena mercenária, caiu-te inteira e fedorenta nessa cara ridícula de funâmbulo. [...] Perguntas onde comprei as minhas botinas de camurça. Eu te direi, antes de mais nada, que as comprei com dinheiro limpo, honestamente ganho, e não com dinheiro sujo, roubado aos cofres públicos, como é o que te paga o Titi Trindade, teu patrão. E sabes para que as comprei? Foi para te aplicar um pontapé no traseiro na primeira oportunidade em que te encontrar, seja onde for, estejas com quem estiveres. Porque se a um macho se bate na cara, a um invertido se bate no rabo! (VERISSIMO, 1956a, p. 372-3, grifos do original)

Com mais esse ataque, a família Cambará consegue atrair a raiva do coronel Trindade, o qual promete invadir o Sobrado na noite daquele mesmo dia para empastelar a redação do jornal. Dispostos a enfrentar a ofensiva dos republicanos, os Cambará se preparam para o pior, com homens e armamentos. A situação revela, no entanto, que as feridas do passado ainda não estão curadas. Licurgo Cambará desafia os republicanos, mas isso não significa que esteja amarrado aos federalistas, antigos inimigos da Revolução Federalista. “– Somos inimigos e eu não posso me esquecer que ele já atirou contra esta casa. Não me falem mais nisso!” (VERISSIMO, 1956a, p. 403).

Rodrigo ainda era uma criança à época da revolução e não carrega o mesmo ódio em relação aos maragatos. Mais do que isso, vê uma oportunidade de conciliar interesses e reunir forças políticas em torno de sua causa. Afinal, os companheiros do passado agora ameaçam invadir o Sobrado, uma mostra de que na política as cores das bandeiras mudam conforme as vantagens do momento. Por intermédio de Rodrigo, alguns federalistas acabam reunindo-se ao grupo de voluntários no Sobrado, para o desgosto do pai. A mobilização não chega a ser necessária porque o coronel Bittencourt intercede em defesa da família Cambará, ordenando aos militares para defenderem o Sobrado. O esperado combate não acontece e, em Santa Fé, os militares confirmam estar ao lado dos civilistas.

Para Rodrigo, a primeira batalha foi vencida pelos Cambará, uma vez que o situacionismo foi atacado e o Exército ficou ao lado da oposição, “ao lado do direito, da razão, da justiça” (1956a, p. 411). O médico está satisfeito com o resultado da ofensiva de *A Farpa* porque com o jornal provou sua coragem. Decide, então, que, nas próximas edições, o jornal não será ofensivo, mas, sim, “puramente doutrinário”, a começar com uma saudação cordial ao candidato militarista durante sua visita a Santa Fé.

Bem-vindo, pois, seja o candidato oficial à cidade de Santa Fé, que saberá recebê-lo de braços abertos e com um sorriso amigo nos lábios, embora seu coração palpite de admiração e simpatia pelo candidato civilista, para o qual está reservado seus votos, no próximo e grandioso pleito de primeiro de março! (VERISSIMO, 1956a, p. 413, grifos do original)

Além de não trazer nenhum conteúdo doutrinário, como queria Rodrigo, o recuo de *A Farpa* não chega a constituir uma resolução segura de seu redator. Sem outra forma de combate, Rodrigo logo se arrepende de ter sido tão receptivo em seus boletins. Pensa que deveria ter mandado imprimir uma nova edição com frases anti-hermistas para distribuir às barbas do candidato oficial. Assim que o Marechal Hermes chega a Santa Fé, iniciam-se as solenidades e Rodrigo Cambará passa a ser tomado por certa inquietude. Queria aproveitar a ocasião para fazer alguma coisa, chamar a atenção do povo, mas não sabia exatamente como proceder. “Não se conformava com a ideia de não participar – fosse como fosse – daquele momento cívico” (VERISSIMO, 1956a, p. 416).

No fundo, os pensamentos de Rodrigo revelam suas verdadeiras ambições. O jovem gostaria de estar no comício, ser aplaudido e reconhecido como um homem influente, independentemente de o candidato ser militar ou civilista. Seus planos de grandeza, amadurecidos na época de residência e estudos em Porto Alegre, começam a ser colocados em prática por ocasião da eleição

de 1910. A campanha eleitoral para o candidato civilista fora apenas uma coincidência, visto que seu pai resolvera não mais apoiar os republicanos. Como o jovem não poderia ficar contra o pai, encontra na oportunidade de fazer oposição uma boa ocasião para impressionar os moradores, a família e a futura esposa.

Não se percebe nas motivações de Rodrigo Cambará qualquer diferenciação na estrutura social, seja de ordem social ou econômica, que explique a existência das contradições políticas em Santa Fé e justifique a sua sede de confrontar o comando local. Como o próprio narrador descreve, em Santa Fé

[...] havia homens ligados a qualquer dos dois grandes partidos estaduais por laços ideológicos; a maioria, porém, se deixava levar irracionalmente pelo fascínio mágico dum nome ou pela cor de um lenço: e por esses mitos era capaz de matar ou morrer. (VERISSIMO, 1956a, p. 203)

Rodrigo é o resultado do encontro desses dois tipos, pois embora não tenha um mito para defender, deixa-se levar pelo fascínio de um nome (Rui Barbosa) – como fora Júlio de Castilhos para Licurgo. Quanto aos laços ideológicos, o personagem procura mostrar que os têm, mas não são eles que guiam suas ações. A família posiciona-se contra o candidato apoiado pelo PRR, mas continua sendo castilhista, ao mesmo tempo em que Rodrigo contesta as teses positivistas do coronel Jairo – as mesmas que guiaram Júlio de Castilhos.

No plano geral do romance, os líderes da elite local são oriundos de uma mesma raiz, formada por fazendeiros abastados que dividem sua influência com os comerciantes mais fortes da cidade. Outros grupos, como os imigrantes, funcionários públicos, empregados do comércio ou estancieiros e comerciantes que possuem tradições de família, mas nenhuma fortuna, não chegam a constituir uma voz participativa no processo político de Santa Fé. Dessa forma, o que sobra para justificar as ações de Rodrigo Cambará é a

vontade de exhibir vaidade e valentia, atitudes que justificam o título do episódio de “Chantecler”, combinado ao desejo de poder.¹¹

A poucos dias da eleição, a saga do personagem em busca de votos para o candidato civilista passa do papel aos comícios. Embora Licurgo considere a propaganda por Rui Barbosa um desperdício de tempo e dinheiro, já que “estava convencido de que a eleição, como de costume, seria uma fraude e o candidato oficial sairia vitorioso por grande maioria de votos” (VERISSIMO, 1956a, p. 422), Rodrigo acompanha os democratas em excursões pelo interior. Nas colônias italianas e alemãs a receptividade aos correligionários civilistas é fria: com medo de perseguições e aumento de impostos, ninguém vota contra o governo. Decepcionado, o jovem aguarda o dia das eleições acompanhando pelos jornais as notícias de distúrbios ocorridos nas ruas de Porto Alegre, “onde civilistas e hermistas trocavam sopapos e bengaladas” (VERISSIMO, 1956a, p. 427).

No dia da eleição, com um revólver na cintura, Rodrigo trabalha como fiscal das mesas eleitorais. Testemunha a votação de um eleitor que se faz passar por um homem já morto, mas os seus protestos para os membros da mesa não surtem efeito. Em um dos distritos do interior, a morte de um integrante da família Macedo deflagra o início de um tumulto. A troca de tiros ocorre quando capangas do intendente tentam roubar a urna. Dois deles também morrem no confronto. O jornal *A Voz da Serra* interpreta o conflito como “uma cilada armada pelos mazorqueiros Macedos, que, vendo seu candidato derrotado, procuraram perturbar a ordem, não trepidando em ir até o assassinato” (VERISSIMO, 1956a, p. 436). O artigo do jornal enfurece os Macedo, que organizam um ataque ao jornal situacionista. Dessa vez Rodrigo controla o seu impulso caudilho e intercede para evitar uma desgraça maior, pedindo auxílio ao coronel Jairo Bittencourt.

¹¹ O título “Chantecler” refere-se à peça de teatro homônima, do dramaturgo francês Edmond Rostand. Encenada em Paris em 1910, a peça conta a história de um galo que acredita que o seu canto tem o poder de fazer o sol nascer. Rodrigo faz leituras entusiasmadas do texto dramático para os amigos, publicado na revista *L'illustration*.

Após esses incidentes, Rodrigo Cambará prepara um número especial de *A Farpa*, o qual vem a ser a última edição da folha partidária.

Sentou-se à mesa e redigiu um manifesto ao povo de sua terra, dando a verdadeira versão da “tragédia do terceiro distrito” e concitando os conterrâneos a reagir por todos os meios – primeiro pelos legais e depois, se falhassem estes, pelos ilegais – contra aquela situação vergonhosa que os aviltava, pondo em constante perigo a vida dos homens livres do município. Num outro artigo atacou o governo, que fraudara as eleições; acusou o Intendente e o Delegado de polícia, e lançou sobre o Amintas – “capacho imundo, escriba crapuloso” – uma nova rajada de insultos. (VERISSIMO, 1956a, p. 437)

As últimas notícias da eleição vêm dos resultados parciais publicados no *Correio do Povo*, cujos telegramas são desanimadores para os civilistas. Pelos informes do jornal, sabe-se que o marechal estava vitorioso na maioria das urnas e que Rui Barbosa lançara um manifesto, “afirmando que as eleições haviam sido feitas sob pressão do governo, à sombra da fraude: os heremitas subtraíam as atas ou as falsificavam” (VERISSIMO, 1956a, p. 448). O ímpeto de Rodrigo Cambará pela causa civilista, porém, arrefece logo após o fim das eleições. Quando os amigos pedem notícias do jornal, Rodrigo responde: “não morreu. Está apenas hibernando. No momento crítico reaparecerá” (VERISSIMO, 1956b, p. 25).

O silêncio por um cargo

Quando percebe a certeza da derrota de Rui Barbosa nas urnas, Rodrigo chega à conclusão de que “meter-se em política, seria não só perder tempo como também fazer papel de tolo” e que “não trocaria seu prestígio de médico pela posição do Trindade ou de qualquer deputado estadual ou federal”, afinal chegara a Santa Fé e lançara o desafio, “dando à canalha governista e ao povo de sua terra uma prova de hombridade” (VERISSIMO, 1956b, p. 26). Essa

convicção dura pouco, pois uma visita inesperada muda o rumo dos acontecimentos para o personagem.

Em fins de julho, o senador Pinheiro Machado chega a Santa Fé para uma visita. Após uma homenagem na câmara municipal, o homem forte do PRR, o “Chefe”, dirige-se ao Sobrado com o objetivo de acalmar os ânimos na localidade e recuperar o apoio da família Cambará. Rodrigo admite ser “fascinado” e “intrigado” por Pinheiro Machado, o qual, segundo ele, “parecia um singular ponto de encontro do campo com a cidade” (VERISSIMO, 1956b, p. 93), cuja expressão sugeria tanto “crueldade” como “ascetismo” e poderia ser de um “bandoleiro” como de um “profeta”. O diálogo entre os dois, acompanhado por Licurgo, é curto e cheio de sentido para o futuro político do jovem médico.

– O senhor, Dr. Rodrigo, um moço inteligente e de futuro, que é que está fazendo fora do partido?

– Senador, devo dizer-lhe com toda a sinceridade que nas últimas eleições não só permaneci fora do partido como também...

Pinheiro Machado cortou-lhe a frase com um gesto.

– Eu sei, eu sei... Estou a par de todas as suas atividades. Vi o seu jornal, li os seus artigos.

Rodrigo sentiu-se diante de Malvina Travassos, professora pública, na hora negra da palmatória.

– O senhor pertence a uma antiga família republicana. Nesta hora, qualquer divisão do partido só poderá ajudar nossos inimigos. Aliás, todo o seu esforço ficou perdido... [...]

Em vão Rodrigo se esforçava por combater o sentimento de culpa que o desconcertava e inibia. Tomara as palavras do visitante como uma repreensão paternal. [...]

– Afinal de contas – animou-se Rodrigo a perguntar – que é que o senhor propõe?

– Que cessem duma vez por todas esses ataques mútuos, que não dispersem forças, que não percam tempo com essas tricas municipais. Já bastam os inimigos que o Rio Grande tem fora daqui!

- Mas voltar atrás seria uma desmoralização...
- Quanto tempo faz que seu jornal não aparece?
- Uns meses...
- Pois então? Ninguém obriga o senhor a continuar. Fique quieto por uns tempos. O Trindade me garantiu que *A Voz* já cessou por completo os ataques. É ou não é verdade? (VERISSIMO, 1956b, p. 96-7)

Após comparar a atividade do político à do médico, nas quais é “muito difícil fazer sempre o bem ao povo sem nunca causar-lhe algum mal”, o senador prossegue no seu intento de sedução. Convida o jovem para acompanhá-lo à casa de Joca Prates, um dos chefes republicanos locais. Com uma exaltada sensação de orgulho, Rodrigo sai a caminhar ao lado do senador pela rua do Comércio, cena vista por todos com espanto e admiração, quando ouve deste:

- Vou conversar com o Dr. Borges de Medeiros a teu respeito – prometeu o Senador.
- Vejo em ti um bom corte de deputado. É só questão de tempo. Estás ainda muito moço. Mas... digamos, daqui a uns quatro ou cinco anos, quem sabe? Deixa que esses petiços de fôlego curto fiquem correndo carreira nestas canchas municipais. Tu és parreheiro que merece tomar parte em páreos mais importantes.

Está tentando me subornar – refletiu Rodrigo – está me acenando com uma deputação...

Não sabia se devia indignar-se ou envaidecer-se ante aquelas palavras. Amanhã poderia fazer o que bem lhe aprouvesse: ressuscitar *A Farpa*, romper fogo de novo contra a situação, atacar o próprio Pinheiro Machado... (esta ideia lhe dava uma reconfortante sensação de força, por mais improvável que parecesse). Agora, porém, ele, Rodrigo Camará, simplesmente se entregava ao esquisito prazer de ser cortejado por uma figura do porte do “Condestável da República”. (VERISSIMO, 1956b, p. 99)

Nos meses seguintes, de fato, Rodrigo segue os conselhos de Pinheiro Machado. Deixa a política e o jornal de lado e passa a se dedicar exclusivamente ao consultório, confundindo a função de médico com a de “pai dos

pobres”¹². Atende de graça os doentes da Sibéria e do Purgatório, os bairros mais miseráveis da periferia da cidade, e distribui remédios sem cobrar nada. Aos poucos assume em Santa Fé a função de conselheiro, fornecendo soluções para os problemas pessoais dos pacientes, exatamente da mesma maneira que os coronéis costumam agir nessas comunidades. As ações sociais voluntárias do personagem levam Amintas Camacho a publicar editoriais que insinuam elogios ao médico no *A Voz da Serra*, ensaiando um início de reaproximação da ala republicana com a família Cambará. A folha trata discretamente sobre “a distribuição de gêneros alimentícios, roupas e cobertores à pobreza, por iniciativa dum jovem e prestigioso conterrâneo, cujo nome deixamos de mencionar para não lhe ferir a reconhecida modéstia” (VERISSIMO, 1956b, p. 107-8, grifos do original).

O aparente desinteresse de Rodrigo pela política, embora ele não admita, tem relação direta com o pedido pessoal de Pinheiro Machado. Em novembro, por ocasião da posse de Hermes da Fonseca, e, posteriormente, da Revolta da Chibata, a 22 de novembro, Rodrigo volta às páginas dos jornais de Porto Alegre para acompanhar os últimos acontecimentos. Os detalhes sobre a rebelião dos marinheiros, que pediam, entre outras coisas, o fim dos castigos físicos aplicados aos graduados da Marinha, são repassados pelo coronel Jairo. Empolgado com a possibilidade de o marechal renunciar ao cargo, Rodrigo fica angustiado com a falta de notícias nos dias seguintes.

No dia 26 Rodrigo foi pessoalmente à estação comprar o *Correio do Povo* que vinha no trem de Santa Maria. Abriu o jornal. Já estava uma página inteira de telegramas sobre a revolta da armada. Pôs-se a ler as notícias com a sofreguidão de quem devora uma novela de aventuras. Mas já dois dos subtítulos o deixaram gelado: *A Anistia – Terminação da Revolta*. Sim, vinham ao pé da página notícias decepcionantes. O Senado apressara-se a conceder a anistia aos revoltosos, e o presidente da República não se opusera à vontade dos senadores. Os rebeldes se haviam rendido.

12 Já apontou a crítica que são muitas as semelhanças entre a história de Rodrigo e a do próprio Getúlio Vargas, que era conhecido como “pai dos pobres”.

“Nesse momento os navios “Minas Gerais”, “São Paulo”, “Bahia” e “Deodoro” acabam de arriar o sinal de guerra, hasteando bandeiras brancas e salvando a terra com 21 tiros”. (VERISSIMO, 1956b, p. 135, grifos do original)

Na verdade, a notícia do fim da revolta dos marinheiros foi publicada no *Correio do Povo* na edição de 27 de novembro e não do dia 26, como informa o narrador.¹³ De qualquer forma, o interesse do protagonista, nesse momento, restringe-se à leitura do *Correio do Povo* e não mais sobre as edições de *A Farpa*. Rodrigo troca a ação política em Santa Fé por um cargo de deputado em Porto Alegre, cujas atividades são narradas no episódio “O deputado”.

Conclusões

Trindade (1979, p. 121) aponta que a literatura historiográfica, em geral, enfatiza dois tipos de explicação para se interpretar a dicotomização das forças políticas no Rio Grande do Sul e sua expressão por meio de diferentes estruturas partidárias. Uma delas procura justificar a divisão em termos de conflitos entre lideranças e de disputa pessoal pelo poder, enquanto outra acentua a existência de diferenciações na estrutura social que se manifestariam em contradições políticas, valorizando a articulação entre os conflitos políticos e seu embasamento social-econômico.

Transpondo essa leitura para a perspectiva da ficção configurada em *O retrato*, observa-se que o *Leitmotiv* que expressa a divisão de forças políticas no Rio Grande do Sul é claramente a disputa pessoal pelo poder. O jornal,

13 Este é o trecho: “Sucessos do Rio – O espírito público, continuou, ontem, preocupado com os graves sucessos, que há quatro dias vinham se desenrolando na baía do Rio de Janeiro, em consequência da revolta da marinhagem de alguns dos mais poderosos navios da nossa esquadra. Felizmente, à noite, cessou esse estado de inquietação geral com a divulgação do seguinte telegrama, recebido, da capital da República, pelo dr. Ildefonso Fontoura, chefe do 1º Distrito Telegraphico: ‘Neste momento (7 horas da noite), os navios Minas Gerais, S. Paulo, Bahia e Deodoro acabam de arriar o sinal de guerra, hasteando bandeiras brancas e salvando a terra com 21 tiros’”. (SUCESSOS, 1910, p. 2)

fictício (imaginado) ou “real”, como parte fundamental da estrutura partidária, é uma das ferramentas para fazer prevalecer uma vontade sobre outra. O combustível que move a ação dos protagonistas vem do desejo de conquistar uma posição de prestígio no extrato social, mas não na atividade pecuária nem na medicina. É a possibilidade de ascensão política e social que explica as ações dos Cambará, não havendo na narrativa uma abordagem em torno de diferenciações na estrutura socioeconômica para explicar as contradições políticas. Essas, se existem, ficam subentendidas e não fornecem elementos suficientes para uma tentativa de análise, salvo suposições não ancoradas na materialidade narrativa. A ascensão e a queda da família (burguesa) Cambará estão associadas à ambição pelo poder, cujos passos nesse sentido são acompanhados pelo conteúdo jornalístico, ora nas notícias vindas de longe ora na produção noticiosa local.

Nesse contexto histórico, os políticos da História são personagens da ficção e os personagens fictícios também fazem a História, interagindo como receptores dos acontecimentos ocorridos na capital federal ou na capital do Estado, refletindo-os na comunidade local a partir da escrita ou leitura de jornais. Esses eventos chegam a Santa Fé pela imprensa e acabam amarrando os destinos dos personagens ao fazer jornalístico, amenizando a rudeza do tradicionalista gaúcho com uma certa inserção no universo letrado, mostrando que quem controla a palavra escrita tem mais força política. Isso não aponta necessariamente para a existência de um canal de discussão, liberdade de expressão ou direito à participação política do homem comum no limiar do século XX. Muito pelo contrário, a representação literária do cenário político e social desse período deixa evidente a manutenção de velhas práticas típicas do patriarcado caudilho, em que o poder deve ser conquistado pela força do grito, da arma e do jornal partidário.

Por isso, para melhor compreender o sentido das ações políticas da família Cambará, é preciso acompanhar todos os seus movimentos e justificativas, desde o surgimento do movimento republicano e abolicionista, em

“Ismália Caré”, até o fim do Estado Novo, com a deposição de Getúlio Vargas e a conseqüente morte de Rodrigo Cambará, em “Reunião de família” e “Encruzilhada”. Nesse período representado, jornais e revistas serão empregados sempre que necessário para fortalecer a verossimilhança da interlocução dos personagens do romance.

ALVES, Marcio Miranda. The newspaper *A Farpa* in the political context of *O Retrato*, by Erico Verissimo. **Revista do Gel**, v. 11, n. 2, p. 117-144, 2014.

ABSTRACT: *Starting from the assumption that the political fight is at the center of the historic axis of O tempo e o vento, I analyze the participation of the fictional newspaper A Farpa in the context of political disputes in O retrato, the second part of Erico Verissimo's trilogy. Founded by the character Rodrigo Cambará to promote the campaign of the civilian candidate Rui Barbosa in the presidential elections of 1910, A Farpa is an important weapon in the hands of a young man searching for power. In addition to an analysis of the literary representation of socio-political conflicts in Rio Grande do Sul and in Brazil in the early twentieth century, this reflection also aims to highlight the participation of the materiality of newspapers - real or imaginary - in the process of literary creation.*

KEYWORDS: *Political press. Brazilian literature. Erico Verissimo. History.*

Referências

BARBOSA, Rui. Discurso proferido pelo senador Ruy Barbosa, em resposta ao orador que o saudou, por ocasião de sua visita, em 18 de dezembro findo, à Faculdade de Direito de S. Paulo. **Correio do Povo**, Porto Alegre, p. 1, 20 jan. 1910.

BORDINI, Maria da Glória. Um burguês na coxilha: o paradoxo de *O Retrato*. In: BORDINI, Maria da Glória; ZILBERMAN, Regina. **O tempo e o vento:** história, invenção e metamorfose. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 103-119.

CAPELATO, Maria Helena. **Imprensa e história do Brasil**. São Paulo: Contexto; Universidade de São Paulo, 1988.

CARONE, Edgar. **A República Velha I: instituições e classes sociais**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1975.

CHIAPPINI, Ligia. Campo e cidade no retrato. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy et al. **Erico Verissimo: o romance da história**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001. p. 103-121.

FERREIRA, Athos Damasceno. **Imprensa caricata no Rio Grande do Sul no século XIX**. Rio de Janeiro: Globo, 1962.

FRESNOT, Daniel. **O pensamento político de Erico Verissimo**. Rio de Janeiro: Edições do Graal, 1997.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Historiografia e ideologia. In: DACANAL, José Hildebrando; GONZAGA, Sergius (Org.). **RS: cultura e ideologia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980. p. 60-88.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SUCESSOS do Rio. **Correio do Povo**, Porto Alegre, p. 2, 27 nov. 1910.

TRINDADE, Héglio. Aspectos políticos do sistema partidário republicano rio-grandense (1882-1937). In: DACANAL, José Hildebrando; GONZAGA, Sergius (Org.). **RS: economia e política**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979. p. 119-191.

VERISSIMO, Erico. **O tempo e o vento II**. O retrato. Porto Alegre: Globo, 1956a. v. 1.

_____. **O tempo e o vento II**. O retrato. Porto Alegre: Globo, 1956b. v. 2.

_____. **Solo de clarineta**. 20. ed. Porto Alegre: Globo, 1995. v. 1.

O PAPEL DO LÉXICO E A CONTRIBUIÇÃO DE MODELOS MULTIRREPRESENTACIONAIS PARA A APRENDIZAGEM FONOLÓGICA DE L2

Susiele MACHRY DA SILVA¹

RESUMO: O estudo proposto objetivou investigar o papel do léxico e a contribuição dos modelos multirrepresentacionais, a saber, Fonologia de Uso (BYBEE, 2001, 2002, 2010) e Teoria de Exemplares (PIERREHUMBERT, 2001, 2003, 2012), para os processos que envolvem a percepção e a produção do contraste fonológico entre as vogais médias tônicas do português brasileiro /e/ - /ɛ /, /o/ - /ɔ / por falantes nativos do espanhol da América. A análise foi pautada em uma amostra de 32 falantes nativos do espanhol, com idade entre 18 e 59 anos, domiciliados na cidade de Porto Alegre ou na região metropolitana. Os resultados permitem constatar que a aprendizagem fonológica tende a ser influenciada principalmente pela frequência da palavra na língua e, nesse sentido, tende a ser gradual, iniciando pelas palavras mais frequentes e espalhando-se, então, pelas demais palavras, menos frequentes na língua.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem fonológica. Percepção. Produção. Léxico. Modelos Multirrepresentacionais.

¹ Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Católica de Pelotas (UCPel).
E-mail: susiele.machry@gmail.com

Introdução

A habilidade de produzir os padrões fonológicos da segunda língua (doravante L2) representa um dos principais desafios a serem desenvolvidos por aprendizes. Frequentemente, a realização fonética de estruturas fonológicas da L2 é marcadamente diferente dos padrões da língua nativa (doravante L1). É comum, nesse sentido, que falantes não nativos, principalmente os que adquirem a língua na fase adulta, apresentem uma pronúncia marcada dos segmentos da L2 (STRANGE; SHAFER, 2008).

As dificuldades apresentadas por aprendizes na pronúncia de sons da L2 são normalmente provenientes do não reconhecimento dos sons da língua-alvo como categorias fonológicas distintas da língua nativa. O sistema fonológico da L1 constitui, dessa forma, o ponto de partida na aprendizagem da L2, sendo comum, portanto, que os sons dessa língua sejam interpretados com base no mapa fonológico da L1 (FLEGE, 1995). Tal processo se explica pelo fato de que, na aprendizagem da língua materna, o indivíduo desenvolve uma representação perceptual para os sons de sua língua nativa e o seu sistema fonético é ajustado de acordo com as características dessa língua. A aprendizagem fonológica da L2 implica, por conseguinte, a necessidade de reorganização desse sistema e a formação de novas categorias fonológicas. Entende-se, entretanto, que as representações fonológicas específicas, mesmo já fixadas, continuam a ser desenvolvidas ao longo da vida e que, mediante a contínua exposição aos padrões fonológicos da L2, o aprendiz, mesmo adulto, é hábil para formar categorias fonológicas distintas para sons da L2 não presentes em sua língua (FLEGE, 1995; BEST; TYLER, 2007).

Nesse sentido, compreende-se que a frequente exposição à língua-alvo possibilita ao aprendiz reorganizar o seu sistema fonológico para alocar os sons da L2 em categorias distintas da língua nativa. Subjaz a esse processo de reorganização do espaço fonológico, o entendimento de que a aprendizagem é afetada pela repetição e pela continuidade com que o aprendiz é exposto à

língua e a determinados padrões linguísticos. Ou seja, a frequência de uso e, naturalmente, as experiências que o aprendiz constrói a partir dessa frequente exposição são determinantes para a aprendizagem.

Presume-se, dessa forma, que a aprendizagem fonológica é contínua e que o aprendiz, gradualmente, adquire os padrões fonológicos da L2. Tal processo, entretanto, pelo entendimento de que parte este estudo, pode estar relacionado tanto com a relação das palavras da L2 com as palavras da L1, referente ao grau de semelhança tipológica; como também, com a frequência de exposição do aprendiz aos padrões fonológicos da língua-alvo. Por esse entendimento, o processo de aprendizagem depende do quanto os aprendizes têm a oportunidade de atualizar e de criar novas representações fonológicas de forma a adequar-se aos padrões da L2. Ou seja, mesmo que de forma sutil e lenta, a pronúncia dos sons da L2 por adultos pode sofrer mudanças através do tempo (BEST; TYLER, 2007).

A ideia de que a aprendizagem fonológica de L2 é afetada pela repetição e pela frequência com que o aprendiz é exposto aos padrões fonológicos da língua-alvo, mostra-se compatível com o proposto pelos modelos multirrepresentacionais, a saber, Modelo de Uso (BYBEE, 2001, 2002, 2010) e Teoria de Exemplos (PIERREHUMBERT, 2001, 2003, 2012), os quais defendem que as experiências construídas pelo aprendiz são frequentemente atualizadas. Sugere-se, dessa forma, em conformidade pelo proposto por esses modelos, que o contínuo contato com determinados padrões ou itens lexicais da língua-alvo oportuniza ao aprendiz o fortalecimento dessas instâncias, diferenciando-as das categorias existentes na L1.

Este estudo investiga, portanto, o papel do léxico na aprendizagem fonológica e, o quanto a frequente exposição aos padrões fonológicos do português (L2), contribui para o processo de aprendizagem do contraste entre as vogais tônicas, /e/ - /ɛ/ (ex.: seco – sɛco) e /o/ - /ɔ/ (ex.: soco – sɔco), por adultos nativos do espanhol da América. Entende-se que, pelo fato de o português e o espanhol compartilharem muitas semelhanças lexicais, estruturais

e semânticas, o processo de aprendizagem tende a ser mais difícil, no sentido de que, os indivíduos tendem, pela semelhança dos itens lexicais da L2 com os itens lexicais de sua língua, a associar ou organizar os exemplares da língua-alvo, semelhantes aos da língua nativa, conjuntamente aos exemplares da L1. Contudo, a frequente exposição do aprendiz às formas da língua-alvo pode contribuir para mudar essa categorização. Frente a isso, presume-se que os itens lexicais mais frequentes no português, independentemente de sua semelhança lexical com o espanhol, são os mais prováveis de serem aprendidos. A proposta teórica dos modelos muitirrepresentacionais, Fonologia de Uso e Modelo de Exemplares, que oferecem suporte a essas ideias, é discutida na próxima seção.

Fonologia de Uso e Modelo de Exemplares

O Modelo de Uso (BYBEE, 2001, 2010) postula que a frequência de uso das palavras individuais, ou, sequências de palavras, afeta a natureza da representação mental. Por essa proposta, no que tange à fonologia, a ideia é de que a frequência com que palavras, frases ou padrões são usados deve ter impacto na organização do espaço fonológico do aprendiz. Defende-se, por conseguinte, que as experiências afetam a representação, no sentido de que, palavras e estruturas podem perder ou ganhar força de acordo com o uso mais ou menos frequente.

Nesse processo, a exposição e a repetição são essenciais para determinar a rapidez com a qual o aprendiz acessa palavras e estruturas da língua-alvo. A ideia é de que palavras e padrões de alta frequência encontram-se mais fortalecidos no mapa cognitivo e são, portanto, mais facilmente acessados em relação às formas com baixa frequência (BYBEE, 2001, 2010). Todas essas representações linguísticas armazenadas são organizadas de acordo com a identidade e a similaridade, de forma que exista uma conexão entre as palavras que possuem padrões fonéticos semelhantes e que compartilham de

similaridades semânticas. Nesse caso, ao acessar uma palavra, subtede-se que o indivíduo também acessa outras palavras que possuem estrutura sonora e semântica semelhante.

Ou seja, no que tange ao processo de aprendizagem de L2, subtede-se que o frequente contato com os padrões da língua-alvo, permite ao aprendiz criar uma rede, com base na identidade e similaridade, na qual são organizados os itens lexicais de acordo com sua semelhança fonológica e semântica. As palavras que possuem similaridades, por encontrarem-se conectadas a mesma rede, podem ser conjuntamente acessadas na percepção e na produção. Entende-se que, ao acessar uma palavra, o aprendiz também ativa outras palavras que possuem estrutura sonora e semântica semelhante.

Ao encontro da proposta do Modelo de Uso, no que tange à frequência e à forma como as experiências são armazenadas, a Teoria de Exemplos (JOHNSON, 1997; PIERREHUMBERT, 2001, 2012) constitui um mecanismo multirrepresentacional que, aliado ao proposto pelo Modelo de Uso, permite formalizar a organização das informações experienciadas pelo indivíduo e explicar suas escolhas em termos de ativação ou não ativação de exemplares. Por sua flexibilidade e, por permitir uma relação entre diferentes níveis de representação, o Modelo de Exemplos fornece explicações quanto à interação entre o nível fonológico e o nível fonético, forma de superfície. Nesse caso, “o léxico e a gramática representam dois graus de generalizações sobre as mesmas memórias e são, assim, fortemente relacionados” (PIERREHUMBERT, 2001, p. 139).

Pela proposta que emerge do Modelo de Exemplos cada categoria é representada por uma larga “nuvem” de instâncias experienciadas pelo aprendiz. Essas instâncias são organizadas em um mapa cognitivo, de forma que memórias de instâncias similares fiquem próximas umas das outras e, memórias de instâncias divergentes fiquem afastadas uma das outras. Quando a diferença entre os exemplares é muito sutil e o indivíduo não consegue diferenciá-los, esses exemplares podem ser classificados como iguais.

Nesse caso, no que diz respeito à aprendizagem fonológica das vogais médias do português (L2) por falantes nativos do espanhol, a exemplo, é possível prever que inicialmente ocorra a classificação de dois exemplares em uma mesma categoria; isto é, pela dificuldade em diferenciar os contrastes fonológicos da L2, o aprendiz os associa a exemplares da língua nativa. Contudo, a categorização de exemplares da L2 em relação aos exemplares da L1 pode mudar, na medida em que o aprendiz é continuamente exposto aos padrões contrastivos da língua-alvo.

Entende-se que, à medida em que são expostos à L2, aprendizes criam representações para as palavras da língua-alvo e acessam essas representações na percepção e na produção fonológica (BAKER; TROFIMOVICH, 2008). O processo de aprendizagem fonológica deve, por hipótese, espalhar-se gradualmente pelo léxico, de forma a atingir primeiro as palavras mais frequentes da língua-alvo, com as quais o aprendiz está continuamente em contato. Esses padrões aprendidos são, então, regularizados para outras palavras da língua, que possuam estrutura sonora semelhante ou que possuam semelhança lexical, contextual e semântica. A forma como este estudo foi conduzido, no intuito de testar as hipóteses propostas, no que tange ao grupo selecionado, variáveis testadas e procedimentos de análise, são aspectos contemplados na seção que segue.

Metodologia

Esta pesquisa, conforme referenciado na parte introdutória, centra-se na investigação do papel do léxico e na contribuição dos modelos multirrepresentacionais, Fonologia de Uso (BYBEE, 2001, 2010) e Teoria de Exemplares (PIERREHUMBERT, 2001, 2012), para o processo de aprendizagem fonológica do português (L2) por falantes nativos do espanhol. Com vistas a atender à proposta de trabalho, foram seguidos alguns critérios para a seleção dos informantes, elaboração dos instrumentos de coleta e condução da análise, conforme exposto a seguir.

Seleção dos informantes

O estudo foi realizado com um grupo de falantes nativos do espanhol da América, mais precisamente dos países Argentina, Uruguai e Peru. Para complementar a amostra, foram incluídos outros três informantes, nesse caso, nativos dos países Chile, Paraguai e Equador. Foram selecionados informantes que migraram para o Brasil na fase adulta, após os 18 anos de idade, e que, no momento da pesquisa, possuíam idade entre 18 e 59 anos². Os informantes selecionados deveriam estar residindo no Brasil, mais especificamente na cidade de Porto Alegre ou na região metropolitana, por um tempo mínimo de seis meses. O Quadro 1, a seguir, representa as características do grupo selecionado.

Quadro 1 – Características do grupo experimental

País de origem		Sexo		Idade			
País	N (total de informantes)	Masculino (N)	Feminino (N)	Faixa etária	Número de informantes	Média	Desvio Padrão (DP)
Argentina	14	16	16	18 - 30	11	38,94	11,38
Uruguai	8				10		
Peru	7			11			
Chile	1						
Paraguai	1						
Equador	1						
Total	32					38,94	11,38

Fonte: Machry da Silva (2014).

Procurou-se compor uma amostra com um número semelhante e representativo de informantes no que tange à variável sexo e à variável idade, nesse caso, incluindo informantes dos dois sexos e de diferentes faixas etárias. No que se refere à variável Tempo de Residência (LOR), entretanto, não se

² Salienta-se que a pesquisa foi previamente avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS (registro: CEP 11/05426) e que todos os informantes foram previamente contatados e informados das finalidades e procedimentos da pesquisa.

estipulou um tempo máximo de residência no país; por tal razão, a pesquisa conta com um grupo bastante heterogêneo no que se refere a essa variável. Tal opção, de não delimitar um tempo máximo de residência, justifica-se pela dificuldade que envolveria a seleção de imigrantes com as características propostas e, também, pelos objetivos do estudo, voltados mais especificamente para o papel do léxico na aprendizagem.

Instrumentos

Os informantes participaram de tarefas de percepção e de produção. A percepção foi testada por meio de uma tarefa de identificação de vogais tônicas em palavras dissílabas ou trissílabas, como *bosque*, *petala*, por exemplo. A produção, por sua vez, foi testada a partir de três subseqüentes tarefas: 1) Leitura de palavras e frases; Nomeação de imagens previamente selecionadas; e Descrição livre de imagens.

Teste de percepção

A percepção das vogais médias tônicas do português por falantes nativos do espanhol foi medida através de um teste de identificação, constituído por palavras dissílabas e trissílabas (ex.: *bosque*, *pétala*), que continham vogais médias abertas (/ɛ/, /ɔ/) ou fechadas (/e/, /o/) em sílaba tônica. A tela do experimento, elaborado no software *Praat*, versão 5.3.03 (BOERSMA; WEENINK, 2012), continha todas as opções das sete vogais tônicas do português (a, e, ε, i, o, ɔ, u). Ao ouvir o estímulo, o informante era orientado a prestar atenção na vogal da primeira sílaba e a marcar a opção de vogal mais próxima à ouvida. Foram inseridas no experimento sessenta (60) palavras com vogal tônica média, sendo dessas, quinze (15) palavras para cada vogal (/e/, /ɛ/, /o/ e /ɔ/), além, de palavras distratoras com outras vogais (/i/, /u/, /a/). Cada estímulo

foi repetido duas vezes, somando um total de cento e vinte (120) estímulos com vogais médias tônicas.

O foco de análise deste estudo são as vogais médias tônicas abertas, /ɛ/ e /ɔ/, presentes no sistema vocálico do português e não presentes no sistema vocálico do espanhol. As palavras com vogal tônica /e/ e com vogal tônica /o/, vogais fechadas, que são presentes em ambos os sistemas, português e espanhol, foram inseridas no experimento com a finalidade de oferecer um controle de confiabilidade, já que, diante das repostas possíveis, considerando vogais médias tônicas, o informante, na tentativa de acertar, poderia marcar indiscriminadamente vogal aberta (é) – (ó) ou vogal fechada (ê) – (ô).

Testes de produção

A habilidade de produção das vogais médias tônicas do português por falantes nativos do espanhol foi medida através de três diferentes tarefas: 1) leitura de palavras e frases; 2) nomeação de imagens; 3) descrição livre de imagens. No primeiro teste, aos informantes eram apresentadas, por meio de *slides* elaborados em *Power Point*, palavras isoladas e frases incompletas. Ao visualizar cada *slide*, os aprendizes eram solicitados a produzir a frase completando com as palavras apresentadas (ex.: *pagode – sogro* > João e seu _____ saíram para dançar _____). Em continuidade a esse primeiro teste, o segundo experimento de produção foi composto por imagens, previamente selecionadas a partir da possibilidade de induzirem a produção de itens lexicais específicos (ex.: *bolo, bola, teto, dedo*). Aos informantes, era dada a orientação de que, ao visualizar a imagem, deveriam nomeá-la oralmente. Ao todo, a soma dos dois experimentos, resultou em um número aproximado de sessenta (60) vocábulos com vogais médias produzidas em contextoônico para cada informante.

O terceiro experimento de produção, diferentemente dos dois primeiros, consistiu de uma fala menos controlada, através da descrição livre de ima-

gens. Nesse caso, eram apresentadas imagens contextualizadas aos informantes, por meio de *slides* elaborados em *Power Point*. Ao visualizar cada slide, o informante era orientado a descrever livremente a imagem. Com vistas a alcançar de forma efetiva itens específicos e a minimizar o efeito formal, procurava-se interagir com o informante, realizando intervenções e questões que o fizessem contar alguma lembrança, alguma relação da imagem com sua vida.

Condução da análise

A análise dos dados foi realizada considerando a habilidade dos informantes para perceber e produzir as vogais médias tônicas abertas /ɛ/ e /ɔ/ do português, enfatizando o papel do léxico na percepção e na produção dessas vogais. Investigou-se, portanto, a atuação das variáveis *Grau de semelhança tipológica entre a L1 e a L2*, relacionada com o grau de similaridade das palavras da língua-alvo com as palavras da língua nativa; e *Frequência lexical*, referente à frequência do item lexical na L2. Com o respaldo de estudos anteriores (BAKER; TROFIMOVICH, 2008; FLEGE; TAKAGI; MANN, 1996), partiu-se, por conseguinte, da hipótese de que os informantes apresentariam melhor habilidade para perceber e produzir acuradamente as vogais médias tônicas em palavras não cognatas e mais frequentes no português.

Com vistas a alcançar esse propósito de investigação, antes dos procedimentos de análise estatística, mediu-se a frequência dos itens lexicais incluídos nos testes de percepção e também dos itens lexicais mais recorrentes na produção. O levantamento da frequência dos itens lexicais foi realizado através de pesquisa no banco de dados *corpus brasileiro* do projeto DIRECT (LAEL –PUCSP). De acordo com a ocorrência por milhão no *corpus*, os itens lexicais foram classificados como de alta ou de baixa frequência, com o auxílio da função Quartil, disponível no *software* Excel, versão 2007, a qual, sumariamente, com base nos valores de frequência, realiza a divisão dos dados em quatro partes iguais. O ponto de corte para a distribuição dos itens lexicais foi

com base no valor do segundo quartil, o qual corresponde à medida central do conjunto de dados. Foram considerados como de alta frequência todos os itens lexicais com valor acima da medida central e, como de baixa frequência, todos os itens lexicais com valor inferior à medida central.

Para a análise da variável *Grau de semelhança tipológica entre a L1 e a L2*, realizou-se previamente a classificação dos itens lexicais incluídos no teste de percepção e nos testes de produção, em *cognatos completos ou parciais* e, *não cognatos*. Para essa classificação, valeu-se, além da consulta em dicionários português/espanhol, de um teste de julgamento aplicado com dois falantes bilíngues espanhol/português. Foram considerados cognatos completos ou parciais, os itens lexicais que, no português e no espanhol, eram idênticos em forma e grafia, a exemplo de *texto* e *bebida* (texto e bebida, no espanhol). No grupo de não cognatos, por sua vez, foram incluídos todos os demais itens lexicais, sem semelhança de forma ou grafia entre as duas línguas, a exemplo de *leque* e *copo* (*abanico* e *vaso*, no espanhol).

No que se refere à produção das vogais médias tônicas, a análise foi desenvolvida com base nos valores dos dois primeiros formantes F1 e F2. Para essa análise, realizou-se previamente a segmentação das vogais no *Software Praat*, versão 5.3.03 (BOERSMA; WEENINK, 2012), e a análise automática dos formantes por meio de *scripts* do próprio *praat*. Posteriormente, os dados obtidos foram normalizados por meio do método vogal-intrínseco *Bark Difference Metric*, automaticamente, através do programa *Norm*³. De posse dos valores de F1 e de F2, procedeu-se o cálculo da Distância Euclidiana, em Bark, considerando separadamente os pares de vogais /e/ - /ɛ/ e os pares de vogais /o/ - /ɔ/. Os resultados obtidos na análise estatística dos dados de percepção e de produção são apresentados na próxima seção.

3 Disponível em: <<http://ncslaap.lib.ncsu.edu/toos/norm/>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

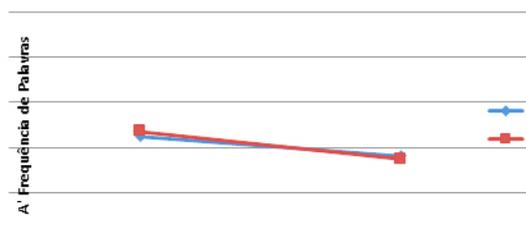
Descrição e discussão dos resultados

Primeiramente, foi medida a habilidade dos sujeitos para identificar as vogais médias tônicas do português em itens lexicais frequentes na língua e itens lexicais pouco frequentes na língua. A análise foi realizada em A' (A-prime), a qual corresponde a uma medida não paramétrica, baseada nos preceitos da Teoria de Detecção do Sinal (GREEN; SWETS, 1996; MACMILLAN; CREELMANN, 2005). Esse procedimento avalia a sensibilidade dos sujeitos ao contraste, excluindo o viés decorrente das possíveis estratégias de respostas que os informantes tenham apresentado no desenvolvimento do teste.

Nesse caso, a análise foi baseada na média de *hits* (H) – percentual em que o informante identificou corretamente as vogais abertas (/ɛ/, /ɔ/) como abertas; e na média de *false alarms* (FA) – percentual em que o informante identificou equivocadamente as vogais fechadas (/e/, /o/) como abertas. O cálculo, realizado a partir da diferença entre a média de *hits* e a média de *false alarms*, possibilitou observar a sensibilidade do grupo de falantes nativos do espanhol ao contraste das vogais tônicas do português, com base na média apresentada em uma escala de valores que varia de zero (0) até um (1,0), com um ponto neutro de 0,5. Ou seja, por essa leitura, quanto mais próxima de um (1,0) a média, melhor é o desempenho apresentado.

Na Figura 1, representada a seguir, apresenta-se a média A' obtida pelo grupo de falantes não nativos, considerando separadamente os itens lexicais de alta frequência e os itens lexicais de baixa frequência no português, língua-alvo. Observa-se que, na identificação da vogal anterior /ɛ/, a média A' foi de 72,41 (DP = 0,11) para os itens lexicais de alta frequência e, de 68,06 (DP = 0,13), para os itens lexicais de baixa frequência. Para a vogal posterior /ɔ/, a média A' foi 73,50 (DP = 0,18) para os itens lexicais com alta frequência e, de 67,41 (DP = 0,19), para itens lexicais com baixa frequência na língua.

Figura 1: A' – Itens Lexicais com alta frequência *versus* itens lexicais com baixa frequência



Fonte: Elaboração da autora.

Considerando que, quanto mais próxima de 1,0 a média A', melhor é o desempenho, a representação da Figura 1 permite observar que a sensibilidade dos informantes ao contraste é maior em itens lexicais com alta frequência no português. Essa probabilidade é estatisticamente comprovada por meio do teste não paramétrico Wilcoxon (Z)⁴, o qual revela haver significância na diferença entre a média de identificação em itens lexicais frequentes e a média de identificação em itens lexicais pouco frequentes, tanto no que se refere à percepção de /ε/ (Z = - 2,034, p = 0,042), quanto no que se refere à percepção de /ɔ/ (Z = -2,110, p = 0,035).

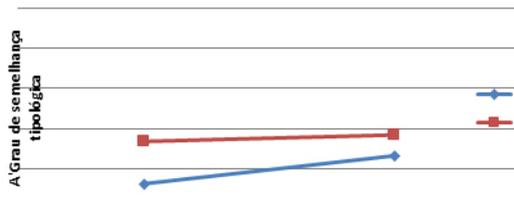
Os resultados revelam que na identificação das vogais em itens lexicais com alta frequência na língua, a exemplo de *seta, copo, seca, boca*, aprendizes mostram-se mais seguros em suas respostas, maximizando *hits* (/ε/ e /ɔ/ identificados corretamente como vogais abertas) e minimizando *false alarms* (/e/ e /o/ identificados equivocadamente como vogais abertas). Em itens lexicais que apresentam baixa frequência na língua, a exemplo de *goma, beco, persa, leque*, diferentemente, observa-se maior insegurança nas respostas dos aprendizes, de forma que ocorre maior incidência de *false alarms* e menor

⁴ A escolha de testes paramétricos ou não paramétricos foi realizada com base nos testes de normalidade *Shapiro-Wilks* e *Kolmogorov-Smirnov*. Nos casos em que houve comparação de grupos, além da normalidade dos dados, testou-se também a homogeneidade das variâncias. Só foram aplicados testes paramétricos, quando atendidos os pressupostos de normalidade na distribuição dos dados e de homogeneidade na variância.

incidência de *hits*. Isto é, nesse caso, se verifica maior confusão nas respostas, o que revela a tendência de o grupo mostrar dificuldade para identificar vogais abertas nos itens lexicais que possuem baixa frequência no português.

Em um segundo momento da análise, foi medida a influência da variável *Grau de semelhança tipológica* entre as palavras da L2 (português) e as palavras da L1 (espanhol), na identificação de vogais médias tônicas. Para tanto, seguindo a mesma estratégia de análise da variável *Frequência lexical*, foi analisado, separadamente, o desempenho do grupo, conforme a média obtida em A' (A-prime), para os itens lexicais cognatos ou cognatos parciais, e para os itens lexicais não cognatos. Os resultados obtidos encontram-se representados na Figura 2 a seguir.

Figura 2: A' – Itens lexicais cognatos ou cognatos parciais versus itens lexicais não cognatos



Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com a representação da Figura 2, quanto à percepção, a média A' (A- prime) na identificação da vogal anterior /ε/ foi de 56,19 (DP = 22,93) para os itens lexicais cognatos ou cognatos parciais e, de 63,22 (DP = 24,95), para os itens lexicais não cognatos. Na identificação da vogal posterior /o/, a média em A' foi de 66,78 (DP = 24,95) para itens lexicais cognatos ou cognatos parciais e, de 68,41 (DP = 26,98), para itens lexicais não cognatos. A diferença entre a percepção em itens lexicais cognatos e não cognatos, segundo o teste Wilcoxon (Z), não se revela significativa em ambos os casos, identificação da vogal aberta /ε/ e identificação da vogal aberta /o/, demons-

trando, portanto, pouco papel da variável grau de semelhança tipológica na percepção do contraste.

Quanto à análise dos dados de produção, essa foi conduzida com base na Distância Euclidiana, calculada a partir das médias de F1 e F2, em Bark, considerando separadamente os pares de vogais /e/ - /ɛ/ e os pares de vogais /o/ - /ɔ/. Obteve-se, então, conforme representam os valores dispostos na Tabela 1, a seguir, primeiramente, a média de Distância Euclidiana para os pares de vogais anteriores (/e/ - /ɛ/), e a média de Distância Euclidiana para os pares de vogais posteriores (/o/ - /ɔ/), em itens lexicais que apresentam alta frequência na língua e, itens lexicais que apresentam baixa frequência na língua.

Tabela 1: Produção – Itens lexicais com alta frequência *versus* Itens lexicais com baixa frequência

Vogais Médias /e/ - /ɛ/			Vogais Médias /o/ - /ɔ/		
	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão
Itens com alta frequência	0,49	(0,36)	Itens com alta frequência	0,43	(0,26)
Itens com baixa frequência	0,37	(0,19)	Itens com baixa frequência	0,34	(0,23)

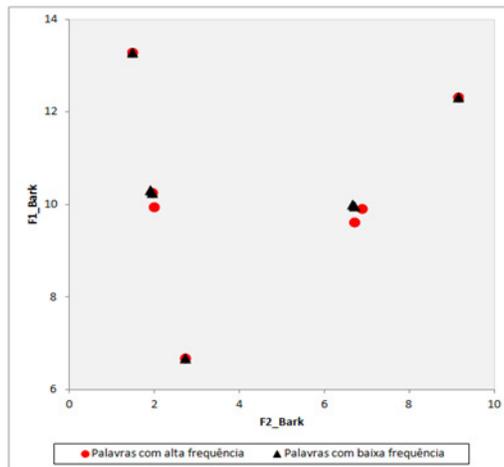
Fonte: Elaboração da autora.

A leitura da tabela anterior permite observar que a média de Distância Euclidiana para o par de vogais /e/ - /ɛ/, foi de 0,49 (DP = 0,36) em itens lexicais com alta frequência e, de 0,37 (DP = 0,19), em itens lexicais com baixa frequência. Para o par de vogais /o/ - /ɔ/, a média de Distância Euclidiana em itens lexicais com alta frequência foi de 0,43 (DP = 0,26), em relação à média de 0,34 (DP = 0,23), obtida para os itens lexicais com baixa frequência. O teste Wilcoxon (Z) revela haver uma diferença marginalmente significativa entre a produção de vogais em itens lexicais de alta frequência e, a produção de vogais em itens lexicais de baixa frequência, com valores de $Z = - 1,77$, $p = 0,076$

para as vogais anteriores (/e/ - /ɛ/) e, de $Z = -1,73$, $p = 0,083$, para as vogais posteriores (/o/ - /ɔ/).

Diante dos resultados, pode-se sugerir, com base na média de Distância Euclidiana, que a produção do contraste entre vogais médias por falantes nativos do espanhol da América é mais acurada em itens lexicais que são mais frequentes no português (L2). A localização das vogais médias abertas /ɛ/ e /ɔ/ em relação às vogais médias fechadas /e/ e /o/, de acordo com a média obtida em Bark, pode ser visualizada na Figura 3, a seguir, a qual representa a realização do contraste por aprendizes quando considerados separadamente os itens lexicais frequentes e os itens lexicais pouco frequentes na língua.

Figura 3: Produção de vogais tônicas de acordo com a frequência do item lexical



Fonte: Machry da Silva (2014).

Observa-se na representação gráfica anterior que a produção das vogais médias abertas /ɛ/ e /ɔ/ fica muito próxima da produção das vogais médias fechadas /e/ e /o/. Não obstante, na produção dessas vogais nos itens lexicais com alta frequência, há distância maior entre as duas categorias, vogais abertas (/ɛ/ e /ɔ/) e vogais fechadas (/e/ e /o/). O mesmo não se verifica na produção das vogais nos itens lexicais com baixa frequência, em que as duas categorias de

vogais médias encontram-se praticamente sobrepostas uma à outra. Essa distância observada em palavras frequentes na língua não chega a ser contrastiva como na produção de falantes nativos do português, mas revela que as vogais produzidas em itens lexicais frequentes, como *festa* e *foto* , por exemplo, tendem a ser um pouco mais abertas em relação a vogais produzidas em itens lexicais pouco frequentes, tais como *pétala* e *bosque* , por exemplo.

Referente à variável *Grau de semelhança tipológica* entre a L1 e a L2, para a obtenção dos resultados de produção, seguindo o mesmo critério de análise, calculou-se a média da Distância Euclidiana para os pares de vogais /e/ - /ɛ/ e /o/ - /ɔ/, separadamente, para as vogais em itens lexicais *cognatos* ou *cognatos parciais* , e para as vogais em itens lexicais *não cognatos* . Os resultados encontram-se descritos na Tabela 2 que segue.

Tabela 2: Grau de semelhança tipológica entre L1 e L2 *versus* produção

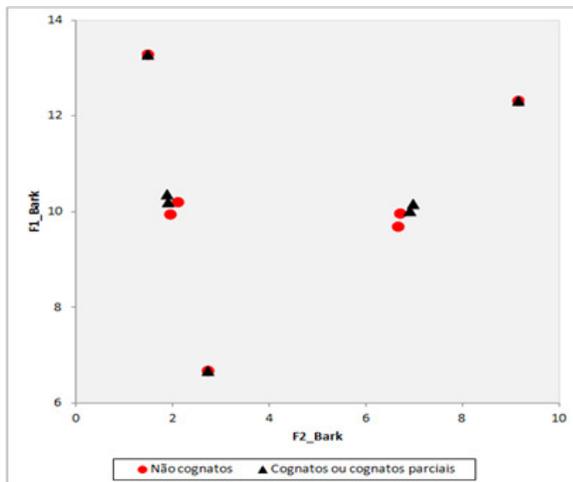
	Vogais Médias /e/ - /ɛ/		Vogais Médias /o/ - /ɔ/		
	Média DE	Desvio Padrão	Média DE	Desvio Padrão	
Cognatos ou cognatos parciais	50,44	41,25	Cognatos ou cognatos parciais	45,44	34,53
Não Cognatos	52,31	43,08	Não Cognatos	49,22	28,60

Fonte: Elaboração da autora.

Com relação à produção de vogais anteriores /e/ - /ɛ/, a média de Distância Euclidiana foi de 50,44 (DP = 41,25) para a produção das vogais em itens lexicais cognatos ou cognatos parciais e, de 52,31 (DP = 43,08), para a produção das vogais em itens lexicais não cognatos. Na produção do contraste entre vogais posteriores /o/ - /ɔ/, a média obtida foi de 45,44 (DP = 34,53) para as vogais em itens lexicais cognatos ou cognatos parciais e, de 49,22 (DP = 28,60), para a produção das vogais em itens lexicais não cognatos. De

forma semelhante aos resultados obtidos para a percepção, o teste Wilcoxon (Z) revela diferença não significativa entre cognatos ou cognatos parciais e não cognatos na produção das vogais anteriores ($Z = -0,09$, $p = 0,993$), e na produção de vogais posteriores ($Z = -0,58$, $p = 0,557$). Na Figura 4, a seguir, é possível observar a localização das vogais produzidas nos itens lexicais cognatos ou cognatos parciais e nos itens lexicais não cognatos.

Figura 4: Produção de vogais tônicas de acordo com o grau de semelhança tipológica



Fonte: Machry da Silva (2014).

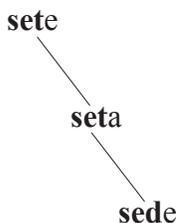
A representação anterior permite observar que a distância entre as categorias de vogais abertas (/ɛ/ e /ɔ/) e vogais fechadas (/e/ e /o/), em itens lexicais não cognatos é um pouco maior em relação à distância que se verifica entre essas categorias de vogais em itens lexicais cognatos ou cognatos parciais. Entretanto, em ambos os casos, cognatos e não cognatos, há um leve afastamento entre vogais abertas e fechadas, o que não configura diferença na realização do contraste de acordo com o grau de semelhança tipológica da palavra.

Discussão

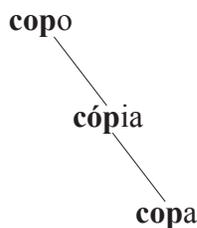
Os resultados obtidos na análise realizada por este estudo, tanto referentes à percepção quanto referentes à produção, permitem observar que falantes nativos do espanhol da América, aprendizes de português como L2, mostram melhor desempenho na aquisição do contraste fonológico quando as vogais médias contrastivas se encontram em itens lexicais de alta frequência. Esse resultado aponta para a relevância do léxico no processo de aquisição, bem como oferece suporte para o entendimento de que a aprendizagem da L2 é influenciada pela frequência com que o aprendiz é exposto aos padrões fonológicos da língua-alvo, conforme hipótese já prevista por Best e Tyler (2007).

Compatível com a concepção proposta pelos modelos multirrepresentacionais, Fonologia de Uso (BYBEE, 2001, 2002, 2010) e Teoria de Exemplos (PIERREHUMBERT, 2001, 2012), entende-se que aprendizes, tanto na percepção quanto na produção de vogais, tendem a perceber e a produzir as vogais abertas (/ɛ/, /ɔ/) somente em alguns contextos e itens lexicais, o que representa resultar de uma rede de associações criada entre os itens lexicais que são contextualmente e/ou semanticamente semelhantes, tal como exemplificam as formas representadas em (a) e (b) a seguir:

(a) vogal /ɛ/



(b) vogal /ɔ/



Por esse processo, ao perceber a distinção fonológica da língua-alvo, ou, no caso, a pronúncia mais aberta das vogais em determinados itens lexicais,

geralmente os mais frequentes na língua, aprendizes associam a mesma pronúncia aos itens lexicais com semelhança gráfica e/ou semântica. Sugere-se que, gradualmente, esse processo espalha-se para os demais itens lexicais, menos frequentes na língua. Nesse caso, seguindo a concepção da Teoria de Exemplos (PIERREHUMBERT, 2001, 2012), entende-se que, ao entrar em contato com novos itens lexicais na L2, a exemplo de *peste* e *foca*, não tão frequentes e semelhantes a itens lexicais da língua nativa (*peste* e *foca*, no espanhol), o aprendiz tende a compará-los com os exemplos já armazenados em seu mapa cognitivo. Ao perceber alguma semelhança dos itens lexicais da L2 com as formas já existentes na sua língua, o aprendiz tende a aplicar o mesmo padrão fonológico da L1 para os itens lexicais com os quais está em contato na L2.

O fato de o aprendiz realizar um tipo de generalização contextual faz, muitas vezes, com que ele perceba e produza indiscriminadamente vogais abertas (/ɛ/, /ɔ/) ou vogais fechadas (/e/, /o/) em itens lexicais que são semelhantes na grafia e na estrutura sonora, a exemplo do que se verifica em b/o/lo, que possui contexto análogo à b/o/la. Nesse caso, o que se observa, é que recorrentemente a forma *bolo* é produzida com o padrão sonoro de *bola*, ou seja, com vogal aberta em sílaba tônica. Não obstante, à medida que os padrões fonológicos da L2 são fortalecidos pelo uso e pela contínua exposição, aprendizes tendem a diferenciar as categorias fonológicas da L2 e a criar representações separadas para as formas da língua-alvo. Tal processo, entretanto, depende, além da frequência dos itens lexicais, de fatores individuais, mais precisamente da frequência com que o aprendiz é exposto à língua (BAKER; TROFIMOVICH, 2008).

Alia-se ao processo de aprendizagem, a necessidade de distinção fonológica que a língua, no caso o português (L2), requer para a diferenciação de itens lexicais (FLEGE, 1995; BEST; TYLER, 2007). Nesse sentido, o processo de dissimilação ou formação de novas categorias, proposto pelo Modelo de Aprendizagem de Fala (FLEGE, 1995), tende a ser facilitado quando o aprendiz

adquire uma densa rede de conexões de itens lexicais da L2 que precisam ser foneticamente diferenciados para a compreensão. Nesse caso, à medida que o aprendiz adquire experiência com a língua-alvo, pressupõe-se que seja capaz de organizar uma rede de itens lexicais que possuem significados distintos e de diferenciá-los pela realização fonética, a exemplo do que se observa no português para pares de itens lexicais do tipo *sede – sɛde – sogro – sɔgra*.

Considerações finais

Este estudo investigou o papel do léxico no processo de aprendizagem do português (L2) por falantes nativos do espanhol da América. A análise, realizada com respaldo dos modelos multirrepresentacionais, Fonologia de Uso (BYBEE, 2001, 2010) e Teoria de Exemplos (PIERREHUMBERT, 2001, 2003, 2012), centrou-se na percepção e na produção do contraste fonológico existente no português entre vogais médias anteriores /e/ - /ɛ/ e vogais médias posteriores /o/ - /ɔ/, o qual constitui uma das dificuldades na aquisição do português (L2) por nativos do espanhol (ALLEGRO, 2004, 2010; MACHRY DA SILVA, 2014).

Mediante o entendimento de que aprendizes, no caso adultos, que já possuem fixadas as categorias fonológicas da L1, precisam reorganizar o espaço fonológico para acomodar as novas categorias da L2, partiu-se da hipótese de que essa reorganização estaria relacionada, entre outros fatores, com a frequência com que o aprendiz é exposto aos padrões fonológicos da L2. Por conseguinte, a frequência com que os itens lexicais ocorrem na língua-alvo, o português no caso deste estudo, foi entendida como um fator determinante para responder a forma como se desenvolve o processo de aprendizagem.

Ao encontro de uma resposta positiva para essa hipótese, os resultados obtidos por meio da observação das variáveis *Grau de semelhança tipológica entre a L1 e a L2* e *Frequência lexical*, permitem confirmar que a frequência dos itens lexicais desempenha importante papel no processo de aprendizagem.

Aprendizes apresentaram melhor desempenho na percepção e na produção dos itens lexicais mais frequentes na língua-alvo, português. A variável *Grau de semelhança tipológica ente a L1 e a L2*, por sua vez, mostrou ter menos papel em relação à *Frequência lexical*. Tal resultado demonstra que, mediante a continua exposição à língua e aos padrões fonológicos, aprendizes adultos podem desenvolver a habilidade de perceber e produzir os contrastes fonológicos da L2, independentemente da relação de semelhança das palavras da L2 com as palavras da L1.

Com o suporte teórico da Fonologia de Uso (BYBEE, 2001, 2002) e do Modelo de Exemplares (PIERREHUMBERT, 2001, 2012), foi possível observar que aprendizes possuem um registro dos itens lexicais da L2 com os quais entra em contato. Esse registro é determinado tanto pela frequência dos itens lexicais, quanto pela semelhança contextual e semântica que o aprendiz percebe entre as formas. Os itens lexicais mais frequentes na língua-alvo tendem a se encontrar mais fortalecidos na memória do aprendiz e são, portanto, mais facilmente ativados. Não obstante, ao acessar um determinado item lexical, o aprendiz também acessa outros itens lexicais da língua que estão, por semelhança, conectados na mesma rede. Nesse sentido, a aprendizagem é entendida como gradual, atingindo primeiro as formas mais frequentes da língua e, espalhando-se gradualmente, para os demais itens lexicais, menos frequentes.

A conclusão a que chega este estudo é, portanto, de que aprendizes adultos, mediante frequente exposição aos padrões fonológicos da L2, são hábeis para reorganizar o seu sistema fonológico e acomodar os sons da língua-alvo em categorias separadas das categorias da L1. Nesse processo, o léxico da língua assume papel de suma relevância, no sentido de permitir melhor compreensão de como o aprendiz organiza seu conhecimento e de quais formas deverão ser primeiramente aprendidas.

MACHRY DA SILVA, Susiele. The role of lexicon and the contribution of multi-representation models to L2 phonological learning. **Revista do Gel**, v. 11, n. 2, p. 145-169, 2014.

ABSTRACT: *We proposed to investigate the role of lexicon and the contribution of multi-representation models, namely, Usage-based Phonology (BYBEE, 2001, 2002, 2010) and Exemplar Theory (PIERREHUMBERT, 2001, 2003, 2012), to the process involving perception and production of phonological contrast between the stressed vowels of Brazilian Portuguese /e/ - /ɛ/ and /o/ - /ɔ/ by native speakers of Latin-American Spanish. The analysis was based on a sample of thirty-two (32) native speakers of Spanish aged 18 to 59 years who lived in the city of Porto Alegre or its metropolitan area. The results enabled us to determine that phonological learning tends to be influenced by word frequency in the language and, accordingly, it tends to be gradual, starting with the most frequent words and then spreading to other words, the less frequent ones in the language.*

KEYWORDS: *Phonological learning. Perception. Production. Lexicon. Multi-representation models.*

Referências

ALLEGRO, Fernanda. **A relação entre a percepção e produção de sons em espanhol como língua estrangeira (ELE): um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

_____. A percepção das vogais do português por hispanofalantes: um estudo envolvendo paulistanos e rioplatenses. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 22, p. 56-71, 2010.

BANCO DE PORTUGUÊS: Corpus do português escrito de língua geral. São Paulo: PUC/SP.

BAKER, Wendy; TROFIMOVICH, Pavel. Lexical and segmental influences on child and adult learners production of second language vowels. **COPAL: Concordia working papers in applied linguistics**, n. 1, p. 31-54, 2008.

BEST, Catherine; TYLER, Michael. Nonnative and second-language speech perception: commonalities and complementarities. In: MUNRO, Murray; BOHN, Ocke-Schwen. **Language experience in second language speech learning: in honor of James Emil Flege**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 2007. p. 13-34.

BOERSMA, Paul; WEENINCK, David. **Praat: doing phonetics by computer – version 5.3.03**, Disponível em: www.praat.org, 2012. Acesso em: 26 dez. 2013.

BYBEE, Joan. **Phonology and language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. Word frequency and context use in the lexical diffusion of phonetically conditioned sound change. **Language variation and change**, v. 14, p. 261-290, 2002.

_____. **Language, usage and cognition**. New York: Cambridge University Press, 2010.

FLEGE, James Emil. Second language speech learning theory, findings, and problems. In: STRANGE, Winifred (Ed.). **Speech perception and linguistic experience: issues in cross language research**. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 233-277.

FLEGE, James Emil; TAKAGI, Naoyuki; MANN, Virginia. Lexical familiarity and English-language experience affect Japanese adults' perception of /r/ and /l/. **Acoustical Society of America**, n. 99, v. 2, p. 1.161-1.173, 1996.

GREEN, David; SWETS, John. **A signal detection theory and psychophysics**. New York: John Wiley, 1996.

JOHNSON, Keith. Speech Perception without speaker normalization. In: JOHNSON, Keith; MULLENIX, John (Org.). **Talker variability in speech processing**. San Diego: Academic Press, 1997. p. 145-65.

MACHRY DA SILVA, Susiele. **Aprendizagem fonológica e alofônica em L2: Percepção e produção das vogais médias do português por falantes nativos do espanhol**. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MACMILLAN, Neil; CREELMAN, Douglas. **Detection theory: a user's guide**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

PIERREHUMBERT, Janet. Exemplar dynamics: Word frequency, lenition, and contrast. In: BYBEE, Joan; HOPPER, Paul. **Frequency effects and the emergence of linguistic structure**. Amsterdam: John Benjamins, 2001. p. 137-157.

_____. Phonetic diversity, statistical, learning, and acquisition of phonology. **Language and Speech**, n. 46, p. 115-154, 2003.

_____. The dynamic lexicon. In: COHN, Abigail; FOUGERON, Cécile; HUFFMAN, Marie. **The Oxford handbook of laboratory phonology**. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 173-183.

STRANGE, Winifred; SHAFER, Valerie. Speech perception in second language learners. In: EDWARDS, Hansen Jett; ZAMPINI, Mary. **Phonology and second language acquisition**. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

"ME PARABENIZAR 1 DIA É FÁCIL. QUERO VER ME RESPEITAR NOS OUTROS 364": UMA ANÁLISE DISCURSIVA DO DIA 08 DE MARÇO¹

Dantielli Assumpção GARCIA²
Lucília Maria ABRAHÃO E SOUSA³

RESUMO: Neste trabalho, sob a perspectiva teórica da Análise de Discurso pecheuxtiana (PÊCHEUX, 1990, 1997), analisaremos alguns *posts* que circularam nas páginas do Facebook da *Marcha das Vadias* acerca do dia 08 de março, o Dia Internacional da Mulher. Mostraremos que há, no ciberespaço, um convite às mulheres para militarem pelas causas feministas, e a tentativa de ruptura a uma memória estabilizada sobre a mulher e sua posição na sociedade. O movimento feminista *Marcha das Vadias* tenta tornar evidente para a sociedade que com atos comemorativos não se homenageia a mulher, mas sim a violenta com dizeres que ainda a colocam em uma posição de submissão ao homem e à sociedade patriarcal.

PALAVRAS-CHAVE: Marcha das Vadias. Dia Internacional da Mulher. Memória. Análise de Discurso.

1 Este texto faz parte do projeto de Pós-Doutorado *A Marcha das Vadias nas redes sociais: efeitos de feminismo e mulher*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp – (proc. N. 2013/16006-8), que tem como objetivo central analisar a formulação, a constituição e a circulação de um discurso sobre a mulher e o feminismo na contemporaneidade e no ciberespaço.

2 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. *E-mail:* dantielligarcia@gmail.com

3 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. *E-mail:* luciliamsr@uol.com.br

Dizeres iniciais: uma homenagem ou uma reivindicação?

Este trabalho, a partir da perspectiva teórica da Análise de Discurso pecheutiana (PÊCHEUX, 1990, 1997), analisará alguns *posts* produzidos pela *Marcha das Vadias* acerca das comemorações e/ou homenagens para as mulheres no dia 08 de março, e divulgados em suas páginas do Facebook. Pretendemos responder aos seguintes questionamentos: Qual o sentido dessa data para o movimento feminista? Como um dizer sobre a mulher, formulado pelos coletivos feministas, circula na sociedade contemporânea, buscando romper com dizeres já estabilizados na memória da sociedade sobre o que é e não é ser mulher? Como, na rede, um espaço para que as mulheres militem é constituído?

O dia 08 de março, instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1975 como o Dia Internacional da Mulher, fez circular nas páginas da *Marcha das Vadias* diversos discursos que contradizem a data como um evento a ser comemorado. Nas formulações da *Marcha*, o dia 08 de março é o dia da luta contra a opressão e a violência sofrida pelas mulheres. Atualizando uma memória sobre a posição da mulher na sociedade patriarcal, o movimento feminista, fazendo uso do evento 08 de Março, interdita certas discursividades que colocam a mulher como submissa ao homem e à sociedade e constitui um discurso que faz circular a mulher como livre, que luta pelas causas que a afetam diariamente: machismo, exploração, violência, desigualdade. A *Marcha das Vadias*, assim, tenta tornar evidente à sociedade que, com atos comemorativos, não há um respeito pelas mulheres e sim uma forma de violência que usa a data como legitimação de um discurso patriarcal.

Há, nas páginas do Facebook da *Marcha das Vadias*, diversos convites para as mulheres militarem pelas causas feministas. Essa militância se dá tanto no ciberespaço (com o envio de fotos, textos, *links* ao movimento) quanto no espaço público (com a participação nos atos organizados pelos coletivos feministas). Para respondermos aos questionamentos colocados, nosso trabalho

divide-se em três partes. Na primeira delas, faremos uma discussão das condições de produção do dia 08 de março, mostrando como essa data surge à sociedade como um evento a ser comemorado como o Dia da Mulher. Na segunda, refletiremos sobre a noção de memória discursiva (interdiscurso), explicitando como o movimento feminista tenta romper com uma memória estabilizada na sociedade sobre a mulher e sobre o dia 08 de março. Na terceira parte, analisaremos alguns *posts* produzidos ou divulgados nas páginas do Facebook da *Marcha das Vadias* acerca dessa data.

Dia Internacional da Mulher: os sentidos de uma data

Nesta parte de nosso trabalho, refletiremos sobre a criação da data 08 de março como o Dia Internacional da Mulher. Para tanto, mobilizaremos a noção de condições de produção, tal como trabalhada na Análise de Discurso (AD). Para a compreensão de um discurso, é necessário levar em conta suas condições de produção. Esse conceito, tal como trabalhado na AD, considera fatores extralinguísticos na produção de sentido de um discurso. As condições de produção, então, compreendem os sujeitos e a situação.

Na AD não é considerado o sujeito empírico, mas sim a posição sujeito projetada no discurso. Assim, as condições de produção estão relacionadas aos lugares que os sujeitos aí ocupam. Esses lugares nos processos discursivos funcionam como formações imaginárias que designam o lugar que A [produtor] e B [destinatário] se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Esse jogo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. De acordo com Orlandi (2002, p. 42):

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada, assenta no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas em uma sociedade como a nossa por relações

de poder. [A imagem] se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições.

Para mostrar como os movimentos feministas, em nosso caso específico, a *Marcha das Vadias*, tentam romper com as imagens da mulher que circulam na sociedade, refletiremos também sobre a possibilidade da “antecipação” – que é entendida como a capacidade que o locutor tem de se colocar na posição de seu interlocutor, experimentando sua posição e antecipando-lhe sua resposta:

O mecanismo de antecipação é em grande parte o responsável pela argumentação. E a troca da linguagem, por este mecanismo, se assemelha a um grande jogo de xadrez em que aquele que consegue melhor antecipar-se a seu interlocutor é melhor orador, mais eficiente com a palavra. E, não nos esqueçamos, trata-se de um jogo que se assenta no imaginário. (ORLANDI, 2006, p. 16)

Ademais, fazem parte do modo como as condições de produção funcionam as relações de força e as relações de sentidos. Essas relacionam os dizeres a outros possíveis dizeres: “todo discurso é, nesses termos, aberto em suas relações de sentidos” (ORLANDI, 2006, p. 16). As relações de força mostram que o lugar a partir do qual falamos marca o discurso com a força da locução que esse lugar representa. Cada lugar tem sua força: “na relação de interlocução e isto se representa nas posições sujeito. Por isso essas posições não são neutras e se carregam de poder que as constitui em suas relações de força” (ORLANDI, 2006, p. 16).

Desse modo, como, no movimento feminista da *Marcha das Vadias*, as relações de poder entre homens e mulheres são trabalhadas? Como da posição mulher-feminista-militante se enuncia o Dia Internacional da Mulher? Como há a antecipação de um imaginário sobre esse dia e sobre as atitudes dos sujeitos, principalmente dos homens, que os movimentos feministas buscam desestabilizar? Como a imagem do homem é trabalhada pelo movimento

feminista? Questões que responderemos na terceira parte de nosso texto. Já em relação à situação, Orlandi (2002, p. 15) afirma que esta pode ser pensada em sentido estrito e em sentido amplo: “Em sentido estrito ela compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer. No sentido lato, a situação compreende o contexto sócio-histórico ideológico, mais amplo”. Em relação às circunstâncias da enunciação, fala-se de uma posição-mulher-feminista-militante sobre o dia 08 de março em uma tentativa de ruptura com sentidos estabilizados na memória da sociedade sobre essa data. Já em relação ao contexto sócio-histórico-ideológico, podemos perceber, no dizer da sociedade, um apagamento da origem desse evento.

Faz parte da memória da sociedade associar o Dia Internacional da Mulher a histórias de greves e mortes. Uma das mais conhecidas é a de uma greve, que aconteceu em Nova York em 1857, na qual 129 operárias morreram depois de os patrões terem incendiado a fábrica ocupada. Outra é de uma greve de costureiras, também em Nova York, que durou de 22 de novembro de 1909 a 15 de fevereiro de 1910. Por fim, a terceira é de um incêndio ocorrido em uma fábrica têxtil (*Triangle Shirtwaist Company*) em Nova York em 25 de março de 1911, no qual 125 mulheres e 21 homens morreram. Ressalta Blay (2001, p. 604) que:

A *Triangle* empregava 600 trabalhadores e trabalhadoras, a maioria mulheres imigrantes judias e italianas, jovens de 13 a 23 anos. Fugindo do fogo, parte das trabalhadoras conseguiu alcançar as escadas e desceu para a rua ou subiu para o telhado. Outras desceram pelo elevador. Mas a fumaça e o fogo se expandiram e trabalhadores/as pularam pelas janelas, para a morte. Outras morreram nas próprias máquinas.

Esse evento foi importante para a história do movimento dos trabalhadores nos Estados Unidos, mas, nessa data (25 de março de 1911), as militantes socialistas já haviam aprovado a criação do Dia Internacional das Mulheres. Aponta Blay (2001, p. 605) que Clara Zetkin (1857-1933) – alemã, membro

do Partido Comunista Alemão, deputada em 1920, militante junto ao movimento operário e dedicada à conscientização feminina – propôs, ao participar do II Congresso Internacional de Mulheres Socialistas, em Copenhague, em 1910, a criação de um Dia Internacional da Mulher sem definir uma data precisa. Nos dizeres de Blay (2001, p. 605):

No Brasil vê-se repetir a cada ano a associação entre o Dia Internacional da Mulher e o incêndio na Triangle, quando na verdade Clara Zetkin o tenha proposto em 1910, *um ano antes do incêndio*. É muito provável que o sacrifício das trabalhadoras da Triangle tenha se incorporado ao imaginário coletivo da luta das mulheres. Mas o processo de instituição de um Dia Internacional da Mulher já vinha sendo elaborado pelas socialistas americanas e européias há algum tempo e foi ratificado com a proposta de Clara Zetkin.

Renée Côté (1984), ao pesquisar sobre as lutas feministas e o 08 de março como Dia Internacional da Mulher, explicita que não houve nenhuma greve heroica, seja em 1857, em 1909 ou em 1911, vinculada à proposta de um dia das mulheres, “mas um feminismo heróico que lutava por se firmar entre as trabalhadoras americanas”. As mulheres socialistas norte-americanas começaram a celebrar um dia de lutas das mulheres a partir de 1908. Esse evento, que se espalhou pela Europa, era o “Woman’s Day” (Alemanha, Suécia, Rússia). Nas palavras de Blay (2001, p. 604-605):

No século XX, as mulheres trabalhadoras continuaram a se manifestar em várias partes do mundo: Nova Iorque, Berlim, Viena (1911), São Petersburgo (1913). Causas e datas variavam. Em 1915, Alexandra Kollontai organizou uma reunião em Cristiana, perto de Oslo, contra a guerra. Nesse mesmo ano, Clara Zetkin faz uma conferência sobre a mulher. Em 8 de março de 1917 (23 de fevereiro no Calendário Juliano), trabalhadoras russas do setor de tecelagem entraram em greve e pediram apoio aos metalúrgicos. Para Trotski esta teria sido uma greve espontânea, não organizada, e teria sido o primeiro momento da Revolução de Outubro.

Na década de 60, o 8 de Março foi sendo constantemente escolhido como o dia comemorativo da mulher e se consagrou nas décadas seguintes. Certamente esta

escolha não ocorreu em consequência do incêndio no Triangle, embora este fato tenha se somado à sucessão de enormes problemas das trabalhadoras em seus locais de trabalho, na vida sindical e nas perseguições decorrentes de justas reivindicações.

Em 1975, a ONU declarou a década de 1975 a 1985 como a Década da Mulher e reconheceu o 08 de março como o Dia Internacional da Mulher. Em 1977, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) reconhece oficialmente essa data como Dia da Mulher, em homenagem às 129 operárias queimadas vivas. Houve, por esse gesto da Unesco, a oficialização do Dia Internacional da Mulher como um evento em que se comemoram as greves/os incêndios do início do século XX. Embora haja diversas críticas teóricas acerca dessa relação greve-incêndio-Dia Internacional da Mulher, a Unesco legitima a data e faz circular um discurso que apaga as lutas feministas de séculos. Assim, o dia 08 de março passa a ser o Dia Internacional da Mulher. Momento em que a sociedade patriarcal decide homenagear o “segundo sexo”.⁴ Contudo, o que os movimentos feministas atuais tentam trazer à tona são as lutas travadas ainda pelas mulheres na sociedade que a violenta, dizendo homenageá-la.

A memória do dia 08 de março: dizeres estabilizados sobre a mulher

Pretendemos discutir, nesta parte de nosso trabalho, a noção de memória discursiva, explicitando como o movimento feminista busca furar uma memória estabilizada acerca dos sentidos de mulher na sociedade e intenta constituir a mulher numa outra posição discursiva que seja legitimada pela sociedade patriarcal. A memória discursiva é trabalhada pela noção de interdiscurso:

4 Expressão de Simone de Beauvoir ([1949] 1970), na qual a autora busca discutir as relações tensas, estabilizadas na sociedade, entre homens e mulheres. O “segundo sexo”, na sociedade patriarcal, seria a mulher.

“algo fala antes, em outro lugar e independentemente”. Para Pêcheux (1997), o conjunto de formações discursivas – aquilo que pode e deve ser dito – forma um complexo com o dominante, ao qual se nomeia *interdiscurso*. O interdiscurso determina a formação discursiva. Ressalta Orlandi (2006, p. 17-18) que o interdiscurso é constituído de todo dizer já dito – o qual preside todo o dizer – sendo assim, é irrepresentável. O interdiscurso fornece a cada sujeito “sua realidade enquanto sistemas de evidências de significações percebidas, experimentadas” (ORLANDI, 2006, p. 18).

Ao funcionar o interdiscurso, os sujeitos na posição-homem e na posição-mulher se inscrevem em determinadas formações discursivas e fazem circular sentidos ao masculino (poderoso, chefe de família, dominador) e ao feminino (sexo frágil, submisso, dominado), vistos como os únicos sentidos possíveis à mulher e ao homem. Contudo, como coloca Pêcheux (1999, p. 56), a 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 um espaço móvel de divisões, disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização [...]. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos.

Pêcheux (1999, p. 53) mostra que “sob o ‘mesmo’ da materialidade da palavra abre-se então o jogo da metáfora, como outra possibilidade de articulação discursiva”, o qual permite o novo, o acontecimento. Nos dizeres de Pêcheux (1999, p. 52-53):

[...] a memória discursiva tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa “regularização” e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma série que não estava constituída enquanto tal

e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior.

Haveria assim sempre um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento:

- um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula, confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo;
- mas também, ao contrário, o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos “implícitos”.

Ao analisarmos os *posts* produzidos e/ou divulgados pela *Marcha das Vadias*, podemos observar esse funcionamento da memória. Há uma tensão entre uma memória estabilizada pelos discursos da sociedade acerca do Dia Internacional da Mulher e uma tentativa de fundar uma outra discursividade sobre essa data pelos coletivos feministas. Há um jogo de força que visa manter um implícito que veicula uma imagem da mulher como um ser frágil, que merece flores, bombons, que precisa de um dia para homenagear a sua força. Os dizeres da sociedade apagam uma memória de lutas feministas para que esse dia fosse criado. Apaga-se a memória do Dia Internacional da Mulher como um símbolo de todas as reivindicações das mulheres militantes, tanto as já ocorridas quanto as vindouras. Os movimentos feministas tentam “perturbar” essa rede de implícitos, rompendo com uma ordem imposta por um discurso patriarcal que coloca a mulher em uma posição subjugada ao homem. Analisemos os *posts*.

“8 de março: levante-se e venha para a luta”: rupturas feministas

Antes de iniciarmos as análises, é necessário apresentar brevemente o movimento feminista brasileiro e as condições de emergência do movimento *Marcha das Vadias*.

Em *Uma história do feminismo no Brasil*, Pinto (2003, p. 9) afirma que escrever a história do movimento feminista não é uma tarefa fácil, pois “se trata de um fenômeno que ainda vivemos de forma muito presente e sobre o qual ninguém, homens ou mulheres, nas últimas décadas, ficou imune a ter uma opinião”.

O autor ainda declara que, no início do século XX, é possível observar que os movimentos de mulheres ganham forma ao buscarem uma maior participação nas decisões políticas do país, conquistada somente em 1932 por meio do direito ao voto. Essa luta é considerada a primeira onda do feminismo brasileiro.

Após ter alcançado o direito ao voto em 1932, houve no Brasil, aponta Alves e Pitanguy (1981, p. 70), um período de refluxo do movimento das mulheres, não somente por características intrínsecas a este, como também pela própria conjuntura política que, a partir de 1937, início do Estado Novo, impediu qualquer tipo de mobilização popular de cunho reivindicatório.

A partir de 1945, as mulheres, além de se engajarem em campanhas nacionais, também se organizaram em Associações de Bairro. Embora essas atividades não tenham um cunho propriamente feminista, marcam a presença da mulher na esfera pública.

Foi marco inaugural da segunda onda feminista na América Latina a década de 1970. Nessa onda, há uma maior atuação das mulheres na política e uma questão colocada é “politizar o privado” (CESTARI, 2013, p. 1472). Nesse momento, o movimento feminista denuncia a opressão que a mulher sofre também no âmbito doméstico.

Em 1975, foi fundado em São Paulo o *Movimento Feminino pela Anistia*, que relaciona sua origem a movimento semelhante de 1945. Também em 1975, foi inaugurado o *Centro de Desenvolvimento da Mulher Brasileira*. Esse centro foi criado no Rio de Janeiro a partir de um evento realizado por um grupo de mulheres que tinham o propósito de comemorar a instituição do Ano Internacional da Mulher. A fundação do centro foi o primeiro passo para

tornar público e institucionalizado o movimento das mulheres e marcou um grande ganho das lutas feministas.

O tema da violência contra a mulher foi pela primeira vez discutido oficial e publicamente na década de 1980. O Brasil dá um grande passo ao apoiar a *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra as Mulheres* (Convenção Belém do Pará) em 1984. No ano de 1985, marca-se a criação da primeira Delegacia da Mulher e do *Conselho Nacional dos Direitos da Mulher*.

Todavia, somente no início do século XXI, no ano de 2003, os movimentos de mulheres foram efetivamente institucionalizados e reconhecidos mediante a criação, em âmbito ministerial, da *Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres* e mediante a implantação de políticas voltadas à mulher.

É a partir desse contexto sócio-histórico, funcionando como memória do movimento feminista, que a *Marcha das Vadias* surgirá e passará a circular no Brasil. A *Marcha das Vadias* é um movimento feminista recente que traz à tona diversas discussões acerca do que é ser mulher, do que é feminismo e do que significa uma sociedade sexista baseada na desigualdade de gênero. Esse movimento surgiu a partir de um episódio ocorrido em 2011, quando o policial canadense Michael Sanguinetti, em uma palestra na Universidade de Toronto, recomendou que “as mulheres evitassem se vestirem como putas para não serem vítimas de estupro”. Como reação a essa fala que culpabiliza a vítima, em abril do mesmo ano, cerca de três mil canadenses saíram às ruas para protestar na primeira *SlutWalk*, a *Marcha das Putas*, ou na tradução adotada no Brasil, a *Marcha das Vadias*. O movimento espalha-se pelo mundo e, em 2011, também chega ao Brasil, passando a ocorrer em diversas cidades brasileiras (Rio de Janeiro, Campinas, São Paulo, Brasília, entre outras).

A *Marcha das Vadias* dá voz à mulher, inscreve efeitos de/sobre o feminino a partir da posição-sujeito-mulher e faz falar uma voz que quer ser ouvida, respeitada. Ao formular um dizer sobre a mulher, a *Marcha das Vadias* traz também dizeres produzidos pela sociedade machista, patriarcal que violentam

o feminino. “Ao trazer a voz do outro, o intuito da *Marcha das Vadias* é fazer com que a sociedade reflita sobre uma naturalização da posição da mulher produzida pela mesma sociedade” (GARCIA; SOUSA, 2014, p. 86).

Passaremos agora à análise dos *posts* produzidos e/ou divulgados sobre o dia 08 de março pelas *Marchas das Vadias* em suas páginas do Facebook. Analisaremos as postagens da *Marcha das Vadias* de Curitiba, Pelotas, Recife, Campinas, Rio de Janeiro, Belo Horizonte. Esse movimento inscreve seus discursos em uma regionalização de sentidos que buscam romper com um dizer estabilizado sobre o Dia Internacional da Mulher e sobre a posição do sujeito feminino na sociedade patriarcal. Nos *posts*, a imagem da mulher é a daquela que luta, que não é submissa, não é devota, não é santa, não é puta, não é cinderela, é, simplesmente, mulher em luta por seus direitos na sociedade machista e sexista. Uma das formulações, produzida pelo coletivo feminista “Feministas na Rua – Juventude Anticapitalista” e divulgada na página do Facebook da *Marcha das Vadias de Campinas*, pode ser representada da seguinte maneira:

Nem X, nem Y, Z

No “X” e “Y”, estão os discursos da sociedade, estabilizados na memória. No “Z”, está a ruptura feminista, o furo, o desejo do acontecimento, a espera da fundação de uma discursividade que coloca a mulher como “livre”, “louca”, “linda”, que está na rua e deseja transporte para poder locomover-se:



Figura 1: A luta das mulheres



Figura 2: A luta das mulheres



Figura 3: A luta das mulheres

A mulher que luta, que sonha, que está na rua, que sabe de seus direitos causa horror à sociedade, pois busca romper com um funcionamento já estabilizado há séculos quando se fala das relações homens-mulheres-sociedade. Ao buscar produzir uma ruptura, a mulher causa “horror à ordem”:



Figura 4: A luta das mulheres

Nessa imagem, ao dizer sobre a mulher, diz por meio de uma oração subordinada adjetiva restritiva (“mulheres que lutam e sonham”). Não são todas as mulheres que lutam e sonham, são só algumas. E são essas que causam horror à ordem, pois não se sujeitam a um discurso patriarcal baseado em uma desigualdade de gênero. Contudo, o que os coletivos feministas tentam fazer é mostrar a toda a sociedade que as lutas feministas são de todos: homens, mulheres, e não só de algumas que são vistas pela sociedade como “vagabundas”, “piranhas”, “vadias”, “putas”. Nessa campanha, o 08 de março não é somente o Dia Internacional da Mulher, mas o Dia Internacional **de Luta** das Mulheres. Por meio do acréscimo da expressão “de luta”, torna-se evidente que o dia da mulher é um dia de luta contra a sociedade sexista, machista, patriarcal, homofóbica, heteronormativa. O “de luta” passa a funcionar como um complemento nominal da expressão Dia Internacional da Mulher. A luta funciona como um elemento indispensável ao sentido do dia da mulher. Todas as mulheres, não uma especificamente, em seu dia internacional, devem lutar não por rosas, mas por direitos, uma vez que “A igualdade está afirmada na Constituição, mas para torná-la real é preciso fortalecer a luta pelos direitos das mulheres, é preciso questionar e enfrentar a realidade” (*Marcha das Vadias de Curitiba*):



Figura 5: Marcha das Vadias de Curitiba

O 08 de março surge como um dia de “grito” por igualdade, por liberdade, por direitos. É o dia de luta pelo fim da violência contra a mulher, pelo fim da cultura do estupro, é o dia de luta pela descriminalização do aborto, por respeito e dignidade. As mulheres são interpeladas, pelas formulações da *Marcha das Vadias*, a se juntarem à luta feminista. É um convite à militância, ao levantar-se e lutar por uma posição legitimada na sociedade livre de violência de gênero:

 **Marcha das Vadias Campinas** compartilhou a foto de O machismo nosso de cada dia.
7 de março · 📍

9h, concentração na Estação Cultura, centro de Campinas.

Ato unificado dos coletivos feministas e de mulheres da nossa cidade.

Vem com a gente!

8 de Março é dia de luta!
Luta pelo fim da violência contra a mulher!
Luta pelo fim da cultura do estupro!
Luta pela descriminalização do aborto!
Luta por respeito e dignidade!

Lutamos por nossa sobrevivência e de nossas irmãs!



Figura 6: Marcha das Vadias de Campinas

 **Marcha das Vadias Campinas** compartilhou a foto de Marcha das Vadias Campinas.
7 de março · 📍



Figura 7: Marcha das Vadias de Campinas



Figura 8: Marcha das Vadias de Brasília

O coletivo da *Marcha das Vadias* traz à memória as lutas feministas, as quais a sociedade machista tenta silenciar, apagar dos dizeres da sociedade. No dia 08 de março, a mulher, no imaginário da sociedade, deve ganhar flores, chocolates, roupas, maquiagens; deve ser homenageada pelo fato de ser mulher. Até os homens mais violentos nesse dia decidem “dirigir-se a algum supermercado” e comprar flores, chocolates às mulheres. Nesse dia, o machismo é “escondido atrás de flores ou caixas de bombons” (*Marcha das Vadias de Pelotas*):

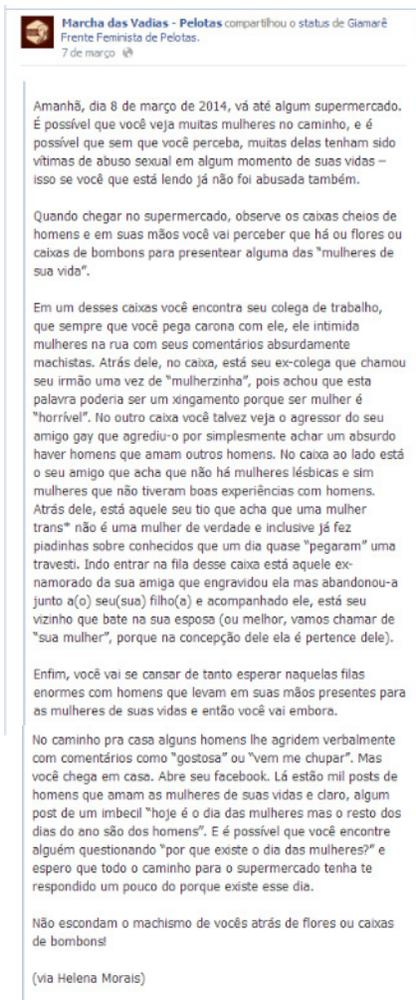


Figura 9: Marcha das Vadias de Pelotas

Pelos dizeres da *Marcha das Vadias de Pelotas*, o Dia Internacional da Mulher existe somente para sustentar o machismo e a violência contra a mulher em suas diferentes formas. Por meio de uma narrativa fictícia, vão se retratando comportamentos comuns aos homens em relação às mulheres, aos homossexuais, aos travestis, às lésbicas. A Marcha mostra que, no dia 08 de março, os homens que violentam as mulheres as parabenizam. Por isso o dizer e a campanha “Me parabenizar 1 dia é fácil. Quero ver me respeitar os

outros 364”.⁵ Afinal, não há o respeito à mulher em uma sociedade em que comprar flores e bombons para esconder a violência contra a mulher é tão comum e até esperado, principalmente se for no dia 08 de março:



Figura 10: Marcha das Vadias de Belo Horizonte

A *Marcha das Vadias de Belo Horizonte* compartilhou em sua página do Facebook o texto “Os machistas no Dia Internacional da Mulher”, de Cynthia Semíramis, no qual também são colocadas em evidência algumas imagens de homens e mulheres na sociedade. O texto, em tom irônico, vai rompendo com esse imaginário:

(1) **parabéns por ser mulher**

eu, hein? Esse aí pegou o bonde andando e não entendeu nada. Que tal parabenizar as mulheres por, em pouco mais de um século, terem mudado a sociedade completamente, e pra melhor? Que tal parabenizá-las por terem largado uma vida como objetos, e se tornarem sujeitos de direito? Que tal parabenizá-las por abdicarem de uma vida de inatividade política, e exigirem o direito de votar e serem votadas? Mas não... quem

5 Essa campanha surge na internet e interpela as mulheres a enviarem fotos em que esse dizer apareça e rompa com o imaginário de felicitação à mulher pelo seu dia.

parabeniza a mulher por ser mulher não percebe nada disso. Pra ele, o que importa é que a mulher é a coisa mais importante do mundo. Desde que caladinha, obediente, delicada, amorosa. Ou, em outras palavras, enfeitando o ambiente.

Nesse recorte, podemos observar que há uma tentativa de acessar uma memória esquecida pela sociedade – a da mulher militante, que lutou pelo direito ao sufrágio – e romper com a imagem da mulher como “obediente, delicada, amorosa, enfeite do ambiente”. Embora os dizeres e comportamento sócio-histórico-ideológicos apontem que a sociedade a queria assim, os coletivos feministas apontam para uma outra posição da mulher na sociedade. Por outro lado, a imagem do homem é a do sujeito de direito, que tem uma posição legitimada na sociedade, diferentemente da mulher que, mesmo com inúmeras conquistas, ainda não tem uma posição legitimada na sociedade quando essa diz que tem direitos e desejos.

A mulher, no imaginário da sociedade, serve como “objeto sexual do homem”, como “empregada”, nunca como um sujeito de vontades próprias e não impostas pelo funcionamento histórico das relações de poder entre homens e mulheres. Mesmo tendo um Dia Internacional da Mulher, o “segundo sexo” ainda é subjugado e sofre violência pela sociedade, seja ela física, psicológica ou simbólica. Às mulheres, nas sociedades patriarcais, só um único direito “permanecerem caladas”. Para a sociedade machista, as lutas feministas não são justificadas, mas sim silenciadas:

(2) falta um dia do homem

tadinho, está se sentindo abandonadinho porque não tem um dia com o nome “homem”. Se ele parar de olhar pro próprio umbigo, vai perceber que todos os dias são dos homens, nem precisa de uma data oficial pra isso. São eles que ainda têm todos os privilégios na sociedade. Afinal, o homem não se torna homem só porque é pai, ele não recebe

menos por ser homem, não tem menos chances no mercado de trabalho porque é homem, não é descartado porque ficou gordo, velho ou grávido, não é tratado como invasor da profissão alheia só porque é homem... Quem reclama que não tem um dia do homem é um egoísta que está chorando de barriga cheia.

Pergunte se ele quer trocar de lugar com uma mulher, assim ele vai ter um dia pra ele; você vai ouvir a resposta negativa mais escandalosa do mundo. Na verdade, ele odeia tanto as mulheres que acha que elas só servem pra ficar caladas, fazendo serviços domésticos e sexuais, e enfeitando o ambiente. Mudadas, é claro, pois se reivindicarem qualquer coisa (inclusive uma data de luta), estão exagerando os problemas pra chamar a atenção. E, caso não tenham entendido ainda, só ele pode chamar a atenção...

A *Marcha das Vadias do Rio de Janeiro* publica um *post* em sua página que busca trazer à memória algumas lutas feministas:

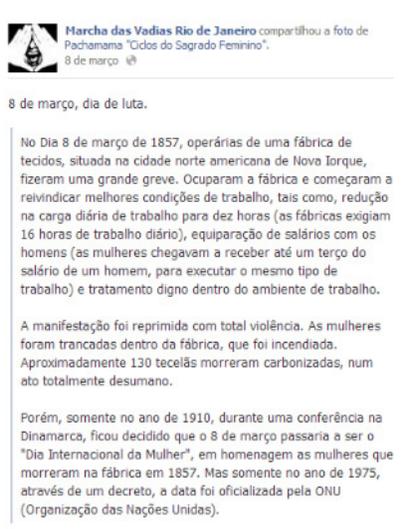
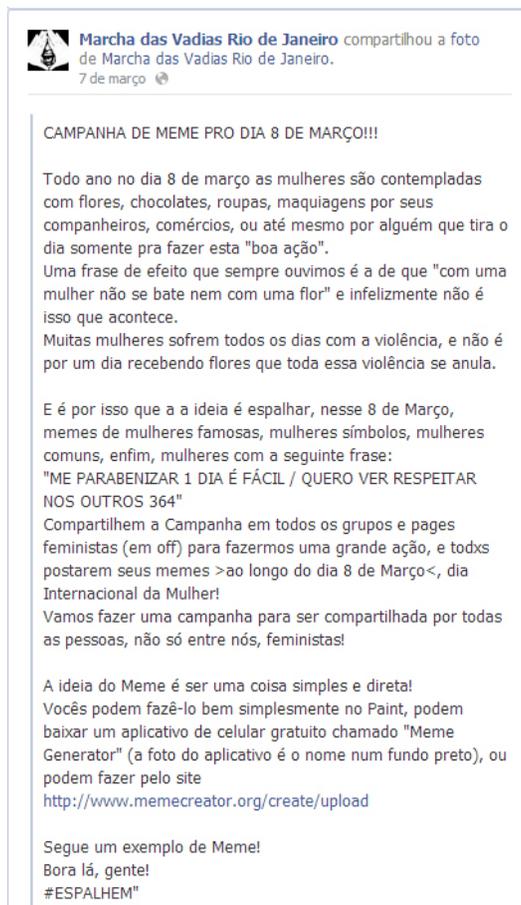


Figura 11: Marcha das Vadias do Rio de Janeiro

Nesse *post*, relembra-se o evento de operárias que foram queimadas em uma fábrica de tecido em Nova York em 1857. Como mostramos na primeira parte de nosso texto, há um discurso fundacional que coloca esse fato como desencadeador do Dia Internacional das Mulheres, no entanto, não há nenhum dado que comprove se há uma relação desse evento com as lutas das mulheres ou se foi uma construção por instituições legitimadas para dar conta das reivindicações feministas. Como coloca Blay (2001, s.p.):

A consagração do direito de manifestação pública veio com o apoio internacional – a ONU instituiu, em 1975, o 8 de Março como o Dia Internacional da Mulher. Entrou-se numa nova etapa do feminismo. Mas velhos preconceitos permaneceram nas entrelinhas. Um deles talvez seja a confusa história propalada do 8 de Março, em que um anti-americanismo apagava a luta de tantas mulheres, obscurecendo até mesmo suas origens étnicas.

Para finalizarmos, gostaríamos de analisar uma campanha proposta pela *Marcha das Vadias do Rio de Janeiro*, a qual convida as mulheres a militarem pelas causas feministas:



Marcha das Vadias Rio de Janeiro compartilhou a foto de Marcha das Vadias Rio de Janeiro.
7 de março

CAMPANHA DE MEME PRO DIA 8 DE MARÇO!!!

Todo ano no dia 8 de março as mulheres são contempladas com flores, chocolates, roupas, maquiagens por seus companheiros, comércios, ou até mesmo por alguém que tira o dia somente pra fazer esta "boa ação".
Uma frase de efeito que sempre ouvimos é a de que "com uma mulher não se bate nem com uma flor" e infelizmente não é isso que acontece.
Muitas mulheres sofrem todos os dias com a violência, e não é por um dia recebendo flores que toda essa violência se anula.

E é por isso que a a ideia é espalhar, nesse 8 de Março, memes de mulheres famosas, mulheres símbolos, mulheres comuns, enfim, mulheres com a seguinte frase:
"ME PARABENIZAR 1 DIA É FÁCIL / QUERO VER RESPEITAR NOS OUTROS 364"

Compartilhem a Campanha em todos os grupos e pages feministas (em off) para fazermos uma grande ação, e todxs postarem seus memes >ao longo do dia 8 de Março<, dia Internacional da Mulher!
Vamos fazer uma campanha para ser compartilhada por todas as pessoas, não só entre nós, feministas!

A ideia do Meme é ser uma coisa simples e direta!
Vocês podem fazê-lo bem simplesmente no Paint, podem baixar um aplicativo de celular gratuito chamado "Meme Generator" (a foto do aplicativo é o nome num fundo preto), ou podem fazer pelo site
<http://www.memecreator.org/create/upload>

Segue um exemplo de Meme!
Bora lá, gente!
#ESPALHEM"

Figura 12: Marcha das Vadias do Rio de Janeiro

A proposta era que as mulheres elaborassem um meme⁶ e fizessem circular o discurso de que o respeito à mulher não é algo tão fácil de ser realizado na sociedade, diferentemente dos parabéns no Dia Internacional da Mulher. Essa campanha espalha-se rapidamente nas diversas páginas das *Marchas das Vadias*. As mulheres aceitam o convite e o dia 08 de Março é

6 O termo “meme” foi citado pela primeira vez em *O gene egoísta*, de Richard Dawkins. Como define Dias e Coelho (2014, p. 240), o “meme pode ser uma imagem, mas pode, também, ser uma *hashtag*, um vídeo, uma palavra ou uma frase. O que define um meme é muito mais o seu funcionamento do que sua forma abstrata”. Os memes enviados às páginas feministas do Facebook são imagens que funcionam contradizendo o dia 08 de março.

simbolizado como o dia da luta e do respeito à mulher. De mulheres famosas a mulheres comuns, o dia 08 de Março circula nas páginas do Facebook:



Figura 13: Marcha das Vadias de Belo Horizonte

Dessa forma, as lutas feministas intensificadas pelo movimento da *Marcha das Vadias* são pelo fim da violência, da opressão e pelo respeito à mulher, não só no dia 08 de março, mas todos os dias. Não são flores o que querem as mulheres, mas o respeito. A ruptura feminista está em mostrar que, na forma como o Dia Internacional da Mulher circula na sociedade, há a sustentação de um discurso machista, sexista, que violenta a mulher, dizendo homenageá-la. A *Marcha das Vadias* busca romper com a memória estabilizada na sociedade que apaga as lutas feministas e busca silenciar a mulher com flores e bombons. Assim, as lutas feministas são pelo respeito aos direitos das mulheres de serem mulheres, nem santa, nem putas, mas livres. Não só por um dia, mas por todo o “infinito”:



Figura 14: Marcha das Vadias de Pelotas

Para finalizarmos este texto um dizer de Rosa Luxemburgo, “Quem não se movimenta não sente as correntes que o prendem”. É nesse movimento que os coletivos feministas, aqui a *Marcha das Vadias*, tentam trazer à tona as amarras da sociedade opressora patriarcal à mulher e buscam romper com essas correntes que tanto aprisionam o “segundo sexo”. Em um jogo de força com uma memória estabilizada, um acontecimento que faz circular um outro dizer sobre a mulher, o qual a inscreve em uma posição-mulher-livre que sempre lutará por direitos e por respeito da sociedade patriarcal que venera seus homens, mas mata/silencia suas mulheres, simplesmente por serem mulheres.

GARCIA, Dantielli Assumpção; ABRAHÃO E SOUSA, Lucília Maria. “Congratulating me for 1 day is easy. I want to see you respect me during the other 364”: a discursive analysis of the March 8th. **Revista do Gel**, v. 11, n. 2, p. 170-197, 2014.

ABSTRACT: *This work follows the theoretical perspective of Pêcheux on the Discourse Analysis (PÊCHEUX, 1990, 1997) and aims at analyzing some posts that circulated on Marcha das Vadias (The Slut Walk) Facebook page, addressing the topic of the March 8th, International Women’s Day. It intends to reveal that in the cyberspace there is an invitation to women to militate for the feminist causes. On the Web, there is the attempt to break away from deep-rooted memories about women and their position in society. Marcha das Vadias feminist movement seek to unravel that women are not honored by the commemorative events but rather assaulted with sayings which place them in a submissive position in relation to men and the patriarchal society.*

KEYWORDS: *Marcha das Vadias. International Women’s Day. Memory. Discourse Analysis.*

Referências

ALVES, B. M.; PITANGUY, J. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BEAUVOIR, S. de. (1949). **O segundo sexo**. Fatos e mitos. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BLAY, E. A. 8 de Março: conquistas e controvérsias. **Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. 9, n. 2, p. 601-607, 2001.

CESTARI, M. J. As mesmas e as novas mulheres do feminismo brasileiro. **Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, n. 3, p. 1471-1484, 2013.

CÔTÉ, R. **La Journée Internationale des Femmes**. Ou les vrais faits et les vraies dates des mystérieuse origines du 8 de mars jusqu’ici embrouillées, truquées, oubliées: la clef des éningmes. La vérité historique. Montreal: Les Editions Du Remue-ménage, 1984.

DIAS, C.; COELHO, A. V. de Vinagre: a produção de imagens humorísticas sobre as manifestações brasileiras de 2013 nas redes sociais. In: PATTI, A.R. et al. **Textecendo discursos na contemporaneidade**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014.

GARCIA, D. A.; SOUSA, L. M. A e. Ler o arquivo hoje: a sociedade em rede e suas andanças no ciberespaço. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 9, n. 11, p. 83-97, 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Análise de Discurso. In: RODRIGUES-LAGAZZI, S.; ORLANDI, E. P. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem**: discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006. p. 13-31.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. Papel da memória. In: ACHARDI, P. et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

/e/ nasal, p. 9
Análise de Discurso, p. 142
Aprendizagem fonológica, p. 145
Avaliação linguística, p. 9
Dia Internacional da Mulher, p. 170
Ditongação, p. 9
Érico Verissimo, p. 117
Formação de palavras, p. 71
Formação inicial, p. 97
Hibridização, p. 47
História, p. 117
Identidade, p. 97
Imprensa política, p. 117
Inclusão sociodigital, p. 47
Léxico, p. 145
Literatura brasileira, p. 117
Marcha das Vadias, p. 170
Memória, p. 170
Modelos multirrepresentacionais, p. 145
Mudança abaixo da consciência, p. 9
Percepção, p. 145
Português arcaico, p. 71
Processos fonológicos, p. 71
Produção, p. 145
Qualidade educacional, p. 47
Saliência social, p. 9
São Paulo, p. 9
Ser docente, p. 97
TICs, p. 47
Variação, p. 9

SUBJECT INDEX

Archaic Portuguese, p. 93
Be a teacher, p. 115
Brazilian literature, p. 142
Change from below, p. 42
Diphthongization, p. 42
Discourse Analysis, p. 196
Education quality, p. 66
Erico Verissimo, p. 142
History, p. 142
Hybridization, p. 66
ICTs, p. 66
Identity, p. 115
Initial education, p. 115
International Women's Day, p. 196
Language attitudes, p. 42
Lexicon, p. 167
Marcha das Vadias, p. 196
Memory, p. 196
Multi-representation models, p. 167
Nasal /e/, p. 42
Perception, p. 167
Phonological learning, p. 167
Phonological processes, p. 93
Political press, p. 142
Production, p. 167
São Paulo, p. 42
Social salience, p. 42
Sociodigital inclusion, p. 66
Variation, p. 42
Word formation, p. 93

ÍNDICE DE AUTORES / AUTHORS INDEX

- ABRAHÃO E SOUSA, Lucília Maria, p. 170
ALVES, Marcio Miranda, p. 117
CARDOSO, Gisele Luz, p. 47
FINARDI, Kyria Rebeca, p. 47
GARCIA, Dantielli Assumpção, p. 170
MACHRY DA SILVA, Susiele, p. 145
MASSINI-CAGLIARI, Gladis, p. 71
MENDES, Ronald Beline, p. 9
OUSHIRO, Livia, p. 9
PRADO, Natália Cristine, p. 71
PREBIANCA, Gicele Vergine Vieira, p. 47
RIBEIRO, Pollyanne Bicalho, p. 97