



Domínios de Lingu@gem

Número atemático

3º Trimestre 2016

Volume 10, número 3

ISSN: 1980-5799

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Elmiro Santos Resende

Vice-Reitor

Prof. Eduardo Nunes Guimarães

Diretora da EDUFU

Profa. Belchiolina Beatriz Fonseca

Diretora do Instituto de Letras e Linguística

Profa. Maria Inês Vasconcelos Felice

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-
144 - Uberlândia - MG
Telefax: (34) 3239-4293
E-mail: vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

Editoração e Diagramação: Guilherme Fromm

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Domínios de Linguagem, v. 10, n. 3, 2016, Uberlândia, Universidade Federal
de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 2007-

Trimestral.

Modo de acesso:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>.

Editoração: Guilherme Fromm.

ISSN: 1980-5799

1. Linguística - Periódicos. 2. Linguística aplicada - Periódicos.
I. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística.

CDU: 801(05)

Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.

Domínios de Linguagem

Diretor

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Editorial

Ariel Novodvorski (UFU)

Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Fabio Izaltino Laura (UFU)

Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU)

Marleide Dias Esqueda (UFU)

Comissão Científica

Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (FMU), Alice Cunha de Freitas (UFU), Ataliba T. de Castilho (USP/UNICAMP), Brett Hyde (Washington University in St. Louis – Estados Unidos), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Cecília Magalhães Mollica (UFRJ), Cintia Vianna (UFU), Cirineu Cecote Stein (UFPB), Claudia Zavaglia (UNESP/SJ Rio Preto), Cláudio Márcio do Carmo (UFOP), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS), Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cristiane Brito (UFU), Dánie Marcelo Jesus (UFMT), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilys Karen Rees (UFG), Eduardo Batista da Silva (UEG), Elisa Battisti (UFRGS), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Fabiana Vanessa Gonzalis (UFU), Fernanda Costa Ribas (UFU), Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa – CECC - Portugal), Francine de Assis Silveira (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Gabriel Antunes Araujo (USP), Gabriel de Avila Othero (UFRGS), Giacomo Figueredo (UFOP), Hardarik Bluehdorn (Institut für Deutsche Sprache Mannheim – Alemanha), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU), Irenilde Pereira dos Santos (USP), Jacqueline de Fatima dos Santos Moraes (UERJ), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), João Bôsko Cabral dos Santos (UFU), Jose Luiz Fiorin (USP), José Ribamar Lopes Batista Júnior (CAF/UFPI), José Sueli de Magalhães (UFU), Karylleila Santos Andrade (UFT), Krzysztof Migdalski (University of Wroclaw – Polônia), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 – França), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Márcia Mendonça (UNICAMP), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), Maria Cecília de Lima (UFU), Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Maria de Fátima Fonseca Guilherme (UFU), Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA), Maria Helena de Paula (UFG), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Marlúcia Maria Alves (UFU), Maurício Viana Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University – Estados Unidos), Montserrat Souto (Universidade Santiago de Compostela – Espanha), Nilza Barrozo Dias (UFF), Patricia de Jesus Carvalhinhos (USP), Paulo Osório (Universidade da Beira Interior – Portugal), Paulo Rogério Stella (UFAL), Pedro Malard Monteiro (UFU), Pedro Perini-Santos (PUC-Minas), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Roberta Rego Rodrigues (CLC/UFPEL), Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP/S.J. Rio Preto), Silvana Maria de Jesus, (UFU), Silvia Melo-Pfeifer (Universidade de Hamburgo – Alemanha), Simone Floripi (UFU), Simone Tiemi Hashiguti (UFU), Sinara de Oliveira Branco (UFMG), Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP), Teresa Maria Wlosowicz (University of Social Sciences, Polônia), Tommaso Raso (UFMG), Ubirajara Inácio Araújo (UFPR), Valeska Virgínia Soares Souza (IFTM), Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Vitalina Maria Frosi (UCS), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU), Zelina Márcia Pereira Beato (UESC).

Participaram dessa edição como pareceristas *ad hoc*

Adriana Zavaglia (USP)
Alexandre Cadilhe (UFJF)
Ana Cláudia Castiglioni (UFT)
Andréia Guerini (UFSC)
Angélica Karim Garcia Simão (UNESP/S.J. Rio Preto)
Camila Leite (UFU)
Carmen Dayrell (Lancaster University)
Carmen Maria Faggion (UCS)
Daniel Padilha Pacheco da Costa (UFU)
Daniela Gomes de Araújo Nóbrega (UEPB)
Eliana Dias (UFU)
Eliane Silveira (UFU)
Ester Maria Figueiredo Souza (UESB)
Guilherme Veiga Rios (INEP)
Herberth Paulo Souza (IPTAN)
Losana Hada de Oliveira Prado (PUC/SP)
Magali Rosa de Sant'Anna (UNINOVE)
Maria Clara Carelli Magalhães Barata (UFU)
Maria Cristina Figueiredo Silva (UFPR)
Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ)
Maria Luceli Faria Batistote (UFMS)
Maria Marta Furlanetto (UNISUL)
Morgana Fabiola Cambrussi (UFFS)
Otília Heinig (FURB)
Paola Giustina Baccin (USP)
Patrícia Chittoni Ramos Reuillard (UFRGS)
Patrícia Fabiana Bedran (UNESP/S. J. Rio Preto)
Paulo Medeiros Jr. (UNICAMP)
Rebeca Andrade Alcântara (UFBA)
Silvana Silva (UNIPAMPA)
Stéfano Paschoal (UFU)

Sumário

Expediente.....	766
Sumário	769
Artigos.....	771
Uma análise variacionista da harmonia vocálica do português brasileiro no dialeto de jovens de Porto Alegre - Dinar Fernandes (UFRGS)	771
Intersonoridade no Discurso Audiovisual: por uma memória no âmbito sonoro - Welisson Marques (IFTM).....	796
Relações dialógicas no gênero discursivo projeto cultural - Inti Anny Queiroz (USP).....	810
A terminologia referente ao local de expedição das certidões de casamento francesas: um olhar sobre seus aspectos socioculturais - Beatriz Curti (UNESP/S. J. Rio Preto), Lidia Almeida Barros (UNESP/S. J. Rio Preto)	834
Onde está a LIBRAS? Uma reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais no cenário da Linguística Aplicada Brasileira - Isabelle de Araujo Lima e Souza (UFV), Ana Maria Ferreira Barcelos (UFV).....	851
A mudança linguística no emprego do artigo no português - Simone Floripi (UFU).....	864
O discurso político na mídia: a preservação da face positiva do Presidente Barack Obama - Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS), João Vieira da Silva Neto (UFMS).....	883
Identidade de velhos: modos de identificação e discursos de resistência na velhice - Sostenes Cezar de Lima (UEG), Priscilla Melo Ribeiro de Lima (UFG), Maria Luiza Monteiro Sales Coroa (UnB)	903
Expansão semântica do <i>onde</i> : para onde está indo? - Jacqueline de Sousa Borges de Assis (UFU)	927
A tradução literária como <i>locus</i> para uma reflexão sobre a influência dos discursos coloniais a partir da análise de <i>Sleepwalking Land</i> - Iá Niani Belo Maia (UEPB), Sinara de Oliveira Branco (UFCG).....	957
Corpo e voz como mediadores na apropriação da oralidade em língua estrangeira - Eduardo Dias da Silva (SEEDF), Maria da Glória Magalhães dos Reis (UnB).....	977
O conceito de letramento multimodal crítico na escola: o que dizem os professores de inglês - Daiane Aline Kummer (UFMS).....	996
Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos - Renilson José Menegassi (UEM), Denise Moreira Gasparotto (IFC).....	1019
O que é aprender inglês a distância? Crenças de alunos e a motivação em um ambiente virtual de aprendizagem - Cristiane Manzan Perine (UFU)	1046
Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD - Adail Sobral (UCPEL), Karina Giacomelli (UFPEL)	1076
“Muita intelectualidade e pouco futebol”: discursos sobre um jogador que lê - Francisco Vieira da Silva (UFERSA).....	1095

Los usos del pretérito perfecto compuesto en español: una perspectiva sociolingüística y pedagógica - Denísia Feliciano Duarte (UFC), Leandra Cristina de Oliveira (UFSC), Valdecy de Oliveira Pontes (UFC).....	1112
Relações e reflexões entre a competência linguística de Noam Chomsky e a competência discursiva de Dominique Maingueneau - Manuel Veronez (UFU)	1133
Artigos – revisão de literatura	1146
Métodos de pesquisa em Antroponomástica - Márcia Sipavicius Seide (UNIOESTE) ..	1146
As pesquisas sobre o português falado em Minas Gerais em 125 anos de história (1889-2014) - Eduardo Tadeu Roque Amaral (UFMG), Marcos Paulo Santos (UFMG)	1172
Retrospectiva.....	1202
Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes - Mércia Regina Santana Flannery (University of Pennsylvania).....	1202

Uma análise variacionista da harmonia vocálica do português brasileiro no dialeto de jovens de Porto Alegre

A variationist sociolinguistic analysis of vowel harmony in Brazilian Portuguese in the dialect of Porto Alegre

Dinar Fernandes*

RESUMO: Este estudo investiga, no português brasileiro, a elevação variável das vogais médias em pauta pretônica seguidas de vogal alta em sílaba seguinte, referida como harmonia vocálica, como em av[e]nida~av[i]nida, p[o]lítica~p[u]lítica. Os dados foram analisados quantitativamente à luz dos pressupostos da Sociolinguística Variacionista de Labov (1965,1972). O tema já foi objeto de análise de diversos pesquisadores no Brasil, como Bisol (1981), Schwindt (1995) e Casagrande (2003). A amostra desta pesquisa faz parte do projeto Variação Linguística do Sul do País (VARSUL). Constitui-se de entrevistas de 19 informantes, jovens de 16 a 23 anos, da cidade de Porto Alegre, RS. Uma tentativa de generalização de resultados foi feita com outros estudos. A análise estatística mostrou que a regra de harmonia vocálica é de uso relativamente baixo na comunidade estudada, e a elevação de /e/ é levemente mais frequente do que a de /o/. Quanto a possíveis generalizações, por meio do estudo comparativo, a análise permitiu duas: vogais contíguas na sílaba seguinte a vogal alvo e vogais átonas sem status definido favorecem a elevação de ambas as pretônicas. De acordo com os resultados, constata-se que a regra de harmonia mantém-se como variável estável, como verificado em estudos precedentes.

PALAVRAS-CHAVE: Harmonia vocálica. Vogais pretônicas. Variação sociolinguística. Elevação de vogal.

ABSTRACT: The present study investigates, in Brazilian Portuguese, the variable raising of mid vowels in pretonic context, when followed by a high vowel in the adjoining syllable, referred to as vowel harmony, as in av[e]nida~av[i]nida, p[o]lítica~p[u]lítica. The data analysed quantitatively was based on Variationist Sociolinguistics, Labov (1965,1972). The topic has already been the subject of studies by other scholars in Brazil, such as Bisol (1981), Schwindt (1995), and Casagrande (2003). The sample of this work is part of *Projeto Variação Linguística do Sul do País* (VARSUL). It consists of interviews with 19 young informants, aged 16 to 23, from the city of Porto Alegre, RS. An attempt to generalize results was made with other studies. Statistical analysis showed that vowel harmony rule has a relatively low use amongst the population studied, and raising of vowel /e/ is slightly more frequent than raising of vowel /o/. With regard to possible generalizations through comparative study, the analysis allowed two: a contiguous vowel in the next syllable following the mid vowel, and the stresslessness of the target vowel, which favor the raising of both pretonic vowels. According to the results, the harmony rule has remained as a stable variable as verified in previous studies.

KEYWORDS: Vowel harmony. Pretonic vowels. Sociolinguistic variation. Vowel raising.

* Doutorando em Teoria e Análise Linguística na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/CAPES). Mestre em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

1. Introdução

Por ser o domínio de diversas regras, a pauta pretônica do português brasileiro tem recebido certa atenção de pesquisadores. A harmonia vocálica (HV), foco deste estudo, é um processo assimilatório regressivo, que tem aplicação variável, e consiste na elevação das vogais médias [e] e [o] diante de uma vogal alta em uma sílaba subsequente, como em av[e]nida~av[i]nida, p[o]lítica~p[u]lítica. Há também outros estudos sobre a pretônica, como a elevação sem motivação aparente (KLUNCK, 2007; CRUZ, 2010; SILVA 2014), em que a elevação ocorre sem a presença de vogal alta na sílaba seguinte, como b[o]neca~b[u]neca, p[e]queno~p[i]queno, p[o]rque~p[u]rque.

Diferentes estudos de HV no dialeto gaúcho foram realizados por Bisol (1981), Schwindt (1995) e Casagrande (2004). A fim de buscar generalidades quanto ao papel de fatores linguísticos e sociais, este estudo verificou a aplicação da HV em uma amostra inédita de 19 jovens¹ de 16 a 23 anos. Tratando-se de uma regra de aplicação variável, o estudo segue a sociolinguística variacionista de Labov (1966, 1972). A análise estatística (JOHNSON, 2015) permite averiguar questões relacionadas ao uso da harmonia, por exemplo, contextos fonológicos em que pode ocorrer. Além disso, realiza-se um estudo comparativo com os resultados de análises anteriores quanto ao estatuto da HV e uma tentativa de generalização de resultados, o que ainda não havia sido efetuado em outras pesquisas.

2. Pressupostos Teóricos

2.1 Harmonia vocálica

Van der Hulst e Van der Weijer (1995) definem a HV como um fenômeno que envolve a relação entre dois segmentos. A abordagem da Geometria de Traços é utilizada com base em Clements e Hume (1995), a fim de mostrar que os traços não se associam diretamente ao esqueleto, mas aos nós de classe aos quais os traços estão associados. Esses nós de classe são associados ao nó de raiz, que por sua vez é associado ao esqueleto, como na Figura 1.

¹ Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) protocolo nº: 17729913.6.0000.5336.

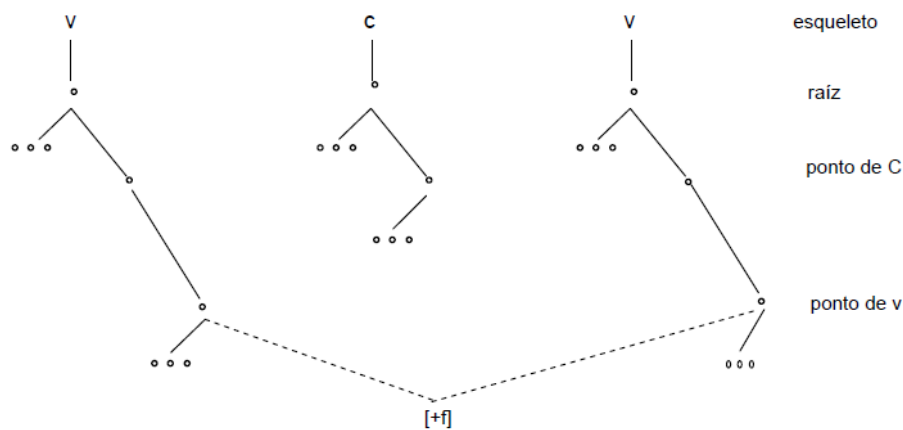


Figura 1 - Representação Geométrica da Harmonia Vocálica (VAN DER HULST e VAN DER WEIJER, 1995, p. 508).

Observa-se na Figura 1 que as consoantes intervenientes não têm um nó de modo-V (vocálico). Há o compartilhamento de traços entre as vogais porque seus nós de classe são adjacentes, o que mostra como a HV ocorre. Os autores descrevem também diferentes tipos de processos de harmonia, que podem envolver tanto a dimensão da raiz da língua, traço ATR, quanto a abertura/altura.

2.2 Harmonia vocálica na geometria de traços

Começa com Goldsmith (1979) o modelo fonológico não-linear, ou autosegmental, em que os traços distintivos passam a ser definidos em suas propriedades acústicas e articulatórias, com relação ao trato vocal. Com vistas a representar a hierarquia entre os traços fonológicos por meio de camadas, surge a Geometria de Traços com Clements (1985) e Clements e Hume (1995). Os traços possuem propriedades autosegmentais como tom, acento e entonação, por exemplo, e podem ser representados de forma autônoma, em uma camada separada. Os elementos estão relacionados uns aos outros por linhas de associação, estabelecendo-se assim um padrão de alinhamento. Nesta abordagem os segmentos são representados em termos de nós hierarquicamente organizados, em nós terminais e nós intermediários, que representam os valores de traços e constituintes, respectivamente, segundo Clements e Hume (1995).

A harmonia vocálica, que é uma assimilação regressiva no português brasileiro, é explicitada adequadamente sinalizando-se o papel de seu traço no processo em termos de graus de abertura, em concordância com a proposta geométrica. Trata-se, pois, do espriamento do traço [-aberto2] dos condicionadores /i,u/ para as vogais alvo /e,o/ da sílaba precedente, como na Figura 2:

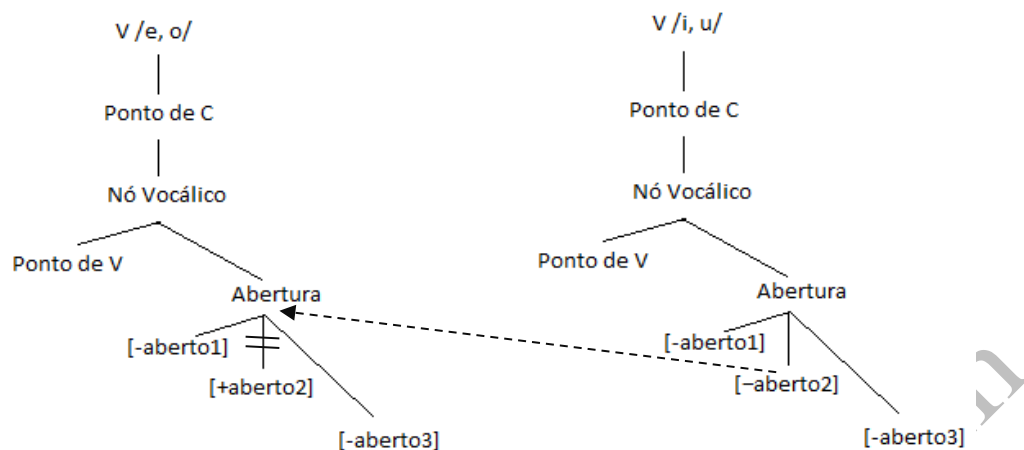


Figura 2 - Harmonia Vocálica pela Geometria de Traços.

Fonte: O autor.

Observa-se na Figura 2 o espriamento do traço aberto. Ocorre o desligamento do traço [+aberto2], que abre espaço para o traço [-aberto2] que se expande.

Ao contemplar a parte interna do segmento, a teoria geométrica oferece recursos adequados para a explicação da HV, e de outros fenômenos, como a nasalização e a neutralização, por exemplo.

2.3 Teoria da variação

Até meados da década de 50, os estudos tidos como estruturalista e gerativista não objetivavam em primeira instância uma análise do componente língua/sociedade de forma empírica. Contudo, a Sociolinguística Quantitativa começou a desenvolver-se nos anos 60 a partir de diversos autores, entre eles, Labov (1966, 1969), nos Estados Unidos. Essa nova linha de pesquisa resgatou a importância da relação entre o uso da língua ou eventos de fala reais e os padrões sociais.

Em um estudo variacionista há certas pressuposições: a análise deve ser quantitativa, ou seja, deve envolver grande número de dados, os quais devem ser obtidos diretamente dos informantes.

O primeiro trabalho variacionista realizado por Labov foi conduzido em 1962, (publicado em obra em 1966) sobre a presença ou ausência do /ɹ/ no final de sílaba no inglês de Nova Iorque como um diferenciador social.

Outro trabalho realizado por Labov (1963) foi a pesquisa na ilha de Martha's Vineyard, que diz respeito à centralização da vogal dos ditongos [ay] (*life*) e [aw] (*house*). Por meio da

estratificação dos dados em faixa etária, etnia, região, entre outros, o objetivo foi depreender os fatores que exerceriam influência no processo de centralização dos ditongos. A partir dos resultados, ficou constatado que os maiores graus de centralização se encontravam nas comunidades de pescadores de meia idade. A pronúncia centralizada pelos habitantes está relacionada ao sentimento de pertencimento à ilha, uma afirmação do status de nativo daquela localidade, reiterando assim o componente-chave da teoria: língua/social.

O termo **regra variável** foi introduzido por Labov (1969) em seu estudo da contração e apagamento da cópula. A análise multivariada referente a este termo é ainda utilizada amplamente hoje em dia para estudos de variação, cujo propósito é o teste de significância dos efeitos de fatores, os quais que podem ser sociais, como gênero, por exemplo, ou linguísticos, como a altura de uma vogal.

Além disso, em estudos variacionistas, torna-se importante fazer a distinção entre variação e mudança linguística. A análise objetiva investigar o estatuto de determinada variável e prever os possíveis efeitos dos fatores linguísticos e sociais. Procura-se verificar quais aspectos influenciam ou motivam regras variáveis, sejam eles sociais, estruturais ou geográficos. Para verificar se há evidências de a variável estar em mudança linguística, a faixa etária se mostra importante. Ao analisarmos sujeitos de diferentes idades, podemos descobrir se uma variável se encontra em progresso ou não, isto é, se é realmente uma mudança linguística ou apenas uma variável estável.

3. Revisão da literatura

3.1 Bisol (1981)

Harmonia Vocálica: uma regra variável (BISOL, 1981) é um estudo quantitativo da harmonia vocálica, na linha da Teoria Variacionista de Labov (1966, 1972). A amostra conta com dados coletados em quatro comunidades distintas do estado do Rio Grande do Sul: cidade de Taquara, região de colonização alemã, Santana do Livramento, região de fronteira, cidade de Veranópolis, região de colonização italiana e parte metropolitana de Porto Alegre, região de colonização açoriana. Todas as amostras são de fala popular, mas o estudo conta também com uma amostra de informantes com curso universitário. Os dados foram submetidos ao programa VARBRUL de análise estatística, de acordo com o modelo de Cedergren & Sankoff (1974).

De acordo com os resultados, a autora afirma que a HV tem uso moderado no dialeto em questão, e que o fator mais relevante para o alçamento da vogal pretônica é a presença de

uma vogal alta na sílaba subsequente às vogais médias /e/ e /o/, como em *v/i/stido* e *c/u/ruja*, constituindo-se um processo assimilatório. Quanto aos fatores linguísticos, a nasalidade mostrou-se favorável à elevação de /e/. Quanto à distância da tônica, posições 1, 2, e 3 mostraram valores aproximados. No que diz respeito à sufixação, a análise mostrou que a vogal alta na base de palavra é mais favorecedora do que a vogal alta em sufixo – o que explica a não ocorrência em diminutivos. Os valores baixos do sufixo de palavra como do tipo "-íssimo" e "-zinho" apontam para inibição. Quanto ao contexto fonológico precedente mostraram-se favorecedores para elevação de /e/ as consoantes: velar, palatal, labial (apenas para metropolitanos de falar popular), alveolar (apenas para metropolitanos de fala popular). Para elevação de /o/, os números significativos figuram para as consoantes: labiais e velares. Quanto ao contexto fonológico seguinte, para elevação de /e/ foram favorecedores: velar, palatal (números altos com diminuição nos grupos de fronteiriços e metropolitanos de fala culta). E para elevação de /o/ as consoantes que figuram com números mais altos foram: labial, palatal e velar (apenas no grupo dos alemães).

Entre os fatores extralinguísticos, a etnia mostrou-se um fator relevante, pois a regra é mais utilizada por metropolitanos e menos utilizada pelos fronteiriços. O sexo dos informantes não demonstrou relevância. A autora afirma cautelosamente que os jovens tendem a usar menos a regra do que os mais velhos. Como a regra ocorreu tanto na fala popular quanto na fala culta, não é estigmatizada.

Por fim, a regra de harmonia vocálica foi considerada como uma regra variável que faz parte do sistema da língua, por ser possível captar a sua organização interna. É um processo de assimilação que se estende de uma vogal alta para a vogal média precedente, mas pode estender-se a mais de uma vogal.

3.2 Schwindt (1995)

A Harmonia Vocálica em Dialectos do Sul do País: uma Análise Variacionista (SCHWINDT, 1995) é um estudo baseado no modelo de análise da Teoria da Variação (LABOV, 1966) com dados das capitais do sul do país: Porto Alegre, Florianópolis e Curitiba, que integram o Projeto Variação Linguística no Sul do País – VARSUL. A amostra compreende 12 informantes de cada capital, um total de 36. Os dados foram submetidos à análise estatística pelo Pacote VARBRUL (CEDERGREN; SANKOFF, 1974).

A regra de harmonia vocálica tem uso moderado, de acordo com os resultados da amostra. O principal condicionador da elevação é a presença de uma vogal alta em sílaba subsequente contígua. No contexto das vogais orais, a regra mostra-se mais operante, principalmente para /o/. A elevação não encontra obstáculos nas vogais átonas permanentes e nos casos de átonas sem status definido. No caso das últimas, a elevação deve-se, sobretudo, à abundância de vogais altas nos paradigmas dos verbos de terceira conjugação e irregulares de segunda conjugação. Quanto à variável contexto fonológico precedente, são motivadores para /e/ a pausa (vogal inicial precedida por pausa) e, para /o/, as consoantes palatal e velar. No contexto fonológico seguinte são motivadores para /e/ as consoantes velar e alveolar (não-líquida), e para /o/, a consoante alveolar. Em oposição às terminações nominais, as terminações verbais exercem influência significativa na elevação da vogal /o/. No que diz respeito à escolaridade dos informantes, quanto mais anos de estudo menos ocorre a elevação da pretônica, o que aponta para um controle exercido pela escrita na ação da regra.

3.3 Casagrande (2004)

Casagrande (2004) realiza análise em tempo real² da regra de HV em Porto Alegre, com dados de fala de duas épocas distintas: final da década de 70 e final da década de 90, com base na Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1965, 1972, 1994). A amostra é constituída de 24 informantes, 12 para o estudo de painel (seis recontatados do Projeto NURC) e 12 para o estudo de tendências (Banco de dados VARSUL). Todos os informantes possuem nível superior. No total, a pesquisa conta com 5.538 dados, sendo 2.933 para vogal /e/ e 2.605 para vogal /o/. Os dados foram classificados de acordo com variáveis linguísticas e sociais e submetidos à análise estatística nos programas do Pacote VARBRUL.

Para a amostra de 90, as variáveis selecionadas pelo programa como relevantes são: 1) Contiguidade e Tonicidade, 2) Contexto Fonológico Seguinte, 3) Atonicidade do Alvo, 4) Nasalidade do Alvo, 5) Relações Paradigmáticas, e 6) Faixa Etária. Devido aos resultados se assemelharem em grande parte aos resultados da análise da amostra de 70, Casagrande apresenta somente os que se diferenciaram.

² Na análise em tempo real a comunidade de fala é observada em dois momentos de tempo distintos, e diferenças entre essas duas observações podem apontar para uma resposta a uma possível mudança linguística. Difere da análise em tempo aparente, em que a distribuição das variáveis linguísticas acontece entre faixas etárias em um mesmo momento. (LABOV, 1994).

Para a vogal /e/, quanto à contiguidade e tonicidade, a tônica alta imediata é o condicionador mais forte, seguindo-se a pretônica e a tônica altas. No que diz respeito ao contexto fonológico seguinte, as consoantes velares tendem em ambas as amostras a favorecer o processo. As consoantes palatais apresentam comportamento neutro e as consoantes alveolares e labiais mostraram-se inibidoras do processo. Na variável tipo de sufixo, entre os fatores analisados, a presença de afixo verbal favorece o alçamento da vogal média. Os resultados apresentados para a variável atonicidade do alvo mostraram que há maior probabilidade de aplicação da regra em palavras cuja vogal média é sempre átona, isto é, nunca recebe o acento principal. Quanto à nasalidade do alvo, o contexto fonológico simultâneo mais favorecedor é o nasal. Por fim, no que diz respeito às relações paradigmáticas, os resultados indicam que há maior probabilidade de aplicação da regra em vocábulos cuja base também é variável do que em derivados de base não variável.

Para a vogal /o/, as variáveis selecionadas pelo programa pela ordem de relevância são: 1) tonicidade; 2) contexto precedente; 3) nasalidade; 4) contexto seguinte; 5) atonicidade da vogal alvo; 6) sufixo com vogal alta; 7) relações paradigmáticas; 8) gênero. Quanto ao contexto precedente, consoantes velares e labiais exercem influência relevante. A vogal /e/ nasalizada apresenta maior tendência à elevação do que a vogal /o/. Quanto ao contexto fonológico seguinte, a consoante palatal possui valores mais significativos como favorecedora da regra, e as consoantes alveolares mantêm os índices mais baixos. Quanto à atonicidade do alvo, o fator mais relevante é a átona permanente. Na variável Sufixo, os fatores que mais favorecem o alçamento são: a presença de afixo verbal e ausência de sufixo derivacional. Para a variável relações paradigmáticas, da mesma forma que para a vogal /e/, vocábulos com base variável tendem a favorecer a elevação da vogal em seus derivados.

O Estudo de PAINEL levou a autora a concluir que os falantes relativamente mais velhos (40 e 70 anos) produzem mais a elevação, tanto para a vogal /e/ quanto para a vogal /o/. Os falantes da faixa intermediária (30 e 60 anos) tendem a diminuir o uso da regra à medida que avançam na faixa etária, para ambas as vogais.

Os resultados da análise levaram à conclusão de que os falantes parecem alterar a frequência de uso da harmonia vocálica, na direção de decréscimo, de acordo com Casagrande (2004). Há a diminuição da elevação na amostra de final de 90, em comparação com os resultados apresentados na amostra de final de 70. A análise em tempo real revela também que há um decréscimo no uso da regra no final da década de 90.

4. Metodologia

A amostra que constitui este estudo foi coletada em 2004 na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, e é parte do banco de dados do VARSUL³. Consiste em 19 entrevistas de 30 minutos. Todos os informantes são alunos do ensino médio de escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibular. Os informantes são divididos em 10 homens (entre 16 e 23 anos) e 9 mulheres (entre 17 e 21 anos).

Primeiramente, palavras que possuíam mais de uma vogal média /e,o/ tiveram as ocorrências analisadas individualmente para cada uma das pretônicas existentes, como em *consegui, conhecido*.

Outro caso a ser considerado é a exclusão de alguns vocábulos em determinados ambientes, por favorecerem a regra de forma quase categórica ou por exercerem forte inibição da regra (SCHWINDT, 1995; BISOL, 1981):

- a) /eN/, /eS/, e /deS/ (prefixo) (como em embutir, estudar, desligar);
- b) vogais em ditongo (como reunir, proibir);
- c) vocábulos compostos (porco-espinho, verde-escuro).

A variável dependente da pesquisa é a realização das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ como vogais altas /i/ e /u/ seguidas de vogal alta. As variáveis independentes linguísticas consideradas foram: Homorganicidade, Contiguidade, Nasalidade da vogal, Atonicidade da vogal, Classe Gramatical, Tipo de Sílabas, Contexto fonológico precedente, Contexto fonológico seguinte. As variáveis independentes sociais foram: Gênero, Faixa Etária, Escolaridade.

Após a escuta das entrevistas e levantamento dos dados, foi realizada a codificação. O instrumento estatístico utilizado, Rbrul (JOHNSON, 2015), tem por fim o estudo dos dados para a análise das regras variáveis e analisa o efeito dos múltiplos fatores que podem interferir na variável dependente. O Rbrul funciona com regressões múltiplas como *one-level, step-up* e *step-down*, com dados binários.

A análise *step-up* é uma análise progressiva, a qual vai de forma crescente combinando as variáveis independentes durante a rodada. A análise *step-down* é uma análise regressiva,

³<http://www.varsul.org.br/>

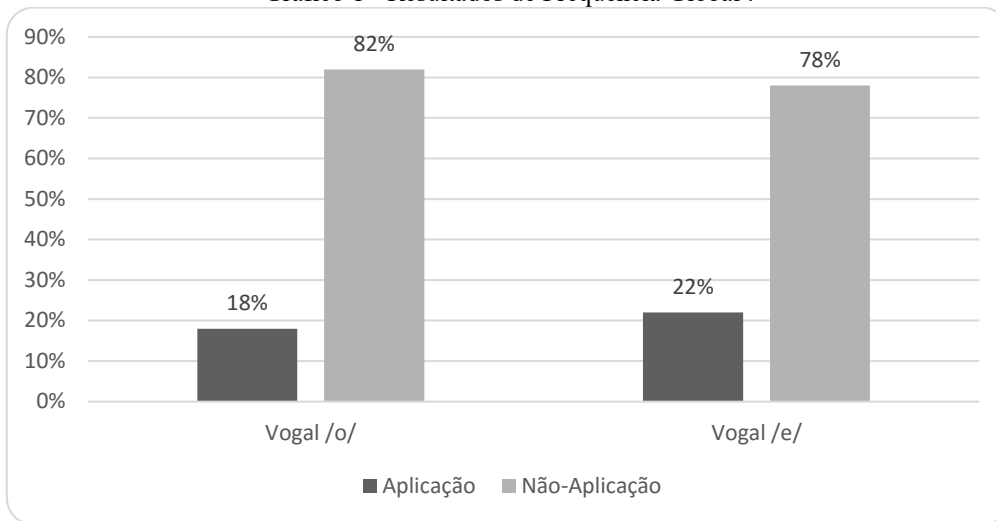
entre outras palavras, e é uma confirmação do *step-up*. Ela analisa combinações de forma decrescente, ou seja, tirando as variáveis e verificando quais devem permanecer em termos de significância. O programa Rbrul interpreta diferentes formatos como *Word*, *Excel* e *Bloco de Notas*. Há opções para ajuste de dados, recodificação, por meio dos quais é possível fazer amálgamas de fatores das variáveis. Após os ajustes definitivos, realiza-se a análise *step-up/step-down* na qual o programa seleciona as variáveis relevantes para a pesquisa em termos de: **a) log-odds**: São os coeficientes do modelo de regressão, que podem ser positivos ou negativos. Quanto mais alto for o valor, maior o efeito do fator; **b) peso relativo**: são os valores de *log-odds* convertidos para uma escala de 0.00 a 1,00, facilitando a leitura. O ponto neutro é 0,5. Quando um fator é maior que 0,5 favorece a regra, e menor de 0,5 desfavorece. **c) proporção**: A proporção é a taxa de aplicação de cada fator da variável (%); **d) desvio padrão**: é uma medida de adequação do modelo aos dados. Em outros termos, informa sobre quanto os dados reais desviam das predições do modelo. Quanto menor esse valor, melhor é a adequação. **e) média geral**: Esta é a proporção entre o valor de aplicação da resposta e o total dos dados, ou seja, a frequência global da variável dependente.

5. Resultados

5.1 Resultados de frequência global para as vogais

Foram levantadas 1.048 ocorrências para a vogal /o/ pretônica, com um total de 188 aplicações da regra, isto é, 18% foram produzidas como [u]. Para a vogal /e/, foram levantadas 1.449 ocorrências, com um total de 321 aplicações da regra, isto é, 22% foram produzidas como [i]. Por meio da análise do Rbrul, obteve-se a proporção global de aplicação da regra, representada no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Resultados de Frequência Global .



Fonte: O autor.

Os percentuais da variável dependente revelam que as vogais médias /e/ e /o/ são preferidas pelos informantes em relação a sua emissão com elevação, [i] e [u].

A não-aplicação da regra de harmonia vocálica apresenta um total de 82% ou 860 ocorrências para /o/, e um total de 78% ou 1.130 ocorrências para /e/.

As variáveis selecionadas pelo programa estão expostas no Quadro 1. Os resultados foram obtidos das seguintes rodadas:

Quadro 1 - Variáveis Selecionadas Pelo Programa por Ordem de Relevância.

Vogal /o/	Vogal /e/
Rodada 1	
Contiguidade	Contexto precedente
Contexto precedente	Contiguidade
Nasalidade	Nasalidade
Escolaridade	Homorganicidade
Homorganicidade	Escolaridade
Rodada 2	
Contexto seguinte	Contexto Seguinte
Tipo de sílaba	Classe Gramatical
Atonicidade da vogal	Atonicidade da Vogal
Gênero	Tipo de sílaba
	Gênero

Fonte: o autor.

Observa-se que as mesmas variáveis foram escolhidas pelo programa tanto para a vogal /o/ quanto para a vogal /e/, com exceção da variável classe gramatical, escolhida apenas para /e/.

5.2 Discussão

Neste subitem discutiremos os resultados obtidos, expostos em tabelas, referentes às variáveis selecionadas pelo programa estatístico Rbrul.

Tabela 1- Homorganicidade.

FATOR	Vogal /o/				Vogal /e/			
	APLICAÇÃO	%	PESO	LOG-ODD	APLICAÇÃO	%	PESO	LOG-ODD
Heterorgânicas comida; segunda	164/847	19,4 %	0,58	0,355	89/257	34,6%	0,56	0,241
Homorgânicas solução; vestido	24/201	12 %	0,41	-0,355	232/1192	19,5%	0,44	-0,241
TOTAL:	188/1048				321/1449			

Desvio: 581,64 p<0,05 Média: 0,179 Desvio: 1008,971 p<0,05 Média: 0,222

A Tabela 1 indica que a heterorganicidade favorece tanto a vogal [+post], quanto a vogal [-post]. Esse fator mostra-se pouco acima do ponto neutro para ambas as vogais, apresentando peso relativo de 0,58 para /o/ e 0,56 para /e/, em oposição às homorgânicas, como 0,41 e 0,44, respectivamente.

Os resultados não estão de acordo com as expectativas, mas há aspectos em comum. Em Bisol (1981) a homorganicidade é mais favorecedora para ambas as vogais, mas para /o/ têm-se um valor próximo do fator heterorgânico. Para Schwindt (2002), essa variável foi selecionada apenas para /e/, e o fator homorgânico apresenta maior favorecimento, com peso relativo de 0,54. Entretanto, Schwindt (1995) constatou maior favorecimento do fator heterorgânico para /o/, como nesta análise, e seus resultados de /e/ também se mostram relativamente próximos, isto é, os fatores de homorganicidade e não-homorganicidade apresentam o mesmo percentual.

Dos resultados desta pesquisa, estima-se o seguinte: há nos dados 257 vocábulos heterorgânicos com as vogais /e, u/, e desses, 89 vezes aparecem as palavras *segundo/segunda*, o que equivale a 35%, isto é, mais de um terço. Esse vocábulo tem aplicação quase categórica de HV, pois apenas 11 vezes não ocorreu sua aplicação. A frequência lexical, neste caso específico, justifica os resultados encontrados.

Bisol (1981), ao explicar o poder assimilatório da vogal /i/ sobre ambas as vogais pretônicas, baseia-se no diagrama de Daniel Jones (1957), com uma reflexão fonética quanto à posição que as vogais ocupam na cavidade bucal. Assim, “a mais alta posição da língua é a que corresponde a vogal /i/, enquanto /u/ se põe em diagonal com /e/, dele não se distanciando tanto

em altura quanto /i/ se distancia de /e/.” (BISOL, 1981, p. 114). Por conseguinte, a vogal alta posterior é menos alta que a anterior, o que justifica os resultados.

Na Tabela 2 estão expostos os resultados referentes à variável contexto precedente à vogal-alvo.

Tabela 2 - Contexto precedente.

FATOR	Vogal /o/				FATOR	Vogal /e/			
	APLICAÇÃO	%	PESO	LOG-ODD		APLICAÇÃO	%	PESO	LOG-ODD
Labial bonita	100/260	38,5%	0,98	4.311	Sibilante serviço	168/270	62,2%	0,98	3,967
Velar comida	68/470	14,5%	0,97	3.738	Velar queridinho	66/177	37,3%	0,97	3,625
Palatal e Pós-Alveolar joguinho	1/8	12,5%	0,92	2.436	Palatal e Pós-Alveolar jejum	18/87	20,7%	0,91	2,331
Alveolar Procuro	18/169	10,7%	0,87	1.958	Labial bebida	41/385	10,6%	0,84	1,688
Sibilante Solução	1/34	2,9%	0,78	1.263	Alveolar preciso	28/460	6,1%	0,73	1,015
Sem contexto hospital	0/107	0%	<0,001	-13.706	Sem contexto edifício	0/70	0%	<0,001	-12,624
TOTAL:	188/1048					321/1449			
Desvio: 581,64 p<0,05 Média: 0,179					Desvio: 1008,971 p<0,05 Média: 0,222				

Para a vogal /o/, tem-se a seguinte ordem: consoantes labiais, velares, palatais e pós-alveolares, alveolares, sibilantes, e por fim, sem contexto ou pausa, como *hospital*, *horível*. Para a vogal /e/ a ordem é a seguinte: consoantes sibilantes, velares, palatais e pós-alveolares, labiais, alveolares. O fator sem contexto se mostra desfavorecedor. Observa-se na tabela que as consoantes com articulação alta, velares, palatais e pós-alveolares, favorecem a regra de harmonia vocálica, um contexto esperado em uma regra com motivações de natureza fonética.

Em conformidade com a análise de Casagrande (2004), temos a mesma ordem de fatores selecionados como favorecedores para a vogal /o/, isto é, labial, velar, palatal e alveolar, porém, com pesos relativamente mais altos. Nessa análise o contexto precedente não foi escolhido para a vogal /e/.

O fator mais favorecedor para a vogal /o/ é a consoante labial, com peso relativo de 0,98, em palavras como *bonita~bunita*, *motivo~mutivo*. Conforme Bisol (1981), esse

favorecimento se explica pela similaridade fonética existente entre a vogal e a consoante, pois ambas compartilham o traço de labialidade [+arredondado].

Quanto à vogal /e/, nesta pesquisa, mostram-se mais favorecedoras as consoantes sibilantes /s, z/, em palavras como *segurança~sigurança; segunda~sigunda*, assim como em Schwindt (2002), em que as consoantes sibilantes também foram subdivididas separadamente das alveolares.

Embora não tenha sido possível fazer uma generalização da variável contexto precedente com estudos anteriores, muitos aspectos são coincidentes.

A próxima variável a ser discutida faz referência à nasalidade da vogal alvo, exposta na Tabela 3.

Tabela 3 – Nasalidade.

FATOR	Vogal /o/				FATOR	Vogal /e/			
	APLICAÇÃO	%	PESO	LOG-ODD		APLICAÇÃO	%	PESO	LOG-ODD
Nasal Fonética monitor	72/176	40,9%	0,86	1,873	Nasal Fonética menina	20/75	26,7%	0,66	0,679
Vogal Oral polícia	111/613	18,1%	0,59	0,381	Vogal Oral serviço	269/1272	21,1%	0,41	-0,329
Nasal Fonológica computador	5/259	1,9%	0,09	-2,254	Nasal Fonológica sentido	32/102	31,4%	0,41	-0,350
TOTAL:	188/1048					321/1449			

Desvio: 581,64 p<0,05 Média: 0,179 Desvio: 1008,971 p<0,05 Média: 0,222

Para fins de investigação essa variável foi dividida em dois fatores: nasalidade fonética e nasalidade fonológica, ao lado da vogal oral.

A Tabela 3 mostra a nasalidade fonológica como não-favorecedora para ambas as vogais, com peso relativo de 0,09 para /o/, em palavras como *computador~cumputador, continuar~cuntinuar*, e peso de 0,41 para /e/, como em *vendido~vindido, sentido~sintido*. Nota-se que a nasalidade se mostra desfavorecedora da regra para a vogal posterior /o/. O fator correspondente à vogal oral apresenta índice relativamente alto para /o/, de 0,59, e desfavorecedor para /e/, 0,41.

Bisol (1981), Schwindt (2002) e Casagrande (2004) constataram também não-favorecimento da nasalidade sobre a vogal /o/. Porém, mostram alguma influência dessa variável sobre a vogal /e/, o que não constatamos em nossos dados.

No que concerne à contiguidade, temos quatro fatores expostos na Tabela 4.

Tabela 4 – Contiguidade.

FATOR	Vogal /o/	FATOR	Vogal /e/
-------	-----------	-------	-----------

	APLICAÇÃO	%	PESO	LOG-ODD		APLICAÇÃO	%	PESO	LOG-ODD
Sequência corrigirem	34/124	27,4%	0,8	1,384	Alta na Tônica Contígua vestido	289/774	37,3%	0,82	1,549
Alta na Tônica Contígua corrida	131/387	34%	0,79	1,376	Sequência decidido	13/217	6%	0,47	-0,119
Alta na Pretônica Contígua computador	20/294	7%	0,56	0,253	Alta na Pretônica Contígua perguntar	13/285	4,6%	0,33	-0,710
Alta na Tônica Não Contígua formatura	3/243	1,2%	0,04	-3,013	Alta na Tônica Não Contígua literatura	6/173	3,5%	0,32	-0,720
TOTAL:	188/1048					321/1449			
Desvio: 581,64 p<0,05 Média: 0,179					Desvio: 1008,971 p<0,05 Média: 0,222				

Em Bisol (1981), Schwindt (2002) e Casagrande (2004), os resultados mostram que a contiguidade tem papel relevante, o que se confirma aqui. Podemos afirmar que o fator mais importante é uma vogal alta tônica contígua. Encontramos o mesmo resultado para a vogal /e/: o fator de alta na tônica contígua se mostra favorecedor, com peso de 0,82. Entretanto, para /o/, o fator vogais altas em sequência se destaca, seguido do fator vogal alta tônica contígua, com apenas um décimo de diferença entre os pesos relativos (0,8 e 0,79).

Para fins de comparação e busca de possíveis generalizações, essa variável foi amalgamada em apenas com 2 fatores, contíguo e não-contíguo. Portanto, realizou-se uma nova rodada. A nova variável amalgamada foi escolhida pelo programa estatístico para as duas vogais médias. O ponto a ser salientado é que a vogal alta contígua, uma ou mais de uma, constitui o fator relevante para as duas vogais pretônicas, com pesos relativos de 0,87 para /o/ e 0,69 para /e/, e a não-contígua apresenta valores mínimos.

Os resultados referentes ao papel das consoantes seguintes as vogais médias alvo estão expostos na Tabela 5.

Tabela 5 - Contexto Seguinte.

FATOR	Vogal /o/				FATOR	Vogal /e/			
	APLICAÇÃO	%	PESO	LOG-ODD		APLICAÇÃO	%	PESO	LOG-ODD
Sibilante posição	58/228	25,4%	0,99	4,621	Velar segurança	142/208	68,3%	0,92	2,503
Alveolar boliche	80/272	29,4%	0,98	4,151	Palatal e Pós-Alveolar jejum	44/232	19%	0,53	0,129
Labial obrigatória	38/290	13,1%	0,95	3,103	Alveolar religiosa	85/511	16,6%	0,44	-0,207
Palatal e Pós-Alveolar conheci	12/160	7,5%	0,89	2,131	Sibilante vestido	43/351	12,3%	0,37	-0,512
Velar corrida	0/98	0%	<0,001	-14,006	Labial repetir	7/147	4,8%	0,12	-1,914
TOTAL:	188/1048					321/1449			

Desvio: 785,232 p<0,05 Média: 0,179 Desvio: 1032,146 p<0,05 Média: 0,222

Para a vogal /o/, têm-se a seguinte ordem: consoantes sibilantes, alveolares, labiais, palatais e pós-alveolares, velares; e para a vogal /e/, consoantes velares, palatais e pós-alveolares, alveolares, sibilantes, labiais.

Podemos dizer que a elevação de /o/ tem como fatores mais favorecedores as consoantes sibilantes, alveolares e labiais, e altamente não-favorecedores, as velares. As sibilantes estão em conformidade com Schwindt (2002), se apresentam favorecedoras, com valores relativamente acima do ponto neutro.

Quanto à elevação de /e/, o favorecimento é apenas para as consoantes velares, com peso de 0,92, e as palatais e pós-alveolares, logo acima do ponto neutro. A força da consoante velar para elevação de /e/ está em conformidade com Bisol (1981) e Schwindt (1995, 2002) e Casagrande (2004).

Assim como a variável contexto precedente, não foi possível fazer uma generalização da variável contexto seguinte com pesquisas anteriores, mas os resultados são coincidentes.

A variável exposta na Tabela 6 diz respeito ao tipo de sílaba em que se encontra a vogal média alvo. Foi separada em dois fatores: sílaba sem coda e sílaba com coda.

Tabela 6 - Tipo de Sílaba.

FATOR	Vogal /o/				Vogal /e/			
	APLICAÇÃO	%	PESO	LOG-ODD	APLICAÇÃO	%	PESO	LOG-ODD
Sílaba Sem Coda bonita; legume	148/641	23,1%	0,70	0,883	282/1053	26,8%	0,60	0,415
Sílaba Com Coda condição; vestido	40/407	9,8%	0,29	-0,883	39/396	9,8%	0,39	-0,415
TOTAL:	188/1048				321/1449			

Desvio: 785,232 p<0,05 Média: 0,179 Desvio: 1032,146 p<0,05 Média: 0,222

Os resultados estão de acordo com o esperado. Para ambas as vogais, as sílabas sem coda mostram-se favorecedoras a regra de alçamento, com pesos de 0,70 e 0,60 para /o/ e /e/, respectivamente. Quanto ao fator de sílaba com coda, nesta análise, apresenta-se com valores baixos, pesos relativos são de 0,29 para /o/ e 0,39 para /e/.

Com relação à atonicidade da vogal alvo, os resultados estão apresentados na Tabela 7.

Tabela 7 - Atonicidade da Vogal.

FATOR	Vogal /o/				Vogal /e/			
	APLICAÇÃO	%	PESO	LOG-ODD	APLICAÇÃO	%	PESO	LOG-ODD
Átona sem status definido poder, podes, podia;	22/56	39,3%	0,84	1,662	147/298	49,3%	0,81	1,449
Átona permanente procurar, segundo	164/921	17,8%	0,57	0,313	170/985	17,3%	0,53	0,150
Átona Casual médico, medicina	2/71	2,8%	0,12	-1,975	4/166	2,4%	0,16	-1,599
TOTAL:	188/1048				321/1449			

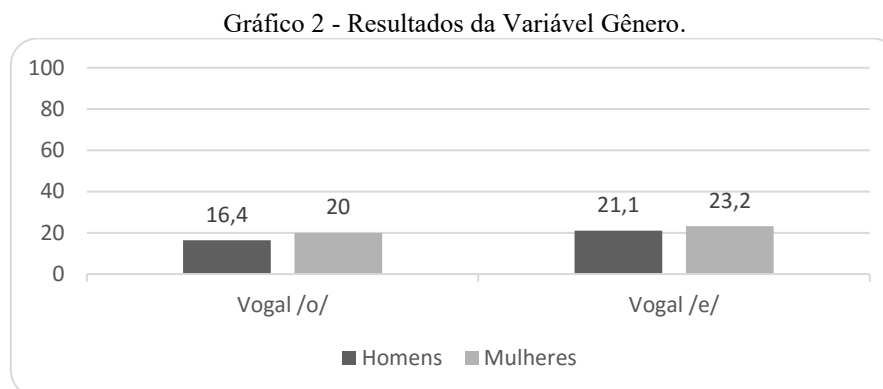
Desvio: 785,232 p<0,05 Média: 0,179 Desvio: 1032,146 p<0,05 Média: 0,222

Os dados mostram que há maior probabilidade de a regra se aplicar em palavras cuja vogal média é átona sem status definido, a átona de verbos. Na conjugação verbal, esses alternam ora com as vogais médias fechadas /e,o/, ora com as médias abertas, [ɛ, ɔ], ora como altas [i,u], como em *poder, pode, podia; ferir, fere, firo*. (Atenta-se para o fato de que apenas as palavras com vogal alta entraram em nossa amostra, *podia e ferir*, por exemplo.)

Em Bisol (1981) e Casagrande (2004), o fator mais favorecedor à regra é a átona permanente, porém ambas autoras apontam para um ambiente expressivamente motivador, a átona sem status definido, o que justamente se manifesta neste estudo, com pesos relativos de 0,84 para /o/ e 0,81 para /e/. A vogal átona permanente segue como favorecedora, porém apresentando índices um pouco mais baixos do que o primeiro fator, pouco acima do ponto neutro.

Quanto à variável Classe Gramatical, foi constituída de dois fatores e escolhida como relevante pelo programa estatístico apenas para a vogal média /e/, o que revelou que os verbos oferecem melhor contexto para aplicação da regra, com peso relativo de 0,63. Os nomes não apresentam índice favorecedor, apenas 0,36.

Passemos para as variáveis não linguísticas. No que se refere à variável Gênero, as mulheres mostram-se mais atuantes, pois os resultados mostram percentuais mais altos do que para os homens.



De acordo com o Gráfico 2, as proporções de aplicação da HV pelas mulheres são levemente superiores às proporções de aplicação pelos homens, embora a diferença não seja expressiva. Quanto à escolaridade, os resultados encontrados estão expostos na Tabela 8. Tanto para /o/ quanto para /e/ os dados mostram que, quanto maior o nível de estudos, mais se aplica a regra.

Tabela 8 – Escolaridade.

FATOR	Vogal /o/				Vogal /e/			
	APLICAÇÃO	%	PESO	LOG-ODD	APLICAÇÃO	%	PESO	LOG-ODD
Ensino Médio e Pré-Vestibular	105/493	21,3%	0,56	0,247	148/697	21,2%	0,54	0,175
Ensino Médio	83/555	15%	0,43	-0,247	173/752	23%	0,45	-0,175
TOTAL:	188/1048				321/1449			
	Desvio: 581,64	p<0,05	Média: 0,179		Desvio: 1008,971	p<0,05	Média: 0,222	

Todavia, a diferença entre os dois níveis de escolaridade é pequena, sugerindo talvez uma maior estratificação para a amostra.

Ao estabelecer um comparativo dos resultados encontrados em nossa pesquisa com relação a outros estudos de mesmo tema, obtivemos resultados significativos e equiparáveis. No que concerne às variáveis extralinguísticas, não possuímos nenhum indício de que fatores sociais possam estar exercendo alguma interação na regra, exceto o uso relativamente mais acentuado de HV pelo gênero feminino, como já foi constatado em outros estudos de regras variáveis anteriormente.

6. Generalização de resultados de estudos de harmonia vocálica no dialeto gaúcho

Retomamos neste item nossos resultados com o objetivo de compará-los aos de pesquisas precedentes realizadas com dados do dialeto gaúcho e, então, tecer generalizações sobre o estatuto da HV, se variação em progresso ou variação estável. Sobre métodos de comparação e generalização de dados sociolinguísticos, apoiamo-nos em Bailey e Tillery (2004) ⁴.

Foram extraídas dos trabalhos analisados informações a respeito da origem dos dados, constituição das amostras e estratégias de composição das variáveis. Devido aos pesquisadores utilizarem diferentes métodos para composição de seus estudos, houve problemas na generalização que se pretendia. Ainda assim, conseguimos encontrar resultados comuns e justificados que indicam um comportamento geral da regra.

São 4 as pesquisas sobre harmonia vocálica no dialeto gaúcho que consideramos, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Pesquisas Utilizadas na Revisão.

Autor	Ano	Denominação
Bisol	1981	E1
Schwindt	1995	E2
Schwindt	2002	E3
Casagrande	2004	E4

Há uma diferença significativa no estudo de Bisol (1981) em relação aos que o seguiram, pelo fato de a autora ter levado em conta todas as vogais médias em pauta pretônica, isto é, também aquelas em que não havia vogal alta na sílaba seguinte. A partir disso, estima-se que, de fato, é a presença de uma vogal alta em sílaba subsequente o principal condicionador da regra de HV.

No Quadro 3 expomos detalhes dos estudos no que diz respeito às amostras da cidade de Porto Alegre.

⁴ Bailey e Tillery (2004), ao criticarem métodos tradicionais em sociolinguística, apresentam questionamentos necessários a serem considerados em estudos no sentido de alcançar generalizações e resultados confiáveis. Utilizando uma variedade de estudos bem documentados, os autores fornecem diversos exemplos específicos de questões metodológicas e possíveis efeitos de interferência do entrevistador em pesquisas sociolinguísticas.

Quadro 3 - Características das Amostras de Porto Alegre de E1, E2, E3, E4, E5.

Autor/ Ano	Cidades/ Informantes	Total de Informantes	Faixa Etária	Escolaridade	Gênero	Grupo Geográfico (etnia)
E1 Bisol (1981)	Porto Alegre	12 informantes	25-35 36-45 46-55 56 ou mais	Superior	Masculino Feminino	Metropolitanos
E2 Schwindt (1995)	Porto Alegre	12 informantes	25-50 50 ou mais	Primário Ginasial Secundário	Masculino Feminino	Metropolitanos
E3 Schwindt (2002)	Porto Alegre	16 informantes	25-50 50 ou mais	Primário Segundo Grau	Masculino Feminino	Metropolitanos
E4 Casagrande (2004)	Porto Alegre	12 informantes	25-35 36-45 46-55 56 ou mais	Superior	Masculino Feminino	Metropolitanos
E5 Fernandes (Nossos Dados)	Porto Alegre	19 informantes	16-19 20-24	Ensino Médio Curso Pré- Vestibular	Masculino Feminino	Metropolitanos

Todos os valores expostos são do dialeto porto-alegrense, embora com algumas diferenças relativas à idade, entre essas:

- a) Em E1 e E4 foram divididas quatro faixas etárias: 25-35, 36-45, 46-55, 56 +.
- b) E2 e E3 foram selecionadas duas faixas etárias: 25-50, 50 +.
- c) E5, nesta pesquisa, temos as faixas 16-19, 20-24, não presente em outros estudos.

Por realizar análise em tempo real, estudo de tendência, em que o investigador volta à mesma comunidade de um estudo precedente, escolhe informantes e obtém os dados usando os mesmos critérios, a pesquisa de recontato de Casagrande (E4) é diretamente comparável à Bisol (E1), pois as variáveis e os fatores escolhidos permaneceram os mesmos. Do estudo de Bisol, delimitamo-nos apenas à fala culta de Porto Alegre, que contou com um total de 2.364 ocorrências para a vogal /e/ e 2.128 ocorrências para a vogal /o/. Em Casagrande, os números são semelhantes: 2.121 ocorrências para a vogal /e/ e 1.930 para a vogal /o/. Observam-se as duas amostras na Tabela 9.

Tabela 9 - Aplicação da regra de HV para /e/ e /o/ de Bisol e Casagrande.

Amostra de Final de 70 (Bisol)				Amostra de Final de 90 (Casagrande)			
/e/		/o/		/e/		/o/	
Total/Aplic.	%	Total/ Aplic.	%	Total/ Aplic.	%	Total/Aplic.	%
503/2.364	21	465/2.128	22	300/2.121	15	271/1.930	14

(CASAGRANDE, 2004, p. 72)

Há um breve decréscimo no uso da regra de HV no período de tempo entre a primeira amostra e no recontato, respectivamente, Bisol e Casagrande.

Ao compararmos os estudos E2 e E3 com este trabalho, elencamos as seguintes variáveis, conforme o Quadro 4:

Quadro 41 - Variáveis Consideradas nos Estudos de Harmonia Vocálica.

	Homorg.	Contiguidade	Nasalidade	Atonicidade da Vogal	Classe Gramatical	Tipo de Sílabas	Contexto Precedente	Contexto Seguente	Localização Morfológica
E2									
E3									
E5									

Observa-se que somente duas generalizações são possíveis, pois há diferenças entre as amostras (quadros sombreados) não só em relação à quantidade de dados, mas também em relação à subclassificação dos fatores das variáveis. As possibilidades são as variáveis contiguidade e atonicidade da vogal.

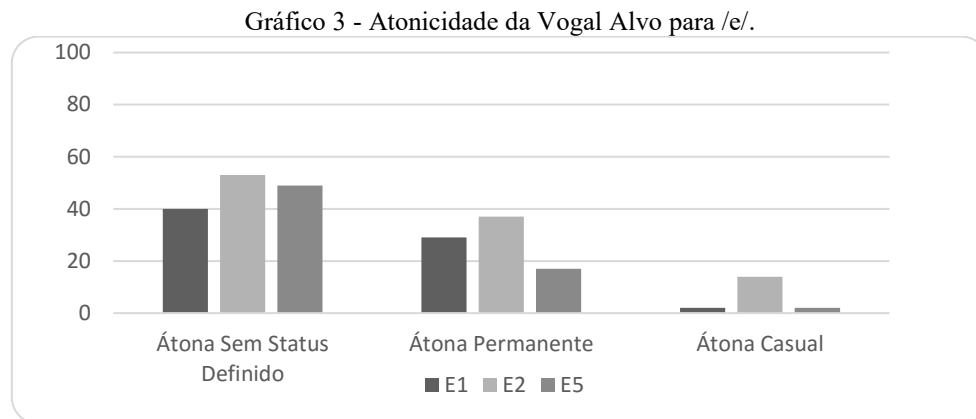
A Tabela 10 mostra os dados da contiguidade.

Tabela 10 - Dados da Contiguidade em E3 e E5.

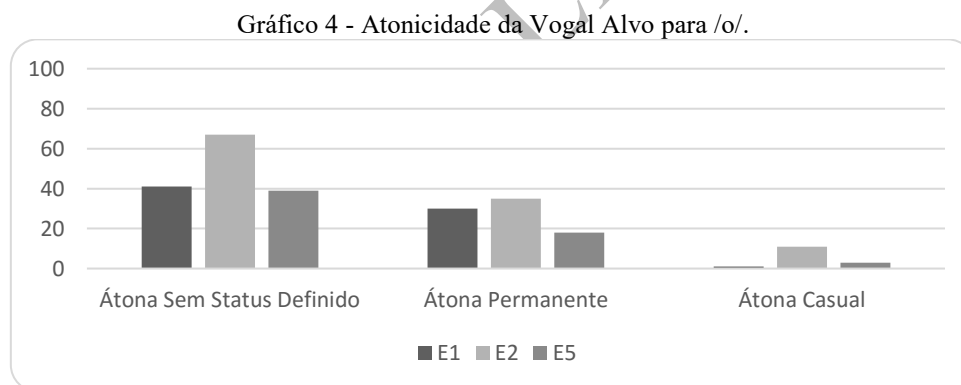
	Contíguo		Não-Contíguo	
	/e/ Menina	/o/ coriza	/e/ negativo	/o/ cobertura
E3	40%	47%	13%	18%
E5	25%	23%	3%	1%

Esses resultados são expressivos, pois os valores permitem afirmar que a contiguidade é um fator relevante na harmonia vocálica. Os resultados estão de acordo com as expectativas.

Quanto à variável atonicidade da vogal alvo, ao compararmos este estudo com os dados de Bisol (1981), e os dados gerais de Schwindt (1995), observamos resultados semelhantes conforme exposto no Gráfico 3:



Há algumas diferenças apenas em relação ao número de dados da amostra no Gráfico 3. Nos 3 estudos, a ordem dos fatores permanece a mesma: a átona sem status definido apresenta-se com maiores índices, a átona permanente com valores intermediários, e a átona casual com os valores mais baixos. Os mesmos resultados quanto à relação de fatores desta variável foram encontrados para a vogal /o/, exposta a seguir no Gráfico 4.



Percebe-se a generalidade principalmente no fator átona sem status definido, seguido da átona permanente. Por conseguinte, a atonicidade da vogal é um fator importante.

Ao considerar os resultados generalizáveis referentes aos condicionamentos da regra variável de HV, a presente pesquisa, realizada com dados de fala de jovens de Porto Alegre permite duas generalizações:

- i) com relação à contiguidade, os valores encontrados nesta pesquisa em comparação a pesquisas precedentes confirmam que é um fator relevante para a regra de HV;
- ii) para a atonicidade, os valores generalizáveis referem-se à vogal alvo não derivada, isto é, sem status definido e átona permanente.

7. Considerações finais

Este estudo teve por objetivo descrever e analisar a HV no português falado por jovens em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, fenômeno característico da pauta pretônica, em busca de generalizações possíveis com estudos anteriores.

A taxa de aplicação da regra variável é relativamente baixa nesta amostra, uma vez que apresenta proporção de 18% para a vogal /o/ e 22% para a vogal /e/. Esses valores baixos diferem de algumas análises anteriores, porém há precedentes.

No que concerne o papel desempenhado pelos fatores, a análise estatística indicou que a elevação de /o/ é favorecida nos seguintes contextos: consoante labial ou velar precedentes e consoante alveolar ou alveolar sibilante [s, z] seguintes. A heterorganicidade mostrou-se efetiva para o alçamento de /o/, o que se explica pelo poder de assimilação da vogal /i/.

Quanto à vogal média /e/, a heterorganicidade mostra-se também um fator relevante, diferentemente de pesquisas anteriores, o que justificamos pela frequência de itens lexicais de aplicação quase categórica nesta amostra. A vogal /e/ é favorecida principalmente por: consoante precedente sibilante [s, z] e velar; e no contexto seguinte por consoantes velares.

A elevação de ambas as vogais /e/ e /o/ é favorecida pela contiguidade, por sílabas sem coda, e pela atonicidade da vogal, isto é, átona sem status definido (de verbos) e átona permanente.

O papel desempenhado pelas variáveis sociais foi selecionado como relevante pelo programa estatístico, mostrando que o alçamento é relativamente mais acentuado para indivíduos do gênero feminino. Embora não haja um diferencial representativo na estratificação na escolaridade, há um uso relativamente maior da regra pelos pré-vestibulandos.

Com base em estudos feitos no Rio Grande do Sul sobre a HV, tentamos, por meio de um estudo comparativo, buscar as generalizações possíveis. A análise permitiu duas: a contiguidade e a atonicidade da vogal alvo condicionam a aplicação da regra.

Em suma, os resultados mostraram que a regra mantém-se como variável estável no português falado por jovens em Porto Alegre, assim como verificado em amostras precedentes. Uma amostra maior poderia trazer resultados mais sólidos, mas tudo indica que as generalizações aqui alcançadas constituem condicionamentos básicos da harmonia vocálica.

Referências bibliográficas

BAILEY, G.; TILLERY, J. Some sources of divergent data in Sociolinguistics. In: FOUGHT, C. (ed.). **Sociolinguistic Variation: Critical Reflections**. New York: Oxford University, 2004. p. 11–30.

BISOL, L. **Harmonização vocálica: uma regra variável**. Rio de Janeiro. Tese de doutorado, 1981.

CASAGRANDE, G. P. B. **Harmonização vocálica : análise variacionista em tempo real**. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. 2004.

CEDERGREN, H.; SANKOFF, D. **Variable rules: performance as a statistical reflection of competence**. *Language*, Baltimore, v.50, n.2, p. 333-355, 1974. **crossref** <http://dx.doi.org/10.2307/412441>

CLEMENTS, G. N. The geometry of phonological features. **Phonology Yearbook**, London, n.2, p. 225-252, 1985.

CLEMENTS, G.; HUME, E. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, J. (Org.). **The Handbook of Phonological Theory**. London: Blackwell, 1995.

CRUZ, M. C. **As vogais médias pretônicas em Porto Alegre-RS: um estudo sobre o alçamento sem motivação aparente** [documento impresso e eletrônico]. Porto Alegre. Dissertação de mestrado, 2010.

DIAS, M. R. **A variação das vogais médias pretônicas no falar dos mineiros de Piranga e Ouro Branco**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

GOLDSMITH, J. A. **Autosegmental phonology**. New York, NY: Garland, 1979.

JOHNSON, D. E. **Rbrul Manual**. Disponível em: http://www.danielezrajohnson.com/Rbrul_manual.html. Acesso em 16 de nov. de 2015.

JONES, D. **An outline of English phonetics**. Cambridge: Heffer & Sons, 1957.

KLUNCK, P. **Alçamento das vogais médias pretônicas sem motivação aparente** [documento impresso e eletrônico]. Porto Alegre. Dissertação de mestrado, 2007.

LABOV, W. **The social stratification of English in New York City**. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. 1966.

_____. Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula. *In: Language in the inner city*. p. 715-762. 1969. **crossref** <http://dx.doi.org/10.2307/412333>

_____. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1972.

_____. **Principles of Linguistic Change – Internal Factors**. Cambridge: Blackwell Publishers, 1994.

_____. **Principles of Linguistic Change – Social Factors**. Cambridge: Blackwell Publishers, 2001.

_____. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SILVA, A. P. C. da. **Elevação sem motivação aparente das vogais médias pretônicas entre os jovens porto-alegrenses**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SCHWINDT, L. C. da S. **A harmonia vocálica em dialetos do sul do país**: uma análise variacionista. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 1995.

_____. A regra variável de harmonização vocálica no RS. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (org.). **Fonologia e variação**: recortes do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.161-182, 2002.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2007.

VAN DER HULST, H.; VAN DE WEIJER, J. Vowel Harmony. In: GOLDSMITH, J. (Org.). **The Handbook of Phonological Theory**. London: Blackwell, 1995.

Artigo recebido em: 25.11.2015

Artigo aprovado em: 07.04.2016

Intersonoridade no Discurso Audiovisual: por uma memória no âmbito sonoro

Intersonority in Audiovisual Discourse: for a memory in the sound context

Welisson Marques*

RESUMO: Este artigo apresenta algumas considerações a que chegamos, a partir de uma pesquisa mais ampla, cujo enfoque foi observar o funcionamento do som no discurso publicitário audiovisual. Pesquisas em Análise do Discurso atualmente têm se voltado para o estudo da imagem em diferentes corpora, todavia o som – tomado como objeto analítico –, ainda é, certamente, uma materialidade que demanda maior investigação em virtude de sua complexidade. Assim, propusemo-nos a investigar o funcionamento do discurso audiovisual com enfoque no âmbito sonoro. Tomamos como corpus, neste artigo, uma peça publicitária de curso de idiomas veiculada em diferentes mídias no Brasil. Em nossa conclusão destacamos que para se proceder a uma análise discursiva de cunho histórico, não é possível tomar a forma sonora destituída de sua historicidade. Verificamos que os sons produzidos na propaganda, notadamente as formas artificiais, se assemelham ou se avizinham a outros. Isso possibilita a compreensão dos diversos sons que animam e dão sentido à propaganda de modo particular e, sem dúvidas, ao discurso de modo geral.

PALAVRAS-CHAVE: Audiovisual. Discurso. Intersonoridade. Som. Voz.

ABSTRACT: This paper presents some considerations from a broader research, whose focus was to observe the operation of the sound in the audiovisual advertising discourse. Research in Discourse Analysis have currently turned to the study of the image in different corpora, but the sound - taken as analytical object - is still certainly a materiality which demands further investigation because of its complexity. Thus, we decided to investigate the functioning of audiovisual discourse focusing on the sound level. We take as corpus, in this article, an advertising piece of a language instituted broadcast in different media in Brazil. In our conclusion, we highlight that a discursive analysis of historical nature cannot take the sound form devoid of its historicity. We note that the sounds produced in advertising, notably the artificial forms, resemble or adjoin others. This allows the understanding of the different sounds that animate and give meaning to advertising in particular and, no doubt, to discourse in general.

KEYWORDS: Audiovisual. Discourse. Intersonority. Sound. Voice.

* Professor e Pesquisador em regime DE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU). Pós-doutorando em Análise do Discurso pela Universidade de São Paulo (USP).

1. À Guisa de Introdução

Este artigo se inscreve no campo teórico da Análise do Discurso de vertente francesa (doravante AD) e trata da complexidade inerente às novas materialidades nesta área de estudos. Como o fundador da AD, Michel Pêcheux ([1975] 1988, [1981] 2009, [1983] 2002), propõe, o exercício analítico implica uma observação da materialidade discursiva, materialidade essa que traz o peso da história e cuja forma e conteúdo são inseparáveis. Em face de tal problemática, percebemos uma necessidade do sentido que só pode ser adequadamente significado nas complexas relações que se instauram entre o verbal, as imagens e os sons em que se investem essas materialidades.

Pensar a análise de discursos sem considerar os diferentes fenômenos que interferem em sua constituição parece-nos insuficiente para interpretar o objeto (isto é, o próprio discurso) em sua complexidade. Tratamos aqui do som, tomado como materialidade discursiva sob análise. Faz-se necessário, portanto, considerar os diversos aspectos que envolvem sua circulação e efetiva materialização. É nessa via que discorreremos, neste artigo, sob o funcionamento interdiscursivo da materialidade sonora (isto é, o próprio conceito de *intersonoridade*).

Ora, o discurso, definido como um conjunto de acontecimentos discursivos e produzido em uma dispersão material, desenha-se na história e consiste na relação entre sujeitos. Cabe ao analista voltar para as suas *condições externas de possibilidade*, para o seu deslocamento na história, buscar seus nexos de causalidade, bem como suas regularidades, elementos fundamentais para uma analítica histórica do discurso (FOUCAULT, [1971] 1996, p. 53).

Logo, em face da natureza do objeto, do lugar que lhe compete como teoria da linguagem e, também, a preço de um cuidado teórico, cabe a AD apontar direções rumo às extensões das propriedades dos objetos analisados e, ao mesmo tempo, estabelecer métodos adequados que deem conta dos complexos funcionamentos discursivos contemporâneos. Outrossim, em relação à utilização de termos, é válido destacar que a despeito de não encontrarmos diferença entre “som” e “áudio”, constatamos, na literatura que toca no assunto do lado da AD, uma predileção pelo lexema “som”. Assim, verificaremos, ao longo deste artigo, que tanto “som” quanto “áudio” possuem sentidos equivalentes.

Sendo assim, passaremos a seguir ao tópico *O som no discurso audiovisual*. Na sequência, apresentaremos *o conceito de som e a noção de intersonoridade*. Por fim, pautados nos pressupostos teóricos e metodológicos da AD pecheutiana, em articulação com a proposta

foucaultiana de prática discursiva (já amplamente difundida na área), a qual possibilita uma análise do enunciado imbricado em complexas relações de poderes, saberes e verdades, analisaremos como o sujeito enunciatário significa aprendiz e aprendizagem de língua inglesa em uma peça publicitária audiovisual de curso de inglês presencial. Fá-lo-emos enfatizando os atributos sonoros e vocais das materialidades apresentadas.

2. O som no discurso audiovisual

Em *A dimensão sonora da linguagem audiovisual*, Ángel Rodríguez (2006) declara que a linguagem audiovisual compreende o conjunto de formas de organização artificial da imagem e do som utilizados para transmitir ideias ou conceitos, devendo se ajustar à capacidade humana de percebê-las ou interpretá-las. Configura-se em “um emaranhado complexo no qual convergem a música e a língua (tanto a oral como a escrita) com toda a cultura iconográfica, literária e dramática da civilização atual” (RODRÍGUEZ, 2006, p. 28). Dentre suas características há o fato de sempre existir uma vontade prévia, ou seja, do enunciatário, em estimular em outrem determinadas percepções ou ações. No caso do discurso publicitário, o propósito derradeiro do enunciatário é seduzir o enunciatário a adquirir seu produto.

Outra característica desta forma de linguagem é sua semelhança com a situação natural, isto é, sua capacidade de simulação (ou dissimulação) do real. Ou seja, busca-se expor uma ideia ou situação que seja a mais parecida possível com a realidade (RODRÍGUEZ, 2006). No entanto, essa busca em imitar o ambiente por meios artificiais não é recente. Desde a época medieval, as imagens trabalhadas pelos pintores eram valorizadas pelos efeitos de veracidade que portavam, isto é, antes do advento da fotografia e mais recentemente das câmeras digitais e vídeos, as imagens que mais se aproximavam da realidade eram aquelas que possuíam maior valor como obra artística.

Somente após o surgimento das academias de arte, no século XVI, que se expandiram os estudos de técnicas mais acuradas para o tratamento das imagens, tais como os efeitos de cores e luz sobre as pinturas, e cujo resultado foi um maior ganho de expressividade nesses materiais.

É nesse ponto que se encontra um grande paradoxo da linguagem audiovisual, pois ao mesmo tempo em que a percepção das mensagens artificiais busca se parecer com a percepção da própria realidade, aumentando, nesse sentido, o potencial de compreensão por parte daqueles a quem a mensagem se destina, por outro, com o desenvolvimento de novas tecnologias para

manipulação do som e imagem, torna-se possível a criação de mensagens cada vez mais complexas e abstratas, cabendo àquele que enuncia adequar (simplificar) sua mensagem de forma que a mesma seja compreensível.

Assim, desde sua origem, a mensagem audiovisual deve se adequar àquele a quem se destina para não se tornar incompreensível, assim como ocorre com os sons da linguagem humana, ou melhor, sua linguagem articulada. Aliás, há uma enorme diferença entre, por um lado, a capacidade do homem de produzir sons e ruídos, e por outro lado, sua fala articulada. Apesar de ambos se materializarem por meio do som, seus efeitos são distintos. Nesse sentido, irrompe uma indagação: qual é, então, a definição de som?

3. O conceito de som e a noção de intersonoridade

Som é uma vibração no ar, ou seja, é um fenômeno físico, material, e na transmissão audiovisual geralmente se segue junto com as imagens e determina o ritmo da publicidade: “É o resultado da percepção auditiva de variações oscilantes de algum corpo físico, normalmente através do ar” (RODRÍGUEZ, 2006, p. 54). Serve, pois, para acrescentar-lhe (à propaganda) efeitos que o enunciador deseja produzir, seja ora para preparar o enunciatório para o que vem na sequência (por exemplo, para antever o “clímax” da propaganda), ora para produzir coesão ao visual, ora para reforçar o desfecho etc., enfim, funciona para dar os nós necessários na tessitura do comercial.

Assim como as vírgulas, pontos e reticências do texto escrito, determinados sons funcionam como pontuação no audiovisual. Outrossim, se há palavras que funcionam para dar coesão às narrativas, determinadas vibrações acústicas se servem à cadeia sonora como forma de sintaxe. Indo além, as substâncias do som podem até funcionar como palavras. Nesse sentido, uma trilha sonora pode trazer peso ou leveza, gerar expectativa ou ansiedade, produzir medo ou excitação. Do mesmo modo que há uma história das imagens, concebemos uma memória dos sons. A memória, neste sentido, não concerne apenas à linguagem verbal ou às imagens, mas também aos sons e objetos. Ou seja, no interior das diferentes vibrações sonoras que alcançam a escuta, sejam elas acompanhadas da voz articulada ou inarticulada, ou mesmo delas desacompanhadas – visto que há outros sons que não são necessariamente produzidos pelo aparato vocal –, subjaz uma memória social, sendo que ao emergirem na enunciação só podem produzir determinados sentidos em virtude dessa memória que retomam.

A percepção das formas sonoras é geralmente cultural e o seu reconhecimento se organiza em grandes sistemas, alguns aprendidos pela observação natural dos fenômenos, como o crepitar do fogo ou o barulho de um motor, e outros que dependem da aprendizagem como é o caso do domínio da fala de uma LE.

De tal modo, em nossa mente vão sendo depositadas e acumuladas diferentes formas sonoras que, de um modo ou de outro, orientam os modos de escutar e interpretar os sons nas diferentes situações discursivas em que eles se fizerem presentes. Em tempos em que o audiovisual impera e corrobora massivamente na construção de identidades, caberia não apenas ao analista de discursos, mas ao historiador, filósofo, sociólogo ou antropólogo não desprezá-lo.

Além da voz (in)articulada emitida da garganta de um falante e dos efeitos sonoros produzidos em computador, há também determinadas trilhas sonoras que, conforme assinalamos, evocam memórias. Cabe ao analista verificar o sujeito que é trazido na associação dessas materialidades em consonância com o visual que as acompanha.

A famosa trilha sonora do filme *Psicose* (1960) de Alfred Hitchcock, por exemplo, parece funcionar não como um signo, nem na via saussuriana – em virtude de possuir materialidade e não ser linguístico, nem na via barthesiana, pois mesmo desprovido de arbitrariedade, e constituindo-se de artificialidade, parece faltar-lhe a codificação (comum aos sistemas de significação). Funciona, sem dúvida, como um enunciado cuja emergência só lhe permite significar a partir de vínculos da ordem da historicidade. Como materialidade simbólica inscrita na história, sua aparição ocorre para apontar para algo que lhe é exterior, ou seja, para algo que a sucede (a porção acústica) na sequência do audiovisual. É o *indício* de um acontecimento trágico. De modo análogo, no filme *Tubarão* (1975) do cineasta Steven Spielberg, o som artificial criado e reproduzido antes dos ataques indicia a iminência de uma fatalidade.

Pelo poder que tem de recontar a história, e mesmo recriá-la, a mídia audiovisual permite também o acoplamento de relevantes acontecimentos históricos com determinados sons. Em outros termos, consegue efetuar a junção de porções sonoras com acontecimentos históricos. O resultado é que ocorre uma espécie de simbiose entre *materialidades* e *acontecimentos históricos*, produzindo sentidos. Por exemplo, após a exibição do filme *Titanic*, ocorrida em 1997 (e desde então), é quase impossível não vincular o fatídico evento de 1912 ao filme dirigido por James Cameron e, quiçá, à canção *My heart will go on* de Céline Dion. Na via

oposta, esta música, quando escutada, mesmo que uma simples porção, parece ter se integrado a uma espécie de memória¹, que além de evocar o filme e talvez o acontecimento específico, indicia outros elementos possibilitados pelo que a película criou (por exemplo, o clima de *romance* que tal sonoridade desperta em virtude da relação dos personagens interpretados por Leonardo DiCaprio e Kate Winslet, evoca também a *imagem*, ou melhor, a cena memorável dos personagens na ponta do navio etc.). Em outras palavras, em seu ressurgimento, é o discurso que se sustenta pelo interdiscurso (memória), isto é, essas relações são construídas e possibilitadas pela difusão em massa de objetos (como os filmes) ou produtos (propagandas) via audiovisual e não se restringem às trilhas sonoras.

Outro exemplo, no Brasil, quem não consegue associar o ex-piloto de corridas Ayrton Senna ao tema da vitória? Por sua repetição, em todas as suas conquistas, esta vinheta faz rememorar elementos que bordejaram sobre este período da história. Dessa forma, verifica-se a possibilidade da escuta evocar imagens do imaginário social.

Diante do empreendimento desses exemplos e de diferentes *corpora* sob análise no campo da AD, os quais reclamam dispositivos mais precisos, faz-se necessário formalizar um conceito que se mostra essencial para a análise do audiovisual. Este não diz respeito apenas ao fato de um som evocar outro ou de uma melodia rememorar outra; contudo, sem desconsiderar essas possibilidades, concerne também ao fato de um som ou melodia evocar ideias, imagens e objetos, acontecimentos descontínuos e dispersos inscritos na história. Trata-se da *intersonoridade*. No exemplo do tema da vitória, em sua escuta ou na simples ação de “pensá-lo” abre-se todo um leque de possibilidades e perfila-se, em sua saturação, uma série de projeções na imaginação: o piloto Ayrton Senna, seu carro de Fórmula 1, suas vitórias no pódio, as competições, sua morte em 1994 etc. Este som associa-se a materialidades fora dele e estabelece-se uma rede de imagens que constituem domínio de memória.

Assim, sobre a memória dos sons, não se trata apenas de criar um novo conceito para o campo da Análise do Discurso, mas de trazer à disciplina um dispositivo que lhe falta, que é, ao nosso entender, essencial, especialmente se se considerar tanto a ampla dimensão de transmissões cujo suporte é audiovisual, bem como a relevância que a junção de imagens e sons exerce atualmente na produção de subjetividades.

¹ Como se trata de uma memória social e coletiva, é preciso pontuar que essas incidências não são iguais para todos e nem em todos os indivíduos.

Ademais, como atesta Rodríguez (2006, p. 278): “o áudio não atua em função da imagem e dependendo dela; atua como ela e ao mesmo tempo que ela; nossos ouvidos não dependem de forma alguma de nossos olhos para processar informação; atuam em sincronia e em coerência com eles”. Acrescentaríamos à “sincronia” e “coerência” pontuadas pelo autor, que o som pode atuar em desconexão com a imagem, com o intuito de causar outros efeitos de sentido, negando-a ou ironizando-a, por exemplo. Portanto, se outrora a análise de imagens era tecnicamente mais fácil, deixando o som à deriva de interpretação, atualmente com o recrudescimento de novos artefatos e técnicas, os quais resultam em maior facilidade para trabalhá-lo, não cabe mais colocar o visual à frente do sonoro em pesquisas que tomam o audiovisual como objeto analítico.

Partindo do pressuposto que não se pode priorizar uma modalidade em detrimento de outra, analisamos, neste artigo, o discurso publicitário audiovisual de cursos de idiomas, contemplando os efeitos de sentido produzidos a partir de suportes cujas telas sejam bidimensionais. Não trataremos, portanto, de sentidos outros que possam emanar desses discursos caso sua manifestação ocorra por meio de possibilidades tridimensionais, comuns em muitos aparelhos televisores:

A tecnologia audiovisual avança, contudo, para a superação da própria noção de tela, com o desenvolvimento de tecnologias em três dimensões que permitem experimentar de forma mais abrangente a situação simulada. [...] É perfeitamente possível que pessoas conectadas em diferentes lugares ‘entrem’ em um ambiente virtual e interajam, como em sites de relacionamento, mas a ilusão da presença física em três dimensões ainda é uma simulação muito restrita ao universo dos jogos e do treinamento militar. (HAGEMEYER, 2012, p. 16-7)

A despeito da restrição colocada por Hagemeyer, isto é, da *simulação* tridimensional, a possibilidade de espectadores experimentarem ambientes tridimensionais é hoje uma realidade incontornável. Esta constatação é pertinente, até mesmo para a Análise do Discurso, uma vez que os modos que as materialidades se apresentam aos enunciatários são indissociáveis e interferem, de algum modo, nos efeitos de sentidos daí derivados: “a significação, ou melhor, as significações, histórica e socialmente diferenciadas de um texto, qualquer que ele seja, não podem separar-se das modalidades materiais que o dão a ler aos seus leitores.” (CHARTIER [1994] 1998, p. 105). Apesar de Chartier tratar especificamente do livro, é certo que essa relação se estende também a outros tipos de suporte.

Para concluir este tópico e avançarmos para nossa análise, é pertinente reiterar também que antes mesmo de se realizar a análise sonora, a própria mobilização ou escolha de um som em detrimento de outro é indicativo das posições mantidas pelo sujeito e reforçam os lugares ocupados e sustentados por aqueles que endossam sua produção e veiculação.

Assim, não há como lançar de antemão uma lista exaustiva, por exemplo, de uma tipologia de substâncias sonoras (ou mesmo de traços antropológicos, quando do visual), isto é, *a priori*, como se fosse possível antever todas as categorizações. É preciso, no mínimo, que o analista se sirva de um instrumental metodológico que lhe permita contemplar de modo pertinente senão os diferentes domínios dessas materialidades, ao menos, evidenciar o conhecimento de sua existência. Sua exclusão seria, então, um procedimento arbitrário. Seguindo nessa perspectiva, avançaremos, no tópico seguinte, para a análise proposta.

4. Análise de *Shark attack*

A peça publicitária do curso de idiomas sob análise tem sido veiculada no Brasil tanto na TV quanto na Internet (*Youtube*, *site* da instituição, etc.) e se passa no centro de uma grande cidade norte-americana, com dois jovens brasileiros, diante de um carrinho de cachorros-quentes, cujo vendedor indaga-lhes: “*Hey, what can I get you?*”². Um dos rapazes prontamente responde: “Um *hot dog*”. A despeito do sotaque, [ho'tʃi:] ao invés de [hot] e [dog:] no lugar de [dog], o diálogo é inteligível, pois, na sequência, o vendedor pergunta de modo bem rápido:

A – Onion, coleslaw, hot pepper, relish, pickles?³

[pausa]

A – Onion, coleslaw, hot pepper, relish, pickles?

Diante da não resposta dos jovens, que ficam sem ação, irrompe um palco no meio da praça, cujo cenário evoca a memória de um show tipo “roda da fortuna”. De seu interior deflagra um conhecido ator hollywoodiano que enuncia em inglês: “*Here we are again. Talk or face the consequences!*”⁴.

Sobre o ator, sua figura carismática é atraente e parece atender ao regime de visibilidade em que se inscreve o discurso publicitário. Ao fundo, há um painel (com a roda a ser girada) e

² Em português: “Hey, o que vocês desejam?”.

³ Tradução: Cebola, chucrute, pimenta, vinagrete, picles?

⁴ Em português: “Estamos aqui de novo. Fale ou encare as consequências!”.

duas assistentes, uma a sua esquerda e a outra à direita. Dirigindo-se ao vendedor de cachorros-quentes, o “apresentador” solicita-lhe que realize a pergunta novamente. Nessa feita, os estudantes brasileiros mantêm-se, outra vez, em silêncio, com semblante de dúvida. Logo, na ausência de palavras na boca dos personagens, a roleta é girada e o apresentador com sorriso largo e ar de satisfação anuncia a punição: “ataque de tubarão”.



Imagem 1 – Fale ou encare as consequências!



Imagem 2 – Ataque de tubarão (roleta).

Ora, diferentemente de outras vias em que os pormenores parecem não receber tanta importância, na perspectiva discursiva os pequenos traços no campo do olhar (e também no da escuta) também produzem sentido. Assim, a posição ereta do rosto levemente inclinado para o alto, aliada a sua pose, denuncia a altivez daquele que exige a fala acurada. Não é o norte-americano que definitivamente o faz, mas é algo próprio do sujeito historicamente-construído que enuncia.

Agregado a um ligeiro tom irônico da materialidade vocal e à força imperativa do verbal, o lugar físico em que os corpos se situam, quer sejam o estrangeiro em uma plataforma elevada e o brasileiro em lugar mais baixo, mais abaixo também dos estrangeiros que o observam – falantes nativos da língua inglesa (vide imagem seguinte), conduzem-nos à inevitável compreensão de que o aprendiz brasileiro mantém um lugar inferior ao sujeito estadunidense. As posições físicas certamente indicam relações de poder entre os sujeitos, os quais são representados nos corpos dos atores.



Imagem 3 – Brasileiros em posição mais baixa que o público norte-americano.



Imagem 4 – O ataque

C – You have three seconds to talk!

B – [...]

C – Time to face your consequence!

Ah, shark attack.⁵

Na sequência das imagens em movimento, e utilizando-se de efeitos especiais, surge um tubarão de dentro do chafariz que vorazmente engole o personagem inculto. A destituição do saber é colocada em evidência e ganha realce diante do sarcasmo da punição dada por aquele que ocupa, sob a ótica do sujeito enunciativo, a posição-sujeito de falante nativo. Isso se dá no timbre que efetivamente reveste a materialidade vocal, cuja textura áspera induz a imagem do sujeito acerbo trazido do interior de sua garganta.

Ademais, é possível dar-lhe sentidos pelas substâncias da expressão facial, tais como as sobrancelhas elevadas, a abertura generosa da boca, a qual coloca os incisivos e caninos à mostra, além do olhar, que conforme assegura Barthes ([1962] 1990), funciona como um indício representativo das emoções do sujeito, e o qual exprime sua total satisfação.

⁵ C – Você tem três segundos pra falar!

B – [...]

C – Hora de encarar a sua consequência!

Ataque de tubarão.

(Tradução das legendas)

Além das substâncias da expressão e dos objetos que concorrem na produção de sentidos, conforme verificamos, há uma ampla mobilização de substâncias sonoras que animam e dão sentido ao discurso publicitário audiovisual. É por meio do funcionamento da intersonoridade que as formas sonoras *indiciam*, *corroboram* ou mesmo *produzem*, ao alcançarem a escuta, sentidos determinados.

Conforme se verifica, o sujeito enunciador denuncia, expõe e ridiculariza aquele que não consegue se comunicar. Assim, as verdades construídas no interior dessas materialidades ao tratar sobre as relações do brasileiro com a língua inglesa indicam que o brasileiro deve e precisa falar muito bem. *Falar* no sentido de se comunicar com rapidez, uma vez que as questões colocadas pelo estrangeiro, vendedor de cachorros-quentes, ganham existência empírica em velocidade bem além do normal.

Se se pensar por outra via, todos os dispositivos do discurso (os objetos mobilizados, o palco, a roleta; os elementos verbais, as perguntas do “apresentador”, o silêncio dos estudantes etc.) são preparados não com a perspectiva de sucesso do aprendiz, mas sim de seu fracasso. É “obvio” que a propaganda caminha para a punição do aprendiz malsucedido e não para seu coroamento, até porque o discurso também se enquadra em uma perspectiva de espetacularização midiático-publicitária⁶. Essa “obviedade” do discurso é alheia ao que Veyne (2009) elucida acerca do sujeito historicamente construído em relação ao seu objeto, ou seja, – nesta pesquisa – do aprendiz com a língua alvo (língua inglesa), o qual somente pode contemplar tal objeto, e dele discorrer, dentro dos limites do seu próprio discurso. Em outros termos, parece-nos que o sujeito, ao significar o aprendiz, nessa tensa relação com a língua e com a aprendizagem, e no compósito do audiovisual, situa-o em determinados lugares produzindo efeitos de verdade que contribuem para o reforço da subserviência, sendo da ordem do dado o fato de que apenas o brasileiro deve ter a iniciativa de se comunicar. Pensamos, neste caso, em situações que fugiriam da “realidade” desse discurso, como por exemplo, ainda na pior das hipóteses (i.e., o aprendiz não conseguindo ser bem-sucedido na comunicação), não poderia o americano “humilhá-lo” ou adverti-lo falando um bom português?

Não tentamos estabelecer aqui uma ordem do que poderia ou deveria ser dito. Os discursos, então materializados na propaganda e pertencentes a uma formação discursiva –

⁶ O que se sustenta é que se os aprendizes estivessem vinculados a esse curso, eles não estariam passando por esse constrangimento. Em outros termos, é uma estratégia persuasiva com o intuito de conquistar novos alunos para o Instituto.

como aquilo que define o que pode e deve ser dito –, fixam seus próprios limites, suas possibilidades, evidenciam as relações de poder em jogo na prática discursiva. No interior do discurso são criadas “leis”, “regras”, “estatutos” que certamente determinam modos de ação dos sujeitos em suas diversas práticas. Do lado avesso do que não deve ser (daquilo que a peça publicitária demonstra como não ideal, como não fazer), compreende-se o *como* deve ser-fazer. As relações de poder constituem o discurso sobre a língua. Como produto vendável, é também instrumento de poder e serve-se a tais relações (de poder), as quais perpassam o corpo e a carne (FOUCAULT, 2003, p. 151). A ausência da língua na boca do sujeito evidencia a destituição de qualquer poder. Portanto, o sujeito explicita *quem* o exerce e, na via oposta, quem dele se encontra alijado.

Verificamos, também, pelo aparato visual, o lugar que o outro, como sujeito falante, ocupa para o enunciador. Além do riso que esgarça a boca do apresentador, a mordida em seu próprio punho indicia o excesso de satisfação. O insucesso do aprendiz, em uma sociedade capitalista é, pois, motivo de zombaria e não ocorre de outro modo. Como declara Veyne (2009, p. 54): “o próprio discurso é imanente ao dispositivo que se modela sobre ele e que o encarna na sociedade; o discurso faz a singularidade histórica, a estranheza da época, a cor local do dispositivo”. O discurso inscrito na formação discursiva sobre a aprendizagem de língua inglesa do brasileiro “é” assim, e certamente produz sujeitos que “pensam e agem” nessa perspectiva. Enfim, os lugares e modos como os objetos (produtos, pessoas) são posicionados na propaganda significa atribuir-lhes e construir em torno deles um conjunto de sentidos com o intuito final de atingir os enunciatários, quer seja, vendendo o produto. No que tange ao apagamento de questões que envolvem a aprendizagem diretamente, os sentidos que daí emanam demonstram que o sujeito, outra vez, negligencia o processo em detrimento do produto. Em outras palavras, o que importa é o resultado final simplesmente.

Ademais, como se verifica, o curso de línguas, por meio do discurso publicitário audiovisual, significa o aprendiz brasileiro de língua inglesa como aquele que é inferior e que está sempre aquém do “ideal”, merecendo, portanto, ser punido e ridicularizado pela destituição do saber.

5. Considerações Finais

Para se proceder a uma análise discursiva de cunho histórico, não é possível tomar a forma sonora (ou objeto sonoro) destituída de sua historicidade. Verificamos que os sons

produzidos na propaganda, notadamente as formas artificiais, se assemelham ou se avizinham a outros. Isso possibilita a compreensão dos diversos sons que animam e dão sentido à propaganda de modo particular e, sem dúvidas, ao discurso de modo geral.

Percebemos, assim, que há toda uma linguagem sonora em pleno funcionamento no discurso audiovisual, uma gama de sons artificiais, muitos deles de curta duração – isto é, de até três segundos –, e que produzem diferentes sentidos. De tal sorte, os efeitos de sentido produzidos não se dão ao sabor da mera intuição do analista. Indicam, no interior das materialidades, especificidades do discurso que se ancora a uma memória para significar.

Ainda no que tange à relação da substância sonora com a produção de sentidos, o aumento da intensidade vocal no diálogo certamente outorga a outros sujeitos (enunciatórios/telespectadores) um tipo de tratamento com aquele que ao tentar se comunicar na L2, produz(iria) o erro. Assim, o enunciador, na maneira de impostar a voz, e legitimado para determinar quem possui ou não o saber, endossa, em certa medida, modos de ação de outros sujeitos em práticas discursivas alheias a tal problemática. Por conseguinte, corroborado pelo emprego da intensidade da voz, é um discurso em que se inscrevem a cobrança, a impaciência, e a intolerância na tríplice relação aprendizagem – erro – aprendiz brasileiro de língua inglesa.

Referências Bibliográficas

BARTHES, R. [1962]. A mensagem fotográfica. In: COSTA LIMA, Luiz. **Teoria da Cultura de Massa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 303-316.

CHARTIER, R. [1994]. **A ordem dos livros** – leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. de Mary Del Priori. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

FOUCAULT, M. [1971]. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

HAGEMEYER, R. R. **História & audiovisual**. Coleção História &... Reflexões 15. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

PÊCHEUX, M. [1975]. **Semântica e discurso** – uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Edunicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. [1983]. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. [1981]. O estranho espelho da análise do discurso. In: COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**, o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos-SP: EdufScar, 2009. p. 21-26.

PSICOSE. Direção: Alfred Hitchcock. [S.l.]: 1960. 1 vídeo cassete (108 min), VHS, son., preto e branco.

RODRÍGUEZ, Á. **A dimensão sonora da linguagem audiovisual**. Trad. de Rosângela Dantas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

TITANIC. Direção: James Cameron. [S.l.]: Fox Video, 1997. 1 DVD (194 min), son., color.

TUBARÃO. Direção: Steven Spielberg. [S.l.]: Universal Studios, 1975. 1 vídeo cassete (124 min.), VHS, son., color.

VEYNE, P. **Foucault, o pensamento, a pessoa**. Trad. de Luís Lima. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.

VEYNE, P. Sobre Foucault. In: MARQUES, W.; CONTI, M. A.; FERNANDES, C. A. **Michel Foucault e o Discurso**: aportes teóricos e metodológicos. Linguística in focus 9. Uberlândia: Edufu, 2013. p. 81-85.

Artigo recebido em: 19.12.2015

Artigo aprovado em: 08.04.2016

Relações dialógicas no gênero discursivo projeto cultural

Dialogic relations in cultural project discursive genre

Inti Anny Queiroz*

RESUMO: O presente artigo busca analisar algumas das relações dialógicas que incidem diretamente no gênero discursivo projeto cultural. A análise da materialidade será desenvolvida a partir de um *corpus* de cinco projetos culturais aprovados nas leis de incentivo à cultura federal e estadual de São Paulo. Observaremos inicialmente o dialogismo que ocorre entre enunciados na inscrição de projetos nos órgãos de cultura, suas relações com as leis de incentivo à cultura correspondentes, seus respectivos formulários de inscrição. Em um segundo momento, analisaremos as relações dialógicas com discursos de outras esferas ideológicas de influência recíproca. Para fundamentar a análise utilizaremos os conceitos teóricos de relações dialógicas e esferas ideológicas e de influência recíproca do chamado Círculo de Bakhtin, contidos em Bakhtin (2010) e Volochinov (2009) para assim melhor evidenciarmos nossos argumentos. Os resultados obtidos na análise nos permite dizer que a esfera político-cultural, bem como seus enunciados, são constituídos pelo dialogismo com os enunciados e discursos das esferas de influência recíproca.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo. Gênero. Interlocutores.

ABSTRACT: This paper seeks to analyze some of the dialogic relations that focus directly on the gender cultural project. The analysis will be developed from a corpus of five cultural projects approved in the cultural incentive laws, federal and state of São Paulo. Initially we'll observe the dialogism that occurs between statements in the projects registration in cultural institutions, its relations with the incentive laws and their application in forms. In a second step, we will analyze the dialogical relations with speeches of other ideological spheres of mutual influence. To support the analysis will use the theoretical concepts of dialogical relations and ideological spheres and mutual influence of the so-called Circle of Bakhtin, contained in Bakhtin (2010) and Volochinov (2009) in order to better show our arguments. The results of the analysis allow us to say that the political and cultural sphere, and its statements are made by dialogism with the speeches and utterances of the spheres of mutual influence.

KEYWORDS: Dialogism. Gender. Interlocutors.

1. Introdução

Desde os anos 1990, com o advento da Lei Rouanet e principalmente nos dias atuais milhares de projetos culturais são inscritos em mecanismos de leis de incentivo à cultura no país. De acordo com uma pesquisa realizada pelo Ministério da Cultura, desde a criação da

*Doutoranda e mestre em Filologia e Língua portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP).

Rouanet em 1991 até 2011, ano em que foi realizada a pesquisa em comemoração aos vinte anos da lei, mais de 31 mil projetos teriam sido aprovados apenas em âmbito federal e mais de nove bilhões de reais teriam sido investidos em parte desses projetos.¹

Neste artigo analisaremos algumas das relações dialógicas que ocorrem na esfera político-cultural brasileira, evidenciando as relações dialógicas entre enunciados recentes desta esfera, tendo como ponto chave a análise do dialogismo que incide no gênero discursivo projeto cultural, em diálogo com as leis de incentivo à cultura e seus manuais e formulários e com os discursos das esferas de influência recíproca. A esfera político-cultural, ainda que constituída pelos discursos de outras esferas, se constitui enquanto esfera ideológica, pois, atualmente, possui uma organização interna de produção por meio de seus enunciados graças aos processos que trataremos aqui.

Antes de mais nada, é impossível estabelecer o sentido de uma dada transformação ideológica correspondente, considerando que toda esfera ideológica se apresenta como um conjunto único e indivisível cujos elementos, sem exceção, reagem a uma transformação da infraestrutura. (VOLOCHINOV, 2009, p. 40)

Podemos dizer que nos dias atuais é por meio dos projetos culturais que a sociedade civil se relaciona com as possibilidades oferecidas pelos órgãos de cultura e suas respectivas leis de incentivo e editais, pois funcionam como ferramentas de solicitação de apoio financeiro para iniciativas culturais populares.

A maioria dessas leis adota o mesmo modelo para concessão de incentivo fiscal no qual o produtor deve aprovar previamente o projeto cultural perante as comissões especialmente instituídas para análise e, após a referida aprovação, captar patrocínio com incentivo fiscal. (OLIVIERI; NATALE, 2010, p. 211).

No início de sua utilização no Brasil, os projetos culturais eram apresentados somente em papel impresso. A partir de 2007, com a implantação das inscrições de projetos via internet, a produção do gênero sofreu novas mudanças nos processos de envio de propostas, tanto em âmbito federal quanto em outros estados e cidades da união. Com as novas ferramentas digitais,

¹ Fonte: Ascom/MinC. Disponível em: < <http://www.cultura.gov.br/site/2011/12/23/134698/> > acesso em 12 de maio de 2015.

os órgãos de cultura possibilitaram uma relativa agilidade dos processos de inscrição de projetos. Porém estas novas ferramentas ampliaram a necessidade de novos manuais de inscrição, aliados a necessidade de ampliação do conhecimento sobre as leis de incentivo à cultura e dos métodos necessários para o planejamento dos projetos, produção textual e necessidades orçamentárias.

Partimos da constatação da necessidade de análise e observação do diálogo entre as ferramentas e enunciados disponibilizados pelos órgãos públicos, seja em suporte digital, seja no impresso, que buscam a melhoria, a agilidade e a simplificação dos processos de aprovação de projetos inscritos nas diversas leis de incentivo à cultura.

Entendemos os projetos culturais não apenas como ferramenta textual, mas também como enunciados concretos que contém, em seu processo de criação, uma série de questões a serem pensadas e desenvolvidas e que estão além do texto, como veremos no decorrer do trabalho. São enunciados concretos criados através de uma iniciativa cultural que visa desenvolver ações concretas nas áreas da arte e cultura.

Achamos pertinente também chamar atenção para a complexidade do gênero projeto cultural, cujo texto é influenciado pelo discurso de diversas esferas ideológicas de influência recíproca, deixando marcas na construção histórica do gênero. Os discursos destas esferas podem ser observados na materialidade linguística dos projetos e serão apontados na análise do *corpus* escolhido para este estudo. Reconhecemos esta complexidade como um dos fatores de exclusão de boa parte da população produtora de cultura e interessada em utilizar os mecanismos das políticas culturais no Brasil. Para o desenvolvimento dos projetos, os autores, além de conhecerem os meios para inscrever seus projetos via formulários de inscrição nos sites dos órgãos de cultura, precisam também dominar discursos de outras esferas em diálogo como a legislativa, econômica, midiática, publicitária, corporativa, política etc. Incluímos nesta complexidade a burocracia nos trâmites de inscrição que tem se apresentado como um entrave para o uso das leis de incentivo.

2. Corpus da pesquisa e método de análise

Para melhor exemplificarmos as teses propostas neste estudo é relevante destacarmos um *corpus* de análise que nos auxilie na reflexão e comprove não apenas as relações dialógicas, mas também o diálogo da esfera político-cultural com as demais esferas de influência recíproca. Por conta do espaço restrito ao artigo, delimitamos nosso *corpus* de pesquisa a cinco projetos

culturais inscritos em duas leis de incentivo à cultura: Lei Federal de Incentivo à Cultura, também conhecida como Lei Rouanet, e a Lei Estadual de Incentivo à Cultura do Programa de Ação Cultural, também conhecida como Proac.

Os cinco projetos culturais utilizados para nossa análise foram escolhidos a partir de um *corpus* maior com trinta projetos culturais e que foram analisados anteriormente na pesquisa de mestrado finalizada em 2014. Os cinco projetos escolhidos para este estudo seguiram os seguintes critérios:

1. Projetos culturais aprovados nas duas leis de incentivo à cultura elencadas (Lei Rouanet e Proac);
2. Os enunciados devem atender ao um recorte temporal dos cinco anos mais significativos que contemplem as duas leis de incentivo utilizadas. No caso, enunciados produzidos entre 2008 e 2013, momento em que, decorridos mais de 20 anos das primeiras leis de incentivo à cultura brasileiras, observamos uma consolidação dos processos de submissão, avaliação e seleção dos projetos nos órgãos públicos de cultura brasileiros;
3. Projetos inscritos em diferentes áreas culturais (música, teatro, artes visuais, audiovisual e artes integradas) a fim de percebermos os aspectos recorrentes em diferentes domínios;
4. Projetos cuja condição concreta de realização contivesse evidências das relações dialógicas que buscamos observar: diálogo com outros gêneros e enunciados da esfera, como as leis de incentivo elencadas, seus respectivos editais, manuais e formulários, bem como o dialogismo com discursos das esferas de influência recíproca.

Fundamentamos nossa análise na teoria decorrente dos trabalhos do Círculo de Bakhtin, mais precisamente das obras que tratam dos conceitos de relações dialógicas e esferas ideológicas, evidenciando assim o aspecto central à análise e interpretação dos enunciados do *corpus* desta pesquisa, tanto do ponto de vista linguístico quanto extralinguístico.

Iniciaremos a análise proposta por meio de uma observação da esfera político-cultural e suas relações dialógicas mais gerais. Partiremos em seguida para a análise do diálogo dos projetos com as respectivas leis, formulários e manuais disponíveis para cada um dos casos. Para finalizar o estudo, seguiremos para a observação do dialogismo com os discursos das esferas de influência recíproca observados na materialidade linguística do *corpus* de pesquisa, isto é, dos projetos culturais.

3. A esfera político-cultural no Brasil e suas relações dialógicas.

O gênero projeto cultural tornou-se relativamente estável ao longo da sua recente história, em sua forma e conteúdo, por meio de seu dialogismo constante com as leis e respectivos formulários e manuais de inscrição e também pelo dialogismo com discurso de outras esferas influenciadoras. Talvez, os projetos não existissem da forma que foram concebidos sem a existência destes outros tipos de enunciados reguladores da esfera político-cultural e dos processos históricos da infraestrutura econômica. Como disse Volochinov “cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica”. (2009, p. 44)

Devido a ampla produtividade do gênero na esfera desde o início do século XX, bem como a regulação e normatização destes enunciados quando inscritos em formulários de órgãos de cultura, é possível aferir que o diálogo do gênero com as leis de incentivo à cultura e seus editais culturais é relativamente estável. Devemos considerar que os enunciados foram escritos utilizando como suporte um modelo de formulário pré-estabelecido para cada uma das leis de incentivo. Estes formulários são encontrados nos sites dos órgãos de cultura e em alguns casos, são idênticos há mais de uma década, como é o caso da Lei de incentivo estadual de São Paulo, o Proac².

Por conta da formalização proposta pelos formulários e manuais, qualquer projeto cultural inscrito nestes mecanismos terá uma construção composicional similar, já que “os formulários ou modelos sugeridos são comuns a todos os projetos que se inscrevem num determinado processo da esfera” (QUEIROZ, 2014, p. 134). Essa relativa estabilidade foi verificada nos trinta projetos culturais consultados durante a pesquisa de mestrado finalizada no ano de 2014 e nos cinco projetos analisados para este estudo. Partindo desta estabilidade, podemos aferir que o gênero projeto cultural é de fato um gênero do discurso, isto é, como diria Bakhtin um tipo “relativamente estável de enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 267).

Desde os anos 1990, a esfera político-cultural brasileira é constituída por meio do discurso de diversas esferas ideológicas, ou poderíamos dizer, por discursos de “esferas de influência recíproca” como observou Volochinov (2009, p. 40). A influência dos discursos de outras esferas ocorre principalmente pelo dialogismo entre enunciados e pode ser observada na materialidade linguística dos projetos culturais. Os enunciados analisados estão em diálogo

²Na Lei Rouanet, o formulário base de inscrição de projetos sofreu alterações nos anos de 2008 e 2012, porém as alterações trataram apenas do *design* dos respectivos *websites* e não da construção composicional.

constante, não apenas entre si, mas também com discursos de outras esferas. Este diálogo evidencia as relações dialógicas que poderão ser verificadas na análise da materialidade linguística que faremos nas próximas páginas desta reflexão. Como bem disse Bakhtin, devemos considerar que

(...) relações lógicas ou às concreto-semânticas que por si só carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles surjam relações dialógicas. (...) devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ele expressa. (...) são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive uma palavra isolada... (BAKHTIN, 2010c, p. 209 - 210)

A vocação principal das leis de incentivo à cultura como ferramenta para distribuição das verbas públicas para a produção cultural nos remete à influência da esfera econômica como base de relação de produção entre essas esferas. Tomando como essencial a reflexão, podemos aferir que a esfera político-cultural é socialmente constituída não apenas pelos processos históricos gerados em seu interior, mas também por seus interlocutores, pelos enunciados concretos produzidos e estabilizados em forma de gêneros discursivos, mas também pelos discursos das esferas ao seu redor e com isso ajudam a constituí-la. Seguindo a tradição marxista, Volochinov chama atenção para a necessidade de analisarmos atentamente a relação entre as esferas, nomeia a base econômica de infraestrutura enquanto as demais esferas ideológicas encontram-se na superestrutura.

Apenas sob esta condição a análise desembocará, não na convergência superficial de dois fenômenos fortuitos e situados em planos diferentes, mas num processo de evolução social realmente dialético, que procede da infraestrutura e vai tomar forma nas superestruturas. (VOLOCHINOV, 2009, p. 40- 41)

Ao selecionar um projeto cultural aprovado nas leis de incentivo para um edital de patrocínio, por exemplo, uma empresa patrocinadora proporciona a possibilidade do desenvolvimento de um processo de produção de linguagens, de produção cultural, da criação concreta de um enunciado que será desenvolvido por produtores e artistas. Este processo indica não apenas uma relação econômica e comercial, mas principalmente que as leis de incentivo aliadas aos preceitos do marketing das empresas, atuam como reguladoras de boa parte do que

é produzido e circulado como arte e cultura no Brasil atualmente e com isso, influencia em seus discursos. Porém para que um projeto cultural seja aprovado numa lei de incentivo ou mesmo escolhido numa concorrência de patrocínio, será necessário que uma relação dialógica de consenso entre os discursos das esferas aconteça. No caso da relação com a esfera do marketing (cultural), por exemplo, o projeto precisa não apenas utilizar argumentos que dialoguem com o que o edital de patrocínio sugere, mas principalmente dialogar com os preceitos e discursos de marketing desta empresa patrocinadora como um todo. No momento da concreta realização artística, estes projetos carregarão em seus materiais de divulgação ao público uma série de *logomarcas* de empresas e entidades das mais diversas esferas produzindo um novo tipo de dialogismo.

Outra relação dialógica de extrema relevância na cadeia de comunicação dos projetos decorre da interação dos enunciados artísticos concretos projetados nos projetos e que circularão num momento posterior na esfera cultural propriamente dita. Estes projetos culturais aprovados nas leis de incentivo e escolhidos pelas empresas patrocinadoras para serem realizados projetam gêneros artísticos e culturais e serão absorvidos culturalmente por boa parte da população. Filmes, peças de teatro, grandes festivais de música, exposições etc., são colocados à disposição do público por meio do uso de um incentivo fiscal. Neste ponto é possível perceber que o projeto, pensado de forma ampla, não apenas como um texto, mas como um enunciado concreto que participa de diversos momentos sociais apresenta diretamente em sua constituição mais geral, as relações produtivas (e discursivo-dialógicas) de diversas esferas ao mesmo tempo: a estatal (órgãos de cultura), a legislativa (leis de incentivo), a publicitária / marketing / corporativa / econômica (patrocínios) , artística (enunciados artísticos concretamente desenvolvidos e projetados nos projetos) e a esfera pública (do público que interage com os projetos já desenvolvidos).

4. Os projetos culturais e o diálogo com leis de incentivo, manuais e formulários.

No desenvolvimento de cada projeto, o autor deve demonstrar sua proposta, descrevendo no enunciado como será possível desenvolvê-lo. Este deve se guiar pelos pressupostos, regras, formulários e determinações de cada caso específico. Os órgãos de cultura, além dos textos das leis de incentivo e editais culturais, disponibilizam uma série de enunciados, entre eles formulários e manuais para guiar os autores na escrita de um projeto. O mesmo acontece nos editais de patrocínio públicos e de empresas patrocinadoras.

Os diversos itens de um formulário de inscrição relativo a uma lei de incentivo ou edital buscam guiar o proponente³ autor do projeto para redigi-lo dentro dos padrões almejados pelos órgãos de cultura. Estes enunciados em diálogo comprovam o elo na corrente de comunicação evidenciado por Bakhtin (2003) e possibilitam a observação do projeto cultural como um enunciado não apenas criado por meio de uma ideia, ou baseado em referências anteriores de outros projetos culturais, mas como um enunciado que se constitui em resposta e em relação dialógica a estes enunciados produzidos pelos órgãos de cultura.

Desta forma, é possível considerar que o endereçamento do projeto cultural já está parcialmente estabelecido pelas regras previstas nas leis, em seus respectivos manuais e formulários antes mesmo do projeto começar a ser escrito. É possível ao autor-criador do projeto cultural presumir o que o interlocutor do órgão de cultura espera do enunciado a ser produzido por conta destes enunciados em diálogo. O autor do projeto deve criar o enunciado em diálogo direto e como uma resposta a estes enunciados anteriores, “encaixando” seu enunciado ao “molde” do formulário oferecido por determinada lei de incentivo ou edital.

O diálogo entre os interlocutores e o endereçamento podem ser observados de duas maneiras: por um lado, o autor do projeto o desenvolve pensando em um destinatário presumido; e, por outro, o destinatário presumido dos enunciados, no caso o parecerista de um órgão de cultura, espera do autor do enunciado que a proposta seja uma resposta aos manuais, formulários e, principalmente, ao discurso das respectivas leis e editais.

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações – que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado. (BAKHTIN, 2003, p. 301)

³ O proponente é a pessoa física ou jurídica que venha a inscrever um projeto cultural em uma das leis de incentivo à cultura ou edital e responde por ele frente à legislação e ao Estado.

O destinatário presumido ou interlocutor é visto por Bakhtin não como um participante passivo do discurso, mas alguém que atua numa posição responsiva. De acordo com Bakhtin, o destinatário

(...) ao perceber, compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele, uma ativa posição responsiva, concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.(BAKHTIN, 2003, p. 271)

Esta responsividade mútua se forma ao longo de todo processo de comunicação, desde o primeiro contato entre os interlocutores, mesmo que isto ocorra a partir de enunciados complexos, como os que pesquisamos aqui. O elo na corrente de comunicação da esfera político-cultural para fins de aprovação de um projeto envolve não apenas os enunciados mais complexos como a lei de incentivo à cultura, os editais culturais e o projeto cultural, pois, em boa parte dos casos é necessário aos dois lados do elo de comunicação que conheçam e produzam outros enunciados ao longo do processo como ofícios, cartas de anuência, telefonemas etc. Porém esse endereçamento responsivo dos discursos acontece principalmente por meio dos enunciados complexos envolvidos na corrente de comunicação entre eles. No momento de inscrição de um projeto cultural é possível aferirmos que o endereçamento sugere não apenas a interação entre os interlocutores envolvidos na situação de comunicação, mas também é possível observar o endereçamento e o elo de comunicação previsto na comunicação na sequência de enunciados e gêneros envolvidos: leis – manuais - formulários – proposta inscrita (projeto cultural) – parecer técnico – aprovação pelo órgão de cultura – realização da proposta. Esta sequência de enunciados na situação de comunicação prevista nas leis de incentivo também nos permite observar os limites precisos de cada enunciado, bem como a alternância de sujeitos autores/leitores e o dialogismo em cada situação de comunicação integrante deste processo de aprovação de propostas.

Essa alternância dos sujeitos do discurso, que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias. (BAKHTIN, 2003, p. 275)

Enunciados mais simples da esfera, quase que cotidianos, ou mesmo como nomeou Bakhtin (2003, p. 269), os gêneros primários, também farão parte dos processos de comunicação e das relações dialógicas da esfera como um rápido telefonema para um órgão de cultura para saber qual é a data de encerramento de um determinado edital ou mesmo uma conversa desprentensiva com um amigo sobre como está o *status* atual de seu projeto em relação à aprovação. Todavia são os gêneros secundários, enunciados complexos gerados pelas esferas ideológicas, que atuam como constitutivos dos processos dialógicos de comunicação da esfera e ativam o diálogo ativo-responsivo entre os interlocutores. Desta forma, estes enunciados constituem a esfera político-cultural e possibilitam aos interlocutores envolvidos mover a esfera no mundo social.

Em diferentes âmbitos da esfera, verificamos diferenças no que tange aos enunciados produzidos para auxiliar os produtores na escrita dos projetos culturais. Além das diferenças nas regras burocráticas previamente instituídas de cada um deles, a metodologia aplicada em cada caso apresentou, de acordo com nossa pesquisa, materiais, formas e conteúdos variados conforme veremos a seguir.

Para a inscrição de projetos na lei federal de incentivo à cultura, a Lei Rouanet, o autor do projeto deverá utilizar os mecanismos oferecidos pelo Ministério da Cultura (MinC) que disponibiliza em seu *site*, além do texto da lei de incentivo, também um complexo arsenal de enunciados, formulários e manuais para orientá-lo. O primeiro diálogo proposto para observação é o do projeto cultural com os preceitos da Lei Rouanet. No projeto “Ritmos do Brasil” apresentado à Lei Rouanet, ainda que seja um projeto de caráter regional, percebemos na materialidade do enunciado uma relação dialógica de alinhamento ideológico ou concordância com os discursos da lei federal. Ao comparamos um pequeno trecho do projeto no item “justificativa” a um fragmento da lei, temos a sensação de que, semanticamente, os dois estão em diálogo direto, evidenciando assim a relação dialógica entre os enunciados. Exemplos:

Dentro dessa realidade de formação identitária a favor do desenvolvimento sócio cultural, o projeto Ritmos do Brasil visa o encontro da cultura local açoriana com a diversidade da cultura nacional. (Ritmos do Brasil, Lei Rouanet, 2011 – grifos nossos)

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac), com a finalidade de captar e canalizar recursos para o setor de modo a: I - contribuir para facilitar, a todos, os meios para o livre acesso às fontes da cultura e o pleno exercício

dos direitos culturais; II - promover e estimular a regionalização da produção cultural e artística brasileira, com valorização de recursos humanos e conteúdos locais; III - apoiar, valorizar e difundir o conjunto das manifestações culturais e seus respectivos criadores; IV - proteger as expressões culturais dos grupos formadores da sociedade brasileira e responsáveis pelo pluralismo da cultura nacional; V - salvaguardar a sobrevivência e o florescimento dos modos de criar, fazer e viver da sociedade brasileira; VI - preservar os bens materiais e imateriais do patrimônio cultural e histórico brasileiro; VII - desenvolver a consciência internacional e o respeito aos valores culturais de outros povos ou nações; VIII - estimular a produção e difusão de bens culturais de valor universal, formadores e informadores de conhecimento, cultura e memória; IX - priorizar o produto cultural originário do País. (Lei Rouanet, 8.313/91, grifos nossos)

Ao detalhamos informações sobre a história da esfera, evidenciando a ideologia e o discurso de cada uma das leis de incentivo elencadas neste estudo o dialogismo entre os diferentes enunciados é ainda mais perceptível. O projeto “Ritmos do Brasil” retoma o discurso da “diversidade e apoio à cultura brasileira” amplamente promovido pelo Ministério da Cultura e previsto na lei. Esse tipo de discurso aparece não apenas no nome do projeto, mas também ao justificar que apesar do projeto se desenvolver em Florianópolis, uma região de conhecida influência cultural açoriana, artistas dos mais diferentes estados do país e dos mais diversos estilos musicais estarão presentes no projeto. Exemplo:

Os artistas convidados refletem a nossa diversidade de expressões culturais. Nesse projeto, destaca-se a apresentação de grupos locais, como o Grupo Gente da Terra, que celebra os laços e tradições da colonização açoriana em Santa Catarina. Os portugueses naturais da região dos Açores chegaram ao Brasil em meados do séc. XVIII e instalaram-se, sobretudo, em Santa Catarina. (Ritmos do Brasil, Lei Rouanet, 2011 – grifos nossos)

Ao abordar a questão da identidade na diversidade como um dos objetivos do projeto, o autor expõe seu tom valorativo, sua ideia de cultura bem como sua relação ideológica com a esfera por meio do projeto, evidenciando assim o dialogismo.

Além do diálogo dos projetos com os discursos das leis de incentivo, outro importante diálogo presente nos processos é o desenvolvido durante a inscrição dos projetos nos formulários presentes no *website* do Ministério da Cultura, na plataforma Salicweb. O sistema *Salic* é desde 2008 a porta de entrada via *internet* para a inscrição de projetos na Rouanet. O sistema sofreu diversas mudanças estruturais desde sua implantação, não apenas de ordem

burocrática, mas principalmente da ordem dos formulários que foram alterados ano a ano, visando melhor compor os projetos culturais ali inscritos.

A partir do ano de 2013, o MinC disponibilizou um novo modelo de formulário e uma vasta lista de manuais de orientação para a inscrição e gestão dos projetos. Com esta ampliação, os trâmites entre proponentes e o MinC passaram a ser feitos integralmente pelo sistema *online*, reduzindo o volume de correspondências impressas via correio, direcionando ações para os setores competentes e, conseqüentemente, agilizando os processos. Os formulários para editais culturais apresentam especificidades de cada edital de acordo com os interesses do MinC para os critérios de avaliação previamente estabelecidos. Já o formulário para projetos via mecenato (patrocínio) apresentam um formato fixo para todos os projetos, de todas as áreas artísticas inscritas na lei (exceto projetos de cinema longa metragem que utilizam a lei do Audiovisual via sistema ANCINE ⁴).

Ainda que os novos manuais oferecidos a partir de 2013 buscassem auxiliar os proponentes na escrita dos projetos e utilização dos novos formulários, aferimos que as alterações nos modos de usos dos formulários podem proporcionar aos usuários já acostumados com a antiga estética do sistema *Salic* certo estranhamento e dificuldade de escrita das propostas, devido à mudança estético-visual da organização do formulário, bem como a mudança na visualização das janelas do mesmo que antes se apresentavam lado a lado e agora aparecem em ordem vertical. Ainda que os itens do formulário da lei federal se apresentassem iguais ao formulário anterior, é possível dizer que a mudança possivelmente prejudicou diversos autores para a escrita e inscrição de novos projetos na *Salic* da Lei Rouanet em 2013, pois ao alterar o *design* do *website* esteticamente, criou um novo “molde” aos projetos.

Na primeira etapa de inscrição do projeto cultural nos formulários da Lei Rouanet no site do Ministério da Cultura pela plataforma *Salicweb*, o sistema traz um formulário com oito páginas para inserção de textos sobre o projeto. Na primeira página do formulário, encontramos lacunas para inserção de dados de identificação do projeto: nome da proposta cultural, resumo, dados bancários, datas de início e término. Em cada uma das páginas seguintes, o formulário traz os itens: objetivos, justificativa, acessibilidade, democratização cultural, etapas do projeto (cronograma), ficha técnica. Na página do detalhamento da proposta encontramos os itens mais específicos para cada área artística: sinopse, impacto ambiental, especificações técnicas do

⁴ Ancine (Agência Nacional do Cinema < <http://www.ancine.gov.br/> > acesso em 12 de julho de 2015.

produto, projeto pedagógico, proposta museográfica (propostas de exposição temporária ou acervo), destinação do bem patrimonial adquirido após o término do projeto (propostas com aquisição de material permanente), listas dos bens históricos (propostas de inventários e organização de acervos). Após redigir os textos da primeira etapa, o autor pode seguir para as cinco etapas seguintes e finalmente enviar seu projeto. Em todos os itens solicitados é possível encontrar um botão com uma interrogação (?) que permite ao proponente que inscreve seu projeto saber mais sobre o que cada item solicitado busca dos autores dos projetos. Os textos inseridos em cada um dos casos devem dialogar diretamente com o que é solicitado pelo formulário. Essa orientação sugerida pelo formulário corresponde a um tipo de relação dialógica direta de concordância, em que o texto inserido deve responder em forma e conteúdo, isto é, em sua construção composicional e conteúdos temáticos, ao que o formulário solicita.

Os projetos culturais aprovados na Lei Rouanet que fazem parte do *corpus* desta pesquisa apresentaram em suas especificidades um diálogo direto com os formulários e com a lei. Todos os projetos apresentaram os itens solicitados, comprovando que a construção composicional do gênero projeto cultural está em parte condicionada pelos modelos de formulários. Os conteúdos temáticos dos projetos também estão em diálogo direto com os conteúdos requeridos nos itens. Um bom exemplo disso pode ser visto em trechos dos projetos analisados relativo ao item “objetivo do projeto”. Exemplos:

O projeto Ritmos do Brasil tem o objetivo de criar um festival de várias manifestações artísticas brasileiras numa série de espetáculos de música, folclore e teatro voltados à conscientização da cultura local do território de Santa Catarina e a celebração da cultura nacional. (Ritmos do Brasil, Lei Rouanet, 2011, grifos nossos)

O “Literatura em cena” tem o objetivo central de resgatar o gosto pela literatura e pela leitura, através de 10 peças teatrais baseadas em clássicos da Literatura Brasileira, contribuindo assim com a compreensão da formação da sociedade brasileira.” (Literatura em cena, Lei Rouanet, 2008, grifos nossos)

O projeto “Ficção Viva II – Roteiro” tem como objetivo oferecer conhecimento teórico e prático de dramaturgia para cinema. Isso se dará por meio da promoção de workshops e encontros com destacados autores e mestres do cinema latino-americano. (Ficção viva 2, Lei Rouanet, 2012, grifos nossos)

Os três projetos apresentaram não apenas uma clara relação dialógica com a intenção do item objetivos em seu aspecto formal. É possível percebermos que o diálogo ocorre

principalmente em relação aos conteúdos solicitados no item, quando da descrição do que se pretende realizar no projeto, bem como o detalhamento de como isso será desenvolvido.

Na lei estadual de cultura do Estado de São Paulo, também conhecida como Proac, os processos são similares aos da lei federal. O primeiro diálogo relevante desenvolvido para a escrita dos projetos culturais se reflete no diálogo destes com a lei estadual 12.268/2006. O projeto “Expresso Jazz São Paulo”, por exemplo, relata em seus “objetivos” que o projeto “é um festival de jazz instrumental a fim de segmentar a sua história evolutiva dentro da cidade de São Paulo, apresentando novos talentos e suas manifestações mais atuais e vanguardistas do estilo musical.” (Expresso, Lei do ICMS, 2010, p.1). Em sua justificativa, o projeto apresenta uma vasta pesquisa histórica sobre a produção de jazz em São Paulo. Isso torna ainda mais clara a relação dialógica de concordância com a lei Proac que evidencia seu apoio à produção artística do estado de São Paulo “Artigo 2º - São objetivos do ProAC: I – apoiar e patrocinar a renovação, o intercâmbio, a divulgação e a produção artística e cultural no Estado; II – preservar e difundir o patrimônio cultural material e imaterial do Estado;” (Lei 12.268/2006, p. 1).

Assim como na Rouanet, também nos processos de inscrição dos projetos culturais na lei estadual é possível perceber o diálogo entre projetos e formulários. No *site* da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, encontramos disponível via *internet* outro tipo de formulário de inscrição de projetos culturais *online*. Este formulário sofreu poucas alterações desde sua implantação no ano de 2007. Apenas no ano de 2014 um novo item obrigatório foi inserido, a ficha técnica. O sistema manteve sua estrutura com apenas pequenas alterações com a inserção de dicas e modelos de documentos anexos a serem enviados impressos em conjunto com o projeto inscrito. Nos projetos analisados relativos a esta lei, também encontramos o mesmo tipo de diálogo observado na Lei Rouanet no item “Objetivos do Projeto”. Porém, em alguns casos, ao invés de utilizar a expressão “O objetivo do projeto é” os autores preferiram outras expressões com carga semântica similar como, por exemplo, “O projeto consiste em”.

O projeto Alemanha em Fotos consiste numa exposição de consagrados e renomados fotógrafos alemães. (Alemanha em fotos, Lei Proac, 2013 – grifos nossos)

Nas lacunas oferecidas pelos formulários das duas leis de incentivo analisadas acima, o autor de cada projeto consegue visualizar o que deve ser escrito e a construção composicional do projeto cultural tem assim uma forma relativamente pré-estabelecida, isto é, um enunciado

estável, que compõe o gênero “projeto cultural” com formato estável para todos os autores que inscreverem projetos. Os formulários atuam como uma plataforma de interação entre os órgãos de cultura e os proponentes de projetos. A forma do formulário dialoga diretamente com a forma dos projetos culturais que serão inscritos ao delimitarem através de itens (objetivos, justificativa, cronograma, etc.) o que deve ser escrito em cada lacuna. Todavia, não apenas a forma está em diálogo, os conteúdos solicitados são ainda mais importantes na relação dialógica que possibilitará a aprovação do projeto.

Alguns campos dos formulários apresentam limite de caracteres, impedindo que o proponente escreva mais do que o delimitado. Principalmente na nomeação dos itens de orçamento, este limite é imediatamente visível, como, por exemplo, no Proac que só dispõe de 100 caracteres para cada item orçamentário. Esta limitação de espaço obriga o proponente a planejar o texto de cada alínea de orçamento anteriormente para que a informação seja comunicada de forma integral, em poucas palavras e sem prejudicar seu conteúdo.

É possível aferir, porém, que os formulários observados permitem ao autor dos projetos culturais inscritos uma melhor percepção dos textos a serem produzidos bem como a composição de cada um deles. A forma do projeto, isto é, sua construção composicional, ao incidir também na quantidade de texto e sua qualidade, está em relação dialógica direta com os formulários apresentados nos *sites* dos órgãos de cultura, isto é, estão diretamente relacionados à resposta solicitada aos proponentes em cada um dos formulários analisados.

Bakhtin ao tratar da responsividade na construção composicional diz que “A expressão do enunciado em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 298). A responsividade que evidencia o elo de comunicação entre os enunciados não se dá apenas na ordem da forma, mas aqui fica claro que é ela que orienta e organiza a comunicação entre os enunciados diversos de uma dada esfera. Forma e conteúdo estão o tempo todo em relação concreta nos enunciados.

A observação dos formulários de inscrição nas leis de incentivo demonstrou que em todos os casos que os projetos culturais inscritos nesses formulários, trarão uma forma similar em sua apresentação final, isto é, uma forma regulada e normatizada por formulários comprovando este tipo de diálogo entre os enunciados. É possível estabelecer esta normatividade em qualquer tipo de enunciado fruto de um formulário base, porém nas leis de incentivo à cultura, o formulário estabelece não apenas um “molde” para um projeto cultural,

mas também solicita um texto num formato específico e que responde às demandas de conteúdo de cada item do formulário.

O vínculo com uma instituição governamental e com uma lei atualmente utilizada em larga escala gerou a demanda de uma organização para a inscrição de projetos. Contudo, estas regras pré-estabelecidas, também devem ser consideradas pelo diálogo com as esferas legislativa e estatal que influenciam a esfera político-cultural instituindo assim um caráter normatizador aos projetos que serão criados. Os formulários, os manuais e as leis atuam não apenas como guias para os projetos a serem produzidos, mas como regras pré-estabelecidas que influenciam diretamente nos processos de escrita.

O órgão de cultura deve ser entendido aqui também como um interlocutor, bem como o parecerista do mesmo, que em umas das interações previstas no processo, avaliará se o projeto seguiu as regras estipuladas nos manuais relacionados e apresentou conteúdos com objetivos culturais de acordo com os preceitos das leis de incentivo.

5. O diálogo do projeto cultural com discursos das esferas de influência recíproca.

Como dissemos anteriormente, além da influência direta da esfera estatal, a partir do diálogo com os órgãos de cultura do poder executivo (ministério e secretarias de cultura), a esfera político-cultural e seus enunciados também sofrem influência direta de outras esferas: política, econômica, legislativa, corporativa, publicitária, midiática e artística. Todavia, é essencial a nosso estudo, observar que as relações dialógicas de influência de outras esferas ideológicas aparecem não apenas nas relações de produção e de discurso entre as esferas ou entre os diferentes tipos de enunciados, mas também no interior dos enunciados da esfera político-cultural, como fragmentos materiais dos enunciados, como signos ideológicos. De acordo com Volochinov “toda explicação deve ter em conta a diferença quantitativa entre as esferas de influência recíproca e seguir passo a passo todas as etapas da transformação” (VOLOCHINOV, 2009, p. 40).

Essa influência de outras esferas proporciona aos enunciados uma relativa interdisciplinaridade e características pluridiscursivas tanto do ponto de vista de composição dos enunciados, quanto dos conteúdos, ou mesmo em suas escolhas lexicais. Isto é, influenciam na materialidade linguística e nas especificidades do gênero projeto cultural.

Na seção anterior, observamos a influência concreta da esfera estatal, representada pelo poder executivo, por órgãos de cultura, ministério e secretarias principalmente, e as leis da

esfera legislativa, que agem como reguladores iniciais ao criarem e disponibilizarem os enunciados das leis de incentivo à cultura, utilizadas como parâmetro legislativo para aprovar, ou não, os projetos culturais. O diálogo ocorre como diria Bakhtin num elo de comunicação entre os enunciados relativos às leis de incentivo à cultura, o texto das leis e seus respectivos manuais e formulários de inscrição como vimos aqui.

No âmbito estatal, a esfera legislativa atua ao lado da executiva, por meio da aprovação de leis e decretos, e como instância reguladora de todas as leis do país. Essas leis compõem enunciados que são reguladores e instrumentos burocráticos da esfera estatal, dando uma especial entonação ideológica de um dado discurso político vigente para cada lei de incentivo criada. Em todos os projetos observados em nosso *corpus* encontramos trechos em que é possível perceber o diálogo semântico ou uma resposta à respectiva lei de incentivo, ainda que de forma sutil. Quando um projeto compromete-se em seu texto a ser uma proposta que visa fomentar a cultura brasileira de alguma forma, ele está dialogando diretamente com o texto das leis de incentivo à cultura, pois, sem exceção, a intenção de todas as leis de incentivo é apoiar projetos que fomentem a cultura, ainda que ocorra por meio de mecanismos diferentes.

Como vimos seção anterior, os discursos da esfera legislativa atuam diretamente sobre o conteúdo temático dos projetos e é a legislação que permite ou não a aprovação de um projeto. É com os discursos da esfera legislativa que o tom valorativo positivo para reforço de argumentação de aprovação do projeto dialoga. É por meio dos usos lexicais que exaltam a importância de dado projeto para a cultura do país que essa relação dialógica com a lei se estabelece. Nos preceitos morais e éticos apresentados no texto através dos valores axiológicos do autor podemos encontrar o diálogo com as esferas legislativa e estatal. O autor ao descrever os objetivos do projeto e detalhar as justificativas plausíveis para desenvolvê-lo de acordo com os preceitos morais e éticos de ambas as partes, se compromete eticamente a cumprir o que foi solicitado pela lei, isto é, compromete-se num dialogismo ético com a esfera legislativa e suas regras. Além de atuarem na constituição da esfera e nas relações de produção internas e externas, as esferas de influência recíproca deixam marcas na materialidade linguística dos enunciados concretos da esfera das políticas culturais.

A esfera corporativa, isto é, onde se encontram as empresas patrocinadoras e seus interlocutores, influencia os processos aliada à esfera publicitária. Determina assim, com base nos discursos do mercado, quais projetos serão ou não patrocinados e desenvolvidos, isto é, quais projetos poderão realmente sair do papel. Estas duas esferas estão diretamente ligadas na

base aos interesses e discursos da esfera econômica. É por meios da união destas duas esferas que acontece o dialogismo com os projetos culturais que utilizam o mecanismo do mecenato via patrocínios. Esta união também proporciona a criação de enunciados de editais culturais de patrocínio, tanto de empresas públicas quanto privadas. Os discursos da esfera publicitária influenciam diretamente nas decisões da esfera corporativa para a escolha de quais projetos culturais deverão ser patrocinados de acordo com os discursos das campanhas publicitárias de cada período. Ainda que esta relação aconteça em momentos extralinguísticos dos projetos culturais, agem diretamente em seus planejamentos.

A esfera midiática, incluindo aqui não apenas a grande mídia e os meios de divulgação em massa, mas também as mídias alternativas, entre elas as redes sociais e as novas tecnologias de comunicação, determinam por onde os processos da esfera político-cultural são divulgados e comentados pela população. Nesta esfera, os projetos culturais circulam através de outros tipos de gêneros discursivos gerando outros tipos de discursos e de dialogismo nas fronteiras entre as esferas, principalmente os gêneros de divulgação do projeto, como os anúncios em revistas, as matérias jornalísticas, textos em blogs etc. Ainda que a inclusão digital no Brasil ainda não seja ideal, é possível compreender que as mídias digitais atuam como uma nova forma dialógica de se produzir informação e de disseminar a cultura, pois o processo não é apenas ativo-passivo, monológico, mas totalmente interativo, responsivo e polifônico.

Na esfera artística, os projetos são de fato desenvolvidos através das mais diversas linguagens artísticas, produzindo enunciados concretos da arte. É nesta esfera que o produto do projeto cultural é criado, desenvolvido, estabelecido e reconhecido pelos pares artísticos e o público. Nesta esfera, os projetos apresentam-se já na forma de seu gênero artístico projetado, como peças de teatro, exposições e espetáculos musicais, e continuam os processos dialógicos com as demais esferas e enunciados artísticos. Se por um lado a esfera artística encontra-se em diálogo com as demais esferas sofrendo influência, principalmente da esfera econômica, por outro ela adquire autonomia em seus processos criativos por meio de processos sustentáveis de reprodutibilidade e sustentabilidade.

Se como Bakhtin (2010) disse, de fato, o homem se insere na esfera da cultura a partir da palavra, do signo ideológico em forma de expressão, os gêneros discursivos da esfera político-cultural inserem o homem nesta esfera complexa de modo concreto e, ao mesmo tempo, o coloca em relação dialógica com as demais esferas de influência recíproca e seus discursos e com a esfera da ideologia do cotidiano.

Este diálogo entre esferas acontece também nos âmbitos hierárquicos mais superiores, com interlocutores de alto grau como ministros e secretários de cultura em diálogo direto com os discursos das outras esferas e dependentes de decisões e até mesmo de enunciados de outras esferas, como, por exemplo, a constituição federal.

Todavia o diálogo com a esfera econômica só é possível a partir da constituição desses enunciados em relação harmônica com as outras esferas de influência recíproca. Ao dialogar com os discursos da esfera econômica estabelece também uma relação dialógica com os discursos a esfera corporativa e publicitária, pois o patrocínio que fará com que o projeto saia do papel depende do diálogo entre interlocutores destas três esferas em diálogo com as esferas do Estado, a legislativa e a estatal.

O item do projeto chamado “Plano de divulgação” além de trazer o discurso das esferas estatal e legislativa, traz também os discursos da esfera midiática, corporativa e publicitária. Para que o projeto consiga um bom patrocínio após sua aprovação é essencial que o diálogo com a esfera midiática seja satisfatório. Os discursos das esferas publicitárias e midiática, neste caso, aparecem ainda mais claros, quando da descrição e quantidades das peças gráficas de divulgação, das estratégias de divulgação, anúncios pagos de jornal, etc. O discurso da esfera corporativa também aparece nas entrelinhas do item “Plano de divulgação”, pois é utilizado durante a captação de recursos em todos os projetos como uma contrapartida ao patrocinador, possibilitando a visibilidade do apoio nos enunciados de divulgação do projeto. É novamente necessário ao autor do projeto conhecimento sobre os discursos das esferas de influência citadas, já que as ações de divulgação, como peças gráficas deverão ser posteriormente produzidas conforme os discursos dessas respectivas esferas.

Estas evidências dialógicas entre esferas foram encontradas nos enunciados analisados demonstram as relações de produção entre a esfera político-cultural e as demais esferas. Além de comprovar as relações de produção em si, também demonstram as relações dialógicas do ponto de vista discursivo.

As relações de produção e estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala. (VOLOCHINOV, 2009, p. 43)

Os discursos das esferas de influência recíproca também podem ser observados nos conteúdos de cada projeto, bem como no estilo do gênero comprovando o diálogo dos enunciados da esfera político-cultural com os discursos das demais esferas. Todos os projetos observados apresentaram em seus textos itens lexicais e temáticas que comprovam esta influência como, por exemplo, a citação de itens de divulgação e peças gráficas como parte de todos os projetos: cartazes, folders, folhetos, assessoria de imprensa e anúncios de jornal são elementos encontrados em todos os projetos analisados. Ao observarmos o item “cronograma” de um dos projetos culturais analisados é possível perceber a influência de diversas esferas relacionadas ao mesmo tempo, como no trecho abaixo.

CRONOGRAMA DE TRABALHO

Março 2011:

Contato com patrocinadores (*esfera corporativa/ publicitária*)

Contatos com artistas; (*esfera artística*)

Contratação de assessoria de imprensa (*esfera midiática*)

Criação de materiais de divulgação; (*esfera publicitária / esfera corporativa*)

Contratação de gráfica; (*esfera publicitária*)

Abril 2011

Confecção de materiais de divulgação; (*esfera midiática / esfera publicitária*)

Início divulgação na mídia em geral, distribuição de *press releases*; (*esfera midiática*)

Contratação de técnicos (*esfera artística*)

Maio 2011

Locação de equipamentos de som, projeção e filmagem (*esfera artística*)

Distribuição de material de divulgação (*esfera publicitária*)

Contratação de equipe para montagem do evento (*esfera artística*)

Montagem do evento (*esfera artística*)

Realização do projeto

Pagamento de artistas e técnicos (*esfera econômica*)

Prestação de contas (*esfera econômica / esfera estatal / esfera legislativa*)

(Projeto Expresso Jazz SP, aprovado na lei Proac SP, 2011, p.3)

A presença material de um orçamento detalhado em todos os projetos, com itens numéricos, cálculos, porcentagens, valores totais do projeto, valores de captação, etc. possibilitam nossa observação de que a esfera econômica também influencia no conteúdo temático. A intenção dos projetos culturais é a obtenção de um certificado para a obtenção de apoio financeiro tanto via patrocínios quanto via apoio estatal. O tema apoio financeiro é parte essencial da temática dos projetos. Não basta apenas apresentar uma proposta cultural, a intenção de um projeto cultural é a busca por apoio financeiro e o orçamento traz uma relação

de valor concreto e ao mesmo tempo simbólico. Esta relação simbólica de valor evidencia que mesmo quando tratamos de números, a relação dialógica semântica deve ser considerada.

Esta intenção é também percebida na entonação dos projetos. Ainda que os autores se comprometam em realizar suas produções culturais, fomentar a cultura, desenvolver ações artísticas, podemos perceber a intenção de apoio financeiro também se apresenta na entonação dos autores, já que em nenhum momento a ligação direta entre a produção é desvinculada dos itens elencados no orçamento. A relação dialógica interna do enunciado, entre o texto do projeto e todos os itens de detalhamento do orçamento, possibilita pensar nesta relação de dependência entre a produção cultural do projeto, a necessidade da obtenção da verba de apoio. Com isso, a constante presença dos discursos da esfera econômica, ainda que o fim não seja obter lucro com as propostas culturais evidenciam o que Volochinov (2009:40) fala sobre a influência principal da infraestrutura. Esta relação não é apenas de dependência interna, é também uma relação externa, apresenta-se nos enunciados e é da ordem dos discursos entre as esferas, pois os projetos culturais deverão circular após sua escrita por diversas esferas, mesmo que em outras formas de enunciados, em outros gêneros como os de divulgação.

É necessário que o discurso do autor de cada projeto esteja de acordo com o discurso das demais esferas de influência recíproca para que a aprovação do mesmo e este apoio financeiro, de fato ocorram. A argumentação utilizada no enunciado do projeto cultural deve demonstrar que o autor de fato realizará a proposta e que está em total consonância com os discursos das demais esferas. “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (VOLOCHINOV, 2009, p. 125).

Além das relações dialógicas entre os discursos das esferas, também o contexto é determinante para com as especificidades de um projeto cultural. Este opera diretamente na construção dos enunciados por meio da situação social imediata e do contexto social mais amplo que regem os discursos dos enunciados da esfera político-cultural. “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (VOLOCHINOV, 2009, p. 117).

6. Considerações finais

A semelhança entre os enunciados e a grande produtividade do uso do projeto cultural tanto nos trâmites de mecenato das leis de incentivo quanto nos editais culturais, nos fez

observar a relevância do gênero projeto cultural na esfera político-cultural brasileira e a ligação destes, enquanto gêneros discursivos, com as esferas corporativa, publicitária, midiática, dentre outras. Por conta desta relação direta com outros gêneros da esfera, atuando como enunciado responsivo às demandas da esfera, o projeto cultural pode ser tomado como um novo e importante gênero discursivo que constitui e fomenta a esfera político-cultural no Brasil, ao lado das leis de incentivo à cultura e dos diversos tipos de editais culturais, por sua contribuição e produtividade ao longo dos anos.

Foi possível observar que o gênero dialoga diretamente com outros gêneros da esfera: as leis de incentivo à cultura, os editais culturais e seus respectivos manuais e formulários e este diálogo incide em sua constituição. O diálogo com outros gêneros é percebido também no conteúdo temático dos projetos, o que comprova o dialogismo. Os projetos apresentaram em sua materialidade a influência das esferas ideológicas de influência recíproca, comprovando nossa reflexão sobre a esfera político-cultural ser constituída a partir de discursos de outras esferas.

Através dos fragmentos encontrados nos enunciados é possível afirmar que o projeto cultural é um tipo de enunciado que reflete e refrata outros discursos e as relações de produção entre as esferas de influência recíproca que atuam em relações dialógicas diretas ou indiretas na esfera político-cultural. Estes fragmentos não apenas absorvem os discursos das esferas de influência recíproca, mas também os reproduzem, e assim exteriorizam estes discursos em sua expressão. A interdisciplinaridade da esfera não acontece ao acaso ou em escolhas de cada um dos atores da esfera, ela é fruto de uma conjuntura pré-estabelecida através das esferas: econômica, cultural, política, midiática, publicitária, corporativa, artística, legislativa, estatal e principalmente, neste caso, na esfera político-cultural.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. Gêneros do discurso. In: _____ **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1952-53]. p. 261-308.

_____. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5ª ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c [1963].

NATALE, E.; OLIVIEIRI, C. **Guia brasileiro de produção cultural**. 5ª. Edição. São Paulo: SESC, 2010.

QUEIROZ, I. A. **Projeto cultural**: as especificidades de um novo gênero do discurso. 199f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2014.

VOLOCHINOV, V. (BAKHTIN, M.) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. do francês de Michel Lahud e Yara Frateschi. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009 ([1929]).

Bibliografia

_____. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. Trad. de Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2008

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b [1920-24].

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila V.C. Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRAIT, B. **Bakhtin conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Lei 8.313/91 de 23 de dezembro de 1991. **LEI ROUANET**. Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Disponível em Planalto Federal, Presidência da República Federativa do Brasil. Brasília. 2011. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm> acesso em 27 de fevereiro de 2015.

CALABRE, L. Política cultural no Brasil: um histórico. IN: publicação do I ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Ed. UFBA: Salvador, 2005. **Anais eletrônico do Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecul2005/LiaCalabre.pdf>> acesso em 20 de junho de 2015.

DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (org.) **Vinte ensaios sobre Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006

Grupo de Estudos dos gêneros do Discurso (GEGe). **Palavras e Contrapalavras - Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. 1. Ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. v. 1. 111 p.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução a uma poética sociológica. Trad. Sheila. V. C. Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, G. T. de. **Introdução à teoria do enunciado concreto**. S. Paulo: Humanitas USP, 2002.

Artigo recebido em: 07.09.2015

Artigo aprovado em: 05.03.2016

Domínios de Lingu@gem

A terminologia referente ao local de expedição das certidões de casamento francesas: um olhar sobre seus aspectos socioculturais
The terminology of the place of registration of French marriage certificates: a look at its sociocultural aspects

Beatriz Curti*
Lidia Almeida Barros**

RESUMO: O presente artigo expõe nossas reflexões acerca dos aspectos socioculturais que subjazem à terminologia do local de expedição em certidões de casamento francesas. Para tanto, selecionamos 33 documentos, dentre os quais constam 16 certidões de casamento religioso católico e 17 certidões de casamento civil expedidas do ano 1736 a 1815. Com base no levantamento dos termos designativos do local de expedição em cada um desses documentos, realizamos um estudo sobre os aspectos socioculturais e históricos da França nesse período e seu reflexo nos termos encontrados nesses documentos.

PALAVRAS-CHAVE: Terminologia. Certidões de casamento. Aspectos socioculturais.

ABSTRACT: This paper describes our reflections of the sociocultural aspects of the terminology of the place of registration of French marriage certificates. For this, we selected 33 documents, among which are 16 marriage certificates of Catholic marriages and 17 civil marriage certificates issued between the years of 1736 to 1815. Based on the survey of terms of the place of registration in these documents, we studied the sociocultural and historical aspects of France in that period and its reflection in the terms found.

KEYWORDS: Terminology. Marriage certificates. Sociocultural aspects.

1. Introdução

Após o Concílio de Trento (1545-1563), que ocorreu em resposta à Reforma Protestante (1517-1648), o casamento passou a ser registrado oficialmente pela Igreja Católica. Por conseguinte, o documento que comprovava essa união religiosa era expedido pela paróquia em que se celebrou o matrimônio. Pouco mais de dois séculos depois, a Revolução Francesa (1789-1799) trouxe consigo diversos ideais, dentre os quais se destaca o princípio da separação entre Igreja e Estado. Em 1791, instituiu-se o casamento civil e laico, possibilitando a criação de novos termos na elaboração de certidões de casamento civil. Assim, passaram a conviver casamentos civil e religioso.

* Mestranda FAPESP em Estudos Linguísticos, pela Unesp/IBILCE. E-mail: beatriz@sjrp.unesp.br.

** Livre-Docente do Departamento de Letras Modernas (DLM) da Unesp/IBILCE. E-mail: lidia@ibilce.unesp.br.

Nesse sentido, interessou-nos estudar a terminologia das certidões de casamento francesas e, mais especificamente, o conjunto terminológico referente ao local de expedição desse documento a fim de verificar os aspectos socioculturais e históricos que lhe subjazem. Vale ressaltar que consideramos, em nossos estudos, apenas o casamento religioso católico em virtude de seu registro oficial estabelecido pelo Concílio de Trento. No que tange aos documentos analisados, restringimo-nos às certidões de casamentos religioso e civil francesas expedidas entre os anos de 1736 a 1815, a fim de verificar as diferenças terminológicas referentes ao local de expedição desses documentos no período em questão e mostrar que foram influenciadas por essa mudança de comportamento social.

Para realizar esse estudo, baseamo-nos no arcabouço teórico da Terminologia, mais especificamente da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), sistematizada por Cabré (1999). No que tange às questões socioculturais que subjazem à terminologia do local de expedição de certidões de casamentos francesas civil e católica, baseamo-nos em aspectos da História da França e da Igreja Católica nesse país. A título de discussão, apresentaremos exemplares de certidões de casamentos religioso e civil e analisaremos os aspectos referentes à terminologia designativa do local de expedição dos documentos de nosso *corpus*. Dessa forma, esperamos ampliar o conhecimento linguístico e cultural acerca da terminologia registrada em certidões de casamento francesas no período estudado.

2. Pressupostos teóricos

No século XVI, a França foi uma das nações que viveu um período de conflito entre os protestantes e a Igreja Católica. Em resposta ao Protestantismo, a Igreja convocou o Concílio de Trento, que

(...) foi a peça fundamental e o motor da Reforma Católica, ou Contra-Reforma, por meio da qual a Igreja Romana opôs, à Reforma Protestante, uma revisão completa de sua disciplina – notadamente no nível dos clérigos, doravante formados em seminários e controlados de perto pelos bispos – e uma reafirmação solene dos pontos dogmáticos (...) em oposição às afirmações protestantes.³ (LAROUSSE, 2015)

³ No original: “(...) fut la pièce maîtresse et le moteur de la Réforme catholique, ou Contre-Réforme, par laquelle l'Église romaine opposa à la Réforme protestante une révision complète de sa discipline – notamment au niveau des clercs, désormais formés dans des séminaires et contrôlés de près par les évêques – et une réaffirmation solennelle des points dogmatiques (...) à l'encontre des affirmations protestantes”.

Após o Concílio de Trento,

(...) os padres foram incumbidos de registrar os casamentos dos católicos. Até essa época, o casamento se resultava em um simples acordo entre os noivos [durante o qual o] padre estava presente como testemunha e [cuja] cerimônia não acontecia obrigatoriamente na igreja; não estava em questão considerar o casamento como um sacramento.⁴ (HOUDAILLE, 1999, p. 820)

Somente após o Decreto “Tametsi” (1562-1563) pelo Concílio de Trento, estabeleceu-se “a obrigatoriedade da forma canônica para se celebrar um matrimônio válido entre crentes e a competência exclusiva da Igreja nos assuntos matrimoniais”⁵ (SIMONIS; SIMONIS, 2001, p. 153). Dessa forma, a Igreja buscava acabar com “as uniões clandestinas ou proibidas” (D’ALMÉRAS, 1903, p. 101), ou seja, as uniões matrimoniais não registradas pela Igreja Católica e, portanto, não reconhecidas oficialmente.

A partir desse momento e até finais do século XVIII na França, a cerimônia de casamento apenas poderia ser oficializada, portanto, pelo padre, visto que a prerrogativa para se registrar o matrimônio entre um homem e uma mulher era “exclusiva da Igreja até a Revolução Francesa”⁶ (FRANCE, 2013). Nesse período, a religião católica, por ser a religião oficial do Estado, fez parte de instituições políticas, o que acarretou a “reunião, nas mesmas pessoas, do duplo caráter de padres e oficiais públicos”⁷ (DALLOZ; DALLOZ, 1845, p. 489).

Contudo, a Revolução Francesa (1789-1799) mudou esse cenário ao defender a separação entre instituição religiosa e autoridade pública (DALLOZ; DALLOZ, 1845, p. 489). Instituiu-se, então, o casamento civil que, ao se desvincular da religião católica, permitiu às pessoas de qualquer credo a possibilidade de contraírem o matrimônio na França. O casamento civil foi instituído pela Constituição de 3 setembro de 1791, regido pelo artigo 7º do Título II, “Da divisão do Reino e do Estado dos cidadãos”, a saber:

Artigo 7. – A lei apenas considera o casamento como contrato civil. – O Poder Legislativo estabelecerá para todos os habitantes, sem distinção, o modo pelo qual nascimentos, casamentos e óbitos serão registrados; e designará os *officiers publics*

⁴ No original: “les curés furent tenus d’enregistrer les mariages des catholiques. Jusqu’à cette époque le mariage résultait d’un simple accord entre les fiancés. Le prêtre y assistait à titre de témoin et la cérémonie ne se déroulait pas obligatoirement à l’église ; il n’était pas question de considérer le mariage comme un sacrement”.

⁵ No original: “(...) la obrigatoriedad de la forma canónica para celebrar un matrimonio válido entre los creyentes, y la competencia exclusiva de la Iglesia en materia matrimonial”.

⁶ No original: “exclusive de l’Eglise jusqu’à la Révolution française”.

⁷ No original: “réunion, dans les mêmes personnes, du double caractère de prêtres et d’officiers publics”.

que receberão e conservarão as certidões.⁸ (FRANCE, 2015, p. 3)

Aos padres cabia, assim, apenas exercer suas funções sacerdotais enquanto que, ao poder civil, cabia organizar “um modo de registro das certidões de estado civil, uniforme e independente de crenças individuais”⁹ (DALLOZ; DALLOZ, 1845, p. 489).

Segundo o Decreto de 1792, que passou a reger o registro do casamento civil na França, temos:

Decreto que determina o modo de constatar o estado civil dos cidadãos.

Título 1. – Dos *officiers publics* por quem serão mantidos os registros de nascimentos, casamentos e óbitos.

Art. 1. Os municípios receberão e conservarão pelo futuro as certidões destinadas a constatar os nascimentos, casamentos e óbitos.

2. Os conselhos gerais dos comuns nomearão entre seus membros, seguindo a maioria e a população dos locais, uma ou várias pessoas que serão encarregadas dessas funções (...).¹⁰ (DALLOZ; DALLOZ, 1845, p. 489-490)¹¹

No que concerne à cerimônia do casamento civil e à certidão de casamento civil, estas passaram a ser regidas por esse decreto de 1792, nos seguintes termos:

Seção 4. – Das formas intrínsecas da certidão de casamento.

Art. 1. A certidão de casamento será recebida na prefeitura da localidade de domicílio de uma das partes.

2. O dia em que as partes quiserem contrair seu casamento será para elas designado e a hora indicada pelo *officier public* encarregado de receber a declaração das mesmas.

3. As partes se encontrarão na sala pública da prefeitura com quatro testemunhas maiores de idade, parentes ou não, sabendo assinar, se for possível encontrar, na localidade, testemunhas que saibam assinar.

4. Será feita leitura na presença deles, pelo *officier public*, dos documentos relativos ao estado das partes e às formalidades do casamento, tais como as certidões de

⁸ No original: “**Article 7.** - La loi ne considère le mariage que comme contrat civil. - Le Pouvoir législatif établira pour tous les habitants, sans distinction, le mode par lequel les naissances, mariages et décès seront constatés ; et il désignera les officiers publics qui en recevront et conserveront les actes”.

⁹ No original: “un mode de constatation des actes de l'état civil, uniforme et indépendant des croyances individuelles”.

¹⁰ No original: “Décret qui détermine le mode de constater l'état civil des citoyens. / Titre 1. – Des officiers publics par qui seront tenus les registres des naissances, mariages et décès. / Art. 1. Les municipalités recevront et conserveront à l'avenir les actes destinés à constater les naissances, mariages et décès. / 2. Les conseils généraux des communes nommeront parmi leurs membres, suivant l'étendue et la population des lieux, une ou plusieurs personnes qui seront chargées de ces fonctions”.

¹¹ Como a fonte original do decreto não está disponível *online*, encontramos-lo citado na íntegra na obra “Répertoire méthodique et alphabétique de législation, de doctrine et de jurisprudence en matière de droit civil, commercial, criminel, administratif, de droit des gens et de droit public”, publicada pela Jurisprudência Geral de Paris em 1845.

nascimento, os consentimentos dos pais e das mães, o parecer da família, as publicações, as oposições e as sentenças de oposição.

5. Após essa leitura, o casamento será contraído pela declaração que fará cada uma das partes em voz alta, nesses termos: “eu declaro tomar (o nome) em casamento” (...).¹² (DALLOZ; DALLOZ, 1845, p. 490)

Vemos que houve uma mudança de ordem administrativa e o Estado francês com os cargos públicos que cuidariam, a partir desse momento, do Estado Civil. Assim, “um funcionário [ficaria] encarregado do estado civil, devendo também declarar o casal unido perante a lei. Desse momento em diante, a autoridade pública assumiu uma participação ativa na formação da família” (PERROT, 1995, p. 36).

Assim, percebemos que o Estado, ao ser representado por um funcionário público, tornou-se a autoridade máxima na oficialização do casamento. Essa mudança de cenário permitiu aos cidadãos franceses a conquista de direitos relativos ao seu estado civil.

Em virtude da reestruturação do Estado francês com a vinda da República, fez-se necessário o estabelecimento de uma terminologia que refletisse os ideais revolucionários. No que tange à celebração do matrimônio, os termos que compõem a certidão de casamento iluminam o distanciamento entre Igreja e Estado, que foi um dos pontos defendidos pela Revolução Francesa.

Em seu livro, Barros (2004) destaca as consequências da Revolução Industrial na Europa nos séculos XVIII e XIX como fator determinante para as grandes transformações pelas quais passaram as sociedades daquela época. Além de influenciarem a maneira de agir, de pensar, de viver, de ser e de organizar as sociedades, “as mudanças socioeconômicas e políticas tiveram repercussão em nível vocabular: a cada nova invenção, a cada nova situação, atividade, produto, serviço, reivindicação, lei etc. surgiam novos termos correspondentes” (BARROS, 2004, p. 26).

Nesse sentido, consideramos em nosso estudo que a Revolução Francesa foi um dos grandes fatores que influenciou a terminologia do âmbito jurídico francês, mais

¹² No original: “Section 4. – Des formes intrinsèques de l’acte de mariage. / Art. 1. L’acte de mariage sera reçu dans la maison commune du lieu du domicile de l’une des parties. / 2. Le jour où les parties voudront contracter leur mariage, sera par elles désigné, et l’heure indiquée par l’officier public chargé d’en recevoir la déclaration. / 3. Les parties se rendront dans la salle publique de la maison commune, avec quatre témoins majeurs, parents ou non parents, sachant signer, s’il peut s’en trouver dans le lieu qui sachent signer. / 4. Il sera fait lecture en leur présence, par l’officier public, des pièces relatives à l’état des parties et aux formalités du mariage, telles que les actes de naissances, les consentements des pères et mères, l’avis de la famille, les publications, oppositions et jugements de mainlevée. / 5. Après cette lecture, le mariage sera contracté par la déclaration que fera chacune des parties à haute voix, en ces termes : « Je déclare prendre (le nome) en mariage »”.

especificamente do domínio das certidões de casamento francesas. No presente artigo, atentamo-nos às influências e interferências de cunho social, cultural e ideológico nos termos designativos do local de expedição desse tipo de documento na França do final do século XVIII e do início do século XIX.

À luz da TCT, consideramos que o que atribui a uma unidade lexical o estatuto de *termo* são as condições pragmáticas que visam adequá-la a um determinado tipo de comunicação (CABRÉ, 1999, p. 123). De acordo com a norma ISO 1087 (1990, p. 5), o *termo* é a “designação, por meio de uma unidade linguística, de um conceito definido em uma língua de especialidade”. Portanto, concebemos a unidade terminológica como “uma unidade lexical com um conteúdo específico dentro de um domínio especializado” (BARROS, 2004, p. 40).

Para identificar e delimitar um termo sintagmático, baseamo-nos, ainda, nos critérios descritos por Barros (2007, p. 42-50), a saber: *designação de um conceito de área de especialidade; não-separabilidade dos componentes; existência de uma definição; compatibilidade sistêmica; substituição sinonímica; maneabilidade; imprevisibilidade semântica; co-ocorrências; uso e frequência de uso*. Esses critérios têm a função de identificar uma unidade terminológica em contexto e de determinar os limites de uma unidade terminológica sintagmática e seu grau de lexicalização.

3. Metodologia

Para realizar o levantamento dos termos designativos do local de expedição presentes em certidões de casamentos civil e religioso católico, constituímos um *corpus* formado por 33 documentos, dentre os quais constam 16 certidões de casamento religioso registradas entre 1736 e 1782, e 17 certidões de casamento civil expedidas entre 1793 e 1815. Consideramos que a quantidade de documentos selecionada para a constituição de nosso *corpus* foi suficiente para nossa investigação, já que essas certidões são consideradas raras em virtude de sua antiguidade.

No que tange às fontes de nossas buscas para encontrar os documentos, valemo-nos da Internet, mais especificamente de sites e blogs que trazem informações relativas a famílias ou que são especializados no registro de árvores genealógicas. Na maior parte dos casos, os documentos foram disponibilizados pelos próprios membros da família, deixando registrada na Internet a sua história.

Uma vez que a maior parte das certidões encontrava-se disponibilizada em arquivo de imagem, optamos por transcrevê-las a fim de criarmos um *corpus* único. Como código de

reconhecimento de cada certidão, estabelecemos as seguintes siglas: CCR[ANO] para Certidão de Casamento Religioso, seguida de seu ano de registro, e CCC[ANO] para Certidão de Casamento Civil, acrescida de seu ano de expedição. Nos casos dos documentos emitidos no mesmo ano, acrescentamos a sequência alfabética para não confundirmos os documentos (exemplo: **CCR1779a** e **CCR1779b**). Além disso, selecionamos as cores azul para a primeira sigla e vermelha para a segunda a fim de facilitar a visualização de início e término da transcrição de cada certidão em nosso *corpus*. Esse tipo de codificação foi de extrema importância, uma vez que os anos de registro dos documentos são relevantes para nossa investigação.

Embora todas as certidões de casamento que analisamos sejam de domínio público, preferimos omitir, na transcrição, as informações pessoais presentes em sua redação. Para tanto, estabelecemos que essas informações seriam substituídas por [x] e que utilizaríamos [?] nas partes ilegíveis do documento.

No que tange ao reconhecimento das unidades terminológicas, valemo-nos especialmente do critério da relevância semântica, isto é, da importância (ou não) do termo para o domínio das certidões de casamento, independentemente da frequência com que o termo ocorre no *corpus*. O critério da identificação do grau de lexicalização dos sintagmas por meio da análise dos co-textos (concordâncias) e os critérios propostos por Barros (2007) consistiram nos critérios principais para o levantamento dos termos.

4. Resultados

Nossas análises sobre os aspectos socioculturais que subjazem à terminologia referente ao local de expedição das certidões de casamento civil e religioso francesas compreendem o período de 1736 a 1782 para as certidões de casamento religioso francesas e de 1793 a 1815 para as certidões de casamento civil francesas. Assim sendo, consideramos apenas os documentos que oficializavam o matrimônio nesses períodos, tendo como marco a Revolução Francesa.

A título de ilustração, apresentamos primeiramente um registro de uma cerimônia religiosa católica datada de 1757 – portanto, anterior à lei de 1791. Em seguida, exporemos uma certidão de casamento civil, expedida em 1805, ou seja, após a legalização do casamento civil e laico na França, e discutiremos suas diferenças terminológicas referentes ao local onde se celebraram os matrimônios.

Tomemos o seguinte registro de casamento religioso celebrado em 1757, na paróquia de Plouenan:

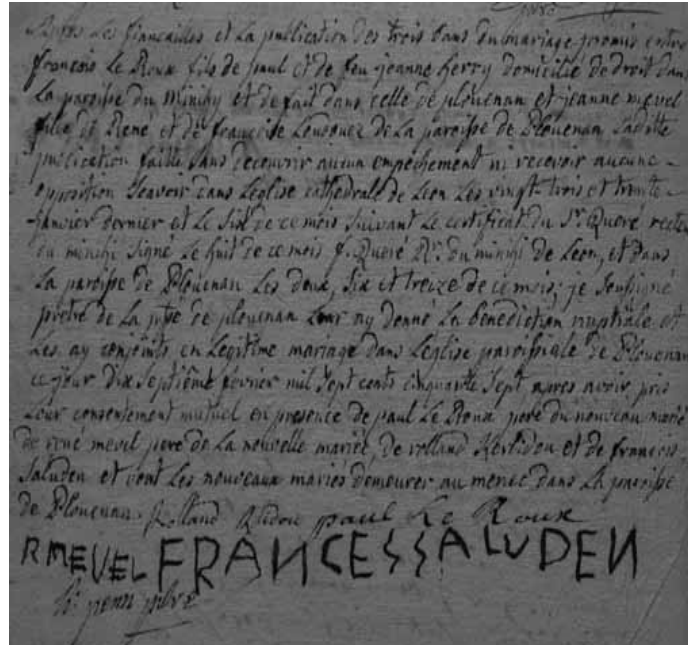


Figura 1. Certidão de casamento religioso registrada em 1757 (GPLEYBER, 2015).

Apresentamos, a seguir, a transcrição desse documento retirada de nosso *corpus*:

1. **CCR1757:** Après les fiançailles et la publication des trois bans du mariage promis entre [x] fils de [x] et [x] domicilié de droit dans la **paroisse** du [x] et de fait dans celle de [x] et [x] fille de [x] de la paroisse de [x] laditte publication faite sans decouvrir aucun empêchement ni recevoir aucune opposition [x] dans l'**église cathédrale** de Léon les vingt trois et trente janvier dernier et les six de ce mois suivant le certificat de [x] **recteur** du [x] signé le huit de ce mois [x] **Rct** du [x] et dans la **paroisse** de [x] les deux six et treize de ce mois; je soussigné **prêtre** de la **paroisse** de Plouenan leur ay donné la **bénédition nuptiale** et les ay conjoints en **légitime mariage** dans l'**église paroissiale** de [x] ce jour dix septième février mil sept cens cinquante sept après avoir pris leur consentement mutuel en présence de [x] père du nouveau marié, de [x] père de la nouvelle mariée, de [x] et de [x] et vont les nouveaux mariés demeurer au [x] dans la **paroisse** de [x]. [x] (**grifos nossos**).

Ao olharmos atentamente para o conteúdo dessa certidão de casamento religioso católico, podemos notar que há a ocorrência de um conjunto vocabular relacionado ao contexto da Igreja Católica. Por exemplo, os termos *bénédition nuptiale* e *légitime mariage* atestam a intrínseca relação entre a religião e a legitimidade do casamento nessa época. Nesse sentido,

reiteramos o caráter oficial do casamento religioso católico na França em meados do século XVIII.

Outros termos como *recteur* e *prêtre* indicam o responsável pela realização e validação do casamento religioso católico, além de ser aquele que elabora a certidão de casamento religioso. Com base nesses termos, observamos que o padre representa a entidade máxima de poder e oficial que realiza a união matrimonial nesse período. Sem a sua “bênção nupcial”, não há casamento. Cabe, por conseguinte, à Igreja celebrar esse matrimônio e expedir o documento que o registra, validando-o perante a Igreja Católica tal qual foi estabelecido pelo Concílio de Trento, como vimos.

No que concerne às unidades terminológicas *paroisse*, *église cathédrale* e *église paroissiale*, essas indicam o local onde ocorreu a cerimônia do casamento e, por conseguinte, onde o documento que registrou essa união foi elaborado. Além disso, esses termos remetemos à organização estrutural da Igreja Católica. De acordo com Azevedo (2003, p. 58), há seis pólos de poder intra-eclesiástico. São eles: o polo pontifício, representado pelo Papa, ao qual estão sujeitos todos os outros; o polo burocrático-central, representado pela Cúria Romana, que está abaixo do primeiro e acima de todos os outros; o polo episcopal, representado pelos bispos, aos quais (e aos padres também) cabem realizar “o anúncio oficial da mensagem bíblica, a **administração dos sacramentos** e a liderança da comunidade, favorecendo a sua dimensão unitária” (AZEVEDO, 2003, p. 59, **grifo nosso**). Dentre os vários sacramentos realizados pelos bispos e pelos padres, encontram-se os casamentos religiosos católicos. No aspecto legal, assim como o papa tem jurisdição sobre o conjunto da Igreja, os bispos a possuem sobre as suas dioceses e os padres sobre suas paróquias. Esse fato explica a razão pela qual é comum a ocorrência dos termos *paroisse*, *église*, *église cathédrale* e *église paroissiale* nas certidões de casamento religioso católico de nosso *corpus*; o polo das ordens e congregações religiosas; o polo dos leigos; e o polo da sociedade civil intra-eclesiástica, “que abrange pessoas, idéias e propostas dos pólos anteriores, e explicita a emergência de uma sociedade civil, nacional e internacional, dentro da própria Igreja” (AZEVEDO, 2003, p. 59). Assim, enfatizamos a questão da terminologia indicativa de lugar como referência da estrutura organizacional da Igreja Católica, um estado dentro de outro estado.

Outra característica interessante presente no documento aqui exposto diz respeito à maneira como se apresentou o endereço dos cônjuges. Podemos notar que a referência para tal é a paróquia onde se celebrou o ato do matrimônio e, por conta disso, o endereço dos noivos

está atrelado ao termo *paroisse*, como vemos na seguinte passagem do documento apresentado anteriormente: *domicilié de droit dans la paroisse du* [x].

Em outras certidões de casamento religioso francesas às quais tivemos acesso, notamos que os termos *paroisse*, *église*, *cathédrale*, *prêtre-curé* são bastante recorrentes. A seguir, citamos os contextos de uso desses termos retirados de nosso *corpus* e identificados pelo código referente aos documentos dos quais foram retirados:

2. **CCR1744:** (...) je **prêtre-curé** soussigné ai reçu en cette **Eglise** le mutuel consentement des lesdittes parties, (...), tous de cette **paroisse** (...).
3. **CCR1765:** (...) habitants de cette **paroisse** d'autre part et ne s'étant trouvé aucun autre empêchement de mariage que celui pour lequel ils ont obtenu dispense ci-incluse; en vertu de cette dispense moi **prêtre curé** de la **paroisse** de [x] (...).
4. **CCR1781:** (...) tous deux de cette **paroisse** ayant été fiancés et les trois bans canoniquement publiés aux prônes de la **Cathédrale** de [x] (...) **Curé** de [x] (**grifos nossos**).

Esses e os demais documentos analisados mantêm a mesma organização textual da certidão aqui apresentada, sempre reforçando os ideais católicos em seu registro. Isso é evidente em diversas ocorrências de nosso *corpus*, tais como: *prône*, *messes paroissiales*, *sacrements de pénitence et d'eucharistie*, *bénédiction nuptiale*, *cérémonies* e *canoniquement*. Esses termos designam as formalidades prescritas pela Igreja Católica e que devem ser seguidas para que se celebre o matrimônio. Nesse sentido, esses termos estão diretamente relacionados ao local de registro das certidões de casamento religioso, que é regido pelas leis da Igreja.

A título de ilustração, podemos visualizá-las nos trechos que citamos a seguir, também retirados de nosso *corpus* e identificados pelo código referente às certidões das quais foram extraídos:

5. **CCR1758:** (...) La publication des trois bans faite en cette Eglise au **prône** de nos **messes paroissiales** par trois dimanches consécutifs (...) les susdites parties étant munies des **sacrements de pénitence et d'eucharistie** ; (...) et leur ai donné la **bénédiction nuptiale** avec les **cérémonies** prescrites par la Ste. Eglise en présence de [x], frère de l'époux, de [x] cousin germain ; et de [x], père de l'épouse qui l'a dûment autorisée et de [x] (...).
6. **CCR1765:** (...) moi, **prêtre curé** de la paroisse de [x], j'ai reçu leur mutuel consentement de mariage et leur ai donné la **bénédiction nuptiale** avec toutes les **cérémonies** accoutumées, par notre Mère la Ste-Eglise (...).
7. **CCR1781:** (...) tous deux de cette **paroisse** ayant été fiancés et les trois bans

canoniquement publiés aux prônes de la Cathédrale de [x] (...) (grifos nossos).

Com a instituição do casamento civil na França em 1791, foi preciso elaborar um novo documento que mantivesse os registros relativos às uniões matrimoniais na esfera da lei. Como vimos, a certidão de casamento civil foi, então, criada e, com ela, precisou-se cunhar novos termos para esse novo documento.

No que tange ao local de expedição da certidão de casamento civil, este passou a ser a Prefeitura Municipal. Esse órgão público ficou responsável por registrar as uniões civis por intermédio do *Officier de l'État civil* – autoridade que dá fé à certidão de casamento civil a partir de 1792.

Uma vez que o Estado tornou-se laico em 1792, houve a necessidade de se distanciar os dois tipos de certidões de casamento. A fim de evidenciarmos esse distanciamento com relação aos termos designativos do local de expedição dos documentos aqui estudados, passemos às análises referentes às certidões de casamento civil francesas.

Vejamos, a seguir, o registro de matrimônio celebrado na Prefeitura de Dieppe no mês Floreal no Ano XIII da República, correspondente ao ano de 1805 pelo calendário atual:

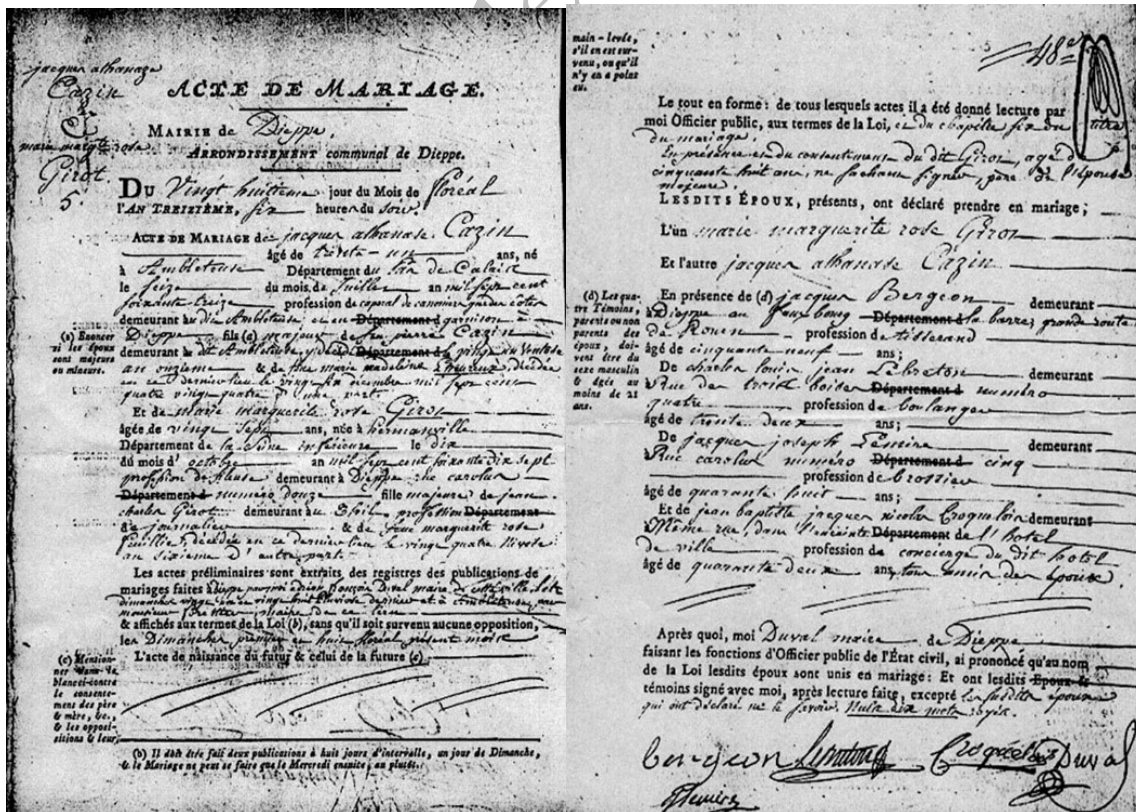


Figura 2. Certidão de casamento civil registrada em 1805, p. 01-02 (MARTINEJUDE, 2013).

A seguir, apresentamos a transcrição desse documento retirada de nosso corpus, trocando as informações pessoais por [x] e as partes ilegíveis por [?]:

8. **CCC1805: ACTE DE MARIAGE. Mairie** de Dieppe, **Arrondissement communal** de Dieppe. Du vingt huitième jour du Mois de Floréal, l'An Treizième, six heure du soir. Acte de Mariage de [x], âgé de [x] ans, né à [x] **Département** du [x] le [x] du mois de [x] an [x] profession de [x] demeurant à [x] **Département** d [x] fils (e) majeur de [x], demeurant à [x] **Département** d [x] & la [x], décédée [?]. Et de [x] âgée de [x] ans, née à [x] **Département** de [x] le [x] du mois d'[x] an [x], profession [x], demeurant à [x] **Département** d [x], fille majeure de [x] demeurant à [x] **Département** d [x] & de [x], décédée [?]. Les actes préliminaires sont extraits des registres des publications de mariages faites à [x] & affichés **aux termes de la Loi** (b), sans qu'il soit survenu aucune opposition, [x]. L'acte de naissance du futur & celui de la future (c). Le tout en forme : de tous lesquels actes il a été donné lecture par moi **Officier public, aux termes de la Loi**, et du chapitre six du titres du mariage. En présence du consentement du [x], âgé de [x], né [x] père de l'épouse majeure. LESDITS ÉPOUX, présents, ont déclaré prendre en mariage ; L'un [x] Et l'autre [x] En présence de (d) [x], demeurant à [x], **Département** de [x], [x], profession de [x], âgé de [x] ans ; De [x], demeurant à [x], **Département** de [x], [x], profession de [x], âgé de [x] ans ; Et de [x], demeurant à [x], **Département** de [x], [x], profession de [x], âgé de [x] ans. Après quoi, moi [x] de [x] faisant les fonctions d'**Officier public de l'État Civil**, ai prononcé qu'**au nom de la Loi** lesdits époux sont unis en mariage : Et ont lesdits [?] témoins signé avec moi, après lecture faite, excepté lesdits époux qui ont déclaré ne le savoir écrire ni signer [?] (**grifos nossos**).

Ao lermos esse documento, observamos a ocorrência de termos que não apareceram na certidão de casamento religioso apresentada anteriormente. O termo *Officier public de l'État civil* indica que é o oficial do Estado que detém o poder de validar o casamento perante a sociedade e o Estado. As regras que norteiam a celebração desse tipo de casamento são prescritas pela lei, como vemos em: *aux termes de la loi, au nom de la loi*. Foi o Código Civil francês adotado em 1804, portanto, que regeu esse casamento e não mais as leis da Igreja, que passaram a reger apenas o casamento religioso.

No que tange ao local de expedição da certidão de casamento francesa, pelo fato de a união ser celebrada em uma Prefeitura Municipal, o termo *mairie* passa a constar de certidões de casamento civil, tal como podemos verificar no documento apresentado.

Além desses termos, *département* e *arrondissement communal* são de extrema importância, uma vez que estão relacionados à localidade da expedição do documento em questão e ao endereço dos cônjuges. Assim, vemos que a referência deixa de ser a paróquia

(*paroisse*) e passa a ser a Prefeitura Municipal onde se celebrou o ato do matrimônio, isto é, evidencia-se a organização administrativa do Estado francês.

Outro elemento influenciado pela instauração da República na França é a mudança do calendário romano para o calendário republicano. Essa alteração foi proposta por Billaud-Varenes no dia 22 de setembro de 1792, um dia após a Convenção que aboliu a realeza, e consistiu na adoção da contagem dos meses e dos anos tendo como ponto de referência o dia 21 de setembro de 1792 (FROESCHLÉ-CHOPARD; FROESCHLÉ-CHOPARD, 1990, p. 75). De acordo com esses autores, a Convenção acatou a proposta de Fabre d'Églantine que se inspirou na agricultura da França a fim de criar os nomes dos meses de cada estação do ano. A título de explicação,

Vejamos a etimologia dos três primeiros meses do ano, que compõem o outono. A do primeiro é tirada das vindimas, que ocorrem de setembro a outubro: este mês se chama Vendemiário [*Vendémiaire*]. A do segundo, das névoas e brumas baixas de outubro e novembro: este mês se chama Brumário [*Brumaire*]. O terceiro, do frio, às vezes seco, às vezes úmido, que reina de novembro a dezembro: este mês se chama Frimário [*Frimaire*]. O primeiro dos três meses do inverno tira sua etimologia da neve que embranquece a terra de dezembro a janeiro: este mês se chama Nivoso [*Nivôse*]. O segundo, das chuvas que caem generosamente com mais abundância de janeiro a fevereiro: este mês se chama Pluvioso [*Pluviôse*]. O terceiro, o das pancadas de chuva e do vento que vem secar a terra de fevereiro a março, chama-se Ventoso [*Ventôse*]. O primeiro dos três meses da primavera tira sua etimologia da germinação e da subida da seiva de março a abril: este mês se chama Germinal [*Germinal*]. O segundo, do desabrochar da floresta de abril a maio: este mês se chama Floreal [*Floréal*]. O terceiro, da fecundidade risonha e da colheita nos prados de maio a junho: este mês se chama Prairial [*Prairial*]. O primeiro mês do verão, por fim, tira sua etimologia das espigas ondulantes e das messes douradas que cobrem os campos de junho a julho: este mês se chama Messidor [*Messidor*]. O segundo, do calor solar e terrestre ao mesmo tempo, que abrasa o ar de julho até agosto: este mês se chama Termidor [*Thermidor*]. O terceiro, dos frutos que o sol doura e amadurece de agosto a setembro: este mês se chama Frutidor [*Fructidor*]. (SABORIT, 2009, p. 135)

Assim sendo, observamos a data do registro da certidão de casamento civil que expomos anteriormente: *mois de Floréal l'an Treizième*. Vemos que se trata do mês republicano Floreal

do 13º Ano da República, ou seja, o segundo mês da primavera francesa, treze anos após a Convenção de 22 de setembro de 1791 que instaurou a República na França.

Em outras certidões de casamento civil que compõem nosso *corpus*, verificamos que os termos *maison commune*, *mairie* e *salle publique* designam o local em que se celebrou o casamento civil e em que se elaboraram as certidões de casamento civil francesas. Termos tais como *officier public* e *maire* designam as autoridades reconhecidas pelo Estado francês para darem fé à certidão de casamento civil e estão ligados ao local onde o casamento civil é celebrado e onde o documento, que o oficializa, é registrado.

Além desses, encontramos os termos *département*, *arrondissement municipal*, *canton*, *district*, *municipalité*, *commune*, que retratam a divisão administrativa da França e que também não ocorreram nas certidões de casamento religioso expedidas até a instauração do casamento civil em 1791.

A título de ilustração, citamos a seguir os contextos de uso desses termos retirados de nosso *corpus* e os códigos dos documentos que lhes correspondem:

9. **CCC1791:** N° [x] MARIAGE. **Mairie** d [x], **Canton** d [x], **Arrondissement communal** d [x]. Du [x] jour du Mois d [x] l'An [x], à [x] heure du (matin ou après-midi). ACTE DE MARIAGE d (a) [x], né à [x], **département** d [x] le [x], du mois d [x], an [x], demeurant à [x], **département** d [x], fils (b) d [x], demeurant à [x], **département** d [x] (...).
10. **CCC1793:** (...) Le [x] du mois de [x] l'an [x] de la république, a [x], dans la **salle publique** de la **maison commune**, par devant moi **officier public** soussigné, sont comparus [x], exerçant la profession de [x], âgé de [x] ans [x] mois, natif de la **municipalité** de [x], **district** de [x], **département** de [x], fils naturel & légitime de [x], exerçant la profession de [x] & de [x] conjoints, demeurant à [x] d'une part ; (...).
11. **CCC1806:** L'an [x] par devant Nous [x] **Maire** et **officier public de l'état civil** de la **Commune** de [x], **Canton** de [x], **Département** de [x], sont comparus (...) (**grifos nossos**).

Ademais, encontramos, em todas as certidões de casamento civil analisadas, ocorrências relacionadas ao caráter legal desses documentos, bem como à presença das leis que prescrevem a celebração do matrimônio. Os termos designativos do Código Civil, que rege o casamento laico na França, podem ser vistos nos contextos de uso expostos a seguir, que foram retirados de nosso *corpus*:

12. **CCC1798:** (...) et j'ai prononcé **au nom de la Loi** que [x] et [x] sont unis en mariage.
13. **CCC1803:** (...) Les actes préliminaires sont extraits des registres des publications de mariage faites à [x] les [x] et [x] et affichés **aux termes de la Loi** (...).
14. **CCC1808:** (...) Le tout en bonne forme: desquels actes, ainsi que du **chapitre VI du titre** du mariage contenant les **droits** et les **devoirs** respectifs des époux (...) (**grifos nossos**).

Os contextos apresentados evidenciam que é a lei do Estado que rege os documentos dessa natureza e que eleva a certidão de casamento à esfera do Poder Legislativo. Dessa forma, o Estado coloca-se em um grau superior ao da Igreja, que, restringida ao caráter opcional das celebrações matrimoniais religiosas, perdeu a prerrogativa do registro e da manutenção oficial dos casamentos na França em 1791.

5. Considerações finais

A natureza da terminologia referente ao local de expedição da certidão de casamento francesa ou local onde se realizou a cerimônia matrimonial sofreu alterações em virtude dos acontecimentos sociais e históricos que transformaram o cenário político da França no final do século XVIII. Assim, a separação entre Igreja e Estado no que diz respeito à cerimônia do casamento fica evidente na certidão que valida essa união.

De fato, nas certidões de casamento religioso verificam-se termos que designam conceitos próprios da Igreja Católica, tais como *église cathédrale*, *église paroissiale*, *paroisse*, *recteur* e *prêtre*. Esses termos designam conceitos relativos ao local da celebração e à autoridade que valida o enlace matrimonial aos olhos da Igreja.

Por outro lado, a terminologia encontrada em certidões de casamento civil francesas evidencia os cargos públicos, ou melhor, as autoridades reconhecidas pelo Estado como aquelas que dão fé ao documento que oficializa a união por meio do casamento: *officier (public) de l'état civil*, *maire*, *adjoint*, *fonctionnaire*. Esses termos estão, por sua vez, ligados ao local onde se celebra o casamento civil e elabora a certidão de casamento: a Prefeitura Municipal. Outros termos, relativos a essa questão, constam em certidões de casamento francesas, evidenciando a organização administrativa do território francês: *arrondissement*, *arrondissement municipal*, *arrondissement communal*, *canton*, *commune*, *département*, *mairie*, *maison commune* e *ville*.

A existência de certidões de casamento civil foi uma conquista social dos franceses obtida graças à Revolução Francesa no final do século XVIII. Antes desse marco histórico, o

casamento era apenas oficialmente celebrado pela Igreja Católica que impunha o casamento religioso católico como o único correto perante as leis de Deus.

O atual distanciamento entre o casamento civil e o casamento religioso é uma característica cultural não só da França, mas também de outros países do Ocidente. Esses países espelharam-se, em grande parte, nessa postura da nação francesa.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, D. Desafios estratégicos da Igreja Católica. **Luanova**, v. 60, 2003, p. 57-79. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-64452003000300004>

BARROS, L. A. **Curso Básico de Terminologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **Conhecimentos de Terminologia geral para a prática tradutória**. São José do Rio Preto, SP: NovaGraf, 2007.

CABRÉ, M. T. **La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos**. Barcelona: IULA, 1999.

D'ALMÉRAS, H. **Le mariage chez tous les peuples**. Paris: Schleicher, 1903.

DALLOZ, V. A. D.; DALLOZ, A. **Répertoire méthodique et alphabétique de législation, de doctrine et de jurisprudence en matière de droit civil, commercial, criminel, administratif, de droit des gens et de droit public**. Paris: Jurisprudence Générale, 1845. v. 2. Disponível em: https://play.google.com/books/reader?id=Zk0DAAAAQAAJ&printsec=frontcover&output=reader&hl=pt_BR&pg=GBS.PA490. Acesso em: 12 set. 2015.

FRANCE (Pays). **Publication intitulée « Du mariage civil au mariage pour tous : deux siècles d'évolutions » et disponible par la Direction de l'Information Légale et Administrative (DILA)**. France: DILA, 2013. Disponível em: <http://www.vie-publique.fr/chronologie/chronos-thematiques/du-mariage-civil-au-mariage-pour-tous-deux-siecles-evolutions.html>. Acesso em 9 jun. 2015.

_____. **Constitution de 1791**. Paris: Conseil Constitutionnel, 1791. Disponível em: <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank/pdf/conseil-constitutionnel-5082.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

FROESCHLÉ-CHOPARD, M.-H. ; FROESCHLÉ-CHOPARD, M. Une double image de la Révolution : le calendrier et le mètre. In: **Annales historiques de la Révolution française**, n. 279, 1990. p. 74-88. Disponível em: http://www.persee.fr/docAsPDF/ahrf_0003-4436_1990_num_279_1_1294.pdf >. Acesso em 10 mar. 2016. **crossref** <http://dx.doi.org/10.3406/ahrf.1990.1294>

GPLEYBER. **Site spécialisé en documents anciens.** Disponível em: <http://gpleyber.free.fr/actes%20anciens.html>. Acesso em: 25 jun. 2015.

HOUDAILLE, J. BOLOGNE, J-C – Histoire du mariage en Occident. **Population**, n. 4/-5, p. 820-821, 1999. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032-4663_1999_num_54_4_7050. Acesso em: 16 ago. 2015.

LAROUSSE. **Encyclopédie Larousse en ligne** : Concile de Trente. Éditions Larousse: Paris, 2015. Disponível em: http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/concile_de_Trente/147379. Acesso em: 9 set. 2015.

MARTINEJUDE. **Site spécialisé en généalogie familiale.** Disponível em: <http://www.martinejude.fr/n58.htm>. Acesso em: 10 nov. 2013.

Organisation Internationale de Normalisation. **Terminologie - vocabulaire.** Genebra, ISO, 1990 (Norme Internationale ISO 1087, 1990).

PERROT, M. (Org.) **História da vida privada**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. Tradução de Denise Bottmann e Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, S. O que distingue igrejas, catedrais e basílicas?. **Revista Veja**, São Paulo, 13 dez. 2012. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/sobre-palavras/consultorio/o-que-distingue-igrejas-catedrais-e-basilicas/>. Acesso em 10 mar. 2016.

SABORIT, I. T. **Religiosidade na Revolução Francesa** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. A sombra de Jean-Jacques. 314 p. ISBN: 978-85-99662-98-4. Available from SciELO Books. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/x9qvt/pdf/saborit-9788599662984.pdf>. Acesso em 10 mar. 2016.

SIMONIS, S.; SIMONIS, G. (Org.) **El amor y el matrimonio.** Tradução de Martín Gil. Santafé de Bogotá: San Pablo, 2001.

Artigo recebido em: 31.01.2016

Artigo aprovado em: 13.04.2016

Onde está a LIBRAS? Uma reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais no cenário da Linguística Aplicada Brasileira

Where is Brazilian Sign Language? A reflection about LIBRAS in the context of Brazilian Applied Linguistics

Isabelle de Araujo Lima e Souza*
Ana Maria Ferreira Barcelos**

RESUMO: O presente artigo visa refletir acerca da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) dentro da Linguística Aplicada no Brasil, através de um mapeamento dos artigos acadêmicos produzidos a respeito dessa língua entre os anos de 2009 a 2014, no intuito de identificar o foco de possíveis trabalhos realizados sobre esse tema. Para isso, realizamos uma pesquisa documental nos periódicos disponíveis no portal da CAPES. Os artigos foram categorizados de acordo com eixos temáticos e foi feita uma correlação desses com as áreas temáticas do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA). Os resultados auxiliam na reflexão acerca da LIBRAS como área de pesquisa, seu desenvolvimento nos últimos cinco anos e os principais desafios para o futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada. Ensino e aprendizagem de línguas. LIBRAS.

ABSTRACT: This paper aims at reflecting about Brazilian Sign Language (LIBRAS) within the field of Applied Linguistics in Brazil, by mapping out papers published between 2009 and 2014 in which LIBRAS was the focus. To achieve this aim, we searched for papers at the CAPES site for Brazilian journals. The papers were categorized according to the thematic areas of the Applied Linguistic Brazilian Congress (CBLA). The results help us understand LIBRAS as an area of research, how it has developed during the last five years and what the future challenges are.

KEYWORDS: Applied Linguistics. Language learning and teaching. Brazilian Sign Language (LIBRAS).

1. Introdução

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais como a língua materna dos surdos e a segunda língua oficial do Brasil. Além de reconhecerem o bilinguismo como proposta norteadora da educação de surdos, Cavalcanti e Silva (2007) ressaltam esse fato como uma importante conquista para as comunidades surdas.

* Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

** Doutora em Teaching English As a Second Language - The University Of Alabama (2000) e pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade de Carleton, Ottawa, Canada (2009). Atualmente é professora Associada IV da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Alguns marcos foram importantes para o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. Em primeiro lugar, o Decreto 5.626, promulgado em 2005, que regulamenta a referida lei, instituiu a obrigatoriedade da disciplina LIBRAS no ensino superior, fazendo com que as universidades e as instituições de ensino se posicionassem. A partir disso, os debates acerca da temática começaram a ser fomentados. Em segundo lugar, a criação do curso de Letras/LIBRAS em 2006, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o qual partiu de um esforço da comunidade de surdos e de pesquisadores da área, que tinham como intuito diminuir as diferenças regionais e culturais da língua (GEDIEL, 2010). Essa graduação começou como modalidade de Ensino a Distância (EAD), em parceria com diversas instituições de ensino (IES), e tinha como foco os aspectos linguísticos e gramaticais da LIBRAS.

O reconhecimento da LIBRAS como uma língua natural surda ainda não é claro para todos, de forma que existem duas abordagens acerca da surdez: uma pautada na visão clínica e a outra que segue a perspectiva socioantropológica. A primeira compreende a surdez como uma patologia do corpo e a língua de sinais como uma forma primitiva de comunicação; já a visão socioantropológica acredita que a diferença biológica garante uma variação linguística e cultural própria dos surdos (DINIZ, 2009). Estudos linguísticos demonstram que LIBRAS é uma língua de modalidade espacial visual, que possui uma estrutura linguística e gramatical própria, diferente das línguas orais auditivas. A LIBRAS é composta por sinais que correspondem às palavras, que não são uma representação do português, e nem gestos ou mímicas (GESSER, 2009; GEDIEL, 2010).

As questões em torno da LIBRAS e da surdez têm permeado diversas áreas do conhecimento como: Educação, Saúde e Antropologia. Sabendo-se disto, procuramos investigar se a LIBRAS tem sido estudada pela Linguística Aplicada (LA) no Brasil. Em caso afirmativo, procuramos identificar como esse debate é abordado pela LA, qual o foco dado a essa discussão pelos profissionais que estudam a linguagem em seus diferentes contextos sociais.

Este trabalho foi inspirado na pesquisa desenvolvida por Menezes, Silva e Gomes (2009) que fizeram um levantamento dos trabalhos em revistas nacionais e internacionais, bem como aqueles apresentados nos últimos congressos da AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada) e da ALAB (*Associação de Linguística Aplicada do Brasil*), a fim de compreenderem os caminhos teóricos e metodológicos adotados pela LA no Brasil. Assim, buscamos periódicos classificados pela CAPES como pertencentes às áreas de Linguística,

Letras e Artes. Com base em uma triagem feita no portal CAPES, identificamos revistas em LA que tinham como foco e escopo a linguagem e seus diversos aspectos.

Este artigo está organizado em quatro seções, a saber. Na primeira, traçamos um breve histórico da LA. Na segunda, discutimos acerca da LA no século XXI. Na terceira, explicamos os passos seguidos para a revisão dos trabalhos analisados. Por fim, analisamos os dados, comparando as temáticas dos resumos com os grupos de trabalho do CBLA (Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada), a fim de percebermos quais as relações existentes entre as pesquisas na área de LIBRAS e as atuais produções na área de LA, no Brasil.

2. Linguística Aplicada: da gênese aos períodos atuais

A LA é uma ciência ainda recente, que teve sua gênese na década de 40 do século XX, nos Estados Unidos, como ressaltam Celani (1992) e Soares (2008). A LA surgiu como uma aplicação da linguística tradicional: caberia a ela desenvolver métodos e metodologias voltados ao ensino/aprendizagem de línguas. A LA era tida como uma mediadora entre a linguística e a maioria das atividades intelectuais (CELANI, 1992).

De acordo com Szundy e Nicolaidés (2013), a LA no Brasil, de forma semelhante ao que aconteceu no resto do mundo, começou com foco no ensino e aprendizagem de línguas e, inicialmente, estava atrelada à Linguística, na medida em que aplicava as teorias linguísticas ao ensino e aprendizagem de línguas. Aqui, a LA teve “sua primeira casa no Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi, fundado por Francisco Gomes de Mattos, na sede do Instituto em São Paulo, no ano de 1966” (SZUNDY; NICOLAIDES, 2013, p.19). Em 1970, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) fundou o primeiro programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, o qual teve como foco o ensino de línguas. Posteriormente, a Universidade de Campinas criou o departamento de Linguística Aplicada, vinculado ao Instituto de Estudos da Linguagem.

No final da década de 80 e meados dos anos 90, a LA começou a (re)definir sua agenda e passou a reivindicar uma identidade própria e autônoma. Por meio de congressos promovidos pela ALAB, que tinham um espaço para a formação política dos profissionais, para a discussão da agenda da LA no Brasil e para a construção da identidade da área, reconheceu-se que a LA tem caráter transdisciplinar e é uma área autônoma, a qual pesquisa os usos sociais da linguagem (SZUNDY; NICOLAIDES, 2013). A definição do objeto de estudo da LA bem

como os seus campos de atuação foram alvos de discussão entre os especialistas da área e sofreram transformações desde as suas origens.

Celani (1992) e Soares (2008) definem LA como a ciência que visa compreender a linguagem humana em diferentes situações e esferas sociais:

A Linguística Aplicada tem muito a oferecer a todos aqueles pesquisadores que se interessam por auxiliar o homem a compreender melhor como ele constrói o seu conhecimento linguístico e, por conseguinte, como ele cria e expressa a sua identidade no mundo e nas suas relações sociais, através do uso da linguagem em todos os contextos. (SOARES, 2008, p.21)

Podemos afirmar que não há atividade humana na qual o linguista aplicado não tenha um papel a desempenhar. Por estarem diretamente empenhados na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem, os linguistas aplicados estão envolvidos em trabalhos que têm uma dimensão essencialmente dinâmica. (CELANI, 1992, p.21)

Soares (2008) aponta diferentes áreas de atuação da LA e demonstra como essa área de conhecimento tem se desenvolvido no decorrer da história. A LA, de acordo com Soares (2008), tem muito a oferecer no que tange: ao discurso e interações construídos em contextos profissionais, aos estudos no campo jurídico, ao uso da linguagem forense, ao direito de línguas de grupos minoritários, dentre outros. A amplitude de atuação do linguista aplicado advém do fato de a linguagem permear todos os setores das relações humanas e, pelo mesmo motivo, a LA acaba sendo uma área de caráter transdisciplinar, autônoma e com uma identidade definida.

Moita Lopes (2006) propõe uma (re)definição da LA. De acordo com esse autor, a LA se configuraria como um espaço de desaprendizagem, que deve se engajar com as questões relativas ao mundo contemporâneo. Discorreremos, na seção seguinte, brevemente, sobre esse aspecto e algumas outras definições da LA no período mais recente.

2.1. A LA no século XXI

Segundo Moita Lopes (2006), no século XXI, as áreas fronteiriças da LA foram se tornando cada vez mais tênues e a LA começou a se constituir cada vez mais como um espaço de desaprendizagem, assumindo um caráter mais híbrido e mais fluido, que são características do novo milênio. Esse novo milênio é caracterizado por várias mudanças e transformações. Para Giddens (1992) apud Moita Lopes (2006), a era global aproxima as relações e os hemisférios cada vez mais. Com isso, transforma-se a linguagem em uso e a forma como as

pessoas se comunicam e criam identidades. Moita Lopes (2006) acredita que, ao mesmo tempo em que a globalização aproxima as pessoas, promove exclusões. Corre-se um risco de, ao invés de se criar um pensamento hegemônico, levar culturas e linguagens minoritárias à extinção.

No intuito de se compreenderem esses problemas, de acordo com Moita Lopes (2008), parece essencial que a LA se aproxime das áreas as quais têm como foco o social, o político e a história. Essa seria, para ele, a condição fundamental para a LA falar da vida contemporânea. O autor afirma que a contemporaneidade vive tempos de hibridismo e o mesmo vem ocorrendo com as Ciências Sociais e Humanas, visto que as fronteiras disciplinares são tênues e sutis.

De acordo com Menezes, Silva e Gomes (2009), a LA, atualmente, tem o seu objeto bem definido, visto que não há mais dúvidas de que “a linguagem como prática social” é o campo investigativo dessa área do conhecimento. Szundy e Nicolaídes (2013), a partir da análise das edições anteriores do CBLA, afirmam que, apesar de o ensino-aprendizagem de línguas terem um papel preponderante na LA brasileira, no IX CBLA, 54% dos trabalhos apresentados foi referente aos estudos sobre os usos situados da linguagem em diversas esferas sociais. Esse evento teve como objetivo discutir acerca da relação entre as pesquisas na área e os problemas sociais, convidando os pesquisadores a pensarem sobre o seu papel nos diferentes domínios discursivos da sociedade (SZUNDY; NICOLAIDES, 2013). Leffa (2001) coaduna com essa ideia e ressalta o compromisso que os linguistas aplicados possuem com a sociedade. Já que o seu objeto de pesquisa é a linguagem em diversos contextos de uso social, tais pesquisadores são convidados a darem um retorno social.

Assim, a LIBRAS, por ser uma língua minoritária que obteve seu reconhecimento e status linguísticos recentemente por meio do engajamento da minoria Surda, é um campo de estudos da LA. Tratar do seu uso no Brasil é também uma questão social e política. A partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, essa língua requer estudos que deem visibilidade aos aspectos formais das línguas sinalizadas. Além disso, há uma demanda das comunidades surdas brasileiras pelo reconhecimento da língua e da cultura surda (GEDIEL, 2010). Para tanto, é preciso utilizar-se de uma LA engajada e comprometida com as demandas sociais para abarcar essa temática insurgente no mundo contemporâneo.

3. Metodologia

O presente trabalho fez uso de metodologia qualitativa, baseada em uma pesquisa bibliográfica e uma análise documental e de dados secundários, semelhante à publicada por

Menezes, Silva e Gomes (2009). Para tanto, foi realizada uma busca no *site* dos periódicos da CAPES, onde procuramos por revistas na área de LA. Optamos pelas revistas que tinham como foco e escopo a linguagem em diversos aspectos e, assim, foram mapeadas 46 revistas na área de Linguística Aplicada, quais sejam:

Quadro 1. Lista de revistas pesquisadas.

Revistas
Revista Brasileira de Linguística Aplicada
Revista Caminhos da Linguística Aplicada
Revista Horizontes de Linguística Aplicada
Trabalhos em Lingüística Aplicada
DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada
Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
<i>Linguagem & Ensino</i>
<i>Revista de Estudos da Linguagem</i>
Revista Veredas
Revista Gatilho
Domínios da Linguagem
Revista Glauks
Revista Calidoscópio
Revista DLCV - Língua, Linguística & Literatura
Revista estudos semióticos e linguístico
Revista Fórum linguístico
Revista Letras de hoje
Revista Letras escreve
Revista Letras & Letras
<i>Revista Línguas e Instrumentos Lingüísticos</i>
Revista Mal-Estar e Sociedade
Revista Prolíngua
Revista eletrônica do Instituto de Humanidades
Revista escrita
Revista Letra Magna
Revista Letras
Revista virtual de estudos da linguagem
Revista Rumores- Revista Online de comunicação, linguagem, e mídias
Revista SIGNÓTICA
SOLETRAS revista
Revista texto digital
Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia
Revista Interações
Revista InterSaberes
Palimpsesto : Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras
POLÊMICA : Revista Eletrônica
Revista da ANPOLL
Revista Textura
Cadernos de Letras
Revista Desenredo
Revista Fragmentum
Revista Linguagem-estudos e pesquisas
Revista Línguas & Letras
Revista Travessias
Revista L@el em discurso

Selecionamos as edições de 2009 a 2014, pois, neste trabalho, nos interessava pensar como a LIBRAS se localiza nos espaços de produções acadêmicas na área de LA. A escolha dos anos foi feita tendo por fundamento a suposição que as pesquisas com foco na LIBRAS começaram a ter mais expressão a partir do Decreto 5.626, que aconteceu em 2005.

As revistas acadêmicas foram agrupadas pelo período de um ano, pois não consideramos relevante o número de edições e volumes publicados por cada periódico no decorrer do ano, e sim, os resultados ao final desse. Ou seja, não ponderamos sobre a periodicidade das revistas acadêmicas, mas sim, em quantos artigos a temática LIBRAS foi publicada.

Os periódicos foram organizados em uma planilha, onde foi contabilizado o número de artigos produzidos em cada ano e realizado o somatório dos cinco anos. Em todas as revistas, foram adotados os mesmos procedimentos e, ao final, somaram-se todos os números publicados em todas as revistas, a fim de se quantificar o número de publicações nesse intervalo de tempo.

Posteriormente, realizamos a estratégia de leitura *Scanning*¹, para classificar em quais eixos temáticos os estudos se enquadravam e, assim, correlacioná-los com os temas dos grupos de trabalho do CBLA. Isso foi feito porque

a maturidade epistemológica da LA, bem como sua interface cada vez maior com as outras áreas do conhecimento para a compreensão da pluralidade dos usos sociais da linguagem, tem-se revelado nos diversos eventos da área especialmente no Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA) (SZUNDY; NICOLAIDES, 2013, p.24)

Assim, compreendemos o CBLA como um importante evento para a construção da agenda de pesquisa em LA no Brasil e como um espaço de construção da identidade do pesquisador. Portanto, escolhemos esse congresso para pensar quais são as direções futuras a serem tomadas pelos linguistas aplicados que estudam a LIBRAS.

4. Resultados

Nesta seção, discorreremos sobre os resultados, trazendo, primeiramente, uma tabela com os periódicos e as edições que contêm publicações sobre LIBRAS. Em seguida, fazemos uma análise dos resumos dos artigos selecionados e os classificamos de acordo com a área temática. Por último, comparamos as áreas temáticas aqui classificadas e os temas dos Grupos de

¹ *Scanning* é uma estratégia de leitura que se caracteriza pela leitura rápida, para achar uma informação específica. (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009, p.13)

Trabalho (GTs) do CBLA ocorrido em 2013, a fim de percebermos se há ou não uma paridade entre os artigos e essas áreas temáticas.

4.1 Revistas em LA e a LIBRAS

A Tabela 1 apresenta as revistas selecionadas no portal de periódicos da CAPES. Foram contabilizadas 46 revistas de circulação nacional, das quais totalizaram 70 artigos publicados entre os anos de 2009 a 2014. De acordo com a Tabela 1, é possível perceber que os três últimos anos foram os que mais produziram artigos na área de LIBRAS, enquanto os três primeiros anos produziram uma média de 3.3 artigos por ano.

Tabela 1. Periódicos Nacionais.

Revistas	2009	2010	2011	2012	2013	2014	total
Revista Brasileira de Linguística Aplicada	0	0	0	0	0	17	17
Revista Caminhos da Linguística Aplicada	0	0	0	0	0	1	1
Revista Horizontes de Linguística Aplicada	1	0	0	0	0	0	1
Trabalhos em Linguística Aplicada	1	0	0	0	0	0	1
DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada		0	0	0	0	1	1
Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Língua	0	0	0	0	1	0	1
Linguagem & Ensino	0	0	0	0	0	0	0
Revista de Estudos da Linguagem	1	0	0	0	1	0	1
Revista Veredas	0	0	1	0	0	3	4
Revista Gatilho	0	0	0	0	0	0	0
Domínios da Linguagem	0	1	0	0	0	0	1
Revista Glauks		0	0	0	0	0	0
Revista Calidoscópio	0	0	0	1	0	0	1
Revista DLCV - Língua, Linguística & Literatura		0	0	0	0	1	1
Revista estudos semióticos e linguístico	0	1	0	0	0	0	1
Revista Fórum linguístico	0	0	0	1	1	0	2
Revista Letras de hoje	0	0	0	0	3	0	3
Revista Letras escreve	0	0	0	0	0	0	0
Revista Letras & Letras	0	0	0	0	0	2	2
Revista Línguas e Instrumentos Lingüísticos	0	0	0	0	0	0	0
Revista Mal-Estar e Sociedade	0	0	0	0	0	0	0
Revista Prolingua	0	0	0	0	0	0	0
Revista eletrônica do Instituto de Humanidades	0	0	0	0	0	0	0
Revista escrita	0	0	0	0	1	0	1
Revista Letra Magna	0	0	0	0	0	0	0
Revista Letras	0	0	0	0	0	0	0
Revista virtual de estudos da linguagem	0	0	1	16	0	0	17
Revista Rumores. Revista Online de comunicação, linguagem, e mídias	0	0	0	1	0	0	1
Revista SIGNÓTICA	0	0	0	0	0	0	0
SOLETRAS revista	0	0	0	0	0	0	0
Revista texto digital	0	0	0	0	0	0	0
Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia	0	0	0	0	0	2	2
Revista Interações	0	0	0	0	0	2	2
Revista InterSaberes	0	0	0	0	0	0	0
Palimpsesto : Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras	0	0	0	0	0	0	0
POLÊMICA : Revista Eletrônica	0	0	0	0	0	0	0
Revista da ANPOLL	0	0	0	0	0	0	0
Revista Textura	0	0	0	1	1	0	2
Cadernos de Letras	0	0	0	0	0	0	0
Revista Desenredo	0	0	0	0	0	0	0
Revista Fragmentum	0	0	0	0	0	0	0
Revista Linguagem-estudos e pesquisas	0	0	1	0	0	0	0
Revista Línguas & Letras	0	0	2	0	0	2	4
Revista Travessias	0	0	0	0	0	1	1
Revista L@el em discurso	0	0	0	0	0	1	1
total	3	2	5	20	8	32	70

A Revista Brasileira de Linguística Aplicada, a Revista Virtual de Estudos Linguísticos, a Revista Veredas e a Revista Línguas e Letras foram as que mais produziram artigos sobre LIBRAS nos últimos cinco anos, como se pode observar na Tabela 1. Ressalta-se, ainda, que a Revista Brasileira de Linguística Aplicada, no ano de 2014, teve um volume destinado a estudos

da LIBRAS na área de LA. Assim como essa, a Revista Virtual de Estudos da Linguagem publicou um volume, cuja temática foi “Língua de Sinais: cenário de práticas e fundamentos teóricos sobre a linguagem”.

Acreditamos que o fato de haver duas edições destinadas à divulgação de pesquisas relacionadas a LIBRAS demonstra uma ascensão desse campo de pesquisa no Brasil. Além disso, com o Decreto 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a LIBRAS ganhou espaço na academia e as instituições de ensino começaram a contratar professores, o que fez aumentar o número de pesquisas na área.

Por meio da leitura dos resumos dos artigos, percebemos que as produções acerca da LIBRAS, nos últimos cinco anos, têm se concentrado nos seguintes eixos temáticos:

- (1) Análise do Discurso;
- (2) produção textual em LIBRAS;
- (3) letramento do surdo;
- (4) variações linguísticas em Língua de Sinais;
- (5) ensino e aprendizagem de línguas para surdos;
- (6) bilinguismo e aspectos bimodais;
- (7) uso de tecnologias e mídias digitais para ensino de português/LIBRAS;
- (8) aquisição da linguagem;
- (9) tradução/interpretação;
- (9) formação de professores letras/LIBRAS;
- (10) análise de livros e materiais didáticos para ensino de LIBRAS;
- (11) interação em contextos sociais;
- (12) produção lexical e aspectos morfossintáticos da LIBRAS;
- (13) políticas linguísticas educacionais para surdos;
- (13) fonologia;
- (14) morfologia;
- (15) elementos dêiticos da língua de sinais;
- (16) empréstimos linguísticos do Português à LIBRAS;
- (17) sociolinguística.

Verifica-se, portanto, uma variedade temática presente nos artigos nos últimos anos.

No último CBLA, realizado em 2013, no Rio de Janeiro, as apresentações de trabalho tiveram as seguintes linhas temáticas²:

- (1) Análise da Conversa;
- (2) Análise do Discurso e Pragmática;
- (3) Aquisição de Linguagem;
- (4) Autonomia na Aprendizagem de Línguas;
- (5) Crenças em Ensino e Aprendizagem de Línguas;
- (6) Ensino de Línguas para Fins Específicos;
- (7) Ensino e Aprendizagem de Língua Materna;
- (8) Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais;
- (9) Estudos de Narrativas;
- (10) Formação de Professores;
- (11) Gêneros Textuais;
- (12) Letramentos;
- (13) Linguagem e Identidade;
- (14) Linguagem e Literatura;
- (15) Linguagem e Mídia;
- (16) Linguagem e Tecnologia;
- (17) Linguagem e Trabalho;
- (18) Linguagem em Contexto de Necessidades Especiais;
- (19) Línguas Minoritárias;
- (20) Material Didático;
- (21) Multilinguismo e Multiculturalismo;
- (22) Multimodalidade no Texto e no Discurso;
- (23) Políticas Linguísticas;
- (24) Sociolinguística;
- (25) Tradução.

Nesse último congresso, houve apenas um resumo que abarcava a LIBRAS; este se enquadrava na seção Temática de Tradução.

² Informações retiradas do site: <http://www.alab.org.br/eventosalab/evento/?id=39>

Por meio da comparação entre as publicações em periódicos e os eixos temáticos do CBLA, observamos as seguintes temáticas em comum: Análise do Discurso e Pragmática; Ensino e Aprendizagem de Língua Materna; Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais; Formação de Professores; Letramentos; Linguagem e Tecnologia; Material Didático; Políticas Linguísticas; Sociolinguística; Tradução. Assim, nota-se que existem dez temáticas semelhantes entre as revistas e os temas do CBLA, verifica-se que a LIBRAS está se consolidando como um campo vasto para pesquisas na área de LA.

Pesquisadores têm se debruçado na investigação da LIBRAS e seu uso em diversos contextos de práticas sociais. Apesar da diversidade de produções nos últimos cinco anos, consideramos que ainda há temáticas a serem contempladas. Ao estabelecermos uma correlação entre os grupos de trabalho do CBLA e os periódicos, percebemos que ainda faltam pesquisas cujas temáticas sejam: Análise da Conversa; Aquisição de Linguagem; Autonomia na Aprendizagem de Línguas; Crenças em Ensino e Aprendizagem de Línguas; Ensino de Línguas para Fins Específicos; Estudos de Narrativas; Gêneros Textuais; Linguagem e Identidade; Linguagem e Literatura; Linguagem e Mídia; Linguagem e Trabalho; Linguagem em Contexto de Necessidades Especiais; Línguas Minoritárias; Multilinguismo e Multiculturalismo; Multimodalidade no Texto e no Discurso. Na pesquisa desenvolvida percebemos que há quinze temáticas as quais, ainda, não foram abarcadas pelos periódicos pesquisados, no período de 2009 a 2014.

Menezes, Silva e Gomes (2009, p.12) argumentam que a “LA é um sistema aberto e, de suas interações com os problemas de linguagem no mundo real e com outros campos de saber, nascem inúmeras possibilidades de estudos”. Concordamos os autores e, acreditamos que o aumento das produções acadêmicas na área de LIBRAS tem relação com as demandas crescentes das comunidades surdas acerca do seu reconhecimento enquanto minoria étnico-linguística. Como resultado disso, já houve a criação da 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como segunda língua oficial do Brasil. O Decreto de nº 5.626 oficializa a Lei nº 10.423, instituindo a LIBRAS como disciplina obrigatória para os cursos de Fonoaudiologia, Letras e licenciaturas em geral. Compreendemos que o Decreto de nº 5.626 e a Lei nº 10.423 de 2002 trouxeram impactos positivos tanto para as pesquisas como para a LA no Brasil, sendo esta uma área aberta para as demandas contemporâneas.

4. Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo identificar trabalhos sobre LIBRAS já produzidos nos principais periódicos brasileiros em LA. Para tanto, fez-se uma pesquisa de cunho qualitativo, baseada em levantamento bibliográfico e análise documental e de dados secundários. No decorrer do artigo, discutimos brevemente a história e consolidação da LA no Brasil para podermos compreender o campo da LA no mundo contemporâneo. Por meio da análise dos periódicos, vimos que houve um número significativo de produções nos últimos cinco anos e que os últimos três anos tiveram a maior quantidade de artigos publicados sobre esse assunto. Além disso, houve duas revistas que dedicaram um número a publicações cuja temática era LIBRAS.

Através da leitura dos resumos, percebemos a LIBRAS como um campo vasto, o qual tem produzido trabalhos em diversos eixos temáticos e a maioria desses coaduna com os grupos de trabalho do CBLA. Entretanto, ainda existem desafios a serem enfrentados para os próximos anos e pesquisas ainda não realizadas. Apontamos a necessidade de pesquisas na área de: Análise da Conversa; Aquisição de Linguagem; Autonomia na Aprendizagem de Línguas; Crenças em Ensino e Aprendizagem de Línguas; Ensino de Línguas para Fins Específicos; Estudos de Narrativas; Gêneros Textuais; Linguagem e Identidade; Linguagem e Literatura; Linguagem e Mídia; Linguagem e Trabalho; Linguagem em Contexto de Necessidades Especiais; Línguas Minoritárias; Multilinguismo e Multiculturalismo; Multimodalidade no Texto e no Discurso.

A LA, como um campo aberto às questões da atualidade, tem se preocupado também em investigar a LIBRAS. Atribuímos esse fato ao reconhecimento da LIBRAS como segunda língua oficial do Brasil e à implementação desta como disciplina obrigatória para os cursos de Fonoaudiologia, Letras e outras licenciaturas. Ademais, mesmo que, no presente artigo, tenham sido dadas algumas diretrizes para as pesquisas cuja temática seja LIBRAS no campo da LA, reconhecemos a necessidade de se fazerem pesquisas abarcando um período amostral maior de periódicos e ainda sugerimos a busca no banco de teses da CAPES, no intuito de se investigar como a Língua de Sinais tem sido abordada pelos programas de pós-graduação no Brasil.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei N° 10.436**, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5626** de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

CAVALCANTI, M.; SILVA, I. R. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever...” O grafocentrismo naturalizado que insiste em normatizar o surdo. In: Kleiman, A.B.; Cavalcanti, M.C. (Org). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é linguística aplicada? In: M.S.Z.P; M.A.A.Celani (Org.). **Linguística Aplicada: da aplicação de linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: Educ, 1992, p.15-23.

DINIZ, Débora. **Autonomia reprodutiva: um estudo de caso sobre a surdez**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 19(1):175-181, jan-fev, 2003.

GEDIEL, A. L. **Falar com as Mãos e Ouvir com os Olhos? A corporificação dos Sinais e os significados dos corpos para os Surdos de Porto Alegre**. (Tese de Doutorado em Antropologia Social). Porto Alegre: UFRGS, 2010.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo : Parábola Editorial, 2009.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e o seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização de constructos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

SANTOS, B. S. **Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, mimeo, 2004.

SOARES, D. A. Introdução a linguística aplicada e sua utilidade para a pesquisa em sala de aula de língua estrangeira. Trabalho apresentado no **I Simpósio de Estudos Filológicos e Lingüísticos**, promovido pelo CiFEFiL e realizado na FFP(UERJ), de 3 a 7 de março de 2008.

SZUNDY, P. T. C.; NICOLAIDES, C. S. A “Ensinação” de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs). **Linguística Aplicada e ensino: Língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013.

Artigo recebido em: 21.10.2015

Artigo aprovado em: 13.04.2016

A mudança linguística no emprego do artigo no português

Simone Floripi*

RESUMO: Este trabalho trata da mudança que ocorreu nos padrões de aplicação do determinante em sintagmas nominais possessivos do Português Brasileiro (PB) nos séculos 18 e 19 e do Português Clássico (PC) do século 16 ao século 19. Conforme estudos anteriores (cf. Floripi 2008, 2014), verificamos que o emprego do artigo em períodos anteriores do Português Europeu (PE) era reduzido, mas sofreu um paulatino aumento ao longo dos séculos até sua obrigatoriedade atual em contextos específicos. Faremos uma investigação diacrônica em relação ao emprego do artigo por meio de dados da língua portuguesa. Abordaremos o estudo de Kabatek (2007) a respeito do artigo nas línguas românicas no intuito de trazer para discussão seus dados sobre um possível panorama de mudança e corroborá-los a partir dos resultados obtidos na presente pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Mudança linguística. Artigo. Sintagma possessivo. Português europeu. Português brasileiro.

ABSTRACT: This paper presents the linguistic change on the application of article on possessive phrases from 18th to 19th centuries of Brazilian Portuguese and from 16th to 19th of Classical Portuguese. Some investigations (cf. Floripi 2008, 2014) attest that the use of the article in ancient times of European Portuguese was low, increasing this number during centuries until your total use on specific contexts. We will investigate the article use on Portuguese through a diachronic approach. We consider the grammaticalization process that occurred in Romanic languages discussed in Kabatek (2007) in order to discuss and corroborate his hypothesis using our data obtained on the present research.

KEYWORDS: Linguistic change. Article. Possessive phrase. European Portuguese. Brazilian Portuguese.

1. Introdução

Kabatek (2007) aborda a mudança linguística que ocorreu no emprego do artigo nas línguas românicas sob a perspectiva do processo de gramaticalização. Em sua investigação é feita uma comparação entre algumas línguas românicas, tais como o francês, italiano, espanhol e português para demonstrar os padrões de estrutura sintática característicos de cada uma delas a respeito da aplicação do artigo. E ao tratar da língua portuguesa, em específico, percebe que o português europeu apresenta um comportamento diferente do português brasileiro quanto ao uso do artigo, indo ao encontro de várias pesquisas feitas a este respeito que se utiliza de uma

* Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

abordagem teórica distinta (cf. CASTRO (2000, 2006), FLORUPI (2008, 2014), SILVA (1996), SCHOORLEMMER (1998), e MAGALHÃES (2002)), mas que não invalidam, de modo algum, os resultados encontrados. Dessa maneira, adotamos a discussão a respeito do emprego do artigo em Kabatek (2007), no intuito de apresentarmos resultados quantitativos acerca do português europeu e do português brasileiro, de forma a embasar as considerações do autor.

Para a presente pesquisa, utilizamos como *corpus* de análise, dados do português brasileiro (PB) e do português clássico (PC). No que concerne ao PB, selecionamos três materiais distintos elaborados no âmbito do “Projeto Para a História do Português Brasileiro” (PHPB), são eles: Cartas de *Aldeamento de Índios* do Arquivo Histórico do Estado de São Paulo (AHESP), datadas do século 18, *Cartas Paulistas* da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, datadas do século 18 e edição da *Correspondência Passiva de Washington Luiz*, datada do século 19. Com relação ao português europeu ou português clássico, apresentaremos resultados retirados de Floripi (2008), pesquisa que investigou a estrutura de sintagmas nominais possessivos de vinte e três textos de autores portugueses, constituintes do *Corpus Anotado do Português Histórico Tycho Brahe*¹.

2. A mudança no emprego do artigo nas línguas românicas

Roberts e Roussou (2003, p. 2) fazem uma análise geral sobre um fenômeno diacrônico, a gramaticalização. De acordo com tal proposta, os processos de mudança que ocorrem nas línguas são decorrentes da aplicação de um mecanismo natural, a partir da simplificação nas escolhas das estruturas sintáticas, gerando um processo de gramaticalização, i.e., um tipo de propagação natural de mudança a partir de estruturas lexicais, passando a estruturas mais gramaticais (ou funcionais) ao longo do tempo.

A gramaticalização é um processo comum que representa uma forma natural de mudança endógena, ao seguir um padrão na mudança linguística, expresso como uma tendência para a mudança. A gramaticalização envolve a criação de novo material funcional decorrente da reanálise dos materiais funcionais existentes ou por meio da reanálise de material lexical. Este fenômeno frequente nas línguas pode ser visto como o resultado de uma reanálise que afeta uma subclasse de itens lexicais sempre envolvendo simplificação estrutural.

¹ Os textos do *corpus Thyco Brahe* estão disponibilizados no site: www.ime.usp.br/~tycho/corpus.

O termo gramaticalização do inglês *grammaticalization* (cf. HOPPER; TRAUGOTT, 1993) é usado de maneira não uniforme, com diferentes restrições. Esta definição pode implicar em uma gradação do termo gramática em um *continuum*². Também se considera que a “Gramaticalização consiste no aumento do domínio de um morfema, avançando de um *status* lexical para um *status* gramatical, ou de um menos gramatical para um mais gramatical, por exemplo, de um formante derivacional a um flexional” (KURYLOWICZ, 1965, p. 69). Na literatura da área, este termo é empregado em analogia à lexicalização para todos os processos nos quais um elemento qualquer se integra ao sistema gramatical de uma língua.

Conforme apresentado por Kabatek (2007), no que concerne à mudança linguística no emprego do artigo, Greenberg (1978, 1991), ao estudar várias línguas da família Níger-Congo, propõe uma escala de sua evolução. Essa escala constitui-se de quatro níveis com uma gradação das especificações e contextos em que o artigo pode ser empregado nas línguas, elencados abaixo:

- No nível zero – encontram-se os demonstrativos. Esta é a origem mais comum do artigo definido, como por exemplo, ocorreu nas línguas derivadas do latim.
- No nível um - o demonstrativo, depois de redução da sua força dêitica, torna-se um identificador para aqueles elementos conhecidos através do contexto ou devido ao seu caráter universal, como por exemplo, *o sol*.
- No nível dois – o uso do artigo aumenta, podendo ser utilizado junto a quase todos os tipos de substantivos. Nesse nível, a colocação de um artigo passa a apresentar uma redundância, principalmente junto a nomes próprios, predicados nominais e objetos negados.
- Já no nível três, último nível da escala de Greenberg, o artigo é ampliado a todos os substantivos. Quando isso ocorre não se percebe uma diferenciação de sentido com ou sem artigo. Nesse estágio, não há mais função denominativa do artigo, passando apenas a um marcador nominal. Mesmo nos casos em que o artigo tinha funções secundárias, como marcar gênero ou número, essas também se tornam funções principais, junto com a marca nominal, assim como o artigo serve para a substantivação de elementos verbais.

²Como princípios básicos do processo de gramaticalização empregam-se as noções de: i) unidirecionalidade, ii) irreversibilidade de processos de gramaticalização e iii) Princípio da ciclicidade.

Kabatek (2007) ao comparar algumas línguas românicas para verificar a mudança histórica do artigo, remete à obrigatoriedade do seu emprego, comum às línguas românicas. Para o autor, é possível verificar um processo de gramaticalização nessas línguas, que foi estabelecido por meio de um ciclo de ocorrências, conforme proposto por Greenberg (1978). Para Kabatek (2007, p. 17) a escala de Greenberg revela uma correlação entre a evolução do ciclo com a impossibilidade de se utilizar um substantivo sem artigo. Ou seja, ao passo que o ciclo evolui, o emprego do artigo tende a aumentar e as diferenciações entre casos com ou sem artigo não são mais percebidas, o que causa uma generalização de seu uso, empregando-o em quase todos os contextos.

No intuito de investigar em que nível o francês, espanhol, português brasileiro e português europeu são enquadrados na escala de Greenberg, Kabatek (2007) apresenta um panorama geral de ocorrências do artigo nessas línguas. Vejamos alguns exemplos retirados de Kabatek (2007, p. 19-20) a respeito do francês, pois esta é a língua que mais se enquadra à escala de Greenberg, ocupando uma posição mais avançada dos níveis em relação às demais línguas latinas.

No caso do francês, em que o uso do artigo é comum nas estruturas, ainda é possível encontrar vários contextos em que o mesmo não é realizado, conforme os exemplos a seguir:

- (1)a. Il est avocat.
- b. avec courage / avec un courage fou/ avec le courage que l'on sait/ avec du courage, on arrive à tout.
- c. Pierre parle trop.
- d. Avoir soif, avoir faim, avoir peur, perdre patience, rendre justice etc.
- e. Sonia Iglésias, chercheuse au Musée des cultures populaires...
- f. Mais dès le Championnat termine, je remettrai casque et épaulières.
- g1. Livres, cahier et stylos tombèrent.
- g2. Des livres, des cahiers et des stylos tombèrent.
- g3. Les livres, les cahiers et les stylos tombèrent.

Dadas algumas condições ainda é possível a não realização do artigo no francês, em (1a) a “condição especial” é a função atributiva, em (1b) o uso de sintagmas preposicionados, em (1c) nomes próprios, em (1d) locuções verbais, em (1f) e (1g) por estarem em construções coordenadas

De acordo com Kabatek (2007), pelo comportamento do francês moderno, são poucos os casos em que o substantivo ainda aparece sem artigo, mas ainda é mantida uma oposição

com relação ao seu uso. O autor aponta também casos de fraseologismos³ onde o artigo pode não ser usado (cf. Kabatek 2007 p. 20-21), conforme notamos a seguir.

- (2)a. Pierre qui roule n' amasse point mousse.
- b. Bière qui mousse n' a plus de goût.
- c. La/une pierre qui roule n' amasse pas de mousse.
- d. ? Vache qui rit ne mange pas de foin.

Da mesma forma, no português europeu podem ser encontrados fraseologismos com “nomes nus”⁴ (ou *Bare Nouns*), no início da frase.

- (3)a. Cão que ladra nunca é bom para a caça.
- b. Pobreza não é vileza.
- c. Em boca fechada não entra mosca.

Assim como o português europeu, no português brasileiro são encontrados fraseologismos com “nomes nus”, conforme elencado abaixo.

- (4) a. Santo de casa não faz milagre.
- b. Sertanejo não sabe chorar.
- c. Menino incomoda.

Além desses casos, Kabatek (2007) percebe que o uso genérico da palavra sem o artigo não é restrito apenas aos fraseologismos ou aos provérbios. Esse tipo de construção tem sido bastante frequente nas áreas de *marketing* e propaganda para criar um efeito estilístico.

- (5) a. Bicicleta não polui. /Crianças começam a fumar ao verem os adultos fumando (painéis do Rio de Janeiro).
- b. Liberdade não vem de graça. Mas pode vir em 10 vezes sem juros (publicidade na internet da Mercedes Bens do Brasil).
- c. Eu acho que filho dá trabalho desde a hora que nasce.

³ Fraseologismos são estudados pela lexicologia. Apenas a título de informação, segue a definição de fraseologismo, segundo Klare (1986, p. 355) “Enquanto as palavras normalmente são constituídas de um único corpo, os fraseologismos compõem-se de vários formativos que formalmente podem ser considerados como palavras”.

⁴ Um *nome nu* é um substantivo que não denota entidades massivas (por exemplo: arroz e água) e que aparece sem a precedência de um quantificador (um artigo ou um numeral) na sentença.

Há omissão do artigo na linguagem jornalística com artigos definidos e indefinidos, conforme exemplificado abaixo.

- (6) a. Artigo defendendo essa tese foi recentemente publicado no... (Folha de S. Paulo, 19/09/2000)
- b. Raridade mesmo são quatro outras faixas (Jornal do Brasil, 19/09/2000).
- c. Site oficial, a candidatura já tem (Folha de S. Paulo, 17/12/2000).

Como vemos, os jornalistas usam substantivos sem artigos como um recurso estilístico capaz de permitir que o caráter de imediação do substantivo seja deslocado para o primeiro plano⁵. Além dos contextos de linguagem jornalística e textos escritos, o artigo também pode ser omitido em textos do registro oral, distantes da norma culta, conforme percebemos nos exemplos de Kabatek (2007).

- (7) a. Bicicleta ia se arrebentar.
- b. A gente queria agora gravação de pessoas conversando.
- c. Diminuiu turista aqui.

Conforme evidenciado pelos exemplos acima, há vários contextos em que o artigo não tem sido empregado na língua portuguesa. Para Kabatek (2007), se há um padrão de aplicação do uso do artigo na língua falada e também na língua escrita, uma vez que esta é mais conservadora, tal padrão deveria ser uma evidência da propagação de uma mudança linguística, mas o autor apresenta ressalvas.

Notamos que a omissão do artigo aplica-se em contextos escritos e também na fala não *standard*. Poderíamos pensar que estes são indícios de haver uma difusão da omissão do artigo na língua, entretanto, o fato de não haver artigo em alguns contextos definidos não é suficiente para tal afirmação. Para tanto seria necessária uma coleta de dados para verificação de tal hipótese.

Percebemos que o uso do substantivo sem artigo no PB é abrangente, diferenciando-se de outras línguas. Nesse ponto, o PB apresenta um caráter mais arcaico do que o PE e o espanhol atual o que se aproximaria das línguas românicas da época medieval. Entretanto, nos exemplos

⁵ Há situações cânones em que não se usa artigo, independentemente do contexto situacional, por exemplo: Em i) provérbios – “tempo é dinheiro”, em ii) definições – “política é a arte do possível”, em iii) vocativos, em iv) expressões fixas – “declarar guerra, dar esmola”, etc. v) Depois de *cujos*, vi) antes de superlativo e nas associações de determinados verbos e substantivos – “pedimos permissão; Não tive tempo para sair”.

acima apresentados, há substantivos em contextos claros de determinação, mas que não aparecem antecidos pelo artigo. E estes são contextos em que se empregava o artigo nas demais línguas românicas desde a Idade Média. Dessa maneira, tal particularidade encontrada no PB não pode ser considerada arcaísmo, uma vez que o português antigo já tinha gramaticalizado o uso do artigo. Portanto, para Kabatek (2007, p. 40), casos em que há um contexto claro de determinação, mas não empregam o artigo podem ser considerados como *inovação* do PB uma vez que tal contexto leva à obrigatoriedade do seu uso. E o mais surpreendente é que os resultados são contrários ao que se espera ocorrer nos processos de gramaticalização, pois não se verifica uma unidirecionalidade no processo de aplicação do artigo, como nas demais línguas românicas. Tal comportamento do PB, que pode ser considerado uma *inovação*, é diferente do que ocorre com o francês, por exemplo. Nesse caso, parece que o PB trilha um caminho próprio, novo na tipologia das línguas românicas.

Dessa forma, o estudo de Kabatek (2007) demonstra não haver uma unidirecionalidade no processo de gramaticalização do artigo no PB. O autor conclui que esta língua revela um comportamento único e distingue-se das demais línguas românicas. E ao tomarmos como base tais considerações do autor, buscamos atestar tal hipótese por meio de dados do emprego do artigo na língua portuguesa. Passemos, então, aos resultados obtidos na presente pesquisa.

3. O uso dos artigos nos sintagmas possessivos na língua portuguesa: padrões e resultados

Ao acolher a análise de Kabatek (2007), apresentaremos a seguir dados que corroboram tal proposta a partir de outro panorama de investigação sobre os sintagmas possessivos na língua portuguesa. Descreveremos a estrutura do sintagma com base na Teoria de Princípios e Parâmetros (cf. CHOMSKY, 1995) para a descrição da estrutura gramatical investigada em que são determinadas as posições ocupadas pelo artigo, substantivos e pronome possessivo no português europeu e brasileiro a fim de descrevermos os padrões de aplicação do artigo.

Como contexto de investigação desta pesquisa, optamos por considerar apenas o emprego do artigo junto aos sintagmas nominais possessivos. Este contexto, já amplamente investigado em pesquisas anteriores (cf. SILVA (1982), MAGALHÃES (2002), CASTRO (2006) e FLORUPI (2008)) demonstra ser capaz de mapear este processo de mudança sintática na língua portuguesa.

3.1 Estrutura do sintagma nominal possessivo

Trataremos mais especificamente do emprego do artigo em sintagmas nominais possessivos pré-nominais no português, como exemplificado abaixo.

- | | |
|-------------------------------|--|
| (8)a. O meu livro novo chegou | Português clássico / português brasileiro. |
| b. Meu livro novo chegou | |
| c. O meu livro novo chegou | Português europeu moderno. |
| d. * Meu livro novo chegou | |

Em diversas línguas, afirma-se que os pronomes possessivos estão localizados dentro do sintagma nominal (DP), em posição de núcleo de determinante (D) ou em especificador (Spec, DP) (cf. OLSEN (1989), DEMSKYE (1995), entre outros). Tal posição comprova que em certas línguas como inglês, holandês e francês o possessivo não coocorre com o determinante, conforme apresentado nos exemplos a seguir.

- | | |
|----------------------|-----------|
| (9)a. (*The) my book | Inglês |
| b. (*Het) mijn boek | Holandês |
| c. (*Le) mon livre | Francês |
| d. O meu livro | Português |
| ‘o meu livro’ | |

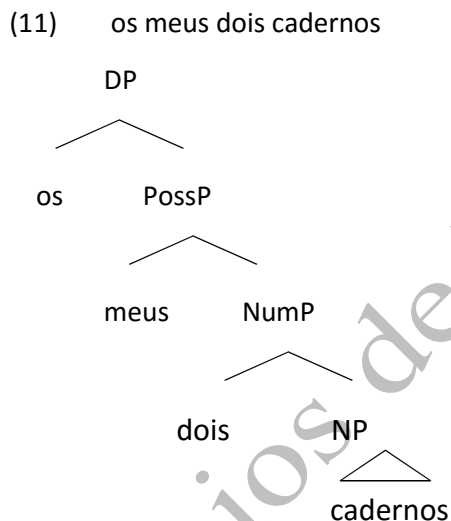
Contudo, como notamos em (9d) há línguas, como o português, em que é possível esta ocorrência. A explicação para tal fenômeno é que os possessivos não são equivalentes a determinantes definidos mesmo quando eles parecem ocupar a posição de um determinante; Este fato nos indica haver posições específicas na estrutura do sintagma nominal, uma para o determinante e outra diferente para o possessivo. Outro caso, apresentado em (10) abaixo, trata da co-ocorrência de um artigo e um possessivo em elipse de um sintagma determinante.

Conforme observado em (10), em algumas línguas há diferentes formas para o possessivo, a depender de sua posição na estrutura, dada a necessidade da concordância da morfologia do possuidor.

- | | | |
|-----------------------|--|----------|
| (10)a. my book | a'. Your book, not mine | Inglês. |
| b. mon livre | b'. Ton livre à toi, pas le mien | Francês. |
| c. mein Buck | c'. Dein Buch, nicht meins / das meinige | Alemão. |
| ‘meu livro’ | ‘seu livro, não meu’. | |

Os exemplos acima também nos sugerem haver posições específicas para a realização de cada tipo de possessivo, a depender de sua posição no DP. Dessa maneira, para indicarmos o posicionamento de cada um dos elementos tratados (determinante e possessivo) consideramos a estrutura interna do DP que pode ser comparada à estrutura de uma sentença (CP), pois, do mesmo modo que ocorre nos CPs, o elemento possuidor carrega certos traços que precisam ser checados fora do constituinte onde ele foi gerado como possuidor. Isso requer a existência de projeções funcionais dentro do DP para que os traços de Concordância e Caso possam ser checados.

Vejam os dados do português contemporâneo, utilizando a estrutura do DP proposta por Shoorlehmer (1998) e Szabolcsi (1994), entre outros.



Os pronomes possessivos, por exemplo, podem ser inseridos em posição de núcleo, como Poss⁰. Essa arquitetura captura para o português, a instanciação do pronome possessivo entre D e Num e é em seus domínios de checagem que um dado constituinte vai ser interpretado como o possuidor de N.

Shoorlemmer (1998) leva em consideração um conjunto de diferenças entre línguas que apresentam a propriedade de checar o traço mais definido de construções possessivas em oposição a línguas que não operam desta forma, evidenciando o licenciamento de estruturas em que há a co-ocorrência de pronomes e artigos.

Passemos aos resultados obtidos por meio da busca, classificação e quantificação dos dados de sintagmas possessivos em relação à aplicação do artigo na língua portuguesa, no decorrer dos séculos. Primeiramente apresentaremos alguns resultados do português clássico,

obtidos em Floripi (2008). Em seguida, apresentaremos os dados do português brasileiro dos séculos 18 e 19, recolhidos pela presente pesquisa no intuito de mapearmos o perfil sintático da língua portuguesa e evidenciarmos, por meio de dados quantitativos, a hipótese de Kabatek (2007).

3.2 Padrões de aplicação do artigo nos DPs possessivos do português clássico

Para a escolha dos contextos a serem investigados, esta pesquisa baseou-se no trabalho de Silva (1982) e Magalhães (2002) sobre o uso de artigo frente a possessivos no português europeu e no português brasileiro. A busca dos contextos estudados resultou em dez tipos de contextos que dependiam:

- (i) da presença ou ausência do artigo,
- (ii) da sua posição na oração e
- (ii) da presença ou ausência da preposição.

Atendemos os contextos acima para a seleção dos dados e constatamos uma relação bastante intrincada entre a presença ou ausência do artigo com a realização de uma preposição.

Na atualidade o português europeu exige o emprego obrigatório do artigo junto a DPs possessivos, mas esta exigência da gramática da língua deve-se a uma mudança ao longo de séculos de existência, pois em tempos passados não havia tal obrigatoriedade.

O gráfico abaixo, retirado de Floripi (2008), evidencia a mudança sintática que ocorreu no português clássico em relação ao crescimento no número de ocorrências de artigos⁶.

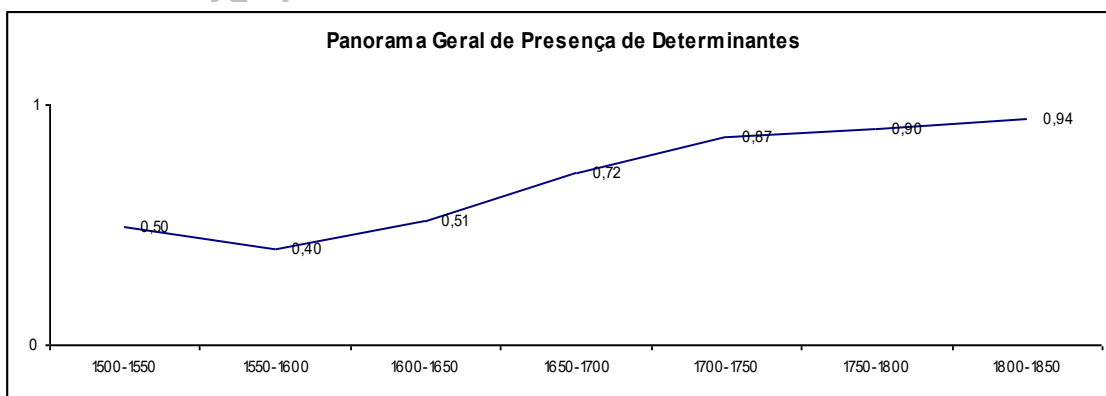


Gráfico 1. Percentual de ocorrências do determinante nos DPs possessivos no português clássico.

⁶ O quadro apresenta os resultados acerca do emprego do artigo em sintagmas possessivos obtidos em 23 textos de autores portugueses no PC, conforme mencionado anteriormente. Os resultados foram agrupados a cada 50 anos para facilitar a visualização dos mesmos.

A mudança ao longo do tempo revela que, a partir da segunda metade do século 17, o uso do artigo diante do pronome possessivo passa a ter um crescimento acentuado, de 50% a 70%, o que demonstra o início de uma mudança com relação à aplicação mais regular do determinante neste contexto⁷.

Segue o quadro geral com as quantificações de determinantes encontrados nos DPs possessivos nos 23 textos investigados do português clássico retirado de Floripi (2008, p.139)⁸. A partir dos dados apresentados a seguir foi elaborada a planilha apresentada no gráfico 1, acima.

Quadro 1. Número de ocorrências de determinantes em DPs possessivos no português clássico.

	MP	Hol.	Couto	Sousa	Lobo	Mcosta	Melo	Vieira	Svieira	CChagas	ernardó	rochad	Ceu	Barros	usmã	davaleir	Aires	Verney	Acosta	Garção	O'Alorna	Garret	Ort.
	1510	1517	1542	1556	1579	1601	1608	1608	1608	1631	1644	1651	1658	1675	1699	1702	1705	1713	1714	1724	1750	1799	1836
Presença de determinante	206	260	149	127	328	148	234	292	200	290	325	441	284	259	329	711	382	224	199	259	684	429	289
%	0,50	0,62	0,37	0,27	0,48	0,32	0,42	0,66	0,60	0,57	0,55	0,84	0,57	0,62	0,86	0,89	0,97	0,93	0,85	0,67	0,86	0,98	0,94
Ausência de determinante	208	161	258	336	353	308	327	153	132	218	267	83	215	160	55	84	11	18	35	125	114	11	19
%	0,50	0,38	0,63	0,73	0,52	0,68	0,58	0,34	0,40	0,43	0,45	0,16	0,43	0,38	0,14	0,11	0,03	0,07	0,15	0,33	0,14	0,03	0,06
TOTAL GERAL	414	421	407	463	681	456	561	445	332	508	592	524	499	419	384	795	393	242	234	384	798	440	308

Averiguamos as ocorrências de presença e ausência de determinante nos sintagmas possessivos em todos os contextos sintáticos. Vale salientar que foi obtido um montante de cerca de 10.000 dados no total⁹, a partir de 10 contextos estruturais elaborados com relação ao tipo de pronome possessivo, posição do DP na estrutura sintática, tipo de determinante e função sintática do DP. Dada à robustez dos resultados obtidos por Floripi (2008), temos maior segurança para identificar o comportamento da aplicação do determinante nos sintagmas possessivos ao longo dos séculos.

Apresentamos abaixo o quadro retirado de Floripi (2008) que apresenta o número de ocorrências de artigos de acordo com os contextos sintático dos DPs possessivos.

⁷ Não há uma regra para determinar a mudança em termos percentuais, contudo as variações no emprego de um contexto não devem ter grandes distinções. Assim, seria o caso de afirmarmos que o uso do artigo em possessivos está em processo de mudança, pois o aumento nos valores percentuais em 20% neste caso já é mais robusto para dizer que um padrão de mudança está em curso.

⁸ Cada coluna apresenta o nome do autor do texto e data além dos dados obtidos em relação ao uso do artigo nos sintagmas possessivos.

⁹ Os dados foram quantificados utilizando-se do pacote estatístico GoldVarb 2001 uma vez que lidávamos com um montante alto de ocorrências e com vários fatores estruturais envolvidos.

Quadro 2. Número de ocorrências de determinantes em DPs possessivos no PC – contextos sintáticos.

	1500-1550	1550-1600	1600-1650	1650-1700	1700-1750	1750-1800	1800-1850
Presença de Det em Sujeito	71	68	245	140	292	181	40
%	0,81	0,88	0,82	0,88	0,95	0,89	1,00
Ausência de Det em Sujeito	17	9	52	19	16	23	0
%	0,19	0,12	0,18	0,12	0,05	0,11	0,00
Total	88	77	297	159	308	204	40
Presença de Det em Obj. Direto	94	63	272	221	377	240	61
%	0,85	0,69	0,84	0,96	0,98	0,97	0,98
Ausência de Det em Obj. Direto	16	28	50	10	9	7	1
%	0,15	0,31	0,16	0,04	0,02	0,03	0,02
Total	110	91	322	231	386	247	62
Presença de Det em Obj. Indireto	49	41	131	139	125	92	13
%	0,52	0,37	0,41	0,71	0,81	0,81	1,00
Ausência de Det em Obj. Indireto	45	71	190	56	29	21	0
%	0,48	0,63	0,59	0,29	0,19	0,19	0,00
Total	94	112	321	195	154	113	13
Presença de Det em Adjunto	282	283	842	813	980	600	175
%	0,44	0,33	0,43	0,66	0,82	0,89	0,91
Ausência de Det em Adjunto	363	581	1113	428	219	74	18
%	0,56	0,67	0,57	0,34	0,18	0,11	0,09
Total	645	864	1955	1241	1199	674	193

A seguir apresentamos os dados acima em formato de planilha e agrupados em períodos de 50 anos. Observamos um comportamento diferenciado no uso do artigo em DPs possessivos a depender do contexto sintático em que é realizado (posição de sujeito, objeto direto, objeto indireto e adjunto). Vejamos os dados nas planilhas:

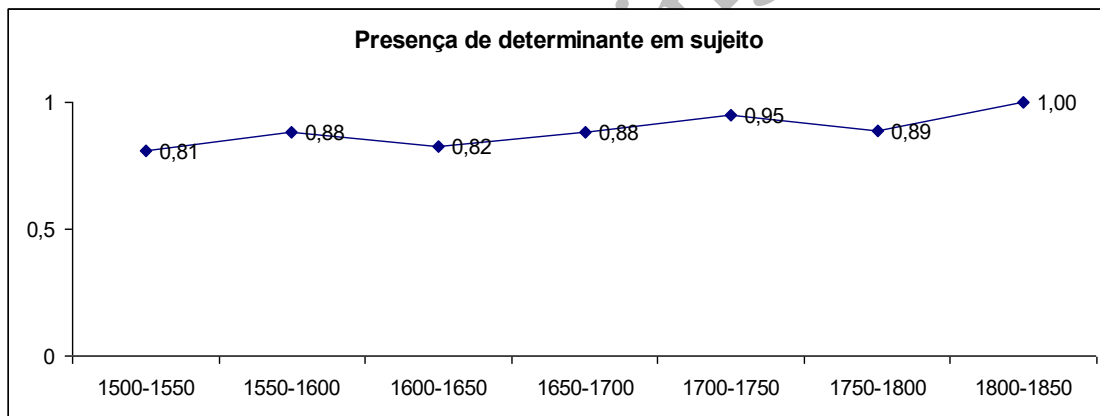


Gráfico 2. Percentagem do uso de determinantes em DPs possessivos (sujeitos) no português clássico.

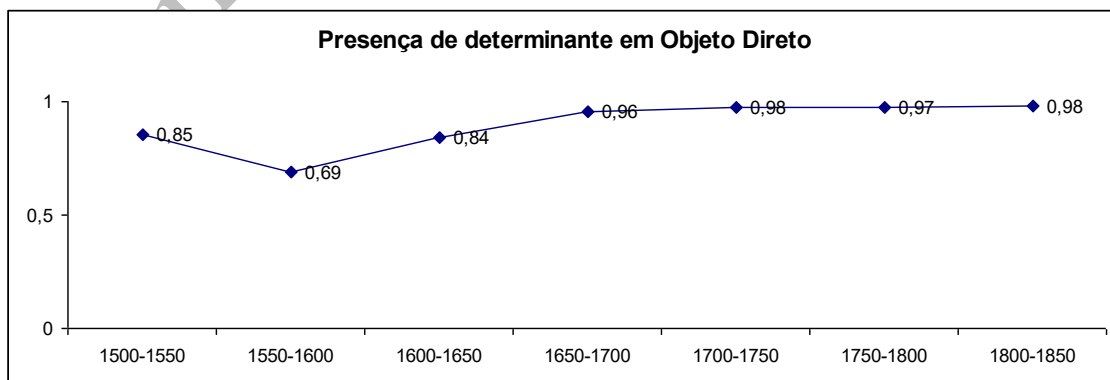


Gráfico 3. Percentagem do uso de determinantes em DPs possessivos (objetos diretos) no português clássico.

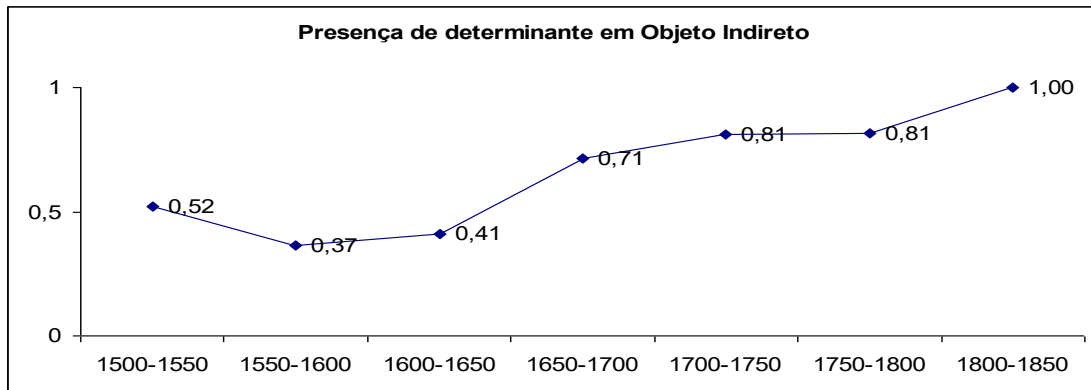


Gráfico 4. Percentagem do uso de determinantes em DPs possessivos (objetos indiretos) no português clássico.

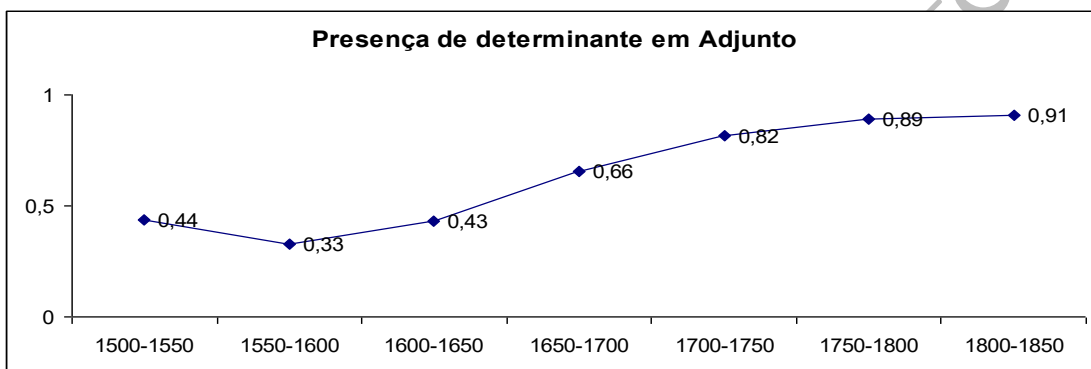


Gráfico 5. Percentagem do uso de determinantes em DPs possessivos (adjuntos) no português clássico.

De acordo com os dados do português clássico apresentados acima, é possível agrupar os casos de DPs sujeitos e objetos diretos de um lado e os objetos indiretos e os adjuntos, de outro. Com relação ao primeiro grupo, seu comportamento mostra casos em que o número de emprego de artigos era mais elevado desde o início do século 16 com uma pequena variação. Já para o segundo grupo, o número de ocorrências era mais baixo no início do século 16 havendo um posterior crescimento no decorrer dos séculos até uma quantidade elevada de uso do artigo no século 19. Essas diferenças não parecem ser aleatórias, pois justamente os contextos em que percebemos melhor a mudança na gramática do PC são aqueles em que se requer uma preposição, como nos objetos indiretos e nos adjuntos.

Como notamos, os resultados apresentados são capazes de mapear uma mudança linguística na língua portuguesa. Percebe-se que ao longo dos séculos o uso do artigo diante de sintagmas possessivos sofreu um aumento paulatino até culminar na sua obrigatoriedade nos dias atuais. Portanto, temos evidências da mudança ocorrida no português europeu. A partir destas informações, nos foi instigada a questão: Como seria o comportamento de tal estrutura

sintática no português brasileiro? É possível determinarmos um panorama a respeito desta estrutura para o PB?

Com o intuito de responder a tais questionamentos buscamos realizar um mapeamento do uso do artigo em DPs possessivos no português brasileiro em textos de séculos passados. Vejamos os resultados nas próximas seções.

3.3 Padrões de aplicação do artigo nos DPs possessivos do português brasileiro

Para a obtenção dos dados do português brasileiro, utilizamos os mesmos procedimentos metodológicos de recolha, classificação e análise empregados em Floripi (2008). Trabalhamos com três conjuntos de material escrito, sendo este de número mais reduzido, se comparado com os dados de Floripi (2008). Entretanto os resultados evidenciam tendências semelhantes de aplicação do artigo em DPs possessivo, encontradas no português clássico. Vejamos o quadro abaixo com a quantificação dos dados.

Quadro 2. Uso de determinantes em DPs possessivos no português brasileiro.

	Cartas de Aldeamento - século 18	Correspondência Washington Luís - século 19	Cartas Paulista - século 19
Presença de determinante	23	49	153
%	0,37	0,27	0,72
Ausência de determinante	39	132	59
%	0,63	0,73	0,28
TOTAL GERAL	62	181	212

A partir dos resultados apresentados no quadro acima, apresentamos o gráfico a seguir para melhor visualização das ocorrências.

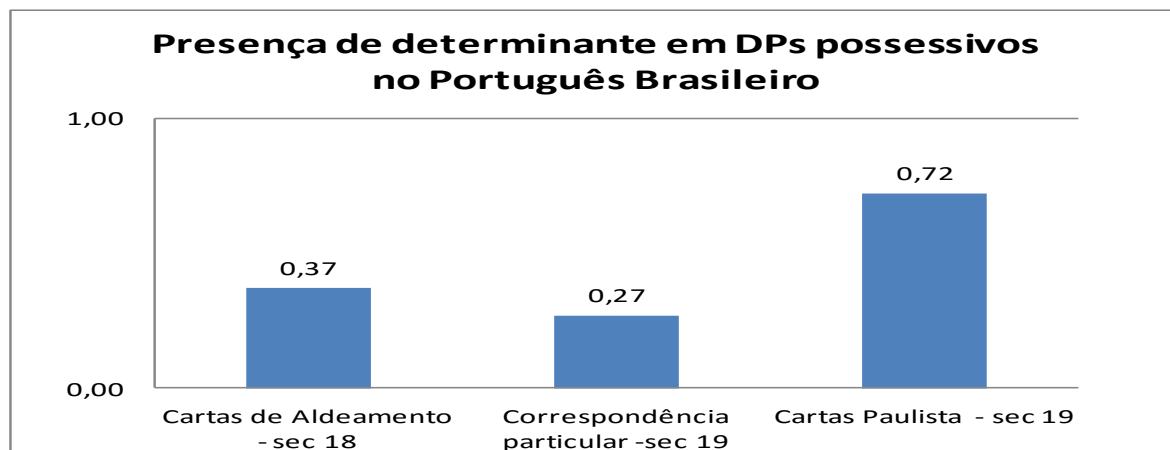


Gráfico 6. Percentagem do uso do determinante nos DPs possessivos no português brasileiro.

O quadro acima apresenta um panorama geral das aplicações de artigo no DP possessivo do PB. Ao analisarmos tais resultados, percebemos um aumento nos dados ao compararmos os resultados do século 18 com os do século 19¹⁰.

Dentro da pesquisa realizada, foram obtidas outras questões, mas diante da discussão proposta que, optamos por apresentar dados que nos chamam a atenção, os quais são aqueles em que há uma preposição envolvida. Dividimos os dados abaixo entre os que apresentam uma preposição frente ao DP possessivo e os que não apresentam tal preposição. Vejamos os resultados a seguir em planilhas distintas.

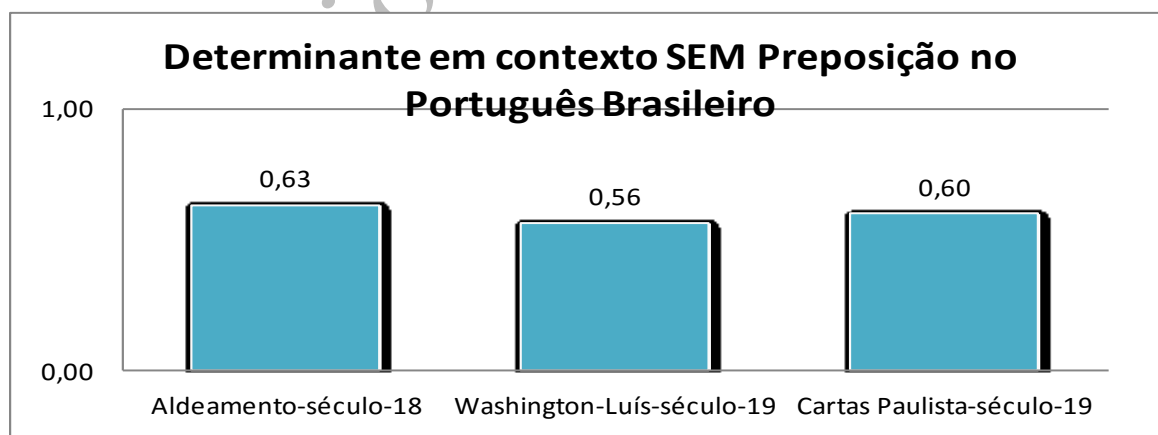


Gráfico 7. Percentagem do uso do determinante em DPs não preposicionados no português brasileiro.

¹⁰ O *corpus* da correspondência particular de Washington Luis apresenta dados que se distanciam do outro *corpus* do mesmo século. Ainda é necessário verificar mais a fundo o motivo de tal comportamento diferenciado.

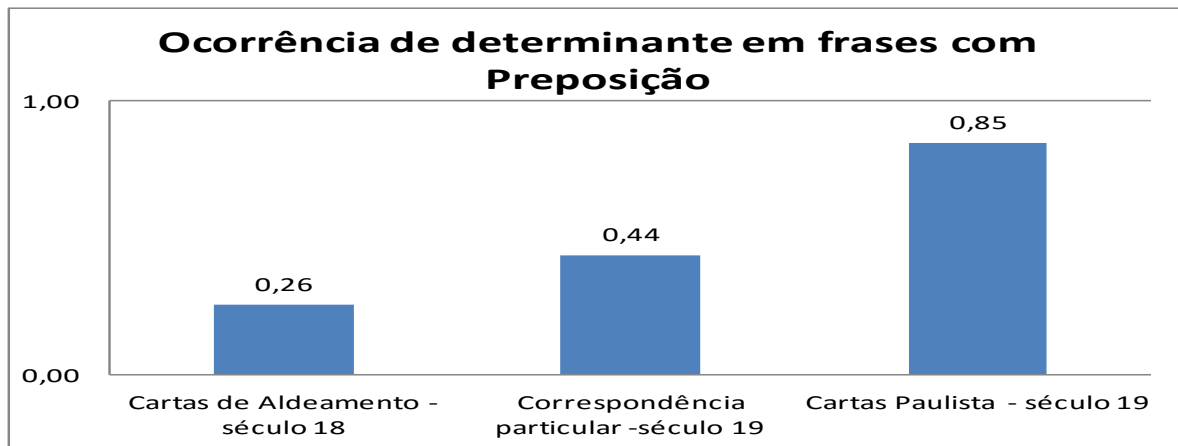


Gráfico 8. Percentual do uso do determinante em DPs preposicionados no português brasileiro.

Ao analisar os gráficos acima, verificamos que nos casos em que há uma preposição envolvida como no gráfico 8, o número de ocorrências do artigo é menor, se comparado àqueles em que não há preposição no mesmo contexto.

Os resultados no gráfico 7 encontram-se no patamar de 50 a 60% de ocorrências no emprego do artigo, o que não é suficiente para dar indícios que haveria uma mudança na sintaxe do português brasileiro. Já no gráfico 8, quando há uma preposição, constatamos uma tendência para o aumento de ocorrências do artigo, passando de cerca de 30% para cerca de 80%, o que revela um aumento considerável. Entretanto, ainda assim, não há evidências suficientemente robustas para afirmarmos que o PB está seguindo o mesmo caminho trilhado pelo PC clássico, em direção a um processo de emprego obrigatório do artigo nos pronomes possessivos, uma vez que os dados são restritos e também não são apresentadas ocorrências com 100% de realização, o que evidenciaria uma obrigatoriedade.

Kabatek (2007) trata o diferente comportamento do PB, comparando-a ao processo encontrado em línguas crioulas, onde são feitas explicações “extralinguísticas” para responsabilizar o contato com outras línguas por esta “mudança particular” do PB. É sempre muito importante o papel da influência de outras línguas para a formação de uma língua, pois há sempre um conglomerado de variedades que podem influenciar umas às outras. Entretanto, ainda são insuficientes quaisquer explicações feitas a respeito das características intrínsecas do PB e do processo de mudança desta língua no que corresponde ao uso do artigo definido, portanto, não há evidências suficientes para assegurarmos ter havido influência direta das línguas que existiam no Brasil em séculos passados.

Dessa maneira, ao compararmos os resultados do PC com os do PB percebemos que o aumento no número de artigos se aplica em ambos, sobretudo nos dados do PC, generalizando

o uso do artigo em 100% das ocorrências no português europeu atual. Com relação ao PC e ao PE atual, os dados apresentados evidenciam um panorama clássico do processo de mudança na língua. Neste caso, é bastante nítida a curva em “S” no aumento dos números de ocorrências, característica das mudanças linguísticas, e podemos atestar que o emprego do artigo em DPs possessivos passou a ser realizado categoricamente, evidenciando uma mudança sintática. E no que diz respeito aos padrões de aplicação do artigo no PB, os dados evidenciam haver certo crescimento no número de ocorrências, mas que estas não seguiram o mesmo processo de desenvolvimento, o que revela um comportamento diferenciado¹¹.

4. Considerações Finais

Verificamos nas línguas românicas, uma linearidade histórica em direção a uma obrigatoriedade contínua de utilização do artigo, que apresenta diferentes graus de desenvolvimento, nas línguas. No caso do francês, que é uma língua mais avançada nesse processo de gramaticalização, tais mudanças ainda não o levaram ao mais alto grau. Atestamos que “a escala universal de gramaticalização oferece indícios de probabilidades que, por determinadas razões, se repetem nas línguas do mundo, mas não correspondem necessariamente a um caminho predefinido”, como atesta Kabatek (2007, p. 43). De acordo com o autor, o PB apresenta um comportamento particular do emprego do artigo, distanciando-se das demais línguas românicas. Além disso, o PB não se “encaixa” exatamente no quadro apontado por Greenberg (1978) no ciclo de gramaticalização, no que concerne ao *continuum* dos passos comuns aos processos de gramaticalização.

Dessa forma, atestamos as considerações de Kabatek (2007) a respeito do comportamento do PB em relação às línguas românicas. O PB apresenta tendências comparáveis a de outras línguas românicas pela eliminação do morfema de plural, a obrigatoriedade dos pronomes pessoais na função de sujeito e a substituição de pronomes enclíticos por proclíticos. Segundo Kabatek (2007, p. 42), a reestruturação do sistema do PB deve-se a motivos prosódicos, sendo de se esperar uma obrigatoriedade do artigo, assim como foi instanciado no PE. Entretanto, como verificamos, o PB segue um caminho próprio, distinto na tipologia das línguas românicas o que pode ser explicado devido às influências de outras

¹¹ Quais são essas possibilidades estruturais encontradas no PB serão objetos de pesquisas posteriores devido à grande gama de fatores envolvidos que ainda precisam ser bem delineados.

línguas que circulavam no Brasil, mas uma análise minuciosa deve ser feita para assegurar tal hipótese.

Referências bibliográficas

CASTRO, A. Os Possessivos em Português Europeu e Português Brasileiro: Unidade e Diversidade. Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística de Coimbra, Lisboa, APL, 599-613, 2000.

CASTRO, A. **On Possessives in Portuguese**. Ph.D. Dissertation, Universidade Nova de Lisboa - FCSH and Université Paris 8 –CLI, 2006.

CHOMSKY, N. A minimalist program for Linguistic Theory. In. K. Hale and S. J. Keyser eds. **The view from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger**, 1-52. MIT Press, 1993.

CHOMSKY, N. **The Minimalist Program**. Cambridge, Mass., MIT Press, 1995.

CHOMSKY, N. **Minimalist Inquiries**. Cambridge, Mass: MIT Working Papers, 1998.

DEMSKYE, U. **Prenominal Genitive Phrases as Definite Determiners**. Unpublished manuscript, Universität Leipzig, 1995.

FLORUPI, S. **O determinante em sintagmas nominais possessivos na história do português**. Universidade Estadual de Campinas. Tese de doutorado, 2008.

FLORUPI, S. Do Português Clássico ao Português Europeu Moderno: o mapeamento do artigo. **Letras& Letras**, vol.30, p. 122-138, 2014. **crossref** <http://dx.doi.org/10.14393/LL60-v30n2a2014-7>

GIORGI, A.; LONGOBARDI, G. **The syntax of Noun Phrases**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

GREENBERG, J. H. How does a language acquire gender markers?. In: Greenberg, J. H. (Ed.). **Universals of human language. World structure**. Stanford/Cal, p.47-82. vol.3, 1978.

HOPPER, P. E.; Traugott, E. C. **Gramaticalization**. Cambridge: Cambridge University, 1993.

KABATEK, J. Existe um ciclo de gramaticalização do artigo na România?. In: **Para a história do português brasileiro**. Vol. V: Estudos sobre mudança linguística e história social. Ed. FALE/UFGM, Belo Horizonte, 2007.

KLARE, J. Lexicologia e fraseologia no português moderno. In: **Revista de Filologia Românica**, IV. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense, 1986. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.ucm.es%2Findex.php%2FRFRM%2Farticle%2Fdownload%2FRFRM8686110355A%2F13195&ei=3Du1U4aMG6rjsASm_4KQCg&usq=AFQjCNEO

[DI_I0QWsg9m_8p9cKtojDyOpig&sig2=7rdgCpM92zJIXfmZ5MWE3w](https://doi.org/10.1017/CBO9780511486326) . Acesso em 06 outubro 2014.

KURYŁOWICZ, J. The evolution of grammatical categories. **Diogenes** 51: 55-71. Reprint: KURYŁOWICZ, J. 1975, Esquisses linguistique II. München: W: Fink, 1965.

LIGHTFOOT, D. Shifting Triggers and Diachronic Reanalysis. In: KEMENADE; A. v.; VINCENT, N. (orgs), **Parameters of morphosyntactic change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

MAGALHÃES, T. **O Uso do Artigo Definido de Pronome Possessivo em Textos Portugueses do Século XVI a XIX**. Qualificação em Sociolinguística, 2002.

OLSEN, S. Das Possessivum: Pronomen, Determinans oder Adjectiv? **Linguistische Berichte** 120:133-153, 1989.

RAMOS, J.; ALKIMIM, M. A. (organizadoras) **Para a história do português brasileiro**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. 2007.

ROBERTS, I.; ROUSSOU, A. **A Syntactic Change: A Minimalist Approach to Grammaticalization**. Cambridge University Press, 2003. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511486326>

SCHOORLEMMER, M. Possessors, Articles and Definiteness. In: **Possessors, Predicates and Movement in The Determiner Phrase**. ALEXIADOU, A.; WILDER, C. (eds), 56-86, John Benjamins Publishing Company, 1998. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1075/la.22.04sch>

SILVA, G. M. de O. **Estudo da Regularidade na Variação dos Possessivos no Português do Rio de Janeiro**. UFRJ. Tese de Doutorado, 1982.

SILVA, G. M. de O. Variação no Sistema de Possessivo de Terceira Pessoa. **Tempo Brasileiro**, (78/79:54-72), 1984.

SILVA, G. M. de O.; CALLOU, D. O uso do artigo definido diante de possessivo. In: DUARTE, I.; LEIRIA, I. (orgs.) **Congresso Internacional sobre o Português**, Colibri/APL, Lisboa, Vol. III. p. 115-125, 1996.

SIMÕES J. S.; KEWITZ, V. Cartas paulistas dos séculos XVIII e XIX: uma contribuição para os corpora do PHPB. São Paulo: **Humanitas** /FFLCH/USP, 2006.

SZABOLSCI, A. The Noun Phrase. KIEFER, N. F.; KISS, K. (eds) **Syntax and Semantics 27. The Syntactic Structure of Hungarian**. Academic Press, pp. 179-274, 1994.

Artigo recebido em: 30.10.2015

Artigo aprovado em: 16.02.2016

O discurso político na mídia: a preservação da face positiva do Presidente Barack Obama

Political discourse in the media: the positive face-work of President Barack Obama

Vanessa Hagemeyer Burgo*
João Vieira da Silva Neto**

RESUMO: Este estudo visa a analisar os procedimentos de preservação da face positiva empregados pelo presidente dos Estados Unidos Barack Obama durante uma interação verbal. Pretendemos discutir as estratégias utilizadas por ele para diminuir a força ilocutória de seus enunciados, amenizando ou distanciando sua imagem de assuntos polêmicos. O aporte teórico da pesquisa tem embasamento nos princípios da Análise da Conversação e o *corpus* é formado por uma entrevista concedida ao apresentador David Letterman, em seu programa *Late Show with David Letterman*, transmitida pela rede de televisão americana CBS em 2009. De acordo com os resultados, esses recursos influenciam a atitude linguística do presidente, sobretudo quando exposto, diretamente, a um grande público. Seu discurso é formado por estratégias sociointeracionais destinadas à redução de possíveis ameaças à imagem que quer preservar, a fim de obter a aprovação dos ouvintes e garantir o resguardo do que não deseja ver exibido.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso Político. Interação Verbal. Face Positiva.

ABSTRACT: The aim of this study is to analyze the positive face-work employed by the President of the United States Barack Obama during a verbal interaction. We intend to discuss the strategies used by him to reduce the illocutionary force of his utterances in order to mitigate or distance his image from polemical issues. The theoretical framework is based on the principles of Conversation Analysis and the *corpus* is composed of an interview given to David Letterman on his late-night talk show *Late Show with David Letterman*, broadcast by the American television network CBS in 2009. According to the findings, these devices influence the linguistic attitude of the President, especially when directly exposed to a great audience. His speech consists of socio-interactional strategies that contribute to reduce potential threats to the image that he wants to preserve in order to get listeners' approval as well as to protect what he does not desire to be displayed.

KEYWORDS: Political Discourse. Verbal Interaction. Positive Face.

1. Introdução

A língua falada, enquanto objeto de pesquisa, proporcionou grandes contribuições para a compreensão da natureza da própria linguagem e, a observação da fala em situações concretas

* Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* Três Lagoas.

** Mestre em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* Três Lagoas. Professor do Curso de Letras na mesma instituição.

de uso permite analisar a subjetividade das relações interpessoais por meio da organização do evento conversacional. Para isso, não basta analisar somente o que foi dito, mas, principalmente, o modo como foi dito, a partir da abordagem interacional do texto.

Em uma interação face a face, o descumprimento do conjunto de normas estabelecidas pela sociedade, a qual pressupõe a existência de um comportamento adequado para um determinado evento, pode gerar uma situação de conflito entre os interactantes. A preocupação com a construção de uma boa imagem se intensifica, principalmente, quando se trata de uma figura política cujo carisma e popularidade são determinantes para o êxito eleitoral. De um modo geral, os discursos dos políticos são meios produtivos para a análise da interação e dos procedimentos empregados por eles na constituição e na manutenção de sua imagem positiva, pois há alguns momentos em que se distanciam de assuntos desconfortáveis ou prejudiciais aos seus objetivos, e outros em que se aproximam de atos ou concepções valorizadas socialmente.

O princípio de defesa da autoimagem pública incide, principalmente, sobre as formas de interação conversacional, uma vez que os recursos de preservação da face são, frequentemente, de caráter verbal. Entre eles, podem ser destacados os marcadores discursivos¹, as formas de polidez e as atividades de reformulação, entre outros mecanismos linguísticos. Os marcadores, de um modo geral, constituem um recurso imprescindível no texto falado, pois atuam no discurso de modo a organizar a função textual-interativa, estabelecendo relações entre as unidades discursivas (UD)².

Via de regra, todo falante deseja ver sua face preservada e, para isso, o emprego de determinados mecanismos e procedimentos de atenuação são essenciais para abrandar situações problemáticas acerca de determinados assuntos, assim como para buscar aprovação discursiva e envolvimento do ouvinte. Nesse sentido, observa-se a relevância de se discutir como os procedimentos de atenuação e de construção da imagem positiva são empregados pelo Presidente Barack Obama em textos falados planejados localmente, pois quando um tema

¹ De acordo com Risso, Silva e Urbano (1997, p. 21), marcadores discursivos são “um amplo grupo de elementos de constituição bastante diversificada, envolvendo, no plano verbal, sons não lexicalizados, palavras, locuções e sintagmas mais desenvolvidos, aos quais se pode atribuir homogeneamente a condição de uma categoria pragmática bem consolidada no funcionamento da linguagem. Por seu intermédio, a instância de enunciação marca presença forte no enunciado, ao mesmo tempo em que se manifestam importantes aspectos que definem sua relação com a construção textual-interativa”.

² Castilho (1989, p. 253) afirma que a UD é “um segmento do texto caracterizado semanticamente por preservar a propriedade de coerência temática da unidade maior, atendo-se como arranjo temático secundário ao processamento de um subtema, e formalmente por se compor de um núcleo e de duas margens, sendo facultativa a figuração destas.” O termo diretora significa uma UD “hierarquicamente superior” do ponto de vista de sua importância para a negociação. (ROSA, 1992, p.63)

envolve diversos segmentos da sociedade, por vezes, com posicionamentos opostos, percebe-se uma preocupação maior, por parte do falante, em resguardar sua face perante a sociedade.

Com o objetivo de discutir as estratégias sociointeracionais empregadas no texto falado em inglês, observamos os procedimentos utilizados por Barack Obama em uma entrevista de formato *talk show*. Dessa maneira, verificamos os recursos utilizados na tentativa de preservação da face, descrevendo e analisando as estratégias de polidez, os marcadores discursivos e os procedimentos de atenuação empregados pelo presidente para suavizar a força ilocutória de seus enunciados e promover gradações de envolvimento e distanciamento entre ele e o texto falado.

2. Face

As concepções doravante explanadas neste item têm como base a noção de face proposta por Goffman (1967). A interação em um encontro social baseia-se em dois conceitos fundamentais: a *face* e a *linha de conduta*. Face é definida como “*the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact*” (p. 5)³. Portanto, o conceito de face representa, metaforicamente, a imagem do eu individual perante seu interlocutor e, conseqüentemente, perante a sociedade. Um sujeito é moldado e modificado, no percurso interacional, de acordo com o contrato e com as negociações sociais estabelecidos entre os interactantes. O valor social positivo que o falante reclama para si em uma interação é obtido pelo que o pesquisador chama de *linha de conduta*. Essa linha deve ser compreendida como atos verbais e não-verbais do falante que expressam sua visão da situação, sua avaliação a respeito dos participantes e, especialmente, de si mesmo no decorrer de um contato específico.

Em uma interação, espera-se que os indivíduos respeitem a própria imagem e, de mesma forma, que respeitem a imagem dos interlocutores. Normalmente, no processo de interação, os falantes tendem a construir uma imagem positiva de si mesmos e de seu lugar na sociedade, assumindo duas atitudes possíveis: uma atitude defensiva, na qual o locutor precisa preservar a própria face, e uma atitude protetora, na qual o mesmo deve preservar a face do seu interlocutor.

Entretanto, uma interação social nem sempre atende a esse grau de civilidade. Para Rosa (1992, p. 20), toda interação é, por si só, um fenômeno potencialmente desestabilizador; o

³ o valor social que uma pessoa efetivamente reivindica para si por meio da linha de ação que os outros supõem que ele adotou, no decorrer de um contato específico (tradução nossa).

simples fato de interagir com outros em sociedade rompe um equilíbrio social pré-existente, ameaçando a autoimagem pública construída pelos participantes. Após a tensão provocada pelo encontro social, os falantes costumam estabelecer um contrato fiduciário no qual aceitam a linha de conduta do outro, a fim de não ameaçarem as faces envolvidas nos diálogos.

2.1 Face positiva e face negativa

O conceito de face, estabelecido inicialmente por Goffman foi posteriormente reelaborado e aprofundado por Brown e Levinson (1987), os quais ampliaram essa noção em seus estudos acerca da polidez linguística nas interações, empregando os termos “face positiva” e “face negativa”. De acordo com os autores:

- I. **negative face**: the basic claim to territories, personal preserves, rights to nondistraction - i.e. to freedom of action and freedom from imposition;
- II. **positive face**: the positive consistent self-image or ‘personality’ (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants (p. 61)⁴.

Para eles, todo indivíduo possui duas faces que são complementares. A face positiva corresponde à imagem favorável que cada falante tenta apresentar aos outros. Essa face é facilmente demonstrada e preservada em interações que ocorrem entre indivíduos que se respeitam e que se querem bem. A face positiva representa a necessidade de aprovação social, de pertencimento a uma comunidade, de ver seus valores compartilhados e sua imagem pública validada pelos interlocutores.

A face negativa corresponde ao desejo do indivíduo de agir livremente, de não sofrer imposições e de poder realizar ações de forma independente. Adotando o princípio da face positiva e negativa nas interações face a face, Marcuschi (1989) complementa que a primeira seria a busca de assentimento e aceitação de sua personalidade e desejos. A segunda, por sua vez, trata-se do âmbito pessoal que deseja ver protegido.

Assim, durante as trocas conversacionais, temos pelo menos quatro faces que entram em contato: a face positiva e negativa do locutor e a face positiva e negativa do interlocutor. Como nas demais atividades conversacionais, nas entrevistas também podem ocorrer uma série

⁴ a reivindicação básica aos territórios, reservas pessoais, direitos a não distração - ou seja, a liberdade de ação e a liberdade de imposição; a auto-imagem positiva consistente ou a "personalidade" (incluindo crucialmente o desejo de que essa auto-imagem seja apreciada e aprovada) reivindicada pelos interactantes.

de atos verbais e não verbais que ameaçam as faces dos interactantes. Tais atos são chamados por Brown e Levinson (1987, p. 65-68) de *Face Threatening Acts (FTAs)*, em português, atos ameaçadores da face. Os autores levam em consideração as quatro faces dos interlocutores ao classificá-los:

Atos ameaçadores da face (FTAs)	
<i>Atos que ameaçam a face positiva do locutor</i>	Desculpas, aceitação de um elogio, perda do controle físico, tropeços, quedas etc; auto-humilhação, ações estúpidas, autocontradição; confissões, admissão de culpa ou responsabilidade, autocríticas.
<i>Atos que ameaçam a face positiva do interlocutor</i>	Expressões de reprovação, censura, desprezo ou ridicularização, queixas e repreensões, acusações, insultos; contradições ou discórdias, provocações; expressões de emoções violentas fora de controle, irreverência, menção de tópicos, tabu.
<i>Atos que ameaçam a face negativa do locutor</i>	Expressões de agradecimento, aceitação de agradecimentos ou desculpas do interlocutor, desculpas, aceitação de oferecimentos, respostas a gafes, promessas e oferecimentos de má vontade.
<i>Atos que ameaçam a face negativa do interlocutor</i>	Ordens e pedidos, proibições, sugestões, conselhos, lembretes, ameaça, advertências, atos desafiadores; oferecimentos, promessas; elogios, expressões de inveja ou admiração, expressão de emoções (negativas) fortes em relação ao interlocutor.

A partir do estabelecimento do conceito de FTAs, podemos compreender melhor as estratégias destinadas à manutenção da face dos interlocutores. Os autores propõem uma hierarquia de estratégias na realização dos atos ameaçadores da face. De acordo com o esquema traçado por eles, são cinco as possibilidades de se executar um FTA (p. 60). Ao classificá-los, eles utilizam uma escala que vai de 1 a 5 e, quanto maior o número, mais indireta e mais atenuada será a realização. A saber:

- 1) **diretamente e sem ação compensatória (*bald-on record*):** nesse caso, não há esforço algum para reduzir o impacto do FTA; o falante deixa claro que não há intenção de amenizar o dano potencial à face. É geralmente utilizada por amigos, familiares ou pessoas que se conhecem bem.
- 2) **diretamente, com ação compensatória e polidez positiva:** o locutor realiza o FTA, porém com ação reparadora. Nesse caso, procura-se minimizar a face positiva do ouvinte, não deixando que sua ação afete a relação entre ambos. Caracteriza-se pela produção de atos de caráter antiameaçador, como o elogio, a manifestação de acordo e o agradecimento.

- 3) **diretamente, com ação compensatória e polidez negativa:** nesse caso, o FTA é realizado explicitamente, assim como a ação reparadora que ocorre na tentativa de mitigar os efeitos negativos. Nessa estratégia, enfatiza-se o respeito à face negativa do interlocutor. São alguns exemplos: “eu não quero lhe interromper, mas...”; “sei que você está sem muito dinheiro, mas poderia me emprestar...”; “me desculpe, mas...”.
- 4) **indiretamente (*off record*):** o falante realiza o FTA implicitamente, sem assumir a responsabilidade, utilizando a linguagem indireta, como no caso: “está frio aqui”, esperando que o(s) ouvinte(s) feche(m) a janela ou ligue(m) o aquecedor.
- 5) **não realiza o FTA:** nesse caso, o falante opta por não realizar o FTA, por ser ameaçador demais ou por não haver condições de se atenuar os danos potenciais à interação.

A partir dessa classificação apresentada por Brown e Levinson, Kerbrat-Orecchioni (1990) redimensiona a noção de atos ameaçadores da face ao constatar que muitos deles podem produzir efeitos simultâneos tanto na face positiva, quanto na face negativa dos interlocutores. Além disso, a autora admite a existência de atos valorizantes que produzem efeitos positivos sobre as faces dos falantes, chamando-os de atos antiameaçadores (anti-FTAs ou *Face Flattering Acts*). Exemplos deles são o agradecimento, o elogio, um presente, um voto de confiança. Segundo a autora (2006, p. 81), o modelo proposto por Brown e Levinson é “excessivamente pessimista, e até mesmo ‘paranoide’ da interação - representando os indivíduos em sociedade como seres vivos sob a ameaça permanente de FTAs de todo gênero”.

Galembeck (2005, p. 174) assevera que “as circunstâncias particulares em que se desenvolvem os diálogos fazem com que neles a preservação da face seja uma necessidade constante”. Já que não é possível prever as ações desenvolvidas pelo outro interlocutor, “o falante adota mecanismos que assegurem o resguardo do que não deseja ver exibido e coloquem em evidência aquilo que desejam ver exibido”.

Na cena política, muitos atos de linguagem podem ser considerados ameaças potenciais à face. A regra do bom convívio social é evidenciar e preservar a face positiva e ocultar a face negativa. Com o intuito de preservar sua imagem positiva, os falantes empregam recursos de natureza verbal e não verbal para mantê-las. A ameaça leva os interactantes a selecionar, dentre as práticas de salvamento da face constituintes de seu repertório, as mais eficazes para utilizar

em uma determinada situação, buscando, assim, neutralizar o ato ofensivo e preservar a face positiva. Conforme Goffman (1980, p. 84), “caso se queira lidar bem consigo mesmo e com os outros em todas as contingências, deve-se ter um repertório de práticas salvadoras de face para cada uma dessas possíveis relações com a ameaça”.

3. As práticas de salvamento da face

A partir da tensão de proteger seu território (face negativa) e melhorar sua imagem pública (face positiva), surge o que Brown e Levinson denominaram de *face-work*. Ao interagirem, os falantes se comportam de acordo com as expectativas e desejos relacionados à imagem pública que querem ver respeitada. Assim, os interactantes realizam esse trabalho de face quando utilizam ações que minimizam ou neutralizam possíveis ameaças à face do locutor ou à face do interlocutor, representando um esforço no sentido de manter as faces e estabelecer um caráter harmonioso nas interações. Há, nesse caso, um empenho do falante para que suas ações não façam ninguém perder a face, incluindo a dele própria. Segundo Preti (2002, p. 54):

Em eventos comunicativos nos quais o falante se expõe de forma mais direta, por exemplo: em que necessita manifestar suas opiniões, atender ou recusar pedidos, responder a perguntas diretas e indiretas é vital a necessidade de salvaguardar a face para a manutenção do diálogo, já que a perda da face, em geral, pode levar a uma situação tensa e comprometedora da interação.

A expressão “perder a face”, na perspectiva de Goffman (1980, p.78-79), refere-se, em princípio, ao sujeito que está na face errada ou fora dela. Isso acontece quando um falante apresenta um valor social incompatível com a linha de conduta seguida por ele ou pelo grupo no qual que está inserido. Quando o sujeito percebe que está fora da face ou na face errada, sente-se envergonhado e constrangido “pelo que pode acontecer à sua reputação como participante”. É importante ressaltar que nem sempre o falante irá demonstrar que está envergonhado, pois muitas pessoas são capazes de ocultar tal reação, ocorrendo o que o autor denomina de “salvar a face”. Essa expressão refere-se ao processo pelo qual um indivíduo é capaz de dar aos outros a impressão de que não perdeu sua face. Uma pessoa *tem, está em ou mantém* uma face quando a linha que segue exprime uma “fachada” de si mesma “internamente consistente, apoiada por julgamentos e evidência transmitidos pelos outros participantes”. Nesses casos, o falante “sente que pode manter a cabeça erguida e apresentar-se abertamente para os outros”.

Retomando os estudos de Goffman, Galembeck (2005, p.174) afirma que os processos de representação (*face-work*) são “os procedimentos destinados a neutralizar as ameaças (reais ou potenciais) à face dos interlocutores ou a restaurar a face dos mesmos”. Em outras palavras: a fim de se proteger, de preservar a sua face e a do seu interlocutor, os interactantes, por meio de processos de representação, expõem aquilo que desejam ver desvendado (face positiva) e ocultam aquilo que desejam esconder (face negativa).

Nesse sentido, a necessidade de preservar a face em uma interação é uma constante. Para impedir embaraços e constrangimentos, os sujeitos, geralmente, usam práticas preventivas e, para compensar ocorrências desfavoráveis que não foram evitadas com sucesso, eles empregam práticas corretivas. De acordo com o autor, quando o indivíduo utiliza estratégias para proteger suas próprias projeções, pode-se considerá-las como práticas defensivas. Já as práticas protetoras ou de diplomacia ocorrem quando um indivíduo utiliza táticas para resguardar a projeção realizada por outro. Os procedimentos utilizados para elaborar, manter ou restaurar mutuamente a face dos participantes são denominados de processos de figuração:

Goffman menciona como técnicas de Trabalho da Face os **processos evasivos**, pelos quais temas e situações constrangedoras são evitados totalmente ou apresentados de forma dissimulada ou indireta, e os **processos corretivos**, (nos quais comportamentos ritualísticos são adotados para compensar o dano causado à face de um ou mais participantes), sendo que a intensidade e a duração de tais correções correspondem à intensidade da ameaça (MEIRELES, 1997, p. 34).

Algumas dessas estratégias podem ser consideradas defensivas enquanto outras podem ser consideradas protetoras, entretanto, ambas podem ocorrer concomitantemente. Os processos evasivos são o modo mais seguro de evitar possíveis ameaças à própria face, uma vez que o objetivo é evitar os contatos que “poderiam levar à expressão de informações inconsistentes com a linha seguida”. É o que leva o falante a manifestar e conduzir o tópico para um “terreno mais seguro”, menos agressivo às faces em interlocução (GOFFMAN, 1980, p. 85).

Os processos corretivos ou reparadores são estratégias que buscam restabelecer o equilíbrio interacional rompido por uma asserção anterior. Trata-se de uma estratégia que visa a reorientar o diálogo em andamento por conta de uma gafe ou um passo em falso dos interactantes. O autor assevera que, ao se encontrar em uma situação de desequilíbrio ou “desgraça ritual”, na qual é impossível não ignorar o ato falho, os participantes se esforçam

para tentar corrigir ou reparar seus efeitos, “restabelecendo um estado ritual satisfatório” (p. 87).

Em ambos os processos, os participantes estão dispostos a cooperar na preservação da própria face. No entanto, é importante observar que o trabalho de face pode ser utilizado tanto para um fim harmonioso quanto para um fim agressivo. O locutor pode atacar a face de seu interlocutor em benefício da própria face, não apresentando nenhum tipo de respeito pelos sentimentos do interlocutor, pois conforme salienta o pesquisador (1967, p. 24-25), o falante está interessado em obter pontos positivos com a audiência às custas da face dos interlocutores. No entanto, ao ameaçarem a face do próximo, os falantes podem também causar uma ameaça à própria face.

4. Análise e discussão dos dados

Nas entrevistas menos formais, de formato *talk show*, percebe-se que o público tem uma participação física em menor escala se a compararmos com a interação entre entrevistador e entrevistado, porém, tanto um quanto o outro, por vezes, se voltam à plateia para cativá-la, de forma a evidenciar sua face positiva, como pode ser visto no trecho abaixo.

Antes da entrada do presidente Barack Obama, o apresentador do programa interage com o público, mantendo uma conversa direta, durante a qual apresenta o convidado de maneira descontraída. O entrevistador ainda sugere a participação de uma ouvinte, caso a entrevista com o presidente seja rápida.

Excerto 1

*Letterman: I'll tell you ma'am if if ah:: if the president runs short here tonight we'll have some time... (Laughs)
but only () bring up your heart shape potato*

Letterman: Vou te dizer senhora se se ah:: o Presidente encerrar cedo hoje nós teremos algum tempo... (risos) mas apenas () traga sua batata em forma de coração

Excerto 2

*Letterman: How are you?
Obama: I'm doing well... I'm doing well Dave ah::... I want you to know th/the main reason I'm here... not any those top ten lists but... I wanted to see that heart shape potato
Letterman: throw it up
Obama: that's remarkable*

Letterman: remarkable

Obama: this is remarkable... thank you

Letterman: that's right

Obama: wha/ what's your name?

Garota da plateia: Mary Apple

Obama: Mary... is it your real name Mary Apple? and you carry heart shape potato... oh thank you so much for sharing

Letterman: Mary I think it'll be a nice gift in a great way to put end this nonsense if you... if you just gave to the president... do you mind? it's all yours

Obama: is it for me?

Letterman: it's all yours... congratulations

Obama: thank you

Letterman: that's good

Obama: all right

Letterman: Como vai?

Obama: Vou bem... vou bem Dave ah:... quero que saiba que o/o principal motivo de eu estar aqui... não foi nenhuma dessas listas das dez mais... eu queria ver a batata em forma de coração

Letterman: Jogue-a

Obama: É impressionante

Letterman: Impressionante

Obama: isso é impressionante... obrigado

Letterman: Está certo

Obama: Qua/qual é o seu nome?

Garota da Plateia: Mary Apple

Obama: Mary... seu nome verdadeiro é Mary Apple? (Maria Maçã) e você carrega uma batata em forma de coração?... oh muito obrigada por compartilhá-la

Letterman: Mary eu acho que seria um belo presente e uma boa maneira de por um fim nessa bobagem se você... se você simplesmente a desse de presente ao Presidente... você se importa? É toda sua...

Obama: É para mim?

Letterman: É toda sua... parabéns

Obama: Obrigado

Letterman: Que bom

Obama: Está certo

Após sua entrada, o presidente Obama toma a iniciativa de interagir com o público logo no início da entrevista (excerto 2). Ao dizer que o seu objetivo principal de estar no programa era ver uma batata em formato de coração trazida por uma participante do programa, ele instaura um clima descontraído e agradável, cativando a todos.

Em outro momento de descontração e interação, conforme observamos no exemplo acima, Obama fala diretamente com a dona da batata. Quando descobre que o nome da

participante é *Mary Apple* (Maria Maçã), o presidente sugere uma contradição de alguém que tem como sobrenome “maçã” carregar uma batata.

Pode-se notar que há uma preocupação do entrevistado e do entrevistador em informar a audiência, transmitir e manter uma boa imagem perante o público. Essa atitude constitui-se em uma maneira de demonstrar a face positiva, que corresponde à fachada social, à imagem valorizada que tentamos apresentar aos outros e que necessita de aprovação e reconhecimento. Contudo, a imagem construída socialmente possui, além da face positiva, a face negativa, que se refere à intimidade do interactante ou à reserva do território pessoal, que, a todo o momento, é minimizada por aquele que pretende manter a face.

Os procedimentos utilizados pelo presidente Obama para a preservação de sua autoimagem (face) durante a entrevista podem ser considerados uma tentativa de se estabelecer um acordo que garanta o bom desempenho de uma interação. Durante uma entrevista, sempre existe a possibilidade de troca de lugares, ocorrendo uma inversão. Esse tipo de ação fica evidente no trecho seguinte:

Excerto 3

Letterman: in terms of ah:: ah:: the the health care wh wh what is I don't understand about this?

Obama: wh wh why don't you help me trough ah:: Dave where where ah:: ah:: wh what:: what's been puzzling you lately?

Letterman: if I'm not feeling well

Obama: right

Letterman: I go to the CBS nurse

Obama: everybody should have a CBS nurse... ah:: and I'm I'm sure ah:: th the nurse is a wonderfull person

Letterman: com relação ah:: ao sistema de saúde o/o o que eu não entendo sobre isso?

Obama: Po/po por que você não me ajuda ah:: Dave onde onde ah::ah:: o/o que:: o que tem intrigado ultimamente?

Letterman: se eu não me sinto bem

Obama: certo

Letterman: procuro a enfermeira da CBS

Obama: todo mundo deveria ter uma enfermeira da CBS... ah:: e eu eu tenho certeza ah:: a a enfermeira é uma pessoa maravilhosa

Após mudarem de tópico e adentrarem em uma questão polêmica, Obama é questionado a respeito do sistema de saúde, respondendo à pergunta com outra pergunta. O entrevistado pode, a qualquer momento, tomar o turno, passando a agir como um entrevistador ou ainda

alterar o tópico discursivo, levando o rumo da conversa para o seu benefício, o que altera a direção da entrevista.

O momento de descontração após a pergunta pode ser considerado como uma estratégia utilizada para salvaguardar sua face positiva. Antes de responder acerca da atual realidade da saúde dos Estados Unidos, o presidente ameniza a situação ao brincar dizendo que todos deveriam ter uma enfermeira da CBS, canal por meio do qual é transmitido o programa *Late Show*.

Essa descontração serve para introduzir as dificuldades enfrentadas pelo setor da saúde, minimizando a situação para que não haja um grande impacto sobre o público. De acordo com Obama, pelo menos trinta milhões de americanos não têm acesso à saúde, e a grande maioria da população sofre com o aumento em seus planos e com a redução da cobertura de atendimento, como no trecho a seguir:

Excerto 4

Obama: ah:: un/unfortunately we have right now about ah:: at least thirty million Americans who don't have health insurance... so that's a big problem... heartbreaking stories I get everyday people who are working but... they don't get health insurance in the job they are small business they are self-employed they can't afford to go in a private marketplace cause ah:: typically those folks get charged three times as much as somebody who gets health insurance from the job...

Obama: ah:: infelizmente nós temos agora perto de ah:: pelo menos trinta milhões de americanos que não têm plano de saúde... então esse é um problema grande... histórias comoventes que ouço todos os dias pessoas que estão trabalhando mas... eles não têm plano de saúde no emprego eles são de empresas pequenas ou eles autônomos eles não podem pagar um plano de saúde no mercado particular porque ah:: tipicamente essas pessoas pagariam seriam cobradas três vezes assim como alguém que tem plano de saúde do emprego...

Considerando a saúde um problema grave, o presidente demonstra se compadecer da situação enfrentada por aqueles sem condições de pagarem por um plano de saúde. Ele afirma, ainda, escutar diariamente histórias comoventes. Com isso, o presidente envolve seus interlocutores, aproximando-se deles. Conseqüentemente, ele cativa a parcela da população interessada no assunto ao demonstrar que fará o possível para mudar aquela realidade.

O trecho transcrito a seguir mantém o tópico conversacional (saúde) e evidencia os mecanismos utilizados pelo presidente para manter sua face positiva:

Excerto 5

Obama: that can be an accomplishment we're closer than we've ever been but... look people ah:: this has been one of those things that is symbolic there are a lot of ideas logical arguments there are a lot of folks in Washington who've got stake in seen the status quo stay as it is and ah:: the one thing that I said is ah:: the status quo was unacceptable we are gonna bring about change on this and... when it gets done just like when Social Security got done or when Medicare ge/got done people are gonna realize ah:: this was the right way to go but it's a hard task if it had been easy it would have been done forty years ago

Obama: isso pode ser realizado estamos mais próximos do que nunca mas... olhem ah:: essa é uma das coisas que é simbólica há muitas ideias argumentos lógicos há muita gente em Washington que se interessa em ver a situação permanecer como está e ah:: uma coisa que eu disse é ah:: que a situação era inaceitável e que faríamos mudanças nisso e... quando isso for feito assim como quando o Seguro Social foi feito ou quando o Medicare fo/foi feito as pessoas vão perceber ah:: que esse foi o caminho certo mas é uma tarefa difícil se fosse fácil teria sido feita quarenta anos atrás

Obama não apresenta nenhuma medida concreta que seja capaz de acabar com os problemas referentes à saúde no país, apenas promete mudar essa realidade. Pode-se observar, no trecho sublinhado, que o presidente atribui a “muitos em Washington” o interesse em perdurar essa situação. Com esse dizer, Obama engrandece sua iniciativa de mudança, que é intensificado com a frase “eu disse que a situação era inaceitável”.

Ao usar o pronome pessoal “we” (nós), o político reforça a transferência do problema para não arranhar sua face e se isentar da culpa. Com isso, preserva sua imagem, neutralizando atos ameaçadores. Essa estratégia discursiva é utilizada para tentar direcionar o rumo da interação e atenuar o discurso.

O mesmo ocorre, no excerto abaixo, quando Obama se refere à ajuda dada pelo governo aos bancos e à indústria automobilística, afirmando: “a última coisa em que eu queria me envolver era em ajudar Wall Street. A última coisa que quero é ter que me envolver e lidar com a indústria automobilística...”:

Excerto 6

Obama: if we have some good regulations and place we wouldn't have to do that ah:: y'know the last thing I wanted to (sign up for) was getting into... get involved in help Wall Street... the last thing I want to do is to get involved and deal with the auto industry ah:: the reason that we have to make some decisions we had over last several months is because we got the situation ironically that we had too government... too regulation... people were taking wild risks...

Obama: se nós tivéssemos boas regulamentações e lugar nós não teríamos que fazer isso ah:: sabe a última coisa em que eu queria me envolver... era me envolver em ajudar a Wall Street... a última coisa que eu quero fazer é ter que me envolver e lidar com a indústria automobilística ah:: o motivo que nós tivemos para tomar algumas decisões que tomamos nesses vários meses é porque nós ficamos em uma situação ironicamente em que tivemos governo demais... regulamentação demais... as pessoas estavam se arriscando demais...

O político estava consciente de que se tratava de um assunto polêmico, em que grande parcela da população desaprovava as atitudes tomadas pelo governo. Por isso, ele não recriminou, em momento algum, a população, evitando um confronto de opiniões. Ao contrário, ele afirma que a frustração e a raiva da população justificavam-se. Porém, considera que essa desaprovação é fruto da falta de consciência de parte da sociedade americana acerca da origem da situação e atribui a culpa a reformas necessárias que há muito tempo não foram feitas em Washington.

Outro aspecto importante a ser salientado é o posicionamento do presidente em relação às decisões tomadas pelo governo. Ao afirmar “a última coisa que eu queria” e “a última coisa que eu quero fazer”, fica evidente que Obama, assim como a população, era contra a ajuda do governo aos bancos e à indústria automobilística. Com isso, o presidente aproxima-se do desejo da população, envolvendo-a. Por meio da utilização de procedimentos atenuadores, Obama consegue diminuir o impacto de ameaça à face perante o público, fazendo com que se identifiquem com seu discurso.

Quando o presidente fala das decisões tomadas, ele utiliza o pronome “nós” (“*the reason that we have to make some decisions we had*”), atribuindo a decisão a uma equipe (o governo), de forma a se eximir, parcialmente, da responsabilidade e a evitar que a frustração do povo recaia sobre ele. Obama apresenta o motivo das decisões tomadas pelo governo estar relacionado às preocupações com o bem-estar da população ao afirmar que, entre outros motivos, “as pessoas estavam se arriscando demais”.

Dessa forma, podemos perceber que, para a manutenção de uma interação cooperativa, é necessário fazer uso de todos os meios que a linguagem dispõe para amenizar as ameaças e preservar a face. Muitas vezes, o falante enfrenta conflitos durante a interação; no caso da entrevista com o presidente Obama, isso pode ser observado nas perguntas a respeito do governo, as quais exigem dele respostas convictas e convincentes.

Observa-se que alguns tópicos discursivos podem ser mais ameaçadores à face do presidente do que outros. Um tópico discursivo que fala acerca de sua família é menos

ameaçador do que um tópico que fala a respeito de emprego ou economia durante a recessão, período pelo qual a população passava na época da entrevista. Em consequência disso, o entrevistado, estrategicamente, reformula seus enunciados de modo polido, sem deixar de responder aos ouvintes.

Logo, a polidez pode ser entendida como um conjunto de estratégias discursivas que servem para amenizar os conflitos durante a interação, ou seja, um elemento imprescindível para a boa interação durante as entrevistas. Desse modo, é, sem dúvida, um instrumento de construção, preservação e manutenção da face.

No trecho a seguir, percebe-se como a polidez é manifestada por meio dos marcadores discursivos “*I think*” (“*eu acho*”) e “*I actually think*” (“*eu realmente acho*”), os quais são empregados no texto para amenizar a força ilocutória do que é dito pelo falante. Esses marcadores funcionam, portanto, como atenuadores.

Excerto 7

Letterman: and then within the last week ah:: Ji/ a couple days ago Jimmy Carter ah:: started talking ah ah ab/about this behavior and was speculating ah:: perhaps ah:: this (uneasy) or poor decorum was because people were rude and racist ah:: is he honest on the something there or is that just something to talk about?

Obama: well... ah:: first of all I think it's important to realize that I was actually black before the election so... (laughs) so... so I ah::... this is true... this is true... so

Letterman: how long have you been a black man?

Obama: so the American people ah:: I think gave me this extraordinary honor a:: and that tells you I think a lot about where the country is at... I actually think that th/what happens is whatever a president tries to bring about significant changes... particularly during times in economics... then... there is a certain segment of population that gets... very wild up

Letterman: e então na semana passada ah:: Ji/ há alguns dias atrás Jimmy Carter ah:: começou a falar ah ah a res/a respeito desse comportamento e estava especulando ah:: que talvez ah:: esse (incômodo) ou falta de decoro eram porque as pessoas eram rudes e racistas ah:: ele é sincero em alguma coisa aí o ou somente falou por falar?

Obama: bem... ah:: antes de tudo, eu acho que é importante perceber que eu realmente já era negro antes da eleição então... (risos) então... então... eu ah:: isso é verdade... isso é verdade... então

Letterman: há quanto tempo você é um homem negro?

Obama: então o povo americano ah:: eu acho que me deu essa extraordinária honra ah:: e isso deixa claro eu acho o que o país pensa... eu realmente acho que que/o que acontece é que sempre que um presidente tenta fazer grandes mudanças... principalmente durante tempos de instabilidade econômica... então... há um certo segmento da população que fica... agitado

Cabe salientar que, ao ser perguntado acerca do comportamento de algumas pessoas, relacionando a possível causa desse comportamento ao racismo, Obama, a fim de abrandar o tema considerado um tabu no país, com muito bom humor, faz uma brincadeira com sua própria raça. Vale ressaltar que, independentemente de sua cor, Obama foi eleito como o presidente dos Estados Unidos, e isso revela sua aceitação e popularidade por parte da maioria dos eleitores. Ao utilizar os marcadores “I think” e “I actually think”, o presidente demonstra polidez e evita, desse modo, que seu discurso soe pretensioso ou arrogante.

Esses marcadores discursivos de opinião também são procedimentos utilizados com frequência para a preservação da face, pois diminuem a responsabilidade do locutor perante o tópico conversacional. A seguir, são vistos dois exemplos de como o marcador de opinião “I think” é utilizado para minimizar a responsabilidade do falante e para distanciar a figura do presidente de decisões polêmicas.

Excerto 8

Obama: and they don't understand why it is... that Americans would not want to set up the system that would save the money over time... would work better... would make people healthier ah:: and I think the vast majority of Americans they want to see changes... but look... let's face... they're a little scared about the Devil they don't know and... so and there's awful lot of missing information up there...

Obama: e eles (líderes e chefes de Governo) não entendem por que é... que os americanos não querem estabelecer um sistema que economizaria adiante... funcionaria melhor... deixaria o povo mais saudável ah:: e eu acho que a vasta maioria dos americanos eles querem ver mudanças... mas olha... vamos admitir... eles estão com um pouco de medo do demônio que não conhecem e... então e há uma enorme falta de informação...

Excerto 9

Letterman: and now people are suggesting more and more American man and women go into the Afghanistan... what is that?

Obama: well... first of all I think that/ that/ ah:: ah:: our troops are performing at an extraordinary level in both Afghanistan and Iraq

Letterman: e agora as pessoas estão sugerindo que mais e mais homens e mulheres americanos vão para o Afeganistão... o que é isso?

Obama: bem... primeiro todas eu acho que/que ah:: ah:: nossas tropas estão tendo um desempenho extraordinário no Afeganistão e no Iraque

Os dois trechos selecionados geram grandes tensões devido às divergências de opiniões. Ao utilizar o marcador “*I think*”, Obama afasta-se da polêmica, preservando, assim, sua autoimagem positiva. Os marcadores “*eu acho que*” e “*I think*”, de acordo com Burgo, Storto e Galembeck (2013, p. 310):

[...] apresentam funções que se sobrepõem: em dada situação, podem ser empregados como prefaciadores de opinião; em outro contexto, como indicadores do grau de subjetividade discursiva. Ademais, os marcadores conversacionais de opinião ocorrem em unidades atinentes ao filtro de automonitoramento do falante, podendo ser indicativos de reflexões pessoais, atitudes, pontos de vista, modalizadores e atenuadores [...]

O mesmo ocorre com as expressões “*there are those who argued that*” (“há os que argumentavam que”) e “*there are those who say*” (“há quem diz”) que, na transcrição a seguir, evidenciam procedimentos que marcam o distanciamento do locutor, isto porque o falante transfere a responsabilidade para outrem.

O emprego desses procedimentos é relevante, pois revela a estratégia do locutor que, ao julgar que a manifestação de sua opinião pode se tornar vulnerável às críticas e às opiniões contrárias.

Excerto 10

Letterman: and and for our valiant effort and struggle in Iraq that activities make the world safer from terrorism or was that an only independent exercise?

Obama: I think because Saddam Hussein is not there ah:: that's a good thing... we are we... ah:: h/he was somebody who ah:: certainly had aspirations to cause a lot of trouble... ah:: I think that... given the enormous takes that we had in Afghanistan we should have finished the job there that's my strong opinion I voiced it before...but as you said it doesn't make much sense at this point to look backwards... moving forward we're not gonna have easy decisions... and I don't want Americans to be under illusions and that they will and there are those who argued that now it's the time that completely pull of out the Afghanistan... and there are coherent arguments for that... but there are enormous risks involved with that... there are those who say lets double down and put more troops into Afghanistan... there are good arguments for that but also enormous risks...

Letterman: e e pelo nosso bravo esforço e a luta no Iraque que as atividades tornam o mundo mais seguro contra o terrorismo ou aquilo foi somente uma prática independente?

Obama: eu acho que porque Saddam Hussein não está mais lá ah:: isso é uma coisa muito boa... nós estamos nós... ah:: e/ele era alguém que ah:: certamente tinha aspirações de causar muito problema... ah:: eu acho que... dados os enormes riscos que corremos no Afeganistão nós deveríamos ter concluído o serviço lá é a minha firme opinião e eu já a tinha expressado antes... mas como você disse não faz muito sentido a essa altura olhar para

trás... nós não teremos decisões fáceis pela frente... e eu não quero que os americanos tenham ilusões e que terão e há aqueles que argumentaram que que agora é hora de deixarmos completamente o Afeganistão... existem argumentos coerentes nesse sentido... mas há riscos enormes envolvidos nisso... há aqueles que dizem vamos mandar mais tropas para o Afeganistão... há bons argumentos nesse sentido mas também riscos enormes...

Esse trecho serve, também, para analisar as hesitações presentes na fala. As pausas, marcadoras da hesitação, demonstram a tentativa de reorganização do pensamento, garantindo ao falante o tempo necessário para formulação de seu discurso. De acordo com Koch (2006, p. 122), quando o locutor enfrenta uma dificuldade de processamento textual:

Ele procura resolver as dificuldades paralelamente ao próprio processamento, ocorrendo então o fenômeno da hesitação, que se manifesta no texto através de falsos começos, alongamento de vogais, pausas (preenchidas ou não), repetições de sílabas iniciais ou de vocábulos e expressões, etc.

Pode-se ainda analisar que, ao ser questionado acerca das ações tomadas no governo anterior referentes ao envio de soldados ao Iraque, o presidente evita expressar, logo de início, sua opinião avaliativa. Desse modo, ele inicia sua fala destacando, em primeiro plano, o ponto positivo, que foi a queda de Saddam Hussein, para, em seguida, apresentar sua opinião, que é contrária ao fato. Para minimizar a possível polêmica que poderia gerar, o presidente considera que tais ponderações não fazem muito sentido por se tratar de um episódio já ocorrido.

Enfim, para preservar sua autoimagem positiva, o presidente americano recorre ao bom humor, à mudança de tópico, ao emprego de marcadores de opinião (“*I think*” e “*I actually think*”) e de distanciamento, à hesitação, entre outros. Tudo isso, em uma entrevista, é importante para envolver o público, para aproximá-lo do entrevistado e, acima de tudo, para preservar a autoimagem positiva de quem fala.

5. Considerações finais

Em um evento conversacional, os interactantes expõem amplamente sua face, e o rompimento do conjunto de normas pressupostas pela existência de um comportamento adequado para cada evento, pode gerar um conflito entre os indivíduos. Por estarem expostos a situações potencialmente desfavoráveis, os interlocutores recorrem a estratégias com o propósito de inviabilizar ou amenizar o fluxo verbal. Esse procedimento auxilia o locutor na construção e manutenção das faces expostas durante a interação.

A preocupação em preservar a face intensifica-se, principalmente, quando se trata de uma figura política. O êxito eleitoral depende da identificação e aprovação da sociedade que será conquistada por meio da confiabilidade e do carisma transmitido ao público. A preocupação dos políticos com a preservação da face está presente a todo o momento, pois lidam com assuntos de interesse público e muitas vezes polêmicos. As declarações feitas por eles são amplamente veiculadas pelas mídias, podendo ser utilizadas pelos oponentes para arranhar a face positiva do político.

A participação dos candidatos em eventos midiáticos é de grande importância para a conquista de popularidade entre os eleitores e se intensifica durante a campanha eleitoral. As perguntas realizadas em programas como os de entrevistas, por exemplo, podem gerar situações de conflitos. Tais ações colocam em perigo a imagem pública do locutor, que utiliza marcadores discursivos e procedimentos atenuadores da fala, os quais colaboram para abrandar situações polêmicas ou delicadas, minimizando a carga negativa de determinados assuntos e amenizando as potenciais ameaças à face.

Nas entrevistas televisivas, sempre há um maior cuidado com a proteção da imagem pública, pois se trata de um evento comunicativo que expõe diretamente aquele que fala. Esse tipo de situação conversacional é, obviamente, diferente de em uma conversa descontraída entre amigos, na qual não há um grau elevado de preocupação com o que vai ser dito. Assim, a entrevista representa, sem dúvida, uma atividade conversacional que pode contribuir tanto para a construção da imagem positiva quanto para a imagem negativa do falante, justamente por ser um meio de exposição direta, exibida em veículo de massa.

Observou-se, no *corpus*, que o uso dos marcadores e procedimentos atenuadores está relacionado com a preocupação em preservar a face diante da plateia. Dentre os diversos marcadores discursivos, analisamos aqueles que indicavam a proximidade e a intensidade de envolvimento de Barack Obama com seu enunciado.

A polidez, os marcadores discursivos e os procedimentos de atenuação são mecanismos que influenciam a atitude linguística dos participantes em um ato comunicativo, sobretudo quando expostos, diretamente, a um grande público. Esses recursos são primordiais para a manutenção de uma interação cordial, especialmente quando o locutor não quer entrar em conflito com seu interlocutor. Dessa forma, essas estratégias contribuem para o abrandamento de situações desfavoráveis, contribuindo, portanto, para a criação e/ou manutenção da imagem positiva do falante.

Referências Bibliográficas

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. **Politeness: some universals in language usage**. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. (A primeira edição é de 1978)

BURGO, V. H.; STORTO, L. J.; GALEMBECK, P. de T. O caráter multifuncional dos marcadores conversacionais de opinião “Eu acho que” e “I think” na fala dos presidentes Lula e Obama. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 289-312, jul./dez., 2013.

CASTILHO, A.T. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In: _____. (Org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Ed. Unicamp, 1989, p. 249-280.

GALEMBECK, P. de T. Preservação da face e manifestação de opiniões: um caso de jogo duplo. In: PRETI, D. (Org.). **O discurso oral culto**. 3ª ed. São Paulo: Humanitas, 2005, p.173-194.

GOFFMAN, E. **Interaction ritual: essays on face-to-face behavior**. New York: Anchor book, 1967.

_____. A elaboração da face: uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, S. A. (Org.) **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p.76-114. (Série Psicologia e Psicanálise)

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les intérations verbales**. Paris: Armand Collin, 1990.

_____. **Análise da conversação: princípios e métodos**. (Trad.: Carlos Piovezani Filho). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções**. Campinas: Unicamp, 1989.

MEIRELES, S. M. **A Dissensão e as Estratégias de trabalho da face em diálogos do alemão**. 1997. 282 f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PRETI, D. Alguns problemas interacionais da conversação. In: _____. (Org.). **Interação na fala e na escrita**. Publicação do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (Projeto Nurc/SP – Núcleo USP). São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2002, p.45-66.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Unicamp/FAPESP. V VI. Desenvolvimentos, 1997, p. 21-94.

ROSA, M. de M. **Marcadores de atenuação**. São Paulo, Contexto, 1992. (Série Repensando a Língua Portuguesa).

Artigo recebido em: 01.02.2016

Artigo aprovado em: 16.04.2016

Identidade de velhos: modos de identificação e discursos de resistência na velhice¹

Elderly identity: ways of identification and discourses of resistance in old age

Sostenes Cezar de Lima*

Priscilla Melo Ribeiro de Lima**

Maria Luiza Monteiro Sales Coroa***

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar os modos de resistência identitária presentes em discursos autobiográficos de sujeitos velhos. Concebemos as práticas de resistência identitária como formas de ação social através das quais padrões identitários hegemônicos são contestados em favor da promoção e valorização de novas formas de identificação. Os discursos de resistência identitária associados à velhice constituem um conjunto de ações discursivas por meio dos quais se contesta o modo como o velho é identificado, tendo a juventude como base identitária. Na esteira da resistência, são construídas para o velho novas formas de identificação e novas formas de estar-no-mundo próprias da velhice. A partir de um embasamento teórico assentado na Análise Crítica do Discurso (ADC), e com contribuições da Psicanálise e estudos foucaultianos, buscamos mostrar nas crônicas autobiográficas de Rachel de Queiroz e Rubem Alves os discursos que constroem uma identificação dissidente para a velhice. Foram selecionadas seis crônicas, nas quais

ABSTRACT: This article aims to analyze ways of identity resistance in autobiographical discourses of old people. We conceive resistance practices of identity as forms of social action through which hegemonic identities are challenged in the promotion and development of new ways of identification. The discourses of resistance of identity associated with old age are a set of discursive actions by which the way of identifying old people based on youth identity is counteracted. In the scope of resistance, new ways of identifying and being-in-the-world which are characteristic of aging are constructed to old people. From the perspective of Critical Discourse Analysis (CDA) theoretical framework with contributions of Psychoanalysis and foucaultian studies, we search to show the discourses that construct a dissident identification for the old age in the autobiographical chronicles by Rachel de Queiroz and Rubem Alves. In order to do so, we selected six chronicles in which we could find a discourse of resistance to social

¹ Este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa interinstitucional “Discursos e identidades: a velhice e seus modos de resistência”, coordenado por Priscilla Melo Ribeiro de Lima e Sostenes Cezar de Lima, e desenvolvido no Curso de Psicologia (FE/UFG) e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG).

* Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília. Docente do Curso Letras e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. Bolsista do Programa de Bolsa de Incentivo ao Pesquisador (BIP/UEG). E-mail: limasostenes@gmail.com.

** Doutora em Psicologia Clínica e Cultura pela Universidade de Brasília. Docente do curso de Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP-UFG). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Velhice (GEPEV). E-mail: primlima@gmail.com.

*** Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutorado pela Universidade de Lisboa e pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UnB).

encontramos um discurso de resistência à identificação social da velhice como dócil, assexuada e decrépita. Além do aspecto crítico, os escritores se engajam num discurso que visa à transformação dos modos de identificação do velho, especialmente a identificação que reduz o velho a um indivíduo à espera da morte.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso de resistência. Poder. Identidade. Modos de identificação. Velhice.

identification of old people as docile, asexual and decrepit. Besides the critical aspect, the writers are engaged in discourses aiming to transform the way of identifying elderly, especially those which reduce the elderly to a person waiting for death.

KEYWORDS: Discourse of resistance. Power. Identity. Ways of identification. Old age.

1. Introdução

Inseridos em um quadro teórico que considera as identidades constituídas *nas e pelas* práticas discursivas, analisamos aqui seis crônicas autobiográficas – de Rachel de Queiroz e de Rubem Alves –, para mostrar discursos que constroem imagens não hegemônicas da velhice. Encontramos nas crônicas desses autores um discurso que resiste à identificação social hegemônica da velhice: dócil, assexuada e decrépita. Ambos os escritores criticam o termo melhor idade por considerá-lo uma forma de mitigar e idealizar questões sociais, políticas, corporais, afetivas presentes na vida do velho no Brasil. Além do aspecto crítico, os escritores se engajam num discurso que visa à transformação dos modos de identificação do velho, especialmente a identificação que reduz o velho a um indivíduo à espera da morte.

Os conceitos de *discurso* e *discursivo* seguem aqui os referenciais teóricos e analíticos da Análise de Discurso Crítica (ADC), como define Fairclough (2001, p. 90-91):

Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira.

Numa perspectiva dialética, os discursos constroem as relações sociais, os sistemas de conhecimento e de crenças e as identidades sociais, e são construídos por esses elementos. Sendo construídas nas práticas sociais e discursivas, identidades não são, assim, categorias fixas, mas, negociáveis e revogáveis (cf. BAUMAN, 2005, p. 17). Constituídos como práticas, os discursos tanto seguem no sentido de reproduzir as relações sociais, como também de

transformá-las. Nessa mão dupla, é que se sistematizam os conceitos de crítica na ADC: dialeticamente, os discursos constroem as relações de poder e são construídos por elas. Das formas mais diversas, as instituições e os grupos hegemônicos se valem de variadas estruturas e práticas sociais e discursivas para exercer poder e se assentarem em posição de extrair daí benefícios – por meio da manutenção e reprodução dessas relações. Por outro lado, a resistência se vale de práticas discursivas e sociais para transformar tais relações. Trava-se esse embate no campo da ideologia e do poder.

Para Fairclough (2001, p. 95),

em lugar de dizer que tipos de discursos particulares têm valores políticos e ideológicos inerentes, [...] [diz-se] que diferentes tipos de discurso em diferentes domínios ou ambientes institucionais podem vir a ser ‘investidos’ (Froese, 1985), política e ideologicamente de formas particulares.

Nesse processo de ‘investimento’, valores de natureza ideológica acabam por dar coerência às práticas sociais e a atender às percepções de relevância simbólica que beneficiam grupos de poder (cf. VAN DIJK, 2010, p. 48). De modo mais simplificado, podemos dizer que, quando esses grupos de poder, com o objetivo de reproduzir e manter coerentes suas posições, submetem sujeitos ou grupos sociais a situações de dominação e de exploração, instaura-se uma relação abusiva de poder. Em termos identitários, o abuso de poder se manifesta no discurso quando identidades, sociais ou individuais, são associadas a representações sociais de inferioridade, feiura, estranheza, aberração, anormalidade etc. Várias modalidades de narrativas servem de instrumento para a reprodução de valores ideológicos a serviço da manutenção do poder - as da esfera jornalística e da literária entre elas. Nessas esferas, variados modos retóricos são usados para descrever, nomear e atribuir significação identitária a grupos sobre os quais as denominadas “elites simbólicas” visam manter o controle (cf. VAN DIJK, 2010, p. 53).

Concebemos como discursos de resistência os discursos que visam à transformação das relações de dominação e a emergência de novos investimentos ideológicos. Tais discursos se caracterizam por apresentar e promover a construção de novos modos de identificação e novas formas de relações sociais, dissidentes do padrão hegemônico. Nesse sentido, resistir, enquanto prática discursiva, é desafiar padrões identitários hegemônicos e criar para os sujeitos novas formas de afirmação da existência.

A velhice foge dos ideais culturais de beleza e produtividade que moldam os modos de identificação dos sujeitos na sociedade ocidental atual. A velhice não se ajusta a essa forma

estereotipada de ser; possui características, ritmos e beleza próprios. O velho, ao escapar desses projetos e não conseguir se enquadrar nessa padronização, vê sua condição de sujeito social e de sujeito desejante ser, muitas vezes, negada.

Os discursos de resistência, especialmente os que se ligam aos modos de construção identitária, são maneiras dissidentes e contra hegemônicas de representação do mundo e de posicionamento das identidades. As resistências ocorrem no interior das práticas sociais, nas quais se estabelecem as relações de poder. Nesse sentido, é preciso pensar os discursos de resistência como meios que os agentes sociais usam para instabilizar as formas recorrentes de exercício e instauração do poder nas relações. Disso trata a reflexão aqui proposta: discutir tanto os processos hegemônicos de controle de identificação aplicados aos velhos, quanto as manifestações de resistência apresentadas em discursos autobiográficos, produzidos por dois sujeitos que assumem suas identidades de velhos.

2. Discurso e poder

Concebido no âmbito de práticas sociais e discursivas, o poder constrói-se e revela-se como uma multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio social, isto é, um conjunto de forças inerentes aos processos e às relações sociais. Segundo Foucault (1988), o poder não constitui um objeto delimitado, uma instituição ou uma potência de que alguns sejam dotados. É, na verdade, um conjunto de condições e posições estratégicas que sujeitos e instituições ocupam na trama social e discursiva.

Nesse sentido, são as estruturas e as relações – políticas e sociais – que dão condições para que determinados agentes sociais exerçam poder sobre outros, em variados níveis de profundidade e com variados graus de assentimento e resistência. Isto é, o poder é parte constituinte do modo como as relações que se desenvolvem no âmbito das instituições, organizações, convenções e normatizações sociais.

Por definição, nem todo poder constitui, necessariamente, uma prática abusiva de poder. Torna-se abusivo quando há ações sociais e discursivas que submetem sujeitos ou grupos sociais a situação de dominação e exploração que visa sustentar os interesses daqueles que a controlam, subvertendo princípios éticos e humanos. Noutros termos, as formas abusivas de poder se estabelecem quando o poder é usado em favor dos interesses de quem o exerce e contra os interesses do outro, situando-o numa condição de subalternizado e desencadeando variadas formas de desigualdade e injustiça social (VAN DIJK, 2008).

Os regimes de poder instaurados nas relações sociais atuam sobre as diversas ações dos sujeitos. Neste trabalho, focalizamos fundamentalmente as práticas de exercício e de abuso de poder relacionadas às ações discursivas identitárias e às formas de resistências daí decorrentes.

O poder discursivo se manifesta ora em normas sociais explícitas, ora em normas sociais implícitas, indicando e constringendo as práticas discursivas dos sujeitos. Como postula van Dijk (2008, p. 18), “as pessoas não são livres para falar, escrever quando, onde, para quem, sobre o que ou como elas querem, mas são controladas pelos outros poderosos, tais como o Estado, a polícia, a mídia”.

Algumas manifestações discursivas são explicitamente controladas pelo Estado, por meio de diversos instrumentos de poder. Gêneros textuais altamente ritualizados, como documentos públicos, devem ser produzidos, atendidos ou consumidos por meio de ações próprias e previstas, sem que seja admitida qualquer manifestação identitária individual. Por exemplo, não cabe a uma pessoa manifestar sua insatisfação com a qualidade do serviço público se o formulário a ser preenchido não fizer tal previsão. Nesses casos, vê-se claramente as instâncias de controle em operação. Contudo, certas formas de poder discursivo apresentam uma configuração mais maleável. Há discursos que se inserem em ordens discursivas que obscurecem o poder aí exercido. Nesses casos, certas operações discursivas se impõem, não porque resultem de uma forma específica e inapelável de poder institucional, mas porque encontram amparo e sustentação ideológica nas práticas sociais cotidianas, no senso comum e nas diversas formas de distribuição discursiva.

Destaca-se, nesse contexto, outro aspecto importante do poder discursivo. Trata-se do acesso privilegiado que certos grupos sociais têm a uma série de recursos, bens, tecnologias e instrumentos simbólicos de circulação discursiva. Nesse sentido, o “discurso é similar a outros recursos sociais valorizados que constituem a base do poder e cujo acesso é distribuído de forma desigual” (VAN DIJK, 2008, p. 89). As elites simbólicas detêm certo poder sobre os meios de circulação, difusão e reprodução discursiva, estabelecendo aí agendas específicas sobre gêneros, estilos e representações discursivas. Como já foi ressaltado, o abuso de poder se estabelece quando essas elites fazem uso dos recursos simbólicos que detêm para sustentar e manter os próprios interesses em detrimento dos interesses de grupos sociais minoritários e marginalizados. Em casos assim, são construídas narrativas que legitimam a condição de poder dessas elites e a condição de subalternização de outros grupos sociais. Narrativas dessa natureza atuam na fabricação de consensos ideológicos identitários, através dos quais certas identidades

sociais são representadas insistentemente de forma negativa (THOMPSON, 2011).

Em discursos de ampla constituição e circulação na nossa sociedade, é comum ver-se que as formas hegemônicas de identificação de pessoas idosas se inserem num quadro de abuso de poder por duas razões, pelo menos. O poder discursivo aí exercido, por um lado, se opõe aos interesses dos próprios sujeitos identificados como velhos, estigmatizando-os e marginalizando-os; por outro, cria e consolida diversos interesses em favor de uma sociedade identificada com o jovem. Como resultado, esses discursos geram um quadro de desigualdade e injustiça sociais.

3. Discurso e identidade

O modo como os agentes sociais – envolvidos nas relações discursivas e sociais de poder – constroem para si a consciência de eu e o senso de participação em determinado grupo social envolve um conjunto complexo de operações subjetivas, sociais, culturais e discursivas. Essas várias vinculações fazem da constituição identitária um processo complexo.

Em termos gerais, a construção das identidades pode ser vista sob o viés pessoal e social. Embora indissociáveis, os processos de identificação pessoal e de identificação social podem ser caracterizados da seguinte maneira: a identidade pessoal se relaciona com a construção da subjetividade, e a identidade social se relaciona com circunstâncias sociais em que as pessoas vivem e com processos sociais nos quais os agentes sociais desempenham determinados papéis (MAGALHÃES, 2006).

Um primeiro aspecto a ser destacado a respeito da construção individual do senso de identidade é que esse processo envolve as diversas identificações e introjeções do indivíduo ao longo de sua biografia. Em *À guisa de introdução ao narcisismo*, Freud (1914/2004) aponta a importância dos ideais familiares e culturais na construção do Super-eu, instância reguladora do desejo e representante interna da realidade externa. Inicialmente, o bebê é colocado em um lugar de intenso investimento narcísico dos pais. Freud destaca que os pais buscam realizar o próprio narcisismo através do(a) filho(a). Constrói-se, assim, o Eu-ideal, portador do narcisismo paterno. A subjetividade é investida, desde a sua origem, de emblemas simbólicos e imaginários. Simbólicos porque precisa responder ao nome próprio, sexo e parentesco; e imaginários devido à idealização feita pelos pais. Kupermann (2003) afirma que o encontro entre o investimento parental inicial e os investimentos pulsionais do bebê conduz à emergência dessa nova ação psíquica que permite a unificação da imagem de si – o narcisismo primário.

Em decorrência desse processo, erige-se um Eu-ideal depositário da perfeição e completude.

Entretanto, o sujeito não permanece nesse estado de plenitude por muito tempo:

as admoestações próprias da educação, bem como o despertar de sua capacidade interna de ajuizar, irão perturbar tal intenção. Ele procurará recuperá-lo então na nova forma de um Ideal-de-Eu. Assim, o que o ser humano projeta diante de si como seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância, durante a qual ele mesmo era seu próprio ideal (FREUD, 1914/2004, p. 112).

Nesse sentido, o Ideal-de-Eu é impregnado pelos valores, ideais e interdições sociais transmitidos pelos discursos parentais. Kupermann (2003) nos afirma que o Eu se constrói através dos processos identificatórios mediados pela linguagem.

O Ideal-de-Eu, instância herdeira do Complexo de Édipo e portadora da *imago* paterna, torna-se alvo do investimento narcísico. Como desdobramento de todo esse processo, essa nova instância carrega a marca da alteridade – o Eu percebe a necessidade da intermediação do outro para a realização de seu desejo. O Eu é, portanto, uma construção intersubjetiva. Constitui-se, em grande parte, a partir daquilo que idealizamos e fantasiemos causar no outro, e gozamos, em grande medida, com o usufruto dessa condição. “Nosso desejo é o de fazer o outro nos desejar, e nossa satisfação consiste em alcançar, na realidade ou na imaginação, o que antecipamos de forma imaginária” (COSTA, 2005, p. 73). Assim, durante a primeira infância, a criança apreende que sua realidade é regida pelo desejo dos outros que se manifesta através do espelho presente no olhar.

A alteridade fornece, portanto, subsídios para a construção ideal que guiará o sujeito. Modular as frustrações e buscar novos objetos de investimento pulsional é função desse Ideal-de-Eu pautado na alteridade. O olhar do Outro estará sempre presente. Assim como em todas as etapas da vida, a imagem de si, na velhice, está ancorada nos processos de identificação construídos a partir do outro e intermediados pelos ideais culturais (FREUD, 1914/2004). Dessa forma, podemos afirmar, juntamente com Green (1988), que “a identidade não é um estado, é uma busca do Eu que só pode receber sua resposta reflexiva através do objeto e da realidade que a refletem” (p. 45). Como em um espelho, ou vários, a realidade reflete a identidade do sujeito que, por conseguinte, constrói uma imagem de si.

Do ponto de vista da identidade social, pode-se dizer que há um conjunto de fatores sociais, culturais e discursivos que atuam na modelagem de estereótipos e matrizes de identificação. Como enfatiza Magalhães (2006, p. 27), “as identidades são criadas no contexto

das relações sociais e culturais – são ativamente produzidas no discurso, e é por meio dele que são instituídas”.

Pensar nos modos de identificação do sujeito velho na contemporaneidade implica, portanto, assumir que os elementos formadores dessa identidade provêm tanto da sua história de vida quanto dos processos histórico-sociais (representações, atividades, concepções, papéis, tipo de sociedade, influência de classe, entre outros) dentro dos quais o velho se insere como sujeito da velhice. Dentre os elementos sociais envolvidos na construção dos modos de identificação do velho, concentramos nossa análise nos aspectos discursivos, isto é, nos modos como aspectos identitários da velhice são construídos nas diversas narrativas sociais.

Entendemos uma narrativa social como um conjunto de manifestações discursivas que apresentam, de modo relativamente coerente, os conceitos e as trajetórias de um determinado objeto de discurso. Por exemplo, a identificação da velhice como ‘melhor idade’, como se verá de modo mais aprofundado em análise adiante, é construída a partir de narrativas de determinados grupos sociais. Esse conceito – ‘melhor idade’ – emerge como consequência de políticas públicas voltadas para o bem-estar do velho, dando origem à distinção entre o velho rico – o idoso que se encontra na ‘melhor idade’, com proteção social e apto para o consumo – e o velho pobre – a pessoa que está na velhice, em situação de vulnerabilidade social (DEBERT, 1999, 2006).

As práticas discursivas constroem parâmetros para as identidades, fornecendo aos sujeitos sociais um conjunto de matrizes de significados a partir dos quais eles podem se sentir parte de um grupo e desenvolver certas práticas sociais. É nesse sentido que as identidades são construídas discursivamente. Não há modos de identificação que prescindam do discurso. É nas diversas manifestações discursivas que os agentes sociais encontram meios para representar e identificar a si mesmos, bem como meios para dar sentido às próprias ações e às ações do outro enquanto se engajam nas relações sociais.

É nessa esteira que a ADC (cf. FAIRCLOUGH, 2003) defende que o discurso figura nas práticas sociais como meio de representação, ação e identificação. Entre os três aspectos constitutivos do discurso (associados às funções relacional, ideacional e identitária), “a função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). Para isso, os agentes sociais lançam mão de variados modos de estilos, potencializados pelo discurso (formas de lexicalização, ordenamento oracional, elementos intertextuais, elementos semânticos etc.), para construir para

si e para o outro certas formas de identificação. Por isso, os modos de identificação discursiva estão associados às relações de poder. Nesse sentido, instituições e grupos hegemônicos se valem das mais variadas formas e práticas discursivas para construir modos de identificação que garantam as posições conquistadas nas tramas sociais – e as favoreçam. Constroem-se identificações positivas para sujeitos sociais pertencentes aos quadros das elites simbólicas e dos grupos sociais hegemônicos, e, por força da manutenção de seu próprio poder, identificações negativas e estigmatizadas para os outros sujeitos sociais.

4. Discursos de resistência

No movimento dialético de construção discursiva de identidades, forças de reprodução e de transformação das práticas sociais são responsáveis por manter um certo equilíbrio na tensão social. Onde há poder há resistência, diz Foucault (1988). Por isso, as resistências não podem ser vistas como algo exterior às relações de poder ou como pontos ocasionais de contestação. As diversas formas de resistência acontecem na imanência das relações. Foucault (1988, p. 91-92) apresenta discussão importante sobre o modo como operam as resistências. Elas

não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos [...]. Elas são o outro termo das relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível. Também são, portanto, distribuídas de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço.

Rupturas radicais podem decorrer de movimentos de resistência, porém o mais comum é que as resistências constituam pontos móveis e transitórios, “que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis” (FOUCAULT, 1988, p. 92).

Certas formas de resistência, ainda, podem adquirir significado especial por se estabelecerem, no plano das relações, de modo mais articulado e com maior capacidade de desestabilizar os regimes de controle hegemônicos. Trata-se de formas de resistência com maior potencial para resistir às relações de controle e provocar mudança social.

Em termos identitários, podemos citar as resistências discursivas em torno das identidades de gênero como movimentos articulados e com grande potencial para promover

mudanças sociais. As ações discursivas de resistência, nesse âmbito, têm conseguido instabilizar os modos de identificação hegemônicos, e promover novos modos de identificação de gênero, não mais baseados nos tradicionais modelos binários, de cunho essencialistas.

No que diz respeito às identidades, as resistências discursivas – ou de outra natureza social – têm como objetivo desvelar e denunciar as bases ideológicas e os projetos de dominação sobre quais certos sistemas de identificação social são construídos. Evidentemente, tais ações buscam apontar caminhos para a mudança social. Noutros termos, podemos dizer que discursos e outras práticas de resistência dessa natureza abrem espaço para que novos projetos identitários ganhem força, visibilidade e legitimidade social, instabilizando a condição de hegemonia e naturalização que dão força a alguns discursos e representações identitárias.

Os discursos de resistência identitária podem acontecer em duas instâncias sociais: no espaço da ciência, onde atuam criticamente analistas sociais e analistas do discurso; e no espaço próprio das realizações discursivas, onde atuam sujeitos sociais críticos das situações de dominação. No que se refere ao primeiro espaço, os discursos de resistência se caracterizam por buscar desvelar as estratégias de dominação discursiva utilizadas pelos discursos hegemônicos. No que se refere ao segundo espaço, os discursos de resistência se caracterizam por apresentar novos modos de construção e representação das identidades e relações sociais, abertamente dissidentes ao padrão hegemônico.

A partir da concepção foucaultiana, Maciel (2014) ressalta o aspecto criativo do ato de resistir. A resistência, enquanto oposição à reação, cria possibilidades de “existência a partir de composições de forças inéditas” (p. 2). Como veremos na análise, o discurso de alguns velhos reflete uma resistência em face de representações e demandas hegemônicas que constroem o velho a uma busca frenética pelos ideais contemporâneos de beleza e produtividade.

A partir do conceito de discurso de resistência, podemos pensar as práticas discursivas do velho sobre si mesmo como um espaço por meio do qual ele pode construir para si identidades que se oponham a padrões hegemônicos, criando assim um espectro de poder que instabiliza a hegemonia. Encontramos nos escritos autobiográficos de Rachel de Queiroz e Rubem Alves manifestações discursivas que demonstram haver pontos de instabilidade nas representações hegemônicas. Isso significa que há, no interior das ordens de discurso, vozes dissidentes que se engajam em lutas e conflitos, mostrando que as práticas sociais e discursivas relativas à velhice se encontram abertas à desarticulação e rearticulação. Não se trata de acreditar ingenuamente que os discursos de resistências são sempre efetivos no trabalho de

reconstrução das identidades. Trata-se de reconhecer que os sujeitos não apenas reproduzem ideologias: eles também têm condições discursivas de questionar e resistir a certos modos de identificação que lhes são desfavoráveis.

Isso se dá porque os sujeitos, ao se engajarem em suas práticas discursivas,

são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras (FAIRCLOUGH, 2001, p. 21).

A escrita de Rachel de Queiroz e Rubem Alves, dentre outros escritores brasileiros, apresentam discursos de resistência aos modos de identificação hegemônica do velho. Nosso objetivo é, a partir da análise de crônicas desses escritores, mostrar como eles constroem uma imagem dissidente da velhice. Analisar como a resistência à identificação estereotipada da velhice se constrói por meio de ações que desafiam padrões identitários e de ações que criam novas formas de existência para o velho. Dentre as estratégias de resistência observadas, citamos a busca por transformar o modo como os discursos hegemônicos e do senso comum identificam a velhice, tratando-a como dócil, assexuada, decrépita e improdutiva. Destacamos, para isso, três formas de resistência: (a) resistência ao velho como sujeito decrépito e incapaz; (b) resistência ao velho como sujeito infantilizado e assexuado; (c) resistência ao velho como sujeito improdutivo.

5. Aspectos metodológicos

5.1. Crônicas escolhidas e critérios utilizados

Para compor o *corpus* de pesquisa, foram selecionados escritos autobiográficos de Rachel de Queiroz, cronista e romancista cearense, nascida em 1910 e falecida em 2003; e de Rubem Alves, educador e escritor mineiro, nascido em 1933 e falecido em 2014. Antes de decidir pela inclusão desses autores, a escolha passou por um panorama de vários escritores brasileiros que escreveram acerca do próprio percurso existencial. Adélia Prado, Carlos Heitor Cony, Cora Coralina, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Lya Luft, Mário Quintana, Rubem Alves e Rachel de Queiroz são alguns escritores brasileiros que escreveram suas memórias, seja em prosa ou em versos, e sobre a própria velhice. Estabelecemos, então, os seguintes critérios de inclusão/exclusão: (a) textos autobiográficos escritos após a entrada na

velhice, ou seja, após o autor ter completado 60 anos de idade; (b) textos autobiográficos acerca do próprio envelhecimento (e memórias); (c) gênero crônica.

A partir desses critérios, chegamos à delimitação de seis crônicas autobiográficas que tematizam a velhice, corpo e tempo. São quatro crônicas de Rubem Alves e duas de Rachel de Queiroz.

Quadro 1. Crônicas analisadas.

Autor	Crônica	Publicação original
Rachel de Queiroz	Nunca vi tanto santo junto!	<i>O Estado de São Paulo</i> , 06 ago. 1994, Caderno 2, p. 78.
	De armas na mão pela liberdade	<i>O Estado de São Paulo</i> , 18 nov. 1995, Caderno 2, p. 112.
Rubem Alves	Testamento	<i>Se eu pudesse viver minha vida novamente</i> , 2004 [Livro]
	A pior idade	<i>Folha de S. Paulo</i> , 03 fev. 2009, Cotidiano.
	Os velhos se apaixonarão de novo...	<i>As cores do crepúsculo: a estética do envelhecer</i> , 2001 [Livro]
	Quando o inverno chegar	<i>Folha de S. Paulo</i> , 03 mar. 2009, Cotidiano.

5.2. Sobre o gênero crônica e a narrativa autobiográfica

Caracterizada por sua brevidade e linguagem cotidiana, a crônica relata fatos cotidianos, em muitos casos autobiográficos, com um olhar estético. Por sua linguagem leve e ‘composição solta’, a crônica consegue tratar com naturalidade assuntos um tanto pesados e controversos. O ato de escrita da crônica coloca em cena o cronista, “aquele que faz do tempo presente, tempo do vivido, a sua fonte de inspiração”, declara Pesavento (2004, p. 64). Para além do verdadeiro e falso, as crônicas servem como pistas do tempo e da subjetividade do escritor. Contar histórias acerca do que foi presenciado faz do cronista um narrador do cotidiano e da própria história. Essa característica aponta a um resgate e uma recriação do narrador descrito por Benjamin (1936/1987). A fonte a que recorrem os narradores se encontra na experiência que é transmitida de pessoa a pessoa, ou seja, na experiência da vida cotidiana e na própria experiência. Benjamin afirma que “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (p. 198).

Um aspecto marcante do narrador é, para Benjamin (1936/1987), sua capacidade de utilizar a própria experiência ou a relatada pelos outros como fonte para sua narrativa, além de incorporar o narrado à experiência dos seus ouvintes. Em *A modernidade e os modernos*, Benjamin afirma que “a narração não visa, como a informação, a comunicar o puro em-si do acontecido, como experiência, aos que escuta. Assim, no narrado fica a marca do narrador,

como a impressão da mão do oleiro sobre o pote de argila” (1955/2000, p. 36-37). Essa capacidade de falar de si, se conectar à experiência do outro e deixar sua marca na narrativa faz do cronista um sujeito capaz de associar a estética da vida ao conhecimento técnico.

Ressaltamos que as crônicas podem constituir meio para compreensão da visão de mundo e da subjetividade do autor. Permeadas por questões que refletem não apenas a singularidade do escritor, a crônica toca o que é comum ao ser humano, além de incorporar o narrado à experiência dos seus ouvintes/leitores.

6. Marcas discursivas de resistência identitária

6.1. Resistência à identificação do velho como sujeito decrépito e incapaz

Na crônica *De armas na mão pela liberdade*, Rachel de Queiroz resiste veementemente à representação do velho como sujeito incapaz, que só pode agir sob supervisão do outro. A crônica toma como ponto de partida uma notícia de jornal. Rachel de Queiroz faz a seguinte declaração no parágrafo de abertura: “Não estou inventando: saiu no jornal: ‘Em Porto Alegre, senhora de 90 anos (90, sim) arma-se com dois (dois!) revólveres e abre caminho para a rua, garantindo o seu direito de ir e vir’”.

Na sequência, Rachel de Queiroz apresenta uma série de argumentos contestando a identificação do velho como um sujeito decrépito, cujo corpo se tornou incapaz de se movimentar com autonomia:

1. Na mentalidade da maioria das pessoas, velho é pra viver preso, na casa, no quarto; o ideal é uma cadeira de rodas, mas nem sempre a conseguem. E o infeliz do idoso quase nunca pode se defender da solicitude dos mais moços, filhos, parentes, guardiões; “Não coma esse doce, olha o diabetes!” (como se o doce fosse de arsênico). “Cuidado, não vá tropeçar!” “Calma, segure bem no corrimão!” (...) E os mais solícitos ou mais medrosos nos seguram com tanta força o braço que até parecem estar carregando às grades um preso renitente. (...). Verdade que nessas campanhas caritativas em prol da “terceira idade” eles brincam carinhosamente com a ideia de dois velhos dançando (na televisão, os velhotes dançarinos sempre ensaiam um tango argentino e são vestidos à moda de 1925, ela já de saia meio curta de melindrosa e ele de colete e polainas!). Botam os velhos para estudar vestibular, ou pra fazer ioga, para treinar pintura a óleo (flores e paisagens rústicas), a cantar em coros etc. etc. Ninguém parece entender que a primeira condição para o velho não se sentir tão velho é deixá-lo sentir-se livre. Resolver seus problemas pessoais; ser ele próprio quem conte os seus sintomas ao médico, ser ele próprio quem decide se toma ou não os

remédios prescritos – como faz todo mundo. Deixar que ele se liberte um instante ao menos da tutela dos “entes queridos” e não lhe ralhar se ele, liberado, der uma topada, um tropicão, no exercício dessa liberdade. Deixá-lo que durma só, que não lhe apareça ninguém no quarto à meia-noite, perguntando se ele está insone (está muito feliz, lendo), se esqueceu de tomar o Lexotan... (2002, p. 116).

As marcas de resistência à identificação do velho como alguém incapaz de gerir o próprio corpo e a própria liberdade, ora se manifesta no discurso direto (“Não coma esse doce, olha o diabetes!”, “Cuidado, não vá tropeçar!”, “Calma, segure bem no corrimão!”), ora se manifesta na narrativa de contato corporal (“E os mais solícitos ou mais medrosos nos seguram com tanta força o braço que até parecem estar carregando às grades um preso renitente”).

No discurso de resistência de Rachel de Queiroz, a representação que o outro constrói para o velho se manifesta por meio de duas vozes sobrepostas. Uma fala sobre o sujeito incapaz visto pelo outro, outra fala sobre a imagem que o idoso tem de si mesmo. É a conjugação desses pequenos traços, pequenas identificações, reeditadas durante a vida que moldam a identidade do sujeito, mesmo na velhice, afirma Mucida (2009). As relações imbricadas e indissociáveis entre a percepção interna e o reflexo externo fazem com que o que é introjetado do Outro se torne parte de si mesmo. Quando o sujeito sofre frustrações no âmbito social, na velhice ou em qualquer outra etapa da vida, devido à incapacidade de cumprir os ideais culturais, instala-se nele um conflito entre o Eu e o Ideal-de-Eu. Esse conflito pode conduzir a estados depressivos, como analisa Mucida (2009). Na velhice, esse embate pode ser acirrado quando padrões de beleza jovial e produtividade não se aplicam mais, mas permanecem como ideais a serem cultivados. Quando o sujeito velho não mais supre essa demanda social, passa a ser tutelado pelas pessoas à sua volta, como se sua autonomia deixasse de existir. O velho perde a liberdade de se expressar e de se movimentar, em casa e na vida. Rachel Queiroz reivindica, na crônica, a identificação do velho como um sujeito capaz de conduzir livremente sua vida, e não ser repreendido quando, no exercício da liberdade, “der uma topada, um tropicão”.

6.2. Resistência à identificação do velho como sujeito infantilizado e assexuado

As próprias expressões comumente disseminadas com referência à velhice – terceira idade e melhor idade – desencadeiam uma espécie de ‘higienização’ da velhice. O velho, tratado respeitosamente como *idoso* ou integrante da *terceira ou melhor idade*, é um sujeito cuja sexualidade e singularidade são negadas.

Em *Nunca vi tanto santo junto!*, Rachel de Queiroz (2002, p. 45) marca como resistência sua indignação com a forma como os velhos são tratados e alienados da sociedade:

2. ‘Terceira Idade’. Por que ‘terceira’? Terceira de quem? Como membro da população de velhos do país, ressinto-me e recuso-me a ser arrolada numa minoria, afastada dos demais cidadãos. Afinal, a lei não nos discrimina: nós, os velhos, podemos votar e ser votados, o que é o primeiro direito da cidadania. Podemos comprar, vender, negociar, assinar cheques (e testamentos!); fazer tudo que os demais cidadãos podem fazer, se estão de bem com a lei. Então, para que essa invenção de “Terceira Idade”? Botar um bando de velhos e velhas dançando tango argentino, em festinhas de caridade, para mostrar como são tão engraçadinhos, parecem crianças!

A expressão ‘terceira idade’ parece provocar no imaginário a necessidade de abandono do desejo. A imagem dos velhinhos tentando dançar tango argentino em roupas da década de 1920, descrita por Rachel de Queiroz, nada tem de objeto de desejo. O olhar do Outro indica isso. O sofrimento surge quando o sujeito deixa de ser objeto de desejo, subjugado a um discurso no qual seu corpo é segregado do amor e negado em seu desejo.

Rubem Alves constrói resistência semelhante na crônica *A pior idade*:

3. Deve ter sido um demônio zombeteiro disfarçado de anjo que inventou que a velhice é a “melhor idade”. Chamar velhice de “melhor idade” só pode ser gozação, ironia, dizer o contrário do que se quer dar a entender. (...). A coisa mais humilhante da velhice é quando a gente começa a ser tratado como ‘objeto de respeito’ e não como ‘objeto de desejo’. Não quero ser respeitado. Quero ser desejado (2009a).

Na adolescência, o luto pelo corpo infantil abre caminho para a assunção do corpo adulto, desejado e festejado. Na velhice, entretanto, o corpo que se destaca, além de não ser valorizado e cultuado, não traz promessas de novos ganhos (MUCIDA, 2009). Contrariamente, aponta para o fim de tudo. Ao deixar de ser objeto de desejo, a sexualidade do velho é negada e barrada. Assim, os rearranjos libidinais se tornam mais difíceis. O reflexo de sua imagem no espelho negativo do outro reforça a representação social de que o velho precisa ter vergonha do corpo desejanter. Rubem Alves escreve na crônica *E os velhos se apaixonarão de novo...*:

4. Amor de mocidade é bonito, mas não é de se espantar. Jovem tem mesmo é que se apaixonar. Mas o amor na velhice é um espanto, pois nos revela que o coração não envelhece jamais. Pode até morrer, mas morre jovem. O amor

tem poder mágico de fazer o tempo correr ao contrário (...) A sociedade inteira ensina aos velhos que o tempo do amor já passou, que o preço de serem amados por seus filhos e netos é a renúncia aos seus sonhos de amor (...). A conclusão [da vida] deve ser um orgasmo de alegria. Se eu pudesse, acrescentaria aos textos sagrados, nos lugares onde os profetas têm visões da felicidade messiânica, outra visão que, penso, até o próprio Deus aprovaria com um sorriso: “E os velhos se apaixonarão de novo...” (2001, p. 103-104)

O toque, o olhar, o desejo alheio são indícios de que o corpo pulsional e simbólico estão presentes. A resposta do outro auxilia o sujeito a lidar com o vazio da imagem do corpo envelhecido e a dar novos contornos e novas simbolizações às castrações do real.

Rubem Alves faz uma retomada intertextual da profecia bíblica para construir um discurso de resistência. Ele reposiciona o papel do velho na profecia como aquele que apaixonava, uma ação essencialmente corporal, concebida pelo senso comum como algo próprio do corpo jovem. Rubem Alves também subverte o discurso religioso que comumente nega a paixão e os desejos do corpo. Assim, o curso da profecia é alterado de modo dissidente e criativo: mais do que sonhar (uma ação identificada com o espírito), os velhos precisam se apaixonar novamente, uma ação que só pode ser atualizada corporeamente.

Por mais que os sonhos reflitam um futuro como possibilidade de novos rearranjos, se apaixonar diz respeito a um presente a ser usufruído e compartilhado. É a alteridade que contorna o corpo angustiado pela sensação de desamparo e aniquilação. Dar contorno à dor e ao vazio da imagem são formas de lidar com a consciência da finitude do corpo.

As marcas, as dores, os olhares, as perdas de atributos estéticos são ecos da mortalidade. A finitude, irrepresentável, é angustiante. Essas perdas narcísicas confrontam o sujeito com a possibilidade da castração real da morte, mas, afirma Birman (1997), podem ser elaboradas em conjunto com um real que ofereça ao velho possibilidades de substituição simbólica das perdas. As relações de avosidade, o investimento na saúde física, preservação da autonomia, respeito às escolhas e decisões são exemplos de como o ambiente à volta do idoso pode auxiliá-lo a elaborar essas perdas. A substituição simbólica das perdas abre possibilidades para o velho encontrar formas de reestetizar a própria da velhice.

6.3. Resistência à identificação do velho como sujeito improdutivo

Na crônica *Quando o inverno chegar*, Rubem Alves (2009b) marca sua estratégia de

resistência pelo relato acerca de uma palestra direcionada a um público de idosos. Na palestra, provocou seus ouvintes ao afirmar que eles finalmente haviam chegado à época da vida em que eram completamente inúteis. O público reagiu indignadamente. Alves descreve a situação:

5. Feitas as introduções e apresentações preliminares, chegou a minha vez. Fiz silêncio. Olhei demoradamente para os idosos que esperavam de mim um elogio à terceira idade e comecei: “Então os senhores e as senhoras chegaram finalmente a esse glorioso momento da sua vida em que podem se entregar à felicidade de serem totalmente inúteis...”.

Aí aconteceu o que eu sabia que aconteceria. Não me deixaram continuar. Fui imediatamente interrompido por protestos indignados [...].

Falavam movidos pela ideologia da nossa sociedade, que julga as pessoas da mesma forma como julga as lâminas de barbear, as esferográficas e os filtros de café. Uma lâmina de barbear rombuda, uma esferográfica esgotada, um filtro de café usado deixaram todos de ter utilidade e vão para o lixo. O mesmo acontece com os seres humanos que deixaram de ser úteis. Esgotada a indignação contra mim, acalmados os ânimos, a palavra me foi devolvida: “A Nona Sinfonia de Beethoven é absolutamente inútil. Não há coisa alguma que se possa fazer com ela. Mas uma vassoura, ao contrário, é muito útil. [...] Vocês estão me dizendo que preferem a vassoura útil à Nona Sinfonia inútil.

Vejam esse poeminha da Cecília Meireles: “No mistério do Sem-Fim equilibra-se um planeta. No planeta, um jardim. No jardim, um canteiro. No canteiro, uma violeta. E na violeta, entre o mistério do Sem-Fim e o planeta, o dia inteiro, a asa de uma borboleta”.

Pra que serve esse poema? Pra nada. É inútil. Já o papel higiênico é muito útil. Vocês estão me dizendo que, no seu julgamento, o papel higiênico vale mais que o poema.

Repentinamente os rostos indignados se abriram em sorrisos. E aprenderam a sabedoria dos poetas e artistas, tão bem resumida no aforismo de William Blake: “No tempo de semear, aprender. No tempo de colher, ensinar. E quando o inverno chegar, gozar”.

Na velhice, com o fim do ciclo de exigência produtiva do trabalho, a experimentação do tempo comprimido parece abrir lugar para um tempo mais distendido. A aposentadoria, um marco social dessa etapa, concede ao sujeito velho um desprendimento de uma rotina organizada em torno do trabalho e suas obrigações.

A nova condição de aposentado desencadeia uma série de consequências sociais e psíquicas que desafiam o velho a um rearranjo interno e externo. Surgem novas identificações discursivas associadas à (im)produtividade, diante das quais o sujeito velho precisa reposicionar sua identidade: (a) consentir com o discurso que o identifica como um sujeito social que chegou

ao limite de sua capacidade produtiva, reforçando e reproduzindo o discurso hegemônico; ou (b) identificar-se como sujeito social que chegou a um ciclo da vida cujas características e demandas são holísticas, resistindo, assim, à representação identitária da velhice pelo viés exclusivo da capacidade laboral e produtiva.

A identidade do homem moderno foi cunhada sob a égide identitária da produtividade. A modernidade se estabeleceu a partir das bases econômicas do capitalismo em que o imperativo da produtividade assume posição de destaque. Até a Idade Moderna o tempo era demarcado entre o tempo do sagrado e o tempo profano, isto é, o do trabalho e da vida cotidiana, analisa Kehl (2009). Os sinos nas torres das igrejas marcavam o tempo do sagrado: as horas das missas, orações matinais e funerais. O tempo do trabalho era regido pelos ciclos da natureza: amanhecer e anoitecer, estação de chuva e de estiagem, tempo de plantar e tempo de colher. A Igreja controlava a utilização do tempo com seus jejuns, festas, regras para desfrutar da sexualidade. Com a modernidade e o desenvolvimento da noção de indivíduo, o tempo passou a ser marcado e experimentado de forma diferente. A partir da organização do tempo em forma de calendário, com divisões em dias, meses e anos, e em forma de horas, minutos e segundos, a subjetividade do homem se modificou. Em análise acerca do tempo, Elias (1998) ressalta que essa “série contínua de símbolos numéricos que indica a idade de uma pessoa fica carregada de uma significação biológica, social e pessoal e, desta maneira, desempenha um papel importante no sentimento de identidade pessoal e de sua continuidade através do que denominamos de ‘curso do tempo’” (p. 57). A própria experiência do ciclo vital se tornou uma experiência individualizada, afirmam Giddens (2002) e Heller (1980).

Apesar da individualização da marcação do tempo, este passou a ser controlado pelas demandas do capital. Kehl (2009), Lipovetsky (2007) e Sennett (2005) parecem concordar que, na contemporaneidade, os sujeitos são sempre instados a aproveitar o tempo e fazer render a vida, até mesmo nos períodos de lazer. Dessa forma, a identidade está atrelada tanto à ideia de tempo quanto de produtividade. Sennett (2005) destaca que esse imperativo de produtividade levou à construção da ideia de que “não se mexer é sinal de fracasso, parecendo a estabilidade quase uma morte em vida” (p. 102).

Arendt (1958/2007; 1967/2005), levanta questões cruciais para a compreensão da relação do homem com o trabalho. Ao diferenciar trabalho, obra (fabricação) e ação, Arendt distingue formas de estar no mundo e de lidar com questões próprias da condição humana. Essa condição depende do trabalho para suprir as necessidades básicas que mantém o organismo

vivo. Depende da obra na criação de condições e objetos para abrigar e suprir o corpo humano, e necessita da ação que organiza a vida em sociedade e cria condições para a “quietude da contemplação” (1967/2005, p. 176). A vida contemplativa, propiciada pela ação, se contrapõe à vida ativa decorrente do trabalho e da ação, mas não independe dela.

O trabalho está intrinsecamente ligado à necessidade. Com a aposentadoria, a necessidade é, para alguns, suprida. A vida ativa, desobrigada da subsistência, abre espaço para que a vida contemplativa derivada da ação ganhe forças. Cabe ressaltar que a ação necessita se desenvolver concomitantemente ao trabalho e à obra. Além disso, Arendt (1967/2005) observa que a ação se dá nas relações sociais, na pluralidade, na mundaneidade do homem. Daí, observa-se, a dificuldade de muitos velhos em lidar com a aposentadoria e a própria velhice, pois perdem o trabalho e as relações sociais dele decorrentes. O tempo ocioso, para esses idosos, pode se tornar em tempo vazio de significado.

Em seu discurso de resistência, Rubem Alves aponta, em *Quando o inverno chegar*, uma nova base para a significação da velhice. O autor contesta a identificação do sujeito velho a partir da capacidade produtiva. A discussão em torno do conceito de utilidade, eminentemente associado aos objetos e ferramentas, abre caminho para que o velho possa pensar sua identidade a partir do seu significado como humano, recusando a identificação como um uma coisa (in)útil aos processos socioeconômicos.

Rubem Alves resiste à representação do velho como sujeito improdutivo sem aderir à ideologia da produtividade. Ele não buscou convencer os velhos de que eles ainda eram capazes e deveriam continuar produzindo para manter ou reaver o significado e o respeito social. Isso significaria, de algum modo, legitimar a identificação do velho a partir do paradigma da produtividade. O que Rubem Alves faz em seu discurso da resistência é apresentar uma nova base para a identificação humana, apontando para a necessidade de se construir modos de identificação baseados em outros fundamentos, que vão além da utilidade. É preciso romper com a “ideologia da nossa sociedade, que julga as pessoas da mesma forma como julga as lâminas de barbear”. Pensar a identificação e a atividade das pessoas sem o filtro da utilidade significa construir uma nova maneira de dar significado à ação humana no mundo, à qual não se resume a construir e manejar ferramentas.

Na crônica, *Testamento* (2004, p. 64-66), o mesmo autor confessa seu desejo de deixar algo a seus filhos e netos, algo que possa sobreviver à sua morte – as palavras. Em um movimento que, ao mesmo tempo denuncia e resiste, Rubem Alves ressignifica o sentido do

‘testamento’ deixado ao morrer:

6. Mas aquilo que eu realmente desejo dar para os meus filhos não pode ser dado. É coisa que só pode ser semeada, na esperança de que venha a crescer. Acho que a minha situação se parece com a do Vinícius. Também ele queria deixar um testamento. Não de coisas, como se fosse um ritual eucarístico, em que o que se dá aos outros são pedaços do próprio corpo, na esperança de que eles comerão e gostarão. No fundo o que se deseja é a imortalidade: continuar vivos naqueles que comem o que lhes oferecemos como herança. Mas só existe um jeito de dar ao outro aquilo que é a carne da gente: falando. Vejam só que coisa mais pobre: uma herança onde as coisas deixadas são palavras.

O discurso de resistência mostra que a velhice foge ao padrão estereotipado de consumo e ritmo acelerado, pois se assenta em características, ritmos e beleza próprios. Nesse sentido, os modos de identificação do velho que não se enquadram nos ideais culturais de produtividade e consumo se caracterizam como um discurso identitário não-hegemônico. Na contemporaneidade, não aceder aos ideais de produtividade e consumo pode colocar o sujeito num lugar de não-existência, contra o qual deverá resistir. Nas palavras de Lya Luft (2010): “Tenho de ambicionar esses bens, esse *status*, esse modo de viver – ou serei diferente, e estarei de fora” (p. 28). Entretanto, ‘estar fora’ pode se tornar uma prática de resistência quando aponta para formas de reinventar-se, despregado das exigências sociais que alienam o sujeito.

Ainda em *Nunca vi tanto santo junto!*, Rachel de Queiroz (2002, p. 45) marca sua resistência ao discurso hegemônico da produtividade:

7. Velho não precisa de prateleira especial, velho é gente como todo mundo e pode viver normalmente no meio da população, da família, da sociedade. (...). Todo velho tem o direito de viver em paz, até que chegue a sua hora de cair morto. Desculpem o desabafo, mas creio que estou falando em nome de toda a nação de velhos, discriminados arbitrariamente e não pela sua própria incapacidade de viver, já que a maioria vive, à própria custa ou pelo menos dos proventos de sua aposentadoria, honestamente conquistada. Quando a gente precisar, pede ajuda. Em lugar dos paparicos só queremos um pouco de respeito. Não é, meu querido Mário Lago? Como diz você, se estamos vivos, a nossa biografia ainda está em aberto.

Expandir as formas de inserir seus ideais no mundo, objetivando se abrir a vias substitutivas, é uma forma de sentir menos as perdas dessa etapa. “Se o sujeito encontra a via dos ideais para reinscrever seu desejo, criando projetos de vida, não sentirá o desejo se esvaír”,

afirma Mucida (2009, p. 64). Apesar de aposentado de seu trabalho profissional, o sujeito jamais se aposenta de sua ação no mundo. A ação não se reduz às necessidades, como é o caso do trabalho, mas as transcende. A ação se torna resistência ante aos discursos hegemônicos e normativos que impõe a produtividade e o consumo como ideais a serem conquistados. Dessa forma, a resistência pode levar à construção de uma nova forma de se conceber a identidade, a partir da qual a produtividade venha a fazer parte, mas não mais como estrutura inescapável.

7. Considerações finais

Na perspectiva teórica, aqui seguida, de que discursos são modos de agir, além de modos de representar, valores associados à velhice são analisados como representativos da identidade de velhos em crônicas que falam da nossa vida cotidiana. Pelos discursos, seguimos direções de manutenção e reprodução dos valores hegemônicos, mas pelos discursos também rompemos o *status quo* e marcamos resistências.

Os discursos de resistência se caracterizam por apresentar novos modos de construção e representação das identidades e das relações sociais, abertamente dissidentes do padrão hegemônico. Enquanto ação discursiva, resistir é desafiar padrões identitários hegemônicos e criar possibilidade para novas formas de existência. Portanto, práticas discursivas que contrariam imagens acriticamente assentadas de identidades na trama social revestem-se de valor ideológico e de afirmação política.

A velhice, como experiência individual e social, foge ao padrão prevalente de jovialidade, consumo, produtividade e ritmo acelerado presentes nos modos de subjetivação contemporâneos. O velho, ao não se enquadrar a nessa padronização, vê sua condição de sujeito desejante ser, muitas vezes, colocada em xeque. Nesse sentido, a análise de algumas crônicas autobiográficas de Rachel de Queiroz e Rubem Alves nos mostram a possibilidade de construção de uma imagem dissidente da velhice. Encontramos nas crônicas analisadas um discurso que denuncia e, ao mesmo tempo, resiste à identificação social da velhice como dócil, assexuada, decrépita e inútil.

Ambos os escritores criticam o termo ‘melhor idade’ por considerá-lo uma forma de mitigar e idealizar questões sociais, políticas, corporais, afetivas etc. presentes na vida do velho. Além do aspecto crítico, os escritores se engajam em um discurso que visa à transformação dos modos de identificação do velho, especialmente a identificação que reduz o velho a um indivíduo à espera da morte. Ao fugir dos padrões identitários contemporâneos, esses autores

abrem novas vias para reconstrução da própria velhice e novas construções discursivas.

Se consideramos ser a ação discursiva uma das maneiras de ação social e cultural, é possível construir um novo sentido para a vida humana a partir de resistência ao discurso hegemônico que limita a identidade ao trabalho: a ação – social ou discursiva – cria a condição para a lembrança e para a história. O sujeito idoso, quando continua a construir sua ação no mundo, consegue narrar sua história e compartilhá-la, tanto na sua contemporaneidade quanto na posteridade. Arendt (1967/2005, p. 192) ressalta que

a ação sempre produz estórias, com ou sem intenção, tão naturalmente quanto a fabricação produz coisas tangíveis. Essas estórias podem, então, ser registradas em documentos e monumentos, ser contadas na poesia e na historiografia e inseridas em todo tipo de material (...). É precisamente nessas estórias que a verdadeira significação de uma vida humana finalmente se revela.

Arendt afirma ainda que a ação abre o futuro para a possibilidade de sempre fazer nascer algo novo. Nessa perspectiva, sem a ação, o próprio sentido da vida estaria condenado à ruína e à destruição. A ação, afirma Arendt, “é como um lembrete sempre presente de que os homens, embora tenham de morrer, não nasceram para morrer, mas para iniciar algo novo” (ARENDR, 1967/2005, p. 194).

Apesar da força dos discursos hegemônicos, que posicionam a identidade do velho como sujeito decrépito, assexuado e improdutivo, o futuro sempre estará entreaberto para a construção de novos discursos, discursos de resistência que possibilitem a criação de um novo ideal, e de um novo lugar para a velhice. Oferecer e construir espaços para a discussão de outros ideais discursivos, sociais e culturais pode possibilitar o renascimento da velhice em novos termos.

Referências

ARENDR, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. [Obra original publicada em 1958].

ARENDR, H. Trabalho, obra, ação. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 7, n. 2, p. 175-201. 2005. [Obra original publicada em 1967].

ALVES, R. **As cores do crepúsculo**: a estética do envelhecer. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ALVES, R. **Se eu pudesse viver minha vida novamente...** Campinas, SP: Verus, 2004.

ALVES, R. A pior idade. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 03 fev. 2009a, Cotidiano, p. C2.

ALVES, R. Quando o inverno chegar. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 03 mar. 2009b, Cotidiano, p. C2.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. [Obra original publicada em 1936]. v. 1, p. 197-221.

BIRMAN, J. **Estilo e modernidade em psicanálise**. São Paulo: Editora 34, 1997.

COSTA, J. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

DEBERT, G. **A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento**. São Paulo: EDUSP, FAPESP, 1999.

DEBERT, G. A antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, M. M. L. (Org.), **Velhice ou terceira idade? Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 49-67.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1.

FREUD, S. À guisa de introdução ao narcisismo. In: **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Obras psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2004. [Obra original publicada em 1914]. v. 1, p. 95-131.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GREEN, A. **Narcisismo de vida, narcisismo de morte**. São Paulo: Escuta, 1988.

HELLER, A. **El hombre del Renacimiento**. Barcelona, Espanha: Ediciones Península, 1980.

KEHL, M. R. **O tempo e o cão: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009.

KUPERMANN, D. **Ousar rir: humor, criação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

LUFT, L. **Múltipla escolha**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

MACIEL, A. Resistência e prática de si em Foucault. **Trivium**, v. 6, n. 1, p. 1-8, 2014.

MAGALHÃES, I. Discurso, ética e identidade de gênero. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J. F.; GRIGOLETTO, M. (Org.). **Práticas Identitárias**: língua e discurso. São Carlos: Clara Luz, 2006. p. 71-96.

MUCIDA, A. **Escrita de uma memória que não se apaga**. São Paulo: Autêntica, 2009.

PESAVENTO, S. Crônica: fronteira da narrativa histórica. **História UNISINOS**, v. 8, n. 10, p. 61-80. 2004.

QUEIROZ, R. Nunca vi tanto santo junto!. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 06 ago. 1994, Caderno 2, p. 78.

QUEIROZ, R. De armas na mão pela liberdade. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 18 nov. 1995, Caderno 2, p. 112.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

Artigo recebido em: 17.01.2016

Artigo aprovado em: 02.05.2016

Expansão semântica do *onde*: para onde está indo? Semantic expansion of *onde*: where is it going to?

Jacqueline de Sousa Borges de Assis*

RESUMO: O objetivo deste estudo é analisar funções e valores assumidos pelo item *onde* em seus empregos “desviantes” no Português do Brasil - PB, a partir de exemplos extraídos de documentos e artigos a serem publicados em revistas acadêmicas de uma instituição de ensino superior de Minas Gerais/ Brasil. Como procedimento metodológico adotou-se a análise qualitativa interpretativista de um *corpus* constituído por 68 ocorrências. A hipótese que norteou o estudo é a de que o *onde* passa por um processo de gramaticalização, no qual há abstratização de seu sentido original de ‘lugar em que’. Em seus empregos emergentes, observa-se a ocorrência de *onde* tanto sem o valor funcional de pronome relativo a espaço físico, como fazendo referência a categorias não locativas, ou sem referência anafórica, como operador argumentativo. Sugere-se, assim, que há neste processo dois aspectos da semântica atuando simultaneamente: a modificação semântica, com a expansão de valores, e a incorporação das propriedades de operador argumentativo. Como aporte teórico toma os estudos sobre Gramaticalização (Hopper e Traugott, 1993); da Semântica Cognitiva (Lakoff & Johnson, 1980) e da Semântica Argumentativa (Ducrot, 1989). Os novos valores de *onde* constituem a sua polissemia. O falante conceitualiza essas ocorrências do *onde* como se estivessem dentro de alguma coisa, num espaço virtual. O estudo conclui que a mudança semântica de *onde* parece caminhar no sentido de torná-lo, mais que um relativo “curinga”, um marcador discursivo.

ABSTRACT: The objective of this study is to analyze functions and values assumed by *onde* in their "deviant" uses in Portuguese of Brazil - PB, from examples extracted from documents and articles before being published in academic journals of a higher education institution of Minas Gerais / Brazil. As methodological procedure it was adopted the interpretive qualitative analysis of a corpus made up of 68 events. The hypothesis that guided the study is that *onde* can be going through a grammaticalization process, in which there are “abstratization” of its original sense of 'place where'. In its emerging uses, it is observed that *onde* occurs both without the pronoun functional value relative to physical space, as referring to not locative categories, or without anaphoric reference, as argumentative operator. It is suggested, therefore, that in this process there are two aspects of semantics acting simultaneously: the semantic modification properly with the expansion values, and the incorporation of typical properties of argumentative operator. The study is theoretical supported by studies on Grammaticalization of Hopper and Traugott (1993); of Cognitive Semantics (Lakoff & Johnson, 1980) and Ducrot (1989). The new values of *onde* constitute its polysemy. The speaker conceptualizes these occurrences of *onde* as if they were inside something in a virtual space. The study concludes that the semantic change of *onde* seems to go in the sense to make it more than a relative “wildcard”, a discursive marker.

* Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia UFU.

PALAVRAS-CHAVE: Gramaticalização.
Modificação semântica. Semântica cognitiva.
Operador argumentativo.

KEYWORDS: Grammaticalization.
Semantic modification. Cognitive semantics.
Argumentative operator.

1. Introdução

Atualmente a palavra onde funciona como um verdadeiro curinga. Com o tempo, se sua marcha não for detida, será o único pronome relativo do português. O que talvez seja bom... Se nenhuma gramática registra onde como um pronome que pode retomar um nome como prefeito, de fato tal uso é antigo, tomando-se um ser humano como lugar, ponto de partida, como nos casos de descendência (donde=de quem) POSSENTI (2001, 118).

A citação de Sírio Possenti retrata o atual quadro de modificação/ expansão semântica por que está passando o item linguístico *onde* na língua portuguesa do Brasil.

Considerando-se a dinamicidade da língua, mormente na efervescência da tecnologia da informação, em que a divulgação pela escrita atinge velocidade e espaços inimagináveis, é inegável que a língua passe constantemente por processos de modificação como consequência da interação verbal, em atendimento às necessidades de seus usuários. Nesse sentido, as palavras podem expandir-se, restringir-se, enfim, se adaptarem. Assim como a forma e a sintaxe das palavras mudam, também seu significado se modifica com o tempo, em decorrência de uma série de fatores sociais e culturais. O significado das palavras é, na maioria das vezes, determinado pelos falantes, especialmente no que se refere às suas alterações. A principal causa da mudança semântica, ou da mudança de significado de uma palavra através dos tempos, é a polissemia, que consiste no fato de uma determinada palavra ou expressão adquirir um ou mais sentidos novos além do original.

Essa polissemia se processa na língua quando itens com uma só forma passam a assumir outras funções e/ou valores e vice-versa, apresentando comportamento plurifuncional. Nesse processo, os diversos usos de um termo são interligados por semelhanças. No caso de *onde*, seus empregos polissêmicos para além dos prescritos pela gramática tradicional de pronome genérico, interrogativo e relativo a espaço físico, apontam para um processo de ampliação semântica via projeção de seu sentido prototípico de “lugar em que”.

À análise dos empregos não-canônicos ou “desviantes” de *onde*, que atestam a multifuncionalidade desse item linguístico, sinalizando para um caso de modificação semântico-funcional na língua portuguesa do Brasil (PB), é o que se propõe este trabalho. Pretende-se examinar os valores e funções assumidos nesses empregos na tentativa de desvelar o processo linguístico que subjaz a essa expansão de sentidos e funções.

A motivação para este estudo adveio da presença dos empregos polissêmicos de *onde* em documentos e artigos acadêmicos que presumem o emprego do português padrão, por serem redigidos por falantes considerados cultos. A partir daí meu interesse em analisar o fenômeno que atribui o caráter multifuncional a esse item. O mais intrigante é essa diversidade de usos de *onde* ser identificada na língua escrita formal, ultrapassando em muito as fronteiras da língua oral, *onde* se observa a maioria dos usos não canônicos numa determinada língua. O *corpus* deste estudo é constituído, assim, por dados coletados em documentos e artigos acadêmicos, em estágio de revisão de texto, portanto antes de serem publicados por uma instituição de ensino superior privada¹ do estado de Minas Gerais.

Considerando-se os emergentes usos desviantes de *onde* na língua falada e escrita do PB, esta pesquisa se justifica pela importância para os estudos linguísticos da identificação, descrição e categorização das funções e valores apresentados por esses empregos nos diversos gêneros textuais, neste caso acadêmico, uma vez que esses estudos sempre estiveram comprometidos em desvelar os fenômenos da linguagem.

O estudo toma como aporte teórico três modelos inscritos no quadro do funcionalismo, os pressupostos da gramaticalização, na perspectiva de Hopper e Traugott (1993), e da Semântica Cognitiva (LAKOFF; JOHNSON, 1980) para balizar a análise dos valores que surgiram pela transferência de um campo semântico a outro. A análise da função argumentativa apresentada nos empregos de *onde* como operador argumentativo tem respaldo nos pressupostos de Ducrot (1989).

2. Pressupostos teóricos

2.1 Onde está a inovação de *onde*?

Revisitar o passado de uma língua pode lançar luz sobre um fenômeno em mudança e aclarar nossa compreensão sobre o processo que a ele subjaz. Essa possibilidade, conhecida

¹ Para realização desta pesquisa, obtivemos autorização formal dos responsáveis pela instituição em questão.

como o princípio do uniformitarismo, conforme proposto por Weinreich, Labov e Herzog - WLH (1968), prevê que “os mesmos mecanismos que operaram para produzir as mudanças em larga escala do passado podem ser observados em ação nas mudanças que presentemente ocorrem à nossa volta” (LABOV, 2008, p. 192). Por esse princípio, pode-se observar o atual processo de ampliação semântica de *onde* como sendo conduzido pelos mesmos mecanismos que lhe deram origem, em estágios anteriores da língua. No caso específico de *onde*, seu comportamento multifuncional remonta ao latim clássico, permanecendo nos diversos períodos da história da língua, com formas e funções inovadoras concorrendo com as remotas, conforme demonstrado por estudos diacrônicos, como os de Braga *et al* (2007), Oliveira (2001), dentre outros.

Esse comportamento multifuncional de *onde* desde as origens da língua portuguesa, o latim clássico, é o que instancia seu atual caráter polissêmico. Como mostrado por Braga *et al* (2007), uma pesquisa sobre os elementos *hu* e *onde* no português trecentista, de Mattos e Silva (1989), conclui que o *onde* designava “o ponto a partir do qual”, quer espacial, quer nocional, temporal, possessivo, contextual, e que embora basicamente locativo, o *onde* podia funcionar como temporal.

Mais recentemente, diversos estudos em diferentes correntes teóricas se propuseram à análise da multifuncionalidade de *onde*, dentre os quais citamos o de Kersch (1996) que, confrontando dados sincrônicos e diacrônicos, constata que a polissemia do *onde* não se trata de uma inovação da língua, mas sim de uma retomada a usos que já ocorreram em diferentes sincronias do português. A autora denominou de *onde discursivo* os empregos de *onde* cujas funções não são descritas pela Gramática Tradicional, apresentando sentidos de posse, lugar abstrato, nocional, conclusão, tempo.

Sob a perspectiva da semântica cognitiva, o estudo de Oliveira (1998) descreveu o comportamento de *onde*, abordando sua expansão semântica. Essa expansão, segundo a autora, deve-se à capacidade que o falante tem de projetar e transferir um domínio para outros domínios. Nesse caso específico, o que ocorre é a transposição do *onde* espacial para os mais diversos domínios. Assim, os usos desviantes de *onde* se explicam por essa “operação de projeção”.

Autores como Bonfim (2005) e Coelho (2001) realizaram pesquisa sobre esses empregos em textos acadêmicos. Coelho (2001) constatou que nesses textos, alguns usos não constituíam uma inovação, mas sim um processo de variação e mudança linguística que, há

muito, se desencadeou. Bomfim (2005) concluiu que esse uso polissêmico ocorre em todos os graus de escolaridade, mas com proeminência entre os alunos universitários.

O estudo de Braga *et al* (2007) questiona a defesa de alguns pesquisadores de que o uso de *onde* enquanto estratégia de recuperação anafórica de entidades não-espaciais é exemplo de gramaticalização, uma que vez que, para os autores, não constitui uma inovação no português hodierno. Entretanto, o estudo chama a atenção para contextos nos quais *onde* serve à vinculação de dois enunciados, dispensando a relação de correferencialidade com um constituinte que tenha sido previamente mencionado. Nesses contextos, segundo os autores, “o *onde* instancia um novo valor, o de elo conjuncional, vale dizer, um novo estatuto categorial. Daí poder-se falar em gramaticalização” (BRAGA *et al*, 2007, 127). Eles advertem, no entanto, que como esse uso era efetivo no português trecentista, não constitui inovação recente.

Se se afirma que esse uso multifuncional e polissêmico de *onde* não é inovador, pelos registros escritos em textos trecentistas (BRAGA *et al*, 2007), é inegável sua recente proliferação, atestada por estudos hodiernos, cujo uso até poucos anos atrás não constava de registros escritos, conforme atestado pelos compêndios gramaticais que, quase por unanimidade, referenciam apenas o sentido espacial expresso pelo *onde*. Além disso, com o avanço dos valores que estão sendo incorporados ao pronome, nos dizeres de Possenti (2001), se nada o detiver, o *onde* será o único relativo da língua. Portanto, se não se pode falar em inovação na língua, pode-se assegurar a emergência de seus usos “desviantes”, os quais de uma forma ou de outra se encontram na contramão do que é prescrito nos manuais de normatização da língua.

Sob esse ponto de vista, a língua se depara com o novo de novo. A retomada a usos similares em diferentes épocas remotas da língua deve se apoiar em um aporte teórico que dê conta de explicar o fenômeno. Dizer que os emergentes usos de *onde* remontam ao passado não explica o que desencadeou o processo; o presente tão somente lança luz sobre os fatos da língua ocorridos no passado, pelo pressuposto de que os mecanismos que operam hoje sobre o fenômeno são os mesmos que lhe deram origem em estágios anteriores. Por entender que a gramaticalização é o mecanismo que instancia o caráter multifuncional e polissêmico do item linguístico *onde*, seu estudo poderá elucidar o fenômeno.

2.2 A perspectiva funcionalista e a gramaticalização: um breve percurso

Na perspectiva funcionalista, a gramática surge de acordo com as necessidades discursivas do falante em interações de uso; por essa razão, as estruturas linguísticas mudam constantemente. Para a Gramática Funcional - GF, os aspectos formais, semânticos e pragmáticos constituem níveis independentes porque representam as diferentes faces de um mesmo objeto - a língua, porém são interligados com o cognitivo, nos usos não se separam.

Dessa forma, a GF é uma gramática em processo flexível e adaptável, resultado de pressões da língua em funcionamento, isto é, em uso. Portanto, as explicações devem partir dos usos a que as estruturas linguísticas se prestam nos contextos comunicativos. É nesses contextos que a gramática se constitui. Assim, a sintaxe está em constante mutação, porque o discurso também muda. Por essa razão, “formas e funções estão sempre em mobilidade, havendo não raro mais de uma forma para cada função e mais de uma função para cada forma” (TAVARES, 2004, p. 165).

É por esse ponto de vista que os pressupostos da GF se mostram adequados para dar conta do fenômeno em análise. Dentre os princípios da linguística funcional, tais como da marcação, iconicidade, gramaticalização, informatividade e transitividade, interessa-nos especificamente a gramaticalização.

A gramaticalização, um dos vários processos de mudança linguística e de renovação gramatical, é o que pode levar um item à mudança de categoria, a qual pode ocorrer do léxico para a gramática como também do menos gramatical para o mais gramatical. Consiste no surgimento tanto de novas formas para funções já existentes, como também de novas funções para formas que já existem. No processo de gramaticalização, o item linguístico passa por alterações tanto de ordem sintática, morfológica e pragmática, como semântica, distanciando-se de seu sentido prototípico.

É por indicar a capacidade de revitalização da linguagem através do surgimento de novas formas e funções no sistema da língua, e por se referir a uma gramática em processo de efervescência, que a gramaticalização fundamenta a noção de gramática emergente na perspectiva funcionalista.

Nessa perspectiva, considerando-se a língua um conjunto de sistemas interligados, quando um item se gramaticaliza, não ocorre mudança em apenas um sistema da língua ou nível de análise, outros sistemas são afetados, o que caracteriza a gramaticalização como um processo multissistêmico (CASTILHO, 2002). A trajetória de modificação de *onde* é exemplificadora desse caráter multissistêmico da gramaticalização, visto que afetou os níveis semântico, de

pronome relativo indicativo de lugar passou a assumir outros valores, num processo de ampliação de propriedades semânticas; e sintático, passando o pronome a integrar a categoria das conjunções, ao incorporar propriedades típicas de operador argumentativo.

O caráter multissistêmico da gramaticalização aponta, assim, para dois processos imbricados no fenômeno: transferência metafórica de valor e mudança de categoria e/ou função gramatical, os quais serão abordados pelas perspectivas da semântica cognitiva e da gramaticalização, respectivamente.

Mais do que um relativo universal, conforme proposto por Possenti (2001), percebe-se nesses empregos de *onde* um viés argumentativo. Portanto, sugere-se, ainda, que nesse processo atuam dois aspectos da semântica: a modificação semântica, propriamente, e a incorporação das propriedades típicas de operador argumentativo. Assim, a mudança semântica do item *onde* parece caminhar também no sentido de torná-lo um operador argumentativo, conferindo uma orientação argumentativa ao texto e orientando seu sentido, conforme os pressupostos de Ducrot (1989).

Não é propósito deste estudo, dadas as limitações de extensão que caracterizam um artigo acadêmico, traçar um recorte diacrônico da gramaticalização de *onde*, mas tão somente a descrição, no *corpus* selecionado, das funções e valores polissêmicos apresentados por *onde* em usos não canônicos, que sinalizam para um processo de gramaticalização, em que esse item assume outras significações, como espacial locativo, de tempo e, num grau de maior abstratização, de conectivo argumentativo, função não-fórica com perda de seu sentido espacial original.

2.3 A gramaticalização e os mecanismos de Hopper e Traugott (1993)

Gramaticalização é definida por Hopper & Traugott (1993, p xv *apud* NEVES, 2004) como o processo pelo qual itens e construções lexicais passam, em determinados contextos linguísticos, a servir a funções gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais, adequando-se às pressões e regularidades do uso da língua. Este princípio, da unidirecionalidade, é fundamental na gramaticalização porque consiste em um *continuum* que diz respeito à linearidade do processo, que é irreversível.

Os itens ou estruturas em processo de gramaticalização passam por um processo de modificação semântica ou abstratização. Hopper e Traugott (1993, p. 88) argumentam que esse processo não significa que o item gramaticalizado perde sentido, não há propriamente

esvaziamento semântico. Ao contrário, o que ocorre, é uma redistribuição, modificação de sentido; aumentam as propriedades semânticas do item, adquirindo outras, num processo de expansão do sentido. Assim, se por um lado, há perdas na gramaticalização de um item, por outro, há também ganhos em termos semântico-pragmáticos.

Conforme se pode evidenciar na amostra selecionada, apresentada na análise dos dados, a trajetória de gramaticalização de *onde* apresenta uma ampliação nos usos que se encaixa no princípio da unidirecionalidade, migrando do sentido mais concreto para o mais abstrato, em adequação à escala proposta por Traugott e Heine (1991): ESPAÇO > TEMPO > TEXTO.

Esse *continuum* é representativo dos estágios de gramaticalização de *onde*, sendo que cada etapa da escala representa um estágio mais avançado do processo.

Pode-se afirmar, assim, que pelo percurso de mudança por que está passando, o *onde* constitui o que se considera, nas palavras de Neves (2004, 120), “as instâncias prototípicas de um processo de gramaticalização”, por ele apresentar novas funções e novos valores via processo de transferência metafórica.

2.3.1 Mecanismos de gramaticalização: reanálise e analogia

Dois importantes mecanismos, propostos por Hopper e Traugott (1993), que um item em processo de gramaticalização pode apresentar, sobretudo nos casos de mudanças morfossintáticas, são a reanálise e a analogia. Por serem facilmente identificáveis no processo de gramaticalização de *onde* a partir do *corpus* selecionado, esses mecanismos serão descritos a seguir. É pelo mecanismo da analogia que se dá a transferência metafórica² dentro do sistema linguístico de uma comunidade de fala, quando formas já existentes na língua passam a desempenhar outras funções. Com a analogia, o *onde* não mudou de categoria. Ao contrário, passou a assumir funções de outras categorias. Pode-se dizer, observando os dados do *corpus* deste estudo, que este item está passando por um processo de metaforização. Ao lado de sua função prototípica está exercendo outras cada vez mais abstratas. O exemplo (1) a seguir, extraído do *corpus* deste estudo, é ilustrativo desse processo de metaforização do *onde*, em que exerce a função de pronome, retomando um sintagma nominal de natureza abstrata, mas que se realiza em uma determinada localização, nos termos de Oliveira (1998) retoma um “locativo espacial”.

² O processo de transferência metafórica será abordado no item 2.4 que aborda a mudança semântica na perspectiva da semântica cognitiva.

1. O torneio ocorreu de maneira tranquila **onde** as crianças tiveram a oportunidade de realizar uma atividade física de forma lúdica. [7]³

Neste exemplo, o nome “torneio” é tomado como um espaço físico. Embora autores como Oliveira (1998) entendam que em usos como este, nos quais *onde* retoma um sintagma nominal que expressa uma localização, visto ser passível sua substituição por 'lugar em que', não haja nenhuma incompatibilidade com a análise da Gramática Normativa, nossa análise diverge um pouco.

Ainda que seja possível a substituição por ‘lugar em que’, o *onde* pode ter sido usado não com a intenção de apontar um lugar determinado, mas de indicar uma duração no tempo, um espaço de tempo: ‘durante o torneio’, ‘momento em que’. Isso é possível graças ao processo de projeção de um indicador espacial para o temporal. E é justamente esse procedimento de raciocínio presente nesses casos de transposição ou transferência metafórica do espaço para o tempo que se denomina analogia.

Já o mecanismo da reanálise consiste na modificação de estruturas ou de classes de um item, sejam semânticas, sintáticas ou morfológicas. As estruturas já existentes desenvolvem outras funções, pertencendo a categoria diferente da original. O item tende a migrar para uma nova classe, não surgindo uma nova forma, embora sofra alterações semânticas, como reflexos de novas interpretações e inferências. Por isso, uma nova categoria gramatical surgirá na medida em que as propriedades do item alteram-se.

Coelho (2001, p. 82), analisando o *onde*, registra esse item com a função de um operador argumentativo, expressando a relação de causa/explicação. Essa partícula, segundo a autora, foi adquirindo outras propriedades e, distanciando-se de seu sentido prototípico, incorpora as propriedades típicas de um operador argumentativo, ligando argumentos e estabelecendo relações sintático-semânticas, não mais somente de um advérbio.

Portanto, o item *onde* é ilustrativo de um caso de reanálise em que o pronome relativo passa a integrar a classe das conjunções, com a função de operador argumentativo, expressando relações diversas. Deve-se ressaltar, contudo, que nesse processo não houve propriamente mudança de classe, mas incorporação de propriedades de outra classe, uma vez que o *onde* não perde sua função original de pronome adverbial.

³ A numeração entre colchetes no final dos exemplos indica a localização deles no *corpus* relativamente ao documento/ artigo a que se referem, conforme Anexo.

Esse uso de *onde* com função de operador argumentativo pode ser identificado no exemplo (2) a seguir, também extraído do *corpus* deste estudo. Nele percebe-se que o *onde* é empregado com a função de conjunção e não propriamente de um pronome ou advérbio, uma vez que conecta argumentos e não retoma um elemento da oração anterior, estabelecendo relação semântica de causa ou explicação, ou seja, parece haver neste uso uma implicação de causalidade entre os dois argumentos: ‘as visitas foram importantes’ *por causa da* ‘oportunidade que os alunos tiveram de conhecimento’. Embora não se possa valer da hipótese de projeção semântica do domínio espacial de *onde* para análise desses usos com mudança de função, este exemplo específico parece sinalizar que o enunciador faz uma projeção de *visitas* como algo concebido como um lugar, um locativo espacial, daí seu emprego.

2. As visitas realizadas foram de suma importância para o curso, **onde** os alunos tiveram oportunidade de conhecimento e vivência dos tribunais e demais poderes. [2]

Assim, pelo *corpus* selecionado constata-se que o *onde* sofreu influências tanto da analogia, com a ampliação semântica, como da reanálise, com a sua inserção em outras categorias gramaticais. O caráter multissistêmico da gramaticalização de *onde* fica assim evidenciado por meio desses dois mecanismos. Se do ponto de vista sintático, o *onde* está exercendo outras funções diferentes de pronome relativo ou advérbio, semanticamente esse item expande seus valores, passando por um processo de abstratização de seu sentido espacial, conforme será abordado a seguir.

2.4 Mudança semântica: transferência dos valores de *onde*

A epígrafe que abre este artigo remete ao uso indiscriminado – curinga – na atualidade do item *onde*, combatendo a não aceitação desses empregos com a anotação de que “de fato tal uso é antigo”, não constituindo, portanto, inovação na língua.

O *corpus* selecionado para este estudo é uma constatação de que a afirmação de Possenti (2001) aplica-se ao atual estágio da língua, ao apresentar exemplos da diversidade de usos de *onde* para além de seu valor prototípico de pronome relativo a espaço físico, numa expansão dos valores semânticos para os referentes a tempo, posse e noção - que é um espaço virtual, bem como da mudança de categoria gramatical, nas ocorrências em que é empregado como conjunção, estabelecendo relações de explicação, causa e consequência.

Diante de um processo de mudança ou ampliação semântica, para se alcançar resultados e análises mais consistentes, faz-se necessário o aparato de um modelo de análise que aborda o significado como elemento central da investigação linguística, qual seja, os pressupostos da Semântica Cognitiva.

De acordo com esta abordagem, conforme proposto por Lakoff e Johnson (1980), a significação linguística emerge de nossas significações corpóreas, dos movimentos de nossos corpos em interação com o meio que nos circunda; ela emerge de dentro para fora, por isso é motivada, ou seja, o significado deriva de esquemas sensório-motores apreendidos desde a infância. Desses movimentos que fazemos em direção a certos alvos emerge uma memória de movimento, nos termos do cognitivismo, um *esquema imagético cinestésico*, em que há um ponto de partida de movimento, um percurso e um ponto de chegada. São esses esquemas, que surgem diretamente de nossa experiência corpórea com o mundo, que dão significado às nossas expressões linguísticas.

Como exemplos desses esquemas têm-se: o de deslocamento de um lugar para outro (CAMINHO); o de estar dentro ou fora de alguma coisa (RECIPIENTE); o de balanço, apreendido em nossos ensaios para ficar em pé (BALANÇO). Tais esquemas, uma vez apreendidos, carregam uma memória de movimentação ou de experiência. Daí por que o significado é uma questão de cognição.

O cognitivismo privilegia dois mecanismos semânticos: a metáfora⁴ e a metonímia. Como exemplo de metáfora, cita-se a sentença “*Pedro vai de mal a pior*”, em que o esquema CAMINHO foi utilizado para expressar passagens de um estado emocional a outro. Tem-se nesse exemplo o mapeamento de um domínio mais concreto da experiência, o organizado pelo estado imagético, na conceituação de domínios da experiência mais abstratos. É por essa razão que a sentença citada acima é metafórica.

Esses esquemas imagéticos, um dos primitivos da abordagem cognitivista, trata, assim, das representações conceituais, da capacidade do ser humano de fazer transferência de um domínio mais concreto para um mais abstrato, num processo natural, que é codificado na língua, tornando os itens que estão sujeitos a esse processo polissêmicos.

A base do significado de *onde* é o esquema de estar dentro ou fora de alguma coisa, o qual estrutura a metáfora RECIPIENTE. Analisada sob essa perspectiva, a metáfora

⁴ Metáfora tem sentido especial para a Semântica Cognitiva: é definida como um processo cognitivo que permite o mapeamento de esquemas apreendidos pelo nosso corpo para outros domínios.

RECIPIENTE se estende a outros domínios mais abstratos que surgiram com os emergentes usos de *onde*. Os valores do *onde* constituem, assim, a sua polissemia.

Num processo de abstratização de seu significado, esse se dá do espaço físico para o tempo – a metáfora mais direta do espaço – e para outros domínios, como noção e posse. O valor nocional do *onde* diz respeito ao seu uso em referência a conceitos, a situações, a sentimentos etc. O enunciador conceitualiza essas ocorrências como se estivessem dentro de alguma coisa, num espaço virtual.

Nessa perspectiva, uma possível explicação para os novos valores do *onde* encontra respaldo na abordagem cognitivista, para a qual o surgimento de outros valores de um item se dá pela transferência metafórica de um campo para outro campo, do mais concreto para o mais abstrato, instanciando um processo de ampliação semântica.

Sugere-se, assim, com o aparato do cognitivismo, e pelos estudos já realizados, que *onde* está expandindo suas funções, apresentando ampliação nos usos, num processo de abstratização de seu sentido espacial original. Considerando que no processo de gramaticalização, um item linguístico passa por alterações tanto de ordem sintática, morfológica e pragmática, como semântica, distanciando-se de seu sentido prototípico, pode-se sugerir que o *onde* está se gramaticalizando. Assim, nesse fenômeno de mudança parecem estar imbricados processos de gramaticalização tanto de valor, portanto semântico, quanto de função, portanto sintático, como se verá a seguir.

2.5 *Onde* conjuntivo: função argumentativa

A teoria da argumentação desenvolvida por Ducrot (1989) parte do pressuposto de que há uma argumentação intrínseca à língua, e de que certas frases contêm instruções que determinam a intenção argumentativa. Esta argumentatividade é produzida particularmente por meio dos operadores argumentativos, que têm função argumentativa, visto que levam o destinatário a uma certa conclusão: De acordo com o autor,

Essa função tem marcas na própria estrutura do enunciado: o valor argumentativo de uma frase não é somente uma consequência das informações por ela trazidas, mas a frase pode comportar diversos morfemas, expressões de termos que, além de seu conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado, a conduzir o destinatário a tal ou qual direção. (DUCROT, 1989, p. 17)

Koch (1984) endossa os pressupostos de Ducrot, ao afirmar que a argumentação se faz presente no enunciado através de várias marcas, dentre elas destaca-se o papel dos operadores argumentativos, responsáveis por estruturar os enunciados por meio de encadeamentos sucessivos que dão ao texto uma direção argumentativa, orientando seu sentido, constituindo, portanto, importantes marcas de enunciação.

Dessa forma, considerando-se que a argumentatividade está inscrita no uso da linguagem, e que as articulações argumentativas são responsáveis por estruturar o discurso, conferindo a sua progressão, adota-se o entendimento de que tais articulações compõem o enunciado não só como fator de coesão, mas de coerência textual.

Posto que as estratégias argumentativas têm por objetivo conduzir a uma conclusão em direção à opinião expressa, determinando a orientação argumentativa do enunciado, e que os operadores argumentativos exercem esse papel de conduzir seu valor argumentativo, tais elementos constituem importantes marcas linguísticas. Portanto, se a argumentação depende da organização do texto, da escolha das palavras argumentativamente mais representativas para reforçar ou atenuar argumentos, conforme a intenção do locutor, é por meio dessas escolhas que vão se estabelecer as conexões entre os argumentos.

Tomando por base a proposição de Coelho (2001) de que em seus novos empregos o *onde* mudou de função, passando de pronomine a operador argumentativo, assume-se que em alguns dos exemplos do *corpus* analisado o *onde* exerce este papel, visto que estabelece nas orações relações sintático-semânticas diversas, que não pronominais, por retomarem não um elemento específico da oração anterior, mas porções textuais maiores. Na realidade, nesses usos com valor conjuncional, o *onde* é usado como recurso para recapitular uma sequência anterior antes da proposição de um novo argumento. Nesse viés, pode-se afirmar que o *onde* se apresenta como uma palavra argumentativamente representativa para estabelecer conexões entre os argumentos. As funções exercidas pelo *onde conjuntivo* identificadas no *corpus* são basicamente de apontar uma conclusão a argumentos apresentados anteriormente e introduzir uma justificativa ou explicação para o que foi dito antes.

Entende-se, assim, que o *onde* na função de operador argumentativo não foi usado nos exemplos do *corpus* meramente para relacionar os enunciados, mas com a finalidade de introduzir argumentos que conduzem o leitor para uma determinada conclusão, como um articulador “curinga”, que pode matizar diversos significados a partir das relações estabelecidas entre os enunciados, como o que se pode observar no exemplo (3) a seguir.

3. Os temas oferecidos foram de interesse dos alunos **onde** foram apresentados de forma atraente e expressiva. [3]

Percebe-se no enunciado acima que o argumento introduzido pelo *onde* constitui uma explicação para a sequência anterior, sendo possível afirmar que “os temas oferecidos foram de interesse dos alunos” *porque/ uma vez que* “foram apresentados de forma atraente e expressiva”.

Ao exercer outra função, não mais pronominal ou adverbial, não se pode manter o argumento de que o *onde* conjuntivo constitui um caso de polissemia de diferentes usos do mesmo item lexical. Ou seja, não se estabelece nesses usos de *onde* relação de semelhança com o seu sentido prototípico pelo processo semântico de projeção/ transferência. Portanto, não há como explicar mudança de função pelo mesmo viés que se explica a transferência metafórica. Trata-se de instâncias distintas de um mesmo fenômeno.

Assim, uma possível explicação para esses valores de *onde* como operadores argumentativos encontra respaldo na escala de gramaticalização proposta por Heine (1991): ESPAÇO > TEMPO > TEXTO, em que há abstratização unidirecional do significado até o nível textual. Pode-se inferir que na função de operador argumentativo, o *onde* esteja no estágio mais avançado do processo de gramaticalização.

3. Procedimentos metodológicos

Tendo em vista que a motivação para a realização deste estudo foram os exemplos de usos não canônicos⁵ ou ‘desviantes’ de *onde* evidenciados em textos em processo de revisão, o *corpus* foi composto por enunciados, num total de 68 ocorrências, extraídos desses textos. São eles: i) Relatório Circunstanciado do Uniaraxá, anos 2013 e 2014 (2), ii) artigos (24) originais submetidos a parecer da Revista Jurídica do Uniaraxá (*online*), publicada no Portal de Periódicos do *site* institucional, anos 2012, 2013 e 2014; iii) entrevistas transcritas (7) no livro Egressos do Uniaraxá, 2008 e iv) artigos (4) do livro Sustentabilidade Produtiva do Cerrado – Uniaraxá/2012, (7) artigos do livro Sustentabilidade e Inovação no Campo - Uniaraxá/2013 e (1) artigo do livro Sustentabilidade e Agricultura Hoje - Uniaraxá/2014.

⁵ Como o objeto de estudo são usos não canônicos de *onde* encontrados nos textos revisados, somente essas ocorrências constituíram a amostra; as demais ocorrências de *onde* com a função básica de pronome adverbial de lugar não foram sequer coletadas.

A coleta dos dados se deu durante o processo de revisão desses textos, no período de 2012 a 2014, com anotação das ocorrências observadas para posterior análise dos empregos emergentes.

A metodologia utilizada é qualitativa, a partir da descrição e análise das funções e valores semânticos desempenhados por *onde* nos enunciados selecionados, considerando as hipóteses aventadas de que esses empregos podem testificar a gramaticalização de *onde*, e de ele estar sendo usado também como estratégia para orientar o enunciado para uma determinada conclusão, na função de operador argumentativo.

Inicialmente, buscou-se agrupar os usos ‘desviantes’ de *onde* constantes da amostra, segundo a possível função e valor apresentados em cada enunciado, adotando-se para tanto a classificação utilizada por autores como Souza (2003) e Andrade (2009). Posteriormente, procedeu-se à análise dos valores desempenhados.

4. Análise dos dados

Para elucidar o fenômeno, passa-se à apresentação e análise do *corpus* selecionado. Os grupos de i) a v) reúnem os usos em que o sentido prototípico de *onde* sofre modificação semântica, apresentando valores mais abstratos, e em vi) os usos em que *onde* apresenta propriedades de outras funções, com mudança de categoria gramatical.

i) Onde locativo abstrato

Trata-se de uma projeção do domínio espacial para outro domínio tomado como locativo. O ponto de referência não é um lugar específico, mas um lugar que é concebido pelo enunciador, existente na sua mente. O enunciador se apropria da noção de espaço de tal modo que o usa em todos os seus sentidos e aspectos. Há a transferência da localização para um domínio mais abstrato que pode ser um evento, por exemplo. Esse uso de *onde*, aqui denominado de locativo abstrato, se caracteriza por retomar um sintagma nominal, moldando-o como um lugar, apresentando-o como se fosse um espaço.

4. A palestra proferida pela professora fez parte da cerimônia de abertura das atividades do Programa de Iniciação Científica do Uniaraxá 2012-2013, onde buscou apresentar como se dá a construção do conhecimento para a formação... [4]
5. Curso de extensão (teórico e prático) onde foram abordadas as principais

- técnicas das bandagens elásticas funcionais. [9]
6. Curso de extensão teórico-prático ministrado pelo prof. Fabrício Borges onde foram abordadas as principais técnicas de bandagem.
 7. O plantio cruzado surgiu no Brasil através dos arremates dos talhões de soja, onde algumas linhas se cruzavam e formava-se um xadrez. [40]
 8. Sendo assim, a busca por arranjos espaciais onde a planta consiga interceptar a radiação solar de forma mais eficiente e com isso consiga alcançar maiores patamares produtivos, sem interferir drasticamente nos métodos de manejo, tem sido alvo intenso de pesquisas. [41]
 9. Como esse novo método de preparo do solo, foi possível tranquilamente implementar o espaçamento duplo onde as fileiras ficam espaçadas 0.9m. [45]
 10. Assim, dentro da visão sistêmica, onde todos os seres estão interligados e são interdependentes, o Cerrado ocupa um papel fundamental para a manutenção dos outros biomas brasileiros. [44]
 11. Novamente, lembrando a Primeira Revolução Industrial que introduziu um tipo de concorrência capitalista predatória onde predomina uma indiferença sistemática quanto à sorte dos funcionários e suas condições de sobrevivência e por incrível que pareça a mesma insensibilidade ocorre na lida com clientes e com a sociedade. [56]

Nos exemplos de (4) a (11) não há referência de *onde* a um lugar físico específico, e sim a uma situação que ocorreu em um determinado espaço físico. A ocorrência é conceitualizada como algo que aconteceu em um espaço, projetado a partir da experiência do enunciador com esse espaço. Não é difícil se imaginar que uma “palestra” (4), “um curso de extensão” (5) e (6), “arremates” (7), “arranjos” (8) e “espaçamento duplo” (9) sejam acontecimentos, movimentos que são realizados em um espaço físico. Em (10), além de o termo retomado ser também um sintagma abstrato “a visão sistêmica”, a preposição “dentro” assegura ao *onde* sua função prototípica de um advérbio locativo; em (11) o *onde* ainda funciona como advérbio, retomando algo, mas não com a noção de espaço concreto, e sim um lugar abstrato, “a concorrência capitalista predatória”. O enunciador metaforiza a “concorrência” como um espaço, conservando a noção espacial. Por meio desses exemplos percebe-se que com o uso de *onde* o enunciador recupera um sintagma nominal abstrato como se fosse um espaço, transformando-o em uma localização. É evidente aqui a progressão do sentido concreto para o abstrato, numa abstratização do sentido espacial.

ii) Onde temporal

Conforme mostrado no item 2.4 sobre transferência dos valores de *onde*, houve uma projeção do *onde* do domínio espacial para o temporal. Nas ocorrências de *onde* com valor temporal, o enunciador, ao usar esse item, não faz referência a um lugar físico específico, mas a um espaço temporal, indicando um evento em um determinado tempo. É o tempo conceitualizado como um lugar no espaço. Nesses usos, o enunciador não pretende apontar um lugar determinado, mas indicar uma duração no tempo, um espaço de tempo:

12. O evento aconteceu em três dias **onde** os alunos e professores apresentaram seus trabalhos de pesquisa na forma de pôsteres. [2]
13. Iniciava-se, então, a fase da união aduaneira, **onde** as exceções à tarifa externa comum, a famosa TEC, eram abundantes e a elas agregava-se uma “lista de adequações”... [10]
14. No ano de 2002, com o acontecimento educacional **onde** as FIAP se transformaram em Centro Universitário, Flávia foi convidada a realizar o estágio. [31]
15. Por exemplo, nas fases vegetativas, próximo ao florescimento **onde** se tem alta pressão de dreno de nutrientes. [50]
16. Para a soja, o momento de amostragem é durante o estágio RI, **onde** 50% das plantas apresentam o florescimento. [54]
17. No dia 13/06 a competição aconteceu e foi muito disputada, foram 20 equipes participantes, **onde** os alunos demonstraram muita capacidade para solucionar...[61]
18. O tema este ano deveria estar de acordo com a mostra de produtos do curso de administração, **onde** deveria ser explorada a originalidade e criatividade nos trabalhos. [62]
19. É importante ressaltar também, neste ponto, que o federalismo brasileiro, do seu nascimento com a Proclamação da República até a Carta de 1934, viveu sob a égide do federalismo dual (separação de competência clássica), **onde** as competências eram repartidas entre a União com poderes enumerados e os Estados-membros com poderes reservados. [14]

Pode-se constatar nos enunciados acima que o *onde* está retomando um espaço que não é o *evento*, mas *um espaço de tempo* correspondente ao tempo do evento. Assim, em (12) o *onde* não retoma o evento em si, mas o tempo em que ele ocorreu: nos três dias; em (13), o *onde*

também está retomando a *época da união aduaneira* e não o local. Nas demais ocorrências, o *onde* se refere a termos indicativos de tempo, como “no ano/ com o acontecimento” (14), “fases e próximo” (15), “momento e durante” (16), “dia” (17), “este ano” (18) e período “do seu nascimento com a Proclamação da República até a Carta de 1934” (19).

Como lugar e tempo são categorias dêiticas e imprescindíveis para situar os eventos, o enunciador as usa para fazer referências ao *aqui* e *agora*. Por isso, qualquer evento a que o enunciador se refira contextualiza tempo e espaço. Essas circunstâncias são tão próximas que é fácil o trânsito de uma categoria para outra (cf. NEVES, 2000). Por isso, há advérbios de lugar indicando tempo, tanto que é possível nesses exemplos a substituição do *onde* por *quando*.

iii) Onde relativo “curinga”

Esse grupo faz referência ao comportamento de *onde* como um pronome relativo sem valor locativo, substituindo *que*, *em que*, *o(a)*, *no(a) qual*. Por meio desses exemplos, percebe-se que o *onde* está avançando, ganhando o espaço dos relativos e dominando o paradigma, daí ser apelidado de ‘relativo curinga’. Como esperado, na maioria dos exemplos que integram o *corpus* analisado, o *onde* é usado com este valor.

20. Não se contempla, portanto, à luz do Ouro Preto, uma estrutura política semelhante ao idealizado pelos países fundadores da União Europeia, na qual se mimetizava a divisão de poderes presente nos Estados nacionais e **onde**, por força da constitucionalização do processo, dar-se-ia também o salto para a sua parlamentarização... [20]
21. Tudo começou com um convênio entre o Uniaraxá e o Criadouro da CBMM, criando o projeto Rhea, **onde** desenvolvemos vários estudos hematológicos. [38]
22. Ordem igualmente negada foi a do HC, **onde** houve a imputação por crimes de roubo a bancos... [24]
23. A partir da Constituição de 1934 surge no Brasil o federalismo cooperativo (separação de competências contemporâneas), **onde** os Estados-membros são contemplados com competências e não somente com poderes residuais. [15]
24. O pacto federativo deve primar-se pelo princípio da subsidiariedade, **onde** nada é exercido por um ente de amplitude maior se puder ser exercido por um ente de amplitude menor. [16]
25. O teste de glicemia foi realizado em cerca de 80 pessoas, conforme

- preconização do ministério da saúde, **onde** somente aqueles que se enquadrassem na faixa de risco de doenças cardiovasculares participaram. [58]
26. O Supremo Tribunal Federal embasou-se no artigo 175 da Constituição Federal, focando-se no regime administrativo de concessão, **onde** os serviços são remunerados por tarifa, visto que tem caráter de contraprestação de serviço e não de tributo. [31]
 27. O controle biológico pode ser definido como o resultado da interação entre o patógeno, hospedeiro e antagonista, **onde** o sistema biológico sofre isolada ou conjuntamente a influência do ambiente (BETTIOL, 1991). [51]
 28. Os serviços essenciais são assim definidos pela Lei Nº 7.783/89, em seu artigo 10º, **onde** se encontra o tratamento e abastecimento de água; produção e distribuição de energia elétrica, gás e combustíveis. [28]
 29. No caso de HC, **onde** há a acusação de homicídio qualificado...novamente a ordem foi negada. [25]
 30. A concessão de serviço é uma relação, **onde**, de um lado, tem-se o poder concedente que pode ser a União, Estados, Distrito Federal e municípios – pessoas jurídicas de direito público- entidades estaduais, e, de outro lado, o Comissionário. [29]
 31. A importância dessas enzimas em tecidos com franca atividade de crescimento **onde** hexoses são altamente exigidas como substratos para diversos processos metabólicos... [46]
 32. Avaliando-se o efeito da adubação potássica via solo sobre infecção por *Phomopsis sp* e danos causados por percevejos em sementes de soja, os autores observaram que mesmo nas doses de K **onde** a resposta à produção é marginal (por exemplo, 80 kg ha⁻¹ de K₂O contra 40 kg ha⁻¹ de K₂O) há melhoria na qualidade da semente com redução da infecção por *Phomopsis sp*. e no dano por percevejo (BORKERT et al., 1985; FRANÇA NETO et al., 1985). [49]
 33. Oportunidade positiva **onde** os alunos responderam de forma interessada as atividades... [59]
 34. O dever de informação resultante da lei escrita é aquele que é incumbido por lei expressa, v.g art. 573 do Código Civil, na Lei de Defesa do Consumidor – LDC, **onde** pode ser acrescentado o dever de informação que tivesse sido expressamente pautado por contrato. [32]
 35. Basta saber se esta direção irá atender ao interesse maior da criança **onde** prepondera um vínculo básico de afeto. [66]

36. Ademais, cabe fazer referência a outro dispositivo constitucional, qual seja, o artigo 150, §3º, que trata da imunidade tributária recíproca entre os entes federados, **onde** aduz que os institutos taxa e tarifa não se confundem, sendo regimes jurídicos distintos. [30]
37. A ressalva encontrar-se-ia na chamada “naturalização extraordinária”, **onde** o ato seria vinculado, entenda-se, um direito de estrangeiro que tenha preenchido as condições exigidas pela Constituição Federal. [65]

Em todos os enunciados acima, o *onde* pode ser substituído por um dos relativos *que*, *em que*, *no (a) qual*. De (20) a (27) há necessidade de se inserir um operador antes do relativo, quais sejam *a partir de*, *segundo e/ou de acordo com*, como nos exemplos reescritos: (20) “*Não se contempla, portanto, à luz do Ouro Preto, uma estrutura política semelhante ao idealizado pelos países fundadores da União Europeia, na qual se mimetizava a divisão de poderes presente nos Estados nacionais e a partir da qual, por força da constitucionalização do processo, dar-se-ia também o salto para a sua parlamentarização...*”; em (22) “*Ordem igualmente negada foi a do HC, onde/ de acordo com a qual houve a imputação por crimes de roubo a bancos...*”; e em (23) “*A partir da Constituição de 1934 surge no Brasil o federalismo cooperativo (separação de competências contemporâneas), segundo o qual os Estados-membros são contemplados com competências e não somente com poderes residuais*”.

Em (28), embora o termo *artigo* refira-se ao lugar que aborda o tratamento de abastecimento de água, no enunciado o *onde* remete é ao lugar em que se encontra o tratamento, portanto tem-se a ideia locativa latente no termo *artigo*. Isso fundamenta o fato de *onde* estar tornando-se um relativo “curinga” através das regularidades do uso. Nos demais exemplos, o *onde* pode ser substituído pelo relativo *em que*, de (29) a (35), *o qual* (36) e *na qual* (37).

iv) Valor de posse

O valor de posse também se dá por projeção do domínio do espaço para um domínio espacial mais abstrato. Possuir significa trazer para dentro de seus domínios, do espaço interior visto como um recipiente.

38. Juliana foi bolsista do Probic do Uniaraxá, **onde** recebeu apoio financeiro para desenvolver pesquisas na área de inseticida e repelente natural, tema de sua monografia, onde foi orientada por excelentes profissionais...[34]
39. Abriu uma franquia **onde** se percebe na marca um apelo educacional e cultural muito grande. [36]

Nas duas ocorrências acima, observa-se que o *onde* é empregado como pronome relativo com valor de posse. Em (38), embora o *onde* tenha como referente um lugar, o Uniaraxá, este é o órgão *de quem* Juliana recebeu apoio financeiro; já em (39) o *onde* não remete à franquia, mas à marca, *na qual (em cuja)* se percebe um apelo educacional. Em ambos os exemplos, percebe-se que o enunciador atribui o sentido de posse por meio da projeção de localização, ou seja, ele conceitualiza a posse (lugar de onde) transformando-a num locativo.

v) Valor nocional – onde coesivo

Como pronome, o *onde* prototípico que significa “lugar em que” é considerado de sentido genérico, se caracterizando como um item que não pode ser interpretado por si mesmo, mas por meio dos nomes a que se refere, necessários à sua interpretação.

No entanto, em exemplos como os de (40) a (48) abaixo, o *onde* funciona como conector entre orações, sem natureza anafórica, podendo ser analisado como um *onde coesivo*. Nessas ocorrências, o *onde* faz referência a algo, seja espaço abstrato, seja temporal ou ainda substituindo um pronome relativo que apresenta ou não um aspecto espacial; difere dos valores de espaço abstrato e temporal porque não retoma um item específico da enunciação, somente liga orações, podendo ser substituído, em alguns casos, por elementos de coesão sequencial, tais como *sendo ou sendo que*.

Este valor é denominado de noção. O valor nocional do *onde* diz respeito ao seu uso em referência a conceitos, situações, sentimentos.

40. Crianças divididas em quatro equipes, **onde** jogaram todos contra todos. [6]
41. É um estímulo à leitura de artigos científicos, **onde** os participantes respondem de forma interessada. [8]
42. No que se refere às formas de articulação com a pesquisa e o ensino, esse processo dá-se por planejamento e ação inter e multidisciplinar entre o ensino e a pesquisa **onde** a extensão é um veículo que transita o conhecimento desenvolvido pelos alunos... [37]
43. O grande problema acontece nas separações de casais, pois é visível o assédio moral, **onde** o parceiro ou parceira, motivado pelo ciúme ou espírito de concorrência ou por sentir-se mais seguro, agride oralmente o outro. [10]
44. Desta forma, Reis Friede apresenta as características fundamentais da Federação atual: a) imperfeita **onde** o grau de autonomia das partes

decentralizadas é restrito. [13]

45. Desde o início das atividades, a clínica realizou atendimento nas diversas áreas, como Ortopedia, Neurologia..., **onde** os pacientes atendidos demonstram satisfação... [39]
46. Porém, uma enorme quantidade de críticas é feita, fundamentalmente à sua legalidade, à falta de previsão legal para os crimes que foram julgados e ao seu possível caráter *vae victus*, **onde** os vencedores julgaram os vencidos. [12]
47. O Brasil é um país de opostos. De um lado, mostra-se ruralmente tecnológico, com alta tecnologia, com áreas de cultivo imensas, alto índice de melhoramento genético, alta produtividade **onde** grandes grupos são os responsáveis pelas maiores produções; de outro, mostra... [43]
48. Tivemos, no Brasil, um caso que foi levado à Comissão Interamericana, que teve repercussão internacional, **onde** Maria da Penha Maia Fernandes foi vítima de dupla tentativa de homicídio e não teve resposta pelo judiciário brasileiro durante 15 anos. [63]

Visto que a relação expressa por *onde* nessas ocorrências não está imbuída de sentido espacial, como se estivessem dentro de alguma coisa, ou mesmo num espaço virtual, mas as ocorrências são conceitualizadas como uma trajetória⁶, pode-se propor que na função de conectivo com valor nocional, o esquema metafórico de *onde* pode estar passando de RECIPIENTE para o esquema de CAMINHO.

Ainda atuando na organização interna do discurso, há as ocorrências em que o *onde* estabelece relações de causa, explicação, conclusão, exercendo, portanto, as funções típicas de um operador argumentativo, conforme se pode verificar nos empregos a seguir.

vi) Valor conclusivo, explicativo e causal

Este grupo contempla os exemplos em que *onde* atua como um operador argumentativo, visto que conecta argumentos e estabelece relação semântica de conclusão, explicação e causa. Neles, o *onde* exerce a função de conjunção e não mais de um pronome ou advérbio, o que sinaliza para uma mudança de categoria gramatical, ou melhor dizendo, para a apropriação de propriedades de outra categoria.

⁶ Atribuo essa possibilidade de análise ao prof. Dr. Luiz Carlos Travaglia em orientação informal, a quem agradeço as sugestões a este trabalho.

Deve-se ressaltar que o modelo de transferência metafórica da abordagem cognitivista adotado para a análise dos empregos em que não há mudança de categoria do *onde*, mas somente expansão dos valores, não dá conta de explicar essas ocorrências. Ao exercer uma nova função, de conjunção, o *onde* instancia um novo estatuto categorial, podendo-se falar aqui em gramaticalização.

Nos exemplos abaixo, na função de conectar argumentos, o *onde* atua como operador com o valor de introduzir uma justificativa ou explicação para o que foi dito antes, de (49) a (55), ou de apontar uma causa para argumentos apresentados anteriormente, exemplos de (56) a (61).

49. As visitas realizadas foram de suma importância para o curso, **onde** os alunos tiveram oportunidade de conhecimento e vivência dos tribunais e demais poderes. [1]
50. Os temas oferecidos foram de interesse dos alunos **onde** foram apresentados de forma atraente e expressiva. [3]
51. Este último teve uma defesa particularmente interessante, **onde** ao invés de negar a responsabilidade coletiva sobre os crimes cometidos pelo governo nazista, ele assumiu que deveria ter existido tal responsabilidade e ainda disse ter planejado um atentado contra a vida de Hitler. [11]
52. O projeto, além do aspecto educacional, também possui o cunho social **onde** parte do resultado gerado pela comercialização dos produtos será doado a instituições de caridade da cidade.
53. Situações como essas são verificadas, por exemplo, na adoção, **onde** os pais amam a Criança como seu filho, proporcionando-lhes não só uma estrutura econômica, mas também emocional capaz de inseri-lo no âmbito familiar como um membro importante. [67]
54. É fato que a família atual objetiva o livre desenvolvimento da personalidade de cada um dos membros, sendo um ente funcionalizado, **onde** todos almejam promover o desenvolvimento dos demais membros...[64]
55. Pesquisadores, como prof. Rena (2014), explicam fisiologicamente esses fatos, **onde** as altas temperaturas e a falta de chuvas cessam a produção de fotoassimilados, retardando o desenvolvimento das plantas.[68]
56. Para superar estas crises, alertamos que nosso pacto federativo deve passar por uma (re)formulação, **onde** o federalismo cooperativo deve ser repensado. [17]

57. Calçado Trindade refere a importante decisão proferida pela Câmara de Julgamento do Tribunal Penal Internacional para a antiga Iugoslávia (ICTFY), no caso de Dusan Tadii, **onde** foi afirmado que os crimes ultrapassavam a natureza puramente nacional. [18]
58. Da mesma forma, o caso de HC 117.466/SP, acusação de homicídio qualificado e quadrilha ou bando, em que foi concedido habeas corpus também em função da violação do princípio da razoável duração do processo **onde**, após 4 anos e 10 meses o paciente não havia sido submetido a júri. [26]
59. Portanto, é possível notar um padrão nos três julgados, **onde** a ementa demonstra que o eventual delonga para instrução probatória poderá ser justificada pela complexidade do caso. [23]
60. Opondo-se aos julgados acima, pode-se observar no caso HC 142.060/BA, acusação de crime de sequestro e homicídio qualificado, **onde** foi concedida a ordem de *habeas corpus*. [27]
61. Entretanto, devido à busca por grande produtividade, foi necessário desenvolver novos métodos. Um deles é o balanço nutricional, **onde** é necessária a reestruturação das informações. [53]

Nesses exemplos, percebe-se que, com valor conjuncional, o *onde* é usado como recurso que recapitula um enunciado antes da introdução de um novo argumento que apresenta a inferência do enunciador. Permutando o *onde* por conectivos correspondentes às relações semânticas citadas, percebe-se a coerência dos enunciados, conforme a análise a seguir.

O argumento introduzido pelo *onde* nos exemplos de (49) a (55) constitui uma explicação ou justificativa para o anterior. Assim, em (49) “as visitas realizadas foram importantes para o curso” **visto que, uma vez que, porque** “os alunos tiveram oportunidade de conhecimento e vivência dos tribunais e demais poderes”; em (50) é possível perceber que “os temas oferecidos foram de interesse dos alunos” **porque/ uma vez que** “foram apresentados de forma atraente e expressiva”; em (51) “Este último teve uma defesa particularmente interessante” **pois/ uma vez que/ porque** “ao invés de negar a responsabilidade coletiva sobre os crimes cometidos pelo governo nazista...”; em (52) o argumento “parte do resultado gerado pela comercialização dos produtos será doado a instituições de caridade da cidade” **explica o fato de** “o projeto, além do aspecto educacional, também possui o cunho social”; em (53) o argumento “os pais amam a Criança como seu filho” **explica por que** “situações como essas são verificadas na adoção”; em (54) o fato de “todos almejem promover o desenvolvimento dos demais membros” **justifica** “o fato de que a família atual objetiva o livre desenvolvimento

da personalidade de cada um dos membros”; em (55) “as altas temperaturas e a falta de chuvas cessam a produção de fotoassimilados” são *justificativas para os fatos* “explicados por pesquisadores, como prof. Rena”. Dessa forma, em todas essas ocorrências de *onde* é possível perceber um valor explicativo.

Nas ocorrências de (56) a (61), o *onde* também atua como um elemento de retomada textual, estabelecendo entre os argumentos uma relação de causa. Em (56), o *onde* introduz uma *justificativa ou causa* para o argumento anterior, que é *o motivo, razão por que* “o pacto federativo deve passar por uma (re) formulação”; em (57), “a importância da decisão proferida pela Câmara de Julgamento do Tribunal Penal Internacional para a antiga Iugoslávia (ICTFY)” *está no fato de que (causa)* “foi afirmado que os crimes ultrapassavam a natureza puramente nacional”; em (58) afirma-se que “foi concedido *habeas corpus* também em função da violação do princípio da razoável duração do processo, *qual seja o fato de* “após 4 anos e 10 meses o paciente não havia sido submetido a júri” – este argumento justifica o anterior em uma relação causal por meio do *onde*. Em (59) argumenta-se que “é possível notar um padrão nos três julgados, *visto que (justificativa)* a ementa demonstra que eventual delonga para instrução probatória poderá ser justificada pela complexidade do caso”; em (60) argumenta-se que “o caso HC 142.060/BA opõe-se aos demais julgados *porque (causa)* foi concedida a ordem de *habeas corpus*”; em (61), “a necessidade de reestruturação das informações” é *causa/ razão* “para o desenvolvimento de novos métodos”.

Embora nessas análises se tenha tentado substituir o *onde* por um operador argumentativo com valor equivalente ao atribuído nos enunciados, percebe-se que há mais de uma possibilidade. Todavia, fica evidente que o argumento introduzido por *onde* constitui uma explicação/ justificativa/ causa para o anterior, direcionando de certa forma a argumentação, assim como os demais operadores argumentativos, como uma estratégia do enunciador no sentido de orientar para uma determinada conclusão.

Dentre os enunciados em que *onde* é empregado com valor conclusivo, merecem destaque dois por estarem iniciando frases, com a função de apontar/ introduzir uma conclusão, como recurso para recapitular toda uma sequência antes da introdução de uma proposição.

62. Ainda no segundo capítulo, abordamos o tema da ilicitude na obtenção da renda, com uma abordagem doutrinária, apresentando a divergência da doutrina acerca do questionamento. **Onde** se pode concluir que não tributar renda oriunda de atividades ilícitas seria contribuir com a impunidade... [12]

63. A aplicabilidade do tema, a necessidade de se priorizar a isonomia em um país democrático, foram os fatores norteadores deste artigo. **Onde** se pode ver que muitos princípios que tiveram berço na Roma antiga... [13]

Nos exemplos (62) e (63), o *onde* pode igualmente ser substituído pelos operadores argumentativos *assim, dessa forma, a partir daí, de fato, portanto, por isso, então, daí que, motivo pelo qual, de modo que* – que têm valor de conclusão ou explicação.

Deve-se ressaltar que abordar casos de polissemia implica o entendimento de que o sentido de uma palavra não se define por condições regulares e definitivas, mas que ele recobre usos ligados por semelhanças, daí os usos de *onde* poderem flutuar de um determinado valor a outro, em função do sentido atribuído pelo leitor.

Finalmente, à guisa de conclusão, deve-se ponderar que devido à diversidade e emergência desses usos desviantes de *onde*, a proposta de análise aqui apresentada é uma possibilidade dentre tantas que podem ser vislumbradas.

5. Considerações finais

Objetivou-se com este estudo uma análise dos emergentes valores e funções assumidos pelo item linguístico *onde* em usos desviantes da norma padrão, a partir de ocorrências observadas na língua escrita supostamente formal.

Essa análise permitiu algumas considerações interessantes acerca desse fenômeno de modificação semântica em curso na língua portuguesa do Brasil. Além de sua função básica de pronome relativo, pode-se evidenciar seu uso com outras funções, como de conectivo, em que ele atua como operador argumentativo, com valores diversos, como conclusivo, explicativo e causal.

Assim, se por um lado, percebe-se o surgimento de outros valores por transferência de domínio, os quais podem ser explicados pela perspectiva da Semântica Cognitiva, por outro, há o surgimento de uma nova categoria gramatical, operador argumentativo que, não podendo ser explicado por esquema de transferência metafórica, parece tratar-se de um caso típico de gramaticalização. Como sugerido, pode estar havendo duas linhas de desenvolvimento da mudança: de valores (semântica) e de funções (gramaticalização). As ocorrências no *corpus* com a função de operador argumentativo são bastante significativas, por evidenciarem que o item *onde* está expandindo suas funções num processo mais amplo de abstratização de seu sentido espacial, passando para o nível textual.

Portanto, é possível afirmar que as análises corroboram a hipótese inicial deste trabalho de que a multifuncionalidade de *onde* atesta que esse item está passando por um processo contínuo de abstratização de sua função prototípica, em decorrência de gramaticalização.

Dentre os princípios propostos por Hopper (1991), há dois que podem comprovar o processo de gramaticalização de *onde*: a estratificação e a persistência. Nos grupos de enunciados com valores espacial, abstrato e temporal, percebe-se que o *onde* conserva sua função básica, isto é, mantém o seu sentido espacial e adquire o sentido temporal, havendo, portanto, a persistência do sentido original. Graças a esse princípio, o sentido e a função básicos de *onde* não desapareceram. Mas, paralelas à função prototípica, estão surgindo outras, não substituindo abruptamente a função primitiva, fundamentando, assim, o princípio da estratificação que prevê o surgimento de novas funções para velhas formas, e indicando o caráter gradual da mudança, com a coexistência por um período de tempo das formas velhas e novas.

Ao adquirir outras propriedades, o *onde* se distancia de seu sentido prototípico de pronome e incorpora as propriedades de conector, ligando argumentos e estabelecendo relações sintático-semânticas. Dentre essas funções, a de conjunção e introdutor frasal sinalizam para o surgimento de uma nova função sintática na língua. Nesses usos, o *onde*, passando por um processo de gramaticalização de novas funções, adquire outros sentidos distantes das noções de espaço e tempo, num alto grau de abstratização, unindo argumentos e estabelecendo relações de causa, explicação e conclusão.

Entretanto, visto que a função básica de *onde* persiste na língua, não se pode falar categoricamente em mudança de categoria, mas sim em flutuação do item na categoria de pronome e advérbios, entrando na classe dos operadores argumentativos. O que se pode afirmar, de fato, é que há um processo de abstratização de sentidos, partindo do mais concreto (espaço físico) para o mais abstrato.

Com isso, respondendo à pergunta que intitula este artigo, a mudança semântica de *onde* parece caminhar no sentido de torná-lo, mais que um relativo “curinga”, um marcador discursivo. Partindo do pressuposto de que a argumentação está inscrita na língua, e de que é pela escolha de elementos que vão se estabelecer as conexões entre os argumentos, conforme a intenção do locutor, pode-se inferir que *onde* constitui uma palavra argumentativamente representativa para reforçar argumentos e direcionar a argumentação.

Entretanto, não se pode desconsiderar as limitações deste estudo, e que essa afirmação requer um aprofundamento teórico e interpretativista, além da ampliação do *corpus*,

considerando-se ainda que as análises aqui empreendidas restringiram-se à identificação e possível caracterização dos diferentes valores com os quais o *onde* vem sendo usado, sobretudo na língua formal escrita, no gênero acadêmico.

Referências bibliográficas

ALCÂNTARA, A. S. Os emergentes do Idioma. In: **Revista Língua Portuguesa** – junho 2007. São Paulo: Editora Segmento, n. 20 p. 28-32.

ALMEIDA, L. de. **Análise semântica de operadores argumentativos em textos publicitários**. Uberlândia: Dissertação de Mestrado/UFU/ILEEL, 2001.

ANDRADE, T. L. S. **O item linguístico onde na comunidade de fala de João Pessoa – PB: uma abordagem funcionalista**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2009.

BOMFIM, M. S. L. Emprego do ONDE em textos Escritos: Textual ou ininteligível? **Revista do GELNE**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, v. 7 n. 1/2, p.61-71, 2005.

BRAGA, M. L.; MANFILU, K.; OLIVEIRA, D. de. *Onde* em remitências anafóricas a categorias não-locativas. In: **Linguística**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 117-132, Junho, 2007.

CASTILHO, A. T. **Unidirecionalidade ou multidirecionalidade?** O problema da Gramaticalização. Mesa-redonda sobre Gramaticalização, XVII Encontro da ANPOLL, GT DE SOCIOLINGÜÍSTICA, Gramado, RS: 2002. (mimeo)

COELHO, S. M. **Uma Análise Funcional do ONDE no Português Brasileiro: da Sintaxe ao Discurso**. Belo Horizonte, 2001, 123 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

DUCROT, O. Argumentação e *topoi* argumentativos. In: **História e sentido na linguagem**. São Paulo: Cortez, 1989.

FURLANETTO, M. M. **Os caminhos de onde no português do Brasil: instrumentos linguísticos e deriva**. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão, v.4 n.2,p.249-279,jan/jun.2004.

HOPPER, P. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E. C. e HEINE. B. **Approaches to grammaticalization**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. V. 1. p. 17-36, 1991.

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

KERSCH, D. F. **A palavra onde no Português do Brasil**. Porto Alegre, 1996, 178p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

KOCH, I. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAKOFF, G.; JONHSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: Chicago. University Press, 1980.

OLIVEIRA, R. P. de. Os caminhos de onde: uma contribuição da Semântica ao ensino da língua materna. In: CABRAL, L. G.; GORSKI, E. (orgs). **Linguística e ensino**: reflexões para a prática pedagógica da língua materna. Florianópolis: Insular, 1998.

_____. Semântica. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001, p.17-46.

MATTOS E SILVA, R. V. **Estruturas trecentistas**: Elementos para uma gramática do português arcaico. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1989.

NEVES, M. H. M. **Gramática dos Usos do Português**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: M. Fontes, 1996.

POSSENTI, S. **A cor da língua e outras crônicas de lingüística**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 2001.

SOUZA, E. H. P. M. de. **A multifuncionalidade do onde na fala de Salvador**. Salvador – BA, 2003. 284 p. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras: Universidade Federal da Bahia.

TAVARES, M. A. Variação no Uso dos Conectores Sequenciadores: Uma Questão de Coerência? In: HORA, D.; BARROS, A. dos M. (eds). **Revista Língua (gem)**. Macapá: ILAPEC, 2004. p. 157-190.

TRAUGOTT, E; HEINE, B. (orgs). **Approaches to Grammaticalization**. Amesterdan: John Benjamins, 1991.

WEINREICH, U. LABOV, W. & HERZOG, M. Empirical Foundations for a Theory of Language Change. In: W.P. Lehmann and Yakov Malkiel. **Directions for Historical Linguistics Austin**: University of Texas Press, 1968.

ANEXO. *Corpus*

Exemplos de [01] a [09] foram extraídos de:

- Relatório Circunstanciado – Atividades de Extensão do Centro Universitário do Planalto De Araxá - Uniaraxá / Ano 2013.

Exemplos de [10] a [18] foram extraídos de:

- Revista Jurídica do Uniaraxá/2012 – Portal de Periódicos ISSN 1807-3956 V 16 n.15, 2012.
<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/juridica/index>

Exemplos de [19] a [32] foram extraídos de:

- Revista Jurídica do Uniaraxá/2013 - Portal de Periódicos ISSN 1807-3956 V 17 n.16, 2013.
<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/juridica/index>

Exemplos de [33] a [39] foram extraídos de:

- Livro: Egressos do Uniaraxá – Uniaraxá/ 2008 (CDU 929: 37.01.32)

Exemplos de [40] a [43] foram extraídos de:

- Livro Sustentabilidade Produtiva do Cerrado Uniaraxá/2012 (ISBN: 978-85-98616-88-9)

Exemplos de [44] a [56] foram extraídos de:

- Livro: Sustentabilidade e Inovação no Campo - Uniaraxá/2013 (ISBN: 978-85-8324-002-0)

Exemplos de [57] a [62] foram extraídos de:

- Relatório Circunstanciado – Atividades De Extensão Do Centro Universitário Do Planalto De Araxá - Uniaraxá / Ano 2014

Exemplos de [63] a [67] foram extraídos de:

- Revista Jurídica do Uniaraxá/ 2014 - Portal de Periódicos ISSN 18073956 V 18, n.17, 2014.
<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/juridica/index>

Exemplo [68] foi extraído de:

- Livro: Sustentabilidade e Agricultura Hoje - Uniaraxá/2014 (ISBN: 978-85-8324-024-2)

Artigo recebido em: 09.12.2015

Artigo aprovado em: 22.02.2016

A tradução literária como *locus* para uma reflexão sobre a influência dos discursos coloniais a partir da análise de *Sleepwalking Land*
Literary Translation as *locus* for a reflection of the influences of colonial discourses through the analysis of *Sleepwalking Land*

Iá Niani Belo Maia*
Sinara de Oliveira Branco**

RESUMO: O objetivo do presente artigo é discutir as estratégias utilizadas na tradução da obra *Terra Sonâmbula* para o inglês, *Sleepwalking Land*. Posto que a escrita de Mia Couto se realiza enquanto modo de ruptura de uma lógica ocidental, evidenciada no caráter contraventor de suas narrativas, observamos de que forma o tradutor lidou com algumas especificidades linguísticas presentes em *Terra Sonâmbula*. Em seguida, direcionamos a análise para a apreciação da importância cultural nos estudos da tradução, buscando compreender como os elementos locais da cultura moçambicana foram transpostos para o contexto da língua inglesa em *Sleepwalking Land*, a partir das estratégias de domesticação e estrangeirização, discutidas por Venuti (1995), e das tendências deformadoras na tradução literária, debatidas por Berman (2012). Os resultados demonstram que a estratégia de domesticação foi predominante em *Sleepwalking Land*, causando a mitigação das significâncias culturais presentes em *Terra Sonâmbula*. Quanto à estratégia de estrangeirização, as conclusões apontam para um processo de ressignificação cultural não menos coercitivo, uma vez que contribui para perpetuação de estereótipos e compromete a simetria da inter-relação cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Tradução Literária. Estratégias de Tradução. Cultura.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the strategies used to translate *Terra Sonâmbula* into English, *Sleepwalking Land*, while taking into account Mia Couto's writing style, which breaks a Western logic configuration as evidenced in his transgressing narratives. The goal here is to observe how the translator has dealt with some linguistic features present in *Terra Sonâmbula*, focusing on the perception of the cultural significance in Translation Studies, as a means to understand how local elements of the Mozambican culture were implemented in the overall context of the English language. Therefore, Venuti's strategies, domestication and foreignization, as well as Berman's deforming tendencies were applied. Findings have shown that the domestication strategy was prevalent in *Sleepwalking Land*, resulting on the mitigation of cultural significance present in *Terra Sonâmbula*. Findings have also pointed out to a no less coercive process of cultural redefinition through foreignization strategies, since they have contributed to the perpetuation of stereotypes and undermined the symmetry of cultural interrelation.

KEYWORDS: Literary Translation. Translation Strategies. Culture.

* Doutoranda em Literatura e Interculturalidade na Universidade Estadual da Paraíba.

** Professor Adjunto da Universidade Federal de Campina Grande.

1. Introdução

No mundo contemporâneo globalizado, a aproximação entre culturas é pungente, fenômeno facilitado pelos meios de comunicação. No cenário acadêmico, estudos recentes das ciências humanas têm dado considerável relevância a conceitos que procuram compreender as consequências do fenômeno da globalização e de como lidar com a mudança de ideias, outrora cristalizadas, concernentes à cultura, à identidade e à nacionalidade, em um movimento caracterizado como a pós-modernidade. Na pós-modernidade, quando se passa a observar o diferente e a relacionar a diferença de comportamento a processos históricos e culturais, há uma reconfiguração do pensamento moderno sobre a verdade estática e a razão absoluta.

Quando a visão eurocêntrica perpetuada pelo ideal moderno começa a sucumbir, os Estudos da Tradução revestem-se de uma perspectiva contestadora e passam a se desinteressar por questões de fidelidade e pureza, abrindo espaço para compreensão das relações dinâmicas que constituem a tradução, decorrendo-se disso a necessidade de interligá-los aos Estudos Culturais (ARROJO, 1996). Como consequência da instauração desse diálogo, é possível compreender o modo pelo qual as relações de poder e as relações linguístico-culturais se concretizam. Por meio de uma contextualização histórica e discursiva, os representantes dos novos Estudos da Tradução, como Niranjana (1992), Lefevere (2003), Venuti (1995; 1998), Berman (2012) etc. revelam a força e o poder da tradução, apresentando a relação desigual que se estabeleceu entre as línguas durante séculos.

Considerando a aproximação cultural e a redução das barreiras espaciais, é preciso pensar os discursos como parte inerente das relações entre os povos. No âmbito da tradução literária, a importância da cultura se assemelha à importância da globalização, compreendida aqui no interior das metáforas produzidas nas reflexões e imaginações que a refratam¹ (IANNI, 2010). Dessa forma, um estudo sobre tradução, que considere os fatores culturais e que compreenda a tradução como processo de intervenção cultural, reúne uma série de considerações que permitem uma reflexão sobre a situação global.

O presente artigo resulta da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande, cuja análise contou com

¹“Essas metáforas dizem respeito às distintas possibilidades de prosseguimento de conquistas e dilemas da modernidade. Contemplam as controvérsias sobre modernidade e pós-modernidade, revelando como é principalmente a partir dos horizontes da modernidade que se pode imaginar as possibilidades e os impasses da pós-modernidade no novo mapa do mundo” (IANNI, 2010, p. 16).

a seleção de 50 termos no contexto da obra fonte. Sugerimos aqui, a partir das constatações realizadas na pesquisa desenvolvida na UFCG, um recorte para promover um debate sobre as forças que controlam a relação do ato tradutório com as instituições que atuam ideologicamente no mercado editorial da cultura alvo. Dessa forma, buscamos entender por que é relevante, para esse mercado editorial, manter ou apagar as particularidades da cultura local encontradas no texto fonte.

Utilizamos para análise a obra *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto, e sua tradução para o inglês, *Sleepwalking Land*, realizada por David Brookshaw, justificando a escolha pelas questões identitárias, manifestadas metaforicamente na constituição dos personagens e na construção do enredo. A obra é, por essência, um desafio a qualquer tradutor, ora pela complexidade narrativa (com as criações linguísticas carregadas de significado), ora pelo enredamento cultural particular de Moçambique, onde os processos históricos se despontam.

2. A incorporação das relações culturais no debate sobre a tradução literária

Segundo Mendonça (2013, p. 71), nos meios acadêmicos moçambicanos, *Terra Sonâmbula* foi alvo de críticas negativas, e as razões para tal são as mesmas pelas quais a obra foi aceita no exterior, onde opiniões se baseiam principalmente em traduções. Conforme a autora, fora de Moçambique, a obra ganha destaque por três principais razões: porque a realidade textual se assemelha à realidade extratextual; por se apropriar da realidade cultural moçambicana; e por valorizar o exotismo linguístico. Por sua vez, as críticas dos moçambicanos sobre a obra incidem justamente na negação de todas essas percepções, pois o interesse do estrangeiro parece recair na insistência de noções estereotipadas e generalizadas sobre a África, tais como o quadro da guerra (realidade extratextual) e as informações antropológicas (culturais).

O conteúdo auto afirmativo de *Terra Sonâmbula* é característica comum à literatura africana na época da descolonização². Em Mia Couto, a busca pela literatura essencialmente africana concretiza-se, principalmente, na linguagem, uma vez que a construção textual de *Terra Sonâmbula* remete continuamente ao contexto cultural moçambicano. As expressões

² Segundo Reis (2011, p. 80), esse processo se assemelha ao processo de negação e recusa do modelo europeu pelo qual passou a América moderna. Ao africano, coube se desenraizar para buscar as suas ‘verdadeiras’ raízes, e “é como desterrados ou (des)locados que os africanos vão reinventar sua identidade num discurso que traz as marcas do seu entrelugar cultural”.

cristalizadas, intencionalmente desconstruídas, tornam o caráter inventivo de Mia Couto uma de suas principais marcas. Assim, o próprio autor afirma que suas criações só poderiam ser feitas por um moçambicano, “por alguém que está naquele mundo” (COUTO, 1998, p. 1029). É nesse ‘estar entre’ que se constitui o romance, que almeja o resgate e a reconstrução da nação moçambicana pós-independência e, ao mesmo tempo, transcende as questões políticas e sociais para trazer em seu contexto uma simbologia do espaço humano, dos conflitos existenciais.

Frente às particularidades de *Terra Sonâmbula*, torna-se relevante pensar como David Brookshaw³ lida, em *Sleepwalking Land*, com as particularidades culturais e linguísticas presentes no texto original. *Sleepwalking Land* foi publicada em 2006, pela editora britânica, *Serpent’s Tails*, catorze anos depois da primeira edição de *Terra Sonâmbula* (1992). O livro traduzido recebeu boas críticas de meios de comunicação reconhecidos no contexto britânico, sendo considerado um dos melhores livros africanos publicados no século XX pela revista *The Good Book Guide*⁴. Recentemente, Mia Couto foi laureado com o Neustadt, prêmio internacional de literatura, conhecido como o “Nobel Americano”. Esse prêmio é concedido pela instituição estadunidense, Universidade de Oklahoma, que considerou *Sleepwalking Land* como a obra mais representativa para a conquista.

Ao pensar em analisar *Sleepwalking Land*, a primeira intenção foi perceber como se consolidou a vinculação de elementos culturais aparentemente díspares, mas considerando que a tradução é capaz de abrir espaço para a apreensão do entrecruzamento cultural e para a discussão sobre as diferenças culturais. Outro desafio para a análise residiu na observação das (im)possibilidades tradutórias.

Lages (2007, p.66) refere-se à tradução como uma forma de renúncia, trazendo a incompletude como “própria condição da linguagem e do traduzir”. Tal definição reconhece a tradução como um processo que envolve elementos diversos, o que abre espaço para uma constante atualização dos seus sentidos a cada nova análise. Dito isso, é interessante retomar

³David Brookshaw é natural de Londres e possui doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade de Londres. Atualmente, é professor de Estudos Brasileiros, Estudos Portugueses e Literatura Africana em Português, no Departamento de Estudos Hispânicos, Portugueses e Latino-Americanos, da Universidade de Bristol, na Inglaterra. As traduções de Mia Couto feitas por David Brookshaw datam de 1990, com *Voices anotecidas/Voices Made Night* e *Cada homem é uma raça/Every man is a race* (1994), pela editora Heinemann. A partir de 2001, a publicação passa a ser da editora Serpent’sTail, com *A varanda do Frangipani/Under the Frangipani*, em 2001, e a última publicação até então, em março de 2013, de *O afinador de Silêncios/A tuner of silences*.

⁴Cf. Couto (2006). “*Defly translated from the Portuguese by David Brookshaw, Sleepwalking Land was praised as one of the best African books of the twentieth century: it is clear indictment of war and sure gasp of a pivotal period of history offer the reader a riveting portrait of a land struggling towards a new future*”

aqui a reflexão de Walter Benjamin, que, em 1923, na elaboração do prefácio da tradução da obra de Charles Baudelaire, já deslocara o *status* de cópia atribuído à tradução ao mencionar a tarefa do tradutor literário. Nesse prefácio, o filósofo alemão define tradução e texto “original” como elementos dessa eterna incompletude, porque a língua, em sua pluralidade, torna a originalidade estática uma condição impossível. Para Benjamin (2004), a intrínseca transitividade das palavras é o que dá vitalidade ao texto, sendo a tradução o ato que promove os valores desse texto e que, ao mesmo tempo, altera a sua originalidade. Nesse sentido, uma vez materializada em desvios e alcances, *Sleepwalking Land* se configura como um rico exemplo para se refletir sobre o propósito da tradução literária, que, segundo Benjamin (2004), está em alcançar uma relação recíproca entre as línguas.

Para analisar as obras, delimitamos as categorias, de modo que os textos, original e tradução, fossem observados paralelamente. Com base nas estratégias tradutórias estabelecidas por Venuti (1995) – a estratégia de estrangeirização e a estratégia de domesticação – e nas tendências deformadoras discutidas por Berman (2012) – o empobrecimento qualitativo, a homogeneização, o apagamento das superposições de línguas e a exotização ou destruição das redes de linguagens vernaculares –, criamos duas categorias de análise, para realizar, de forma objetiva, a descrição dos processos tradutórios e, por consequência, a análise de cada caso.

3. Construindo um modelo de investigação a partir da analítica e das estratégias de tradução

A análise de tradução que prioriza a observação da prática, a partir do contato direto com o objeto a ser estudado, gera uma reflexão que se sistematiza pelo envolvimento de uma série de questões (BERMAN, 2012). A premissa básica da reflexão aqui realizada está na avaliação de itens lexicais presentes em uma obra literária que, na cultura da língua fonte, apresentam valor simbólico pelo seu teor expressivo e por sua significância cultural, enquanto a tradução para a língua alvo é conduzida pela determinação de normas e interesses específicos, que se materializam nas recriações das significâncias desses itens para a cultura alvo.

As práticas do mercado – configuradas no interior de um determinado contexto econômico, político e social – subordinam a força expressiva da produção artística (CANCLINI, 2000), e a tradução literária, atividade condicionada por tal produção, acaba por se subordinar às normas e convenções sociais da cultura receptora, as quais regem as escolhas estéticas do tradutor e influenciam suas decisões (GENTZLER, 2009).

Conduzida pela determinação das estratégias de tradução abordadas por Venuti (1995) aliadas a processos de deformação elaborados por Berman (2012), a observação das decisões do tradutor recai na importância de se pensar sobre as formas de representação cultural resultantes do processo tradutório e sobre a situação de invisibilidade do tradutor na cultura anglo-americana, abrangendo as suas implicações para os Estudos de Tradução. Por essa razão, a perspectiva adotada aqui compreende a tradução como uma reescrita do texto fonte, porque abrange a problemática da ideologia e das relações de poder, estritamente vinculadas ao processo de tradução literária (LEFEVERE, 2003).

Para estabelecer a classificação que categoriza os dados levantados em suas especificações, focamos em duas estratégias com base nas determinações estabelecidas por Venuti (1995): a estratégia de estrangeirização e a estratégia de domesticação. Essas estratégias têm seu papel definido no processo de tradução no contexto anglo-americano. Em suma, enquanto a estratégia de domesticação privilegia a fluência da língua no contexto alvo, a estratégia de estrangeirização contraria os interesses imperialistas, resistindo ao etnocentrismo. Contudo, o recorte proposto aqui nem sempre corresponde às condutas estratégicas definidas pelo autor, uma vez que a análise dos dados suscitou categorias variadas sobre o uso dessas estratégias.

Para auxiliar a análise interpretativa e torná-la mais eficaz, optamos por aliar as tendências deformadoras, assinaladas por Berman (2012), às estratégias de estrangeirização e domesticação de Venuti (1995). Das treze tendências nomeadas por Berman (2012), selecionamos as quatro que se manifestaram com maior frequência e que merecem maior atenção:

- a) homogeneização;
- b) empobrecimento qualitativo;
- c) apagamento da superposição de línguas;
- d) destruição ou exotização das redes das linguagens vernaculares.

A partir da junção das estratégias de Venuti (1995) e as tendências deformadoras de Berman (2012) foi possível enquadrar os processos tradutórios em duas diferentes categorias, representadas nas figuras abaixo:

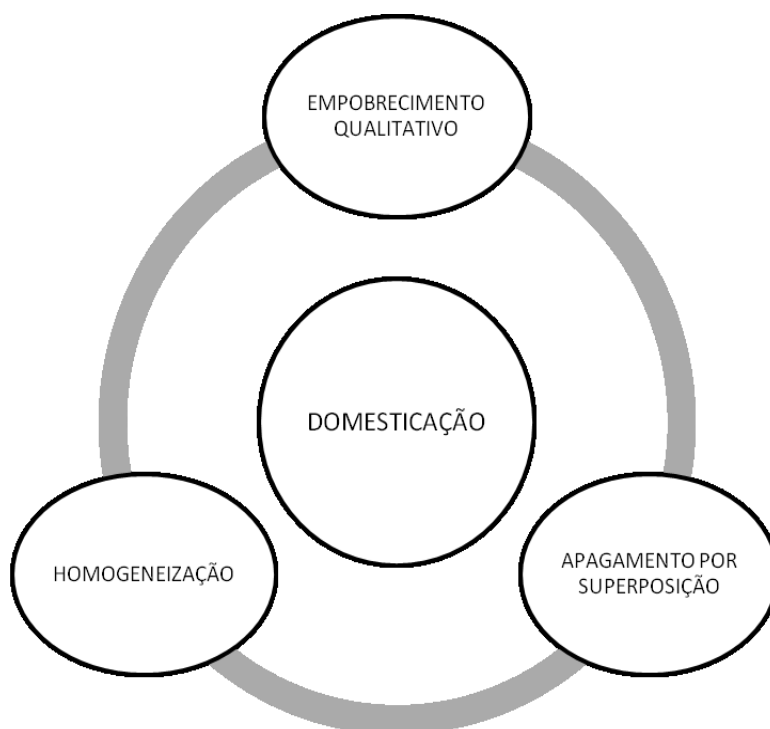


Figura 1. Domesticação.
Fonte: Autoras.

A observação dos processos deformadores em *Sleepwalking Land* permitiu que a análise promovesse uma discussão sobre as estratégias de domesticação e de estrangeirização de maneira consistente. Como ilustramos na figura acima, a estratégia de domesticação foi observada sob três diferentes condições: a partir dos processos de deformação por empobrecimento qualitativo, por homogeneização e pela superposição de línguas vernaculares.

De maneira similar, foi fundamental que as discussões sobre as estratégias de estrangeirização fossem observadas a partir de sua vinculação ao processo deformador de exotização das redes de linguagens vernaculares:

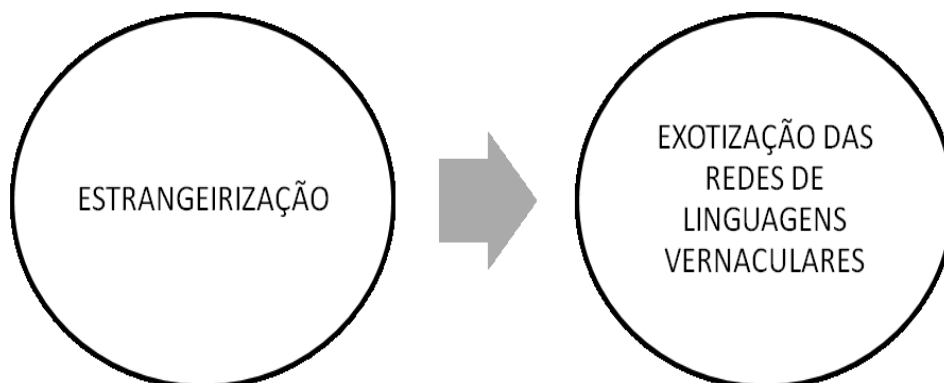


Figura 2. Estrangeirização.
Fonte: Autoras.

A lógica da estratégia estrangeirizadora implica a conservação do termo estrangeiro sem a permuta das línguas. A necessidade de separar as estratégias se justifica pela ocorrência de ambos os processos em *Sleepwalking Land* e pela distinção analítica que emerge das escolhas tradutórias.

Mediante a delimitação das categorias foi possível compreender a maneira como os elementos locais da cultura moçambicana ressurgiram no contexto global da língua inglesa a partir de *Sleepwalking Land*, fornecendo a base para uma reflexão mais profunda sobre o processo tradutório e suas complexas transferências culturais. A construção imagética de Moçambique no interior do espaço linguístico insinuador da resistência colonial, realizada por Mia Couto como seu *locus* enunciativo⁵, torna-se o pano de fundo para essa reflexão.

4. A coerção da heterogeneidade e o comprometimento da iconicidade da palavra na estratégia de domesticação

No processo de tradução, a língua é heterogênea porque é pensada no interior de suas mudanças históricas, sociais e culturais (VENUTI, 1998). É nesse sentido que esta discussão situa a ‘homogeneização’ em contraposição à heterogeneidade, uma vez que a heterogeneidade sugere o caráter social da língua, em que o discurso se realiza nas relações entre o sujeito e o seu coletivo.

As escolhas tradutórias que se enquadram na estratégia de domesticação desembocam no que é debatido por Venuti (1998) quanto às possíveis consequências na formação de

⁵ Para o escritor nigeriano, Wole Soyinka, a verdadeira representação da Literatura Africana consiste na forma expressiva de um *locus* enunciativo que não reforce estereótipos e se distancie do caráter exótico do africano para dar espaço a uma africanidade legítima. Cf. Reis (2011).

identidades culturais, causando a reflexão sobre as formas de dominação ocidental no mundo não europeu. Desse modo, no contexto anglo-americano, a estratégia de domesticação no processo de tradução se configura como um reflexo da expansão colonialista inglesa, cujo papel imperial foi exercido na medida em que não consentiu a manifestação da heterogeneidade linguística por parte de suas colônias (NIRANJANA, 1992).

Entendemos que a fluência na cultura receptora, que aqui se estende à força hegemônica da língua inglesa – ou seja, à força da cultura anglo-americana –, decorre da supremacia da língua inglesa e sua expansão pelo mundo, fato que está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento econômico lançado pelos ingleses e perpetuado pelos Estados Unidos. Partindo do princípio de que a língua do colonizador conteve a língua do colonizado sob o pretexto de unificação cultural, em que as marcas culturais particulares eram eliminadas em prol da universalização do padrão ocidental, percebemos, através dos exemplos que serão aqui discutidos, uma tendência também universalizante no processo de tradução, que globaliza, e, por vezes, generaliza elementos do local, do particular.

Esmiuçando as diversas possibilidades de compreensão da palavra traduzida, supomos que, ao aplicar a estratégia de domesticação, o tradutor homogeneiza o discurso, com soluções que não superam as diferenças culturais e que não contribuem para resolver as disparidades entre as significâncias culturais. Além disso, partimos do entendimento que essa estratégia inibe o lugar do tradutor e reitera a concepção do senso comum de que a tradução é a cópia fiel de sua obra fonte.

Desse modo, não encaramos as estratégias de Brookshaw como escolhas subjetivas, mas como resultados de uma conjuntura ideológica que sistematiza e regula essas escolhas, a começar pela seleção da obra a ser traduzida, processo que parte inicialmente da cultura alvo (TOURY, 1997). É nesse sentido que reconhecemos a importância da afirmação de Lefevere (2003, p.14): “as traduções não são feitas num vácuo”⁶, uma vez que ela se apoia na ideia de que o tradutor se encontra em uma estrutura mercadológica rígida, cujo principal valor não é a sua competência teórica e prática, mas a sua capacidade de se submeter às exigências do mercado editorial.

Os excertos selecionados para essa categoria trazem elementos importantes para uma discussão sobre a complexidade do trabalho tradutório. Através desses exemplos, a

⁶ “*Translations are not made in a vacuum*” (LEFEVERE, 2003, p. 14)

transparência da língua se faz ilusória quando da percepção das relações associativas em que todo enunciado está inserido. Sigamos com os exemplos:

Excerto 1

<p>Reina um negro silvestre, cego. Muidinga olha o escuro e estremece. É um desses negros que nem os corvos comem. Parece todas as sombras desceram à terra. O medo passeia seus chifres no peito do menino que se deita enroscado como um congolote. (p. 13)</p>	<p>A sylvan darkness rules, blind. Muidinga looks at the gloom and shivers. It's a darkness so deep that not even the ravens would eat it. It's as if all the shadows had descended to earth at once. Fear parades its horns in the child's breast as he lies down, curled up tied like a centipede. (p. 5)</p>
--	--

De origem *changana*, **congolote** (*khongoloti*)⁷ alude, tanto literariamente quanto linguisticamente, à diversidade cultural do contexto de Moçambique. Com relação à tradução, a estratégia aplicada gera dois questionamentos: primeiramente, com respeito ao apagamento cultural do termo – afinal, na obra fonte, trata-se da presença deliberada de um termo essencialmente moçambicano no interior de uma língua europeia; em segundo lugar, pela inversão do sentido gerada pela estratégia.

A falta de um referente específico na cultura anglo-americana possivelmente direcionou o tradutor a uma associação equivocada. Observando o termo destacado no **Excerto 1**, percebemos que a construção da narrativa, no texto fonte e também no texto alvo, sugere que o menino Muidinga está desesperado. No entanto, a imagem do “enroscado como um **congolote**”, para representar o menino contorcido de medo, não é recuperada com “curled up tied like a **centipede**”, uma vez que **centípedes** (centopeia, quilópode) não se enrolam defensivamente, como fazem os **congolotes** (embuá, diplópode)⁸.

Compreendemos que a identidade social é transformada na tradução, e ela se estabelece através dos discursos que contornam o interior de suas representações. Seguindo a mesma lógica do primeiro excerto, no **Excerto 2**, não houve possibilidade de se estabelecer uma relação intercultural na tradução. A domesticação do termo favoreceu a homogeneização e beneficiou a fluidez na língua alvo.

⁷ Disponível em: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/congolote>. Acesso em: dez 2014.

⁸ Outra diferença entre essas duas espécies é que o congolote, sendo da classe dos diplópodes, é ovíparo e tem a corpo cilíndrico, enquanto os centípedes pertencem à classe dos quilópodes e são carnívoros de corpo achatado (GIRIBERT *et al*, 1999).

Excerto 2

<p>Às vezes, enquanto seguia pelo escuro, carregando a refeição do defunto, ouvia as hienas gargalhando. No desfrizar do medo me veio a suspeita: e se fossem as quizumbas a aproveitar das panelas? Ou se ele, o falecido, usasse a forma de bicho para se empançar? (p.21)</p>	<p>Sometimes, while I was walking through the darkness carrying the dead man's meal, I would hear the hyenas cackling. As my fears unfolded, I was suddenly struck by a doubt: supposing it was the hyenas availing themselves of the pots? Or supposing the deceased were using an animal form to fill his belly? (p. 14)</p>
---	---

A palavra **quizumba** se origina no *Macua*, língua autóctone falada em Moçambique e também na Tanzânia (KRÖGER, 2005). Notamos aqui que a identidade moçambicana e a diversidade linguística, manifestadas intencionalmente na obra fonte, perdem-se na uniformização dos termos. Segundo Nogueira (2010), a opção de Mia Couto por alternar entre o referente do português europeu e o referente autóctone é um recurso criativo que leva a certa valorização da identidade moçambicana e do seu universo pluricultural, não obstante percebemos que a estratégia de domesticação apaga essa superposição de línguas e, conseqüentemente, toda a sua significância ideológica.

A alternância do uso de termos provenientes de línguas, ou dialetos, diferentes é o que Berman (2012) chama de superposição de línguas, caso comum em obras de prosa, e seu apagamento se configura como outro processo de deformação no ato de tradução. Considerar esse apagamento como um refreamento da heterogeneidade nos leva a refletir se a manutenção dos termos autóctones em *Sleepwalking Land* irromperia a rigidez das estruturas da língua alvo e se isso daria espaço para a reconfiguração da língua inglesa, no sentido de ultrapassar os padrões da língua para dar lugar à diversidade cultural.

Desse modo, com base em ambos os exemplos de tradução apresentados até agora, **centipede** e **hyenas**, compreendemos que a tradução levanta questões éticas que podem e devem ser organizadas (VENUTI, 1998; BERMAN, 2012). Essas questões nos direcionam a contextos em que o poder da tradução se manifesta na formação de identidades. Cada país tem sua representação histórica específica e isso é refletido nos processos de formação cultural. Quando uma obra literária se propõe a manifestar esses valores através de artefatos culturais em sua materialidade discursiva, linguística e histórica, essa particularidade cultural não poderá emergir quando da estratégia de domesticação na tradução (VENUTI, 1995).

No excerto seguinte, a representação do **monhé** é situada na constituição e na formação identitária do povo moçambicano, sendo, de fato, uma palavra utilizada para se referir aos

indianos, ou pessoas de origem indiana, que habitavam e continuam habitando as terras africanas desde o séc. XIX, mas o termo possui valor depreciativo, sendo este um fator extremamente significativo para compreensão do contexto narrativo (ZAMPARONI, 1998):

Excerto 3

<p>Minha família também não queria que eu pisasse na loja. <i>Esse gajo é um monhé.</i> Diziam como se eu não tivesse reparado. E acrescentavam: - <i>Um monhé não conhece amigo preto.</i> (p.24)</p>	<p>Nor did my family want me to step inside the shop. “The fellow’s an Indian,” they would say as if I hadn’t noticed. And then they would add: “An Indian doesn’t have black friends”. (p.17)</p>
--	--

A consulta ao verbete **Indian** no *Cambridge Advanced Learner’s Dictionary* (2005) levou a duas possíveis referências em inglês: a primeira consiste na adjetivação gentílica de pessoas que provêm da Índia, ou que designa algo relativo ao lugar; a segunda remete a uma forma, não mais utilizada, de se referir pejorativamente aos nativos americanos.

A primeira definição compreende parte do valor semântico, uma vez que a ideia central não é completamente ignorada, afinal, um **monhé** pode ser um **Indian**. Contudo, apoiando-nos no pensamento de Toury (1997) sobre a necessidade de modificação de alguns itens na tradução para cultura alvo (seja por generalização ou por omissão), observamos que a opção de Brookshaw, embora aceitável⁹, se acomoda na ideia de um modelo pré-estabelecido, o que, para Toury (1997), faz elevar o *status* marginal da tradução.

Em contrapartida, a tradução estrangeirizadora proposta por Venuti seria uma forma de desafio aos cânones literários da língua alvo, por se configurar como uma prática que recusa o domínio e se estabelece como forma de integrar as culturas tidas como marginais. Para o autor, essa postura permitiria sinalizar as diferenças e reavaliar os cânones domésticos, pois o ato de traduzir deve intervir na obra original de modo a revelar o que está oculto, e essa revelação seria a manifestação (BERMAN, 2012).

Quando Berman (2012) discute a situação do ético, do poético e do pensante em sua analítica da tradução, a ética se expande em todos os fins da tradução. Para o autor, olhar o estrangeiro enquanto estrangeiro, em seu próprio espaço de língua, dá lugar para as relações e para a manifestação da ética. O comportamento ético aos olhos do autor consiste no

⁹ A ideia de aceitável para Toury (op.cit) se sustenta no argumento de que a tradução no ocidente tem a tendência de normatizar os termos, trazendo soluções que o leitor ocidental possa compreender.

acolhimento do Outro como acolhimento de si mesmo, ou seja, trata-se de produzir relações dialógicas entre culturas distintas para, a partir disso, encontrar a totalidade. Essa relação dialógica consiste na preservação da forma estrangeira, uma vez que, na tradução, acolher o estrangeiro em sua “corporeidade carnal” só é possível através das letras (BERMAN, 2012, p. 98).

No próximo tópico, a partir da seleção de exemplos, abriremos uma discussão sobre os preceitos que consideram a estrangeirização como solução para o etnocentrismo. Focamos a discussão partindo do pressuposto de que as disparidades culturais não serão atenuadas quando da estrangeirização, uma vez que a propagação de estereótipos pode também se manifestar na forma estrangeira.

4. A exotização de Berman e os estereótipos culturais na estratégia de estrangeirização de Venuti

O plurilinguismo é característico da prosa e é comum que os autores de obras literárias usem elementos vernaculares variados para dar autoridade a essa multiplicidade das línguas. A prosa condensa um espaço “polilinguístico” e intensifica em uma só língua a sua totalidade (BERMAN, 2012, p.65).

A forte presença de vocábulos culturalmente significativos na obra fonte evidencia a proposta de Mia Couto em afirmar a identidade moçambicana a partir de um diálogo cultural que não abandona a autenticidade do repertório linguístico moçambicano. Na tradução para o inglês, há, de certo modo, uma tendência que faz suprimir essa significância cultural através da estratégia de domesticação, embora haja um indício da presença estrangeira e da manutenção das marcas culturais moçambicanas.

Através desses casos específicos, observaremos, na análise, até que ponto a expressividade linguística da cultura moçambicana se realiza no contexto da cultura alvo, refletindo sobre as possíveis razões da conservação dessas expressões, uma vez que a estratégia de estrangeirização não é a estratégia predominante. Compreendemos que existem dois motivos evidentes para a conservação do termo em sua forma original: primeiro, porque o próprio contexto narrativo esclarece o sentido da palavra, fornecendo ao leitor uma orientação explicativa, ainda que superficial; o segundo motivo reside na possibilidade da cultura anglo-americana querer perpetuar o imaginário ocidental sobre o povo africano, que se desponta na ideia de um exotismo exacerbado.

Sobre essa última afirmação vale discorrer acerca das relações de poder inerentes ao uso das línguas em um dado momento histórico. Pensando no poder entre línguas, a literatura de minoria possui uma forma linguística dominante que controla as menores variáveis, mas essas últimas são capazes de destoar as regras que regem a forma dominante (VENUTI, 1998, p.10). Venuti (1995) compreende que, sendo a língua inglesa uma forma dominante, qualquer tradução para o contexto anglo-americano poderia atravessar os estereótipos étnicos e resistir ao etnocentrismo, mas isso implicaria a abertura de espaço para o caráter inovador da própria língua inglesa, rompendo com alguns padrões.

A resistência do autor diante do inglês padrão e sua defesa quanto ao rompimento de algumas normas fixas são o reflexo da reconstrução do pensamento sobre a tradução, quando se contesta a pureza do sentido e se atenta à possibilidade da representação da diferença sem dar privilégio ao que se entende como essencialmente ocidental. A importância desse pensamento reside em contestar os valores culturais dentro da problemática da representação.

Observamos que a estratégia de estrangeirização em *Sleepwalking Land* é acompanhada por um processo de exotização tipográfica, o que significa estrangeirizar o termo, separando-o da forma padrão dominante que está sendo utilizada, através de um recurso gráfico. Essa exotização, segundo Berman (2012, 82), “pode caminhar para uma vulgarização”. Glissant (2005, p.135) entende a exotização como uma tendência para a “estereotipização”. Segundo o autor, “se abandonarmos um pouco o campo linguístico, saberemos que o exotismo pode ser completamente negativo, ou completamente enaltecido”, podendo provocar uma tendência à estereotipização daquilo que está à “margem” ou fora do centro.

Desse modo, os termos conservados em sua forma original em *Sleepwalking Land* (tipograficamente exotizados) parecem intencionalmente escolhidos para dar ênfase aos elementos da cultura moçambicana e, implícita nessa escolha, está a relação já estabelecida entre Moçambique – representante da África – e o olhar ocidental sobre o continente africano. Ou seja, perpetua-se o conceito que preexiste e não se abre espaço para as relações interculturais na tradução.

O **Excerto 5**, por exemplo, destaca a tradução de uma bebida típica de Moçambique, proveniente das palmeiras que deram nome a um dos personagens do livro:

Excerto 5

Sou chamado de Kindzu. É o nome que se dá as palmeritas mindinhas, essas que	My name is Kindzu. It's the same name given to these kinny little palms that bend
--	---

se curvam junto às praias. Quem não lhes conhece, arrependidas de terem crescido saudosas do rente chão? Meu pai me escolheu para esse nome, homenagem a sua única preferência: beber sura , o vinho das palmeiras. (p. 15)	and sway along the beach. Who doesn't know them, trees that seem to regret having grown and to miss the ground. My father chose me such a name as a tribute to his one and only predilection: drinking sura , palm wine. (p. 7)
--	--

A manutenção do termo **sura** em sua forma original, na obra traduzida, leva-nos a interpretar que David Brookshaw utilizou a estratégia de estrangeirização indicada por Venuti (1995) e que houve certa valorização do elemento estrangeiro. Contudo, ao observarmos as passagens em ambas as línguas percebemos uma modificação da palavra no procedimento tipográfico utilizado na tradução para o inglês.

Diferentemente do apagamento da superposição de línguas, como acontece com a estratégia de domesticação, observamos, na estratégia de estrangeirização, um processo de exotização demarcado pelo isolamento desse termo. Ou seja, apesar de haver uma estrangeirização pela manutenção do item lexical da língua fonte, há uma descaracterização do elemento linguístico/cultural quando incorporado no texto traduzido, através de uma distinção tipográfica.

Assim, o que aparentemente se apresenta como uma estratégia de resistência ao etnocentrismo domesticador, porque sugere certa saliência da expressão cultural 'do estrangeiro', parece se realizar mais como um agravante do narcisismo cultural imposto pelo modelo anglo-americano de tradução, uma vez que o autor/narrador opta por agregar o termo ao português moçambicano e a tradução, por desagregá-lo do padrão inglês. Por esse ponto de vista, a estratégia estrangeirizadora, antagônica ao etnocentrismo, como idealizada por Venuti (1995), parece aqui uma ilusão, uma opção que, na prática, transforma-se em algo quase inatingível.

Em seguida, temos:

Excerto 6

- <i>Esse quem era?</i> - <i>Esse é um naparama.</i> Naparama? Nunca eu tinha ouvido falar em gente dessa. Surendra me explicou vagamente. Eram guerreiros tradicionais, abençoados pelos feiticeiros, que lutavam contra os fazedores da guerra.(p. 26)	“Who was that?” “It was a naparama .” Naparama? I had never heard of such people. Surendra gave me a vague explanation. They were traditional warriors, blessed by the witch-doctors who fought against the warmongers. (p. 20)
--	---

Excerto 7

<p>- <i>Só o nganga lhe pode ajudar. Talvez ele sabe um lugar sossegadinho.</i> Sim eu deveria consultar o adivinho. Só ele podia saber do tal recantinho. Coisa de eu guardar meus sonhos. (p. 31)</p>	<p>“Only the nganga can help you. Maybe he knows somewhere quite.” Yes, of course, I should consult the medicine man. Only he could know of some little corner, somewhere I could nurture my dreams.</p>
---	--

Sobre os **Excertos 6 e 7**, é particularmente importante fazer uma relação com a idealização do imaginário ocidental acerca da cultura africana em geral. Segundo Rios (2007), há um romantismo que nunca se acaba e a imagem do africano, na cultura ocidental, é sustentada com base nesse romantismo.

As palavras dos exemplos são duas menções a elementos do fantástico na cultura moçambicana: **naparama**¹⁰ que, na definição popular, é um guerreiro sagrado inatingível por ser abençoado por um feiticeiro, e **nganga**, que faz referência a um curandeiro espiritual capaz de manipular ervas.

No contexto da globalização, a formação das identidades culturais funciona sob a forma de representação. A literatura pós-colonial, na qual se insere a obra em análise, tem por característica escritores que possuem consciência política e se determinam a trazer ao público a herança do seu povo, do seu país (SANTOS, 2012). No entanto, o processo de tradução transforma essas representações e os valores da cultura doméstica acabam se sobrepondo aos valores da cultura estrangeira.

A partir dessa conjuntura, entendemos que a conservação dos termos **naparama e nganga** decorre da intenção de enfatizar a estranheza e não de retirá-la. Tal ênfase reconhece o valor simbólico dos termos e pode conduzir o leitor anglo-americano para uma interpretação limitada da cultural alheia. É pertinente, portanto, que mencionemos as normas que determinam a forma como a tradução deve se adaptar, ou se adequar, à cultura alvo. Retomando a afirmação de Lefevere (2003) sobre a impossibilidade de uma tradução ser produzida no vácuo, percebemos os fatores extralinguísticos e extraliterários a reger esse processo, os quais se concretizam principalmente sob a força das pressões ideológicas.

¹⁰ “O movimento dos Naparama era uma organização militar rigorosa e com um sigilo de seita. Como tal, só se podia ser membro depois dos ritos iniciáticos aparentemente controlados pelo próprio Manuel António. A iniciação envolvia uma vacina ‘**Barama**’ com dois níveis: infusão bebível e aplicação em incisões corporais” (LEMIA, 2001, p.52, grifo do autor).

Os imperativos econômicos advindos das instituições exercem sua influência a partir da regulamentação dos processos tradutórios e da própria publicação do produto traduzido. Lefevere (1992) denomina esse processo de patronagem, atribuindo aos editores, publicitários, partidos políticos e a outras instituições a relação entre literatura, cultura e sociedade.

Voltando aos termos selecionados para análise, entendemos que sua conservação parece ser um resultado dessa regulamentação institucional, que segue a lógica de um mercado cada vez mais interessado na diversidade cultural e em meios alternativos de compreender o mundo (PAUL, 2009). É nesse sentido que a exotização torna-se necessária à tradução, porque garante a distração do leitor para um componente estrangeiro sem deslegitimar o inglês padrão.

5. Considerações Finais

A (im)possibilidade da tradução literária se manifesta a partir das incongruências que a constituem. Ela é possível não apenas por uma necessidade de comunicação, mas porque a existência e a disseminação da obra original dependem quase completamente da existência de sua tradução, sendo um contrassenso assegurar sua impossibilidade por esse viés. No entanto, a condição de impossível ganha sentido quando a tradução deseja o indesejável, quando se pretende transferir sentidos estáticos e quando se entende a língua e suas relações a partir de uma visão restrita. Por fim, quando se considera a tradução literária uma cópia fiel do texto original.

Diante do reconhecimento da impossibilidade de carregar o sentido fiel da obra original, discutimos o fator cultural na tradução literária e voltamos atenção especial para a formação de identidades culturais, elaborando as reflexões sob a orientação das teorias que desafiam os limites das interpretações tradicionais. Assim, teorizar a tradução, construindo as circunstâncias para compreender sua prática, significa adentrar-se em uma rede intrincada de interpretações que pode conduzir as reflexões para caminhos diversos. Coube-nos aqui instituir direções que possibilitassem desenvolver essas reflexões de forma plausível, a partir de uma abordagem que englobasse a complexidade própria do traduzir.

Foi selecionada para análise a tradução inglesa de uma obra literária, escrita em português moçambicano, a qual se constitui de elementos culturais diversos, para debater sobre as estratégias de tradução e observar de que maneira a cultura alvo estabelece as relações com a cultura de Moçambique, partindo do princípio de que existe uma tendência, no contexto anglo-americano, para perpetuar estereótipos. Vimos que os excertos selecionados para a categoria de

domesticação corroboraram o que tem sido frequentemente debatido nos Estudos da Tradução sobre as convenções mercadológicas e o domínio do discurso transparente, levando-nos a concluir que, de fato, a cultura anglo-americana não favorece o tradutor, pois há uma determinação tácita do domínio do autor sobre a sua obra.

Sustentando a ideia de uma versão perfeitamente traduzida, as estratégias de domesticação predominantes em *Sleepwalking Land* fazem com que o texto pareça ‘naturalmente inglês’, contribuindo para a ilusão da transparência do sentido e tornando o tradutor mais invisível. A domesticação tende, portanto, a perpetuar a ideia de equivalência plena, que implica tanto a pureza da forma quanto a do conteúdo do texto.

Por conseguinte, entendemos que o mito da transparência do sentido é uma consequência das relações comerciais que enxergam a língua como um simples ‘instrumento’, pois, ao impor a estrutura da própria língua, a domesticação não permite o equilíbrio nas trocas culturais, apagando a diversidade e se conformando com as imagens predominantes na cultura ocidental.

Se, conforme Venuti (1995), o caminho de resistência ao apagamento da diversidade cultural estaria na violação dos padrões estabelecidos pela língua anglo-americana, a análise atentou-se ao perigo da exotização dos termos estrangeiros, que não só se manifesta a partir da alteração tipográfica, mas se revela na construção estereotipada do imaginário ocidental sobre as culturas africanas. Constatamos, portanto, que essa estrangeirização pode acabar por contribuir para um estranhamento negativo do Outro, que, em vez de favorecer a desconstrução dos conceitos pré-estabelecidos, reproduz uma visão constituída historicamente em que predominam as imagens e os ideais ocidentais.

A estratégia de estrangeirização, que resiste ao preconceito e suaviza o etnocentrismo, tal como debatida por Venuti (op. cit.), é idealizada para beneficiar a interculturalidade. Entretanto, observamos que a aplicação da estratégia de estrangeirização pode ser uma atitude doméstica, pelo menos quando é alternada com a estratégia de domesticação. A consequência dessa alternância é que ambas acabam por excluir substancialmente circunstâncias que não interessam à cultura receptora, ora apagando a heterogeneidade, ora estigmatizando os valores culturais alheios.

Em síntese, embora os Estudos da Tradução tenham avançado – a partir do aprofundamento das definições e da ruptura de algumas fixações teóricas –, como atividade prática, a tradução ainda se ampara nas expectativas do senso comum, que idealiza o tradutor

como a própria revelação da alma do autor. Venuti (1995) já afirmara que o público anglo-americano tende a ver a tradução como a 'identificação' do tradutor com o autor estrangeiro. Sob essa ótica, a prática da tradução poderia congregiar as discussões atuais sobre a tradução literária, mas, para isso, seria necessária uma reconfiguração das políticas que a regem: é preciso que as entidades competentes considerem que as noções de identidade, de espaço, de fronteiras e de acesso estão inter-relacionadas e devem se construir reciprocamente.

Referências Bibliográficas

ARROJO, R. Os estudos da tradução na pós-modernidade, o reconhecimento da diferença e a perda da inocência. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n.1, 1996.

BERMAN, A. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo**, Tradução de Marie-Helene Catherine Torres, Mauri Furlan e Andreia Guerini. Florianópolis: Copiart PGET/UFSC, 2012.

BENJAMIN, W. The task of the translator. Translated by Harry Zohn. In: VENUTI, L. (Editor). **The translation studies reader**. London: Routledge, 2004.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2000.

COUTO, M. Entrevista. In: LABAN, M. **Moçambique: encontro com escritores**. Porto, Portugal: Fundação Eng. António de Almeida, 1998.

_____. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

_____. **Sleepwalking Land**, Traduzido para o inglês por David Brookshaw. London: Serpent Tales, 2006.

DICIONÁRIO da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. Disponível em: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>. Acesso em: novembro 2014.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. 16ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

GENTZLER, E. **Teorias contemporâneas da tradução**. São Paulo: Madras, 2009.

GIRIBET, G. et al. Internal phylogeny of the Chilopoda (Myriapoda, Arthropoda) using complete 18S rDNA and partial 28S rDNA sequences. **The Royal Society**, Barcelona, n. 354, p. 215-222.

KRÖGER, O. **Report on a survey of coastal Makua dialects**. SIL ElectronicSurveyReports, 2005. Disponível em: <http://www.sil.org/silesr/abstract.asp?ref=2005-020>. Acesso em: dez 2014.

- LAGES, S. K. **Walter Benjamin**: Tradução e melancolia. São Paulo: EDUSP, 2007.
- LEFEVERE, A. **Translation/history/culture**: A sourcebook. New York and London: Routledge, 2003.
- _____. **Translation, rewriting and the manipulation of the literary frame**. London: Routledge, 1992.
- LEMIA, J. R. **Pós-independência, guerra e reassentamento da população no distrito de Namacurra** 1985-1998/9. (Dissertação de Licenciatura) Universidade Eduardo Mondlane. Faculdade de Letras – Departamento de História. Maputo, 2001.
- MENDONÇA, F. Mia Couto, o mal amado. IN: CAVACAS *et al* (Orgs). **Mia Couto**: Um convite à diferença. São Paulo: Humanitas, 2013.
- NIRANJANA, T. **Siting translation**: history, post-structuralism, and the colonial context. Los Angeles & Berkley: University of California Press, 1992.
- NOGUEIRA, M. das G. de C. A tradução nas literaturas africanas de língua portuguesa: a posição de Mia Couto. **Cadernos Cespuc**, Minas Gerais, n. 19, p. 78-85, 2010.
- PAUL, G. **Translation in practice**: a symposium. London: Dalkey Archive Press, 2009.
- REIS, E. L. de L. **Pós-Colonialismo, Identidade e Mestiçagem Cultural**: A literatura de Wole Soyinka. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- RIOS, P. **A viagem infinita**: estudos sobre Terra Sonâmbula de Mia Couto. Recife: Ed. Universitária. 2007.
- SANTOS, C. M. dos. Terra Sonâmbula: Entre o dito e o ditado. **Boitatá**- Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL. n. 13, p. 77-91. Jan. 2012.
- TOURY, G. **Descriptive translation studies and beyond**. Amsterdam: John Benjamins, 1997.
- VENUTI, L. **The translator's invisibility**: A history of translation. London and New York: Routledge, 1995. **crossref** <http://dx.doi.org/10.4324/9780203360064>
- _____. **The Scandals of translation**. London: Routledge, 1998. **crossref** <http://dx.doi.org/10.4324/9780203269701>
- ZAMPARONI, V. D. **Entre "Narros" e "Mulungos"** - Colonialismo e Paisagem Social em Lourenço Marques c.1890 - c.1940. (Tese de doutorado). Pós-Graduação em História Social – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas- USP, 1998.

Corpo e voz como mediadores na apropriação da oralidade em língua estrangeira

Body and voice as mediators on orality appropriation in foreign language

Eduardo Dias da Silva*

Maria da Glória Magalhães dos Reis**

RESUMO: Este artigo, que apresenta um recorte de uma metapesquisa qualitativa de modalidade documental, situado no campo da Linguística Aplicada (LA), tem como objetivo analisar e encorajar as práticas do uso do corpo e da voz como mediadores da apropriação da oralidade de Língua Estrangeira (LE) em ambientes de ensino-aprendizagem e propiciar mais um referencial teórico multiplicador do fazer para os professores de línguas. As pesquisas analisadas neste estudo foram realizadas pelos professores Massaro (2001; 2007; 2008), da USP; e Reis (2008; 2011; 2012), da UnB. Apresenta-se o corpo nos debates sobre interação e aprendizagem de LE; outra pretensão é a de inserir, nas reflexões aqui expostas, o papel da voz, de acordo com Meschonnic (2006; 2010) e Bajard (2002; 2005), que são alvos de análises para um melhor entendimento sobre o processo de apropriação da oralidade ou práticas orais no ensino-aprendizagem em LE.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo e voz. Apropriação da oralidade. Língua estrangeira.

ABSTRACT: This is a qualitative and documental metasearch article on Applied Linguistics area that aims to analyze and encourage the praxis of using body and voice as mediators in orality appropriation of a foreign language (FL) in a teaching-learning environment. In addition, the article provides a multiplying theoretical framework on language teachers' practices. The professors metasearched were Massaro (2001; 2007; 2008), from the University of São Paulo (USP) and Reis (2008; 2011; 2012) from the University of Brasilia (UnB). The body is presented in the debates on interaction and learning of a FL. Another claim of this article is to include the voice role in the considerations exposed here according to Meschonnic (2006; 2010) and Bajard (2002; 2005) that are analyzed for a better understanding of orality appropriation process or oral practice in teaching-learning process of a FL.

KEYWORDS: Body and voice. Orality appropriation. Foreign language.

1. Introdução

Pretende-se, neste artigo, discutir as relações do sujeito¹, seu corpo e sua voz nos debates sobre interação (BAKHTIN, 2010a, 2010b, 2010c, 2013) e ensino-aprendizagem de

* Mestre em Linguística Aplicada (UnB). Professor de Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

** Doutora em Letras (USP). Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) e do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília (PósLit/UnB).

¹ Sem pretender entrar na discussão genealógica do conceito de *sujeito(s)*, cabe esclarecer que a palavra está sendo utilizada para representar os diferentes lugares sociais – professores e aprendentes – experimentados pelas pessoas que habitam o ambiente escolar, como elucidado por Alevato (2015) e Silva (2015b).

LE, como estas são percebidas, de acordo com Rodrigues (2007), Pierra (2006), Bajard (2002; 2005) e Silva (2014a; 2015b) no processo de apropriação da oralidade em Língua Estrangeira (LE) e, mais especificamente, como esses conceitos aparecem nas pesquisas dos professores Paulo Roberto Massaro (2001; 2007; 2008), da USP, e Maria da Glória Magalhães dos Reis, da UnB (2008; 2011; FERREIRA, 2012).

A oralidade, entendida, neste estudo, de acordo com Meschonnic (2010), não pode ser compreendida separadamente dos conceitos de discurso, subjetividade e ritmo. Contribuindo com a definição de oralidade defendida pelo linguista francês, reputam-se os estudos de Reis e Ferreira (2012, p. 366) quanto ao ensino-aprendizagem de uma LE ao elucidarem que

Esses elementos interligados [discurso, subjetividade e ritmo] desempenham um papel preponderante na forma de vislumbrar o discurso como uma organização do sentido pelo sujeito através do ritmo. Em outros termos, a apropriação da oralidade passa a ser o encontro com uma linguagem que atravessa o sujeito e que se dá por um discurso que é organizado por um ritmo.

A oralidade, então, passa a ser vislumbrada como estreitamente ligada à subjetividade e ao ritmo, tomando-se a definição de ritmo enunciada por Meschonnic (2010), ou seja, como movimento de enunciação. O autor desenvolve, em *Poétique du traduire*, os conceitos de língua e discurso que, segundo ele, refletem uma transformação em relação ao pensamento sobre a linguagem. Para ele, o pensamento a respeito da linguagem “passou da língua (com suas categorias – léxico, morfologia, sintaxe) para o discurso, para o sujeito que age, que dialoga, inscrito prosodicamente, ritmicamente na linguagem”² (MESCHONNIC, 2010, p. 13)³.

Já para Pierra (2006), o corpo vem em primeiro lugar. Afirma a autora, citando Grotowski, que é preciso: “pensar primeiramente com o corpo, a voz vem em seguida”⁴ (2006, p. 97). Pierra faz tal observação quanto ao uso de expressões gestuais (movimentos e posicionamentos de mãos e braços, inclinações de tronco) que caracterizam cada língua e remetem a diversas interpretações e compreensões da intencionalidade do sujeito (professores e aprendentes⁵). É pela reflexão sobre o lugar que o corpo pode ocupar que se pretende, então,

² Todas as traduções cujos originais estão em nota de rodapé são nossas.

³ *Elle [la pensée du langage] est passée de la langue (avec ses catégories – lexicque, morphologie, syntaxe) au discours, au sujet agissant, dialoguant, inscrit prosodiquement, rythmiquement dans le langage.*

⁴ *Penser avec le corps et la voix vient ensuite.*

⁵ O termo *aprendente* é aqui utilizado em referência ao sujeito que aprende, pois concebemos a aprendizagem com uma construção individual e interna, realizando-se num processo histórico, pessoal e social, dentro de um corpo investido de significação simbólica. As experiências, as relações e as percepções do mundo no qual foram inseridos serão (re)significativas na construção do seu sistema cognitivo e afetivo e em seu desenvolvimento.

chegar ao ponto singular deste trabalho, que é o corpo formatado pelo outro, outra língua, outra voz, outro corpo, na apropriação de uma LE.

2. Corpo e Voz

Ao colocar o corpo como uma das partes nevrálgicas neste artigo, mostra-se necessário tecer alguns apontamentos sobre a sua posição ao longo da história, segundo Silva (2015b). O conceito de corpo percorreu a história da Ciência e da Filosofia, sendo assim, é um conceito aberto. A oposição “corpo e alma”, “corpo e espírito” ou ainda “corpo e mente” nunca foi completamente esclarecida. De Platão a Bergson, passando por Descartes, Espinoza, Merleau-Ponty, Freud, Marx, entre tantos outros, a definição de corpo sempre se apresentou como um mistério.

Nesse breve painel histórico, pode-se destacar, por exemplo, René Descartes (1596-1650), por ainda se observar uma forte influência do pensamento deste filósofo na maneira pela qual se pensa e se concebe o mundo atual. A noção de sujeito e de subjetividade, que ainda hoje insiste em permanecer nas relações cotidianas, construída sobre o princípio “penso, logo existo”, segundo Rodrigues (2007, p. 17-18),

A imagem de subjetividade humana legada pelo cogito cartesiano domina o pensamento ocidental por vários séculos. De acordo com essa imagem, a existência do sujeito é idêntica ao pensamento. O sujeito se coloca como a origem daquilo que diz, é a fonte exclusiva do sentido do seu discurso. A relação entre um ser interior que pensa e um exterior do qual o ser pensante está separado é uma relação de identidade. A identidade desse sujeito racional, reflexivo, senhor do comando do pensamento e da ação, que fundou a modernidade filosófica, foi, de fato, tão fortemente marcado que seus pressupostos atravessaram as filosofias kantiana, hegeliana, fenomenológica e até a existencialista.

O sujeito é, portanto, nessa corrente filosófica, o fundamento do pensamento atual e liberal que é defendida ainda hoje, um pretense sujeito racional e dono de seu destino.

Descartes (2001) definiu o humano como a mistura de dois eixos distintos: de um lado, o corpo – objeto de natureza como outro qualquer; de outro lado, o eixo imaterial da mente pensada, cujas origens, segundo ele, só poderiam ser divinas. Contudo, esse filósofo não encontrou explicações para as ligações entre os dois eixos.

Para ele, apenas a mente, sinônimo de consciência, de alma e definidora do eu, daria expressão à essência humana, da qual o corpo está excluído. Na noção de sujeito universal,

herdado do cartesianismo, não há lugar para o corpo. O que se tem, na verdade, é um conceito no qual a carne e o corpo só servem como meio de individualização, envelopados pela pele e timbrados pelo rosto.

Nas últimas décadas, essa concepção começou a perder seu poder de influência para ser, sumariamente, questionada nas mais diversas áreas das ciências sociais, sob as rubricas “crise do eu” ou “crise da subjetividade”, criticando-se e rejeitando-se a definição de um sujeito universal, estável e unificado. Logo, a inserção dos múltiplos olhares sobre um sujeito complexo, instável e imprevisível, advinda da interação linguagem, cultura, poder, sociedade e corpo, é percebida em Freitas (2011, p. 144), que se baseando nos conceitos do Círculo de Bakhtin assim o define

[os pensadores russos,] comprometidos com uma transformação da realidade, partilham de uma base comum de pensamento: um marxismo que considera a subjetividade e singularidade em contraposição a um marxismo dogmático, sociologista e economicista. Suas teorias, por considerarem o homem como ser essencialmente social e histórico que, na relação com o outro, em sua atividade prática comum intermediada pela linguagem se constitui e se desenvolve como sujeito, talvez tenham condições de apontar um novo caminho para as relações entre Psicologia e Educação. Um caminho em que o homem, à medida que constrói sua singularidade, atua sobre as condições objetivas da sociedade, transformando-as.

Na pesquisa relatada neste artigo, considera-se a subjetividade como inscrita na superfície do corpo e produzida pela linguagem e, para esclarecer nossa posição em relação à concepção de linguagem abordada, trazemos, aqui, reflexões sobre autores que não têm uma relação direta com o ensino de línguas estrangeiras, como Bakhtin, Orlandi, Lagazzi-Rodrigues e Freitas, mas que nos auxiliam na compreensão de uma perspectiva sociointeracionista na qual nos inserimos.

Para tanto, pode-se pensar em um abandono do espaço privado e intransferível dos entendimentos individuais para mergulhar nos cruzamentos e interposições que marcam a interação sociodiscursiva com o outro. Não há corpo que esteja investido de sentidos e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos nos quais “as instituições e suas práticas são fundamentais para a forma como este corpo se individualiza” (ORLANDI, 2012, p. 93) e se completa na interpretação do outro, dando margem para uma intersubjetividade do corpo.

Considerando a materialidade do sujeito, o corpo significa. Em outras palavras, a significação do corpo não pode ser pensada sem a materialidade do sujeito e vice-versa, ou seja, não se pode pensar a materialidade do sujeito sem pensar na relação com o corpo e a interação social, incluída aqui a percepção do outro sobre o(s) corpo(s). A menção a “corpos” está relacionada aos dos participantes (professores e aprendentes) na interação em LE pela mediação do texto teatral e da voz no ensino-aprendizagem da oralidade espontânea.

Nesse sentido, aprender uma língua toca a história do sujeito na sua relação com o desejo, assim, por meio da prática teatral e dos jogos (REIS, 2008), a oralização de textos com força estética e musicalidade e o trabalho com o corpo podem ajudar o aprendente na confrontação com a língua, levando-o a estabelecer a relação entre o desejo de interagir e o prazer da fala, ainda de acordo com esta autora.

A noção de interação sociodiscursiva, tal como se vê, ultrapassa a simples transmissão de informações: o que está em jogo é a expressão da própria subjetividade. Cabe esclarecer que quando se usa a palavra *sujeito* é no sentido de que a construção da outra palavra em língua estrangeira se inscreve na relação com o seu “eu”, remetendo-se à preocupação de Bakhtin (2010b, p. 293-294) de devolver a palavra ao sujeito

As palavras da língua não são de ninguém, mas ao mesmo tempo nós as ouvimos apenas em determinadas enunciações individuais, nós as lemos em determinadas obras individuais, e aí as palavras já não têm expressão apenas típica, porém expressão individual externada com maior ou menor nitidez (em função do gênero), determinada pelo contexto singularmente individual do enunciado. Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão.

É a interação através desta palavra “compenetrada” pela expressão individual e subjetiva, esta palavra “*minha*”, esta construção de um novo “eu” na língua estrangeira que trata este trabalho.

Dentro da construção dessa expressão individual por meio do texto teatral, chega-se a outro conceito que permeia as pesquisas de Massaro e Reis que é o da materialidade do texto teatral, percebida nos corpos e nas vozes dos participantes como verdadeira forma de

apropriação de oralidade e expressão da subjetividade. Vale observar a concepção de Pierra (2006, p. 74) sobre o tema

A materialidade do texto se inscreverá na materialidade dos corpos e vozes que produzirão um efeito emocional graças à apropriação singular de cada um, testemunho de uma verdadeira subjetividade colocada em prática a partir da limitação dos textos que podem fixar os limites entre o escrito e sua interpretação. Para “entorpecer a audição e a visão” como sugerido por Hamlet a seus atores pela voz de Shakespeare⁶.

A percepção e a apropriação do oral em LE passam pelas práticas sobre o texto teatral e corpo(s) por meio das trocas de linguagem dos participantes (professores e aprendentes), dando voz às suas interpretações (leitura) de mundo, ou seja, suas subjetividades que, na interação com o outro, texto teatral, corpo e voz permitem um encontro de subjetividades. Tal encontro, conforme Reis (2011, p. 219), tem “a palavra que implica o sujeito que fala, que se entrega ao falar e que implica o sujeito que escuta na apropriação da oralidade”, dando corpo à intersubjetividade, pois, segundo Silva (2014a, p. 21),

A língua envolve múltiplos processos da intersubjetividade, ou seja, para se ensinar-aprender uma LE faz-se necessário dar atenção ao conjunto, integrando o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e o ambiente: no caso, a instituição, a sociedade constituinte da comunidade linguística tanto da língua-alvo como também da LM e demais ambientes nos quais ocorram o processo de ensinar e aprender uma língua.

No que diz respeito a esse envolvimento de processos da intersubjetividade, que propõe integrar o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e o meio ambiente, Paulo Massaro descreve, na obra *Teatro e língua estrangeira – entre teoria(s) e prática(s)* (2008), o trabalho realizado na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo, fruto de sua pesquisa de mestrado e que parte de uma concepção pedagógica que tece a linguagem teatral e a língua estrangeira, apresentando sua trajetória que começa nos anos 1980.

Maria da Glória Magalhães dos Reis, em sua tese de doutorado, *O texto teatral e os jogos dramáticos no ensino de francês língua estrangeira* (2008), e até hoje nas pesquisas,

⁶*La matérialité du texte s'inscrit dans la matérialité des corps et des voix qui produiront un effet émotionnel grâce à l'appropriation singulière de chacun, témoignage d'une véritable subjectivité mise en oeuvre à partir de l'écriture et de son interprétation pour "stupéfier l'ouïe et la vue" ainsi que le recommandait Hamlet à ses comédiens par la voix de Shakespeare.*

realizadas com o grupo *En classe et en scène*⁷, na Universidade de Brasília, desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão com alunos dos cursos de Letras Francês (tanto no curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas, quanto nos de Tradução, Licenciatura e Bacharelado), nos quais são realizadas encenações de dramaturgos de expressão francesa. Na tese, o autor encenado foi o francês Bernard-Marie Koltès e, em projetos mais recentes, o togolês Gustave Akakpo.

Nas pesquisas de Massaro e Reis mostra-se indispensável que os sujeitos se conscientizem do que se pode produzir visualmente pelos seus movimentos (seus corpos) e auditivamente pela voz que modula o discurso do texto teatral. Para isso, é preciso que se possam vislumbrar escolhas expressivas pessoais convincentes que testemunhem a expressão da subjetividade que afirma sua própria linguagem, indo ao encontro de Ubersfeld (1996, p. 19), que concebe “a natureza estética da palavra dos textos teatrais passando pelas vozes e pelos corpos para que eles mesmos sejam vozes (leituras) do texto teatral”.

Contrariando a concepção de corpo como propriedade intrínseca de cada um, Rodrigues (2007, p. 22) destaca que “o nosso corpo nos pertence muito menos do que costumamos imaginar”. Ele pertence ao universo simbólico que se habita, pertence a *outro*. O corpo, nesse sentido, é formatado pela linguagem e depende do lugar social que lhe é atribuído. A linguagem, assim, é interação, tensão constante e complexa entre um *eu* e um *outro*, remetendo ao

(...) estranho, ao desconhecido, ao novo que pode trazer desafios, prazeres ou até mesmo bloqueios e inibições, pois ela [a linguagem] mexe com a língua que constitui os sujeitos (professores e aprendentes) e vai mais além! Ela quebra ou, até mesmo, confronta os conceitos, as crenças e os signos já existentes dentro da consciência de cada sujeito, carregada pela língua materna (LM) que o constitui. (SILVA, 2014a, p. 21).

Com base em tais argumentações, privilegia-se o corpo como objeto social, ou seja, o corpo formatado pelo *outro*, não apenas em Língua Materna (LM), mas também em LE, inscrito em uma sociedade que, de acordo com Tavares (2010, p. 34), está

Caracterizada pela descontinuidade, por um processo permanente de rupturas e de novas configurações. Essas múltiplas configurações produzem divisões e

⁷ Histórico e trabalhos do grupo podem ser encontrados na página: <https://www.facebook.com/enclasseetenscene>. Acesso em: março de 2016.

antagonismos sociais que demandam que o sujeito ocupe diferentes posições e que sua identidade sofra contínuos ajustes e reformulações.

Importante mencionar que corpo e sujeito estão inseridos em uma sociedade hoje alcunhada de *modernidade líquida* (BAUMAN, 2001), aquela em que alguns elementos são diluídos, deixando simplesmente de existir, sendo necessário recorrer a fragmentos da história para dar sentido à materialidade do corpo e à representação do sujeito pelo corpo na interação social mediada pela linguagem.

Assim, o trajeto de dar sentido ao corpo começa com aquele que se habita em LM, pois se eu possuo um corpo, nada melhor do que ele para responder às minhas questões. Há duas pressuposições nas quais é possível crer que o corpo ajude o acesso à LE e a todas as outras atividades humanas: a) para interagir é necessário ter corpo, pois é impossível aprender algo sem ele; e b) para interagir é necessário que ele esteja em contato com o mundo. De acordo com este raciocínio, pode-se dizer que, para interagir e aprender, o sujeito precisa de um corpo e do mundo a sua volta.

Assim, Pierra (2001, p. 180), compartilhando também dessa visão, tenta compreender cada um dos dois conceitos supracitados e toca, ainda, no tema do corpo visto pela pelo viés da intersubjetividade, conceituando que

A subjetividade, alteridade, singularidade, desejo de expressão, relação, criatividade são as palavras chave deste trabalho cênico da fala e do gesto partindo de um texto no qual a escuta e o olhar do outro são indispensáveis à expressão.

O corpo, longe de se restringir à sua natureza físico-fisiológica, avança para o emocional devido ao fato cabal de que o ser humano é um animal que fala. O sujeito é, logo, atravessado pelo simbólico. No caso da linguagem, ao contrário dos outros instrumentos que são elaborados pelo indivíduo à proporção de suas necessidades, ela já está elaborada e esta apropriação do simbólico e da língua, via percepção do outro, é mencionada por Tezza (2011, p. 243) ao afirmar que

Assim como minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar, no momento mesmo em que nasce. Lembremos que, para Bakhtin/Voloshinov (em *Marxismo e Filosofia da linguagem*), a compreensão é um processo ativo e responsivo.

É, portanto, da interação do corpo com o mundo antes e depois da palavra que surge a consciência no sujeito. Desde princípios gestuais básicos até as mais complexas formas de interação no mundo, ele não para mais de aprender e o aprendizado só se encerra com a morte do corpo. Logo, todas as impressões, sensações, intuições sobre o que quer que seja do mundo lá fora passam pelo instrumento chamado corpo e, assim, o ensino-aprendizagem de uma LE perpassa por ele também.

Dando voz ao corpo e corporeidade à voz, percebe-se a importância do jogo e da improvisação na discussão em curso neste artigo, pois, conforme Reis (2008, p. 53), “no momento em que faltam palavras é que entra em jogo o trabalho da voz e do corpo, acompanhados do trabalho de escuta mútua, que juntos podem auxiliar no desbloqueio da expressão”, que ajuda o aprendente a se comunicar em LE, apropriando-se de maneira espontânea e real da oralidade em LE mediado pelo corpo e pela voz. Esta oralidade, cuja conceituação já foi apresentada neste trabalho, pode receber a ênfase dada por Marcuschi (2010, p.25) como

Uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.

Para desenvolver a oralidade em LE, ao mesmo tempo como prática social e como expressão da subjetividade, é preciso considerar a língua em seu uso real, tratando-a como mecanismo de emissão que se faz consciente de uma recepção e da sua adequação para a construção de determinado sentido, utilizando o corpo e a voz para tanto. Outro ponto importante no uso do corpo e da voz na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE é levantado por Massaro (2008, p. 132) ao relatar que

[...] propondo justamente práticas [...] teatrais que, fazendo explorar recursos expressivos da voz (linguagem não articulada) e do corpo (linguagem não verbal), diminuiriam os inconvenientes para a comunicação causados pelo nervosismo e/ou timidez.

Os inconvenientes e obstáculos no uso do corpo e da voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE também são elencados por Pierra (2006). Entretanto, conforme a autora, eles poderão servir de motivadores para superar,

inicialmente, o bloqueio de se comunicar oralmente em LE em relação à falta da “palavra certa” e ao “medo de errar”. Acredita-se que superar esses obstáculos pode levar a uma desinibição e uma liberação gestuais que, para Massaro e Reis, vão facilitar a iniciativa com que os aprendentes possam se aventurar em seus turnos de fala cada vez mais, o que vai favorecer a apropriação da oralidade (SILVA, 2015b).

Considera-se que o processo de apropriação da oralidade via corpo e voz, desde início do ensino-aprendizagem tanto de LM quanto de LE, poderia contemplar o que Dolz e Schneuwly (2011, p. 132) apresentam como o “aspecto aparentemente caótico do discurso oral”, para que, assim, os aprendentes passem a desenvolver a aprendizagem de uma LE em caráter mais espontâneo, ou seja, mais real; e que se permitam, espontaneamente e com naturalidade, a utilização de outros elementos da oralidade, que não os códigos de sons, palavras e organização sintática própria do que se costuma chamar de “falado”.

A fragmentação que direciona a oralidade a outros recursos para a construção do discurso dá aos aprendentes maiores possibilidades para o seu desenvolvimento. Assim, “o não saber” pode ser entendido como sinalização para outros caminhos, pois mesmo as lacunas que fragmentam o discurso direcionam para mecanismos que construam o significado (SILVA, 2015b).

Ainda segundo este autor, muda-se a compreensão de puro erro ou do problema de nível de língua pouco desenvolvido, pois as pausas, as buscas por vocabulário, as autocorreções e até os questionamentos para o preenchimento de lacunas são tomados como fatores naturais de uma oralidade espontânea, presentes na LM e, por que não, em LE.

Bakhtin (2013) discute a importância da leitura em voz alta e da entonação no ensino-aprendizagem de formas complexas da língua, sempre valorizando a experimentação do aluno, como podemos observar no trecho abaixo:

Adiante, junto com os alunos, chegamos à conclusão de que o elemento dramático do período sumiu totalmente: aquela entonação, a mímica e o gesto com ajuda dos quais explorávamos a dramaticidade interna durante a leitura em voz alta do texto de Púchkin tornaram-se claramente inconvenientes na leitura de nossa reformulação. De acordo com os alunos, a frase tornou-se mais literária, muda para a leitura com os olhos: ela não pede mais uma leitura em voz alta. (BAKHTIN, 2013, p. 31).

Bakhtin fala, acima, de um “elemento dramático” necessário ao período entoado. Podemos deduzir disto que não basta uma mera “sonorização”, mas é preciso que se depreenda

da oração dita uma emoção, pois, como elucidado por Silva (2015a, p. 235), “a língua serve para comunicar estados da sensibilidade, do jogo com as palavras, nos mais distintos modos de se dizer uma mesma coisa”.

É necessário contemplar os elementos do “caótico”, expor e motivar a apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE pela utilização dos recursos que possam dar o sentido do discurso para a compreensão adequada da mensagem. Sobre tais elementos, tem-se a apresentação de Meschonnic (2006, p. 07) ao declarar que

Resta à oralidade livrar-se do empirismo tradicional que, acreditando ver nela apenas uma propriedade da voz, a considera através do modelo do signo. Segundo o dualismo do oral e do escrito. Esse dualismo é evidente. Tanto em etnologia quanto em linguística e na pedagogia das línguas. O estruturalismo o reforçou. [...] A oposição entre o oral e o escrito confunde o oral com o falado. Passar da dualidade oral/escrito para uma partição tripla entre o escrito, o falado e o oral permite reconhecer o oral como um primado do ritmo e da prosódia, com sua semântica própria, organização subjetiva e cultural de um discurso, que pode se realizar tanto no escrito como no falado. [...] A entonação é um modo da oralidade do falado. A imitação do falado no escrito é distinta do oral. A historicidade da pontuação dos textos é uma questão da oralidade. A tradução está se transformando através do reconhecimento da oralidade.

O autor, então, traz outros elementos constituintes da oralidade que a classifica em patamar mais amplo, podendo ser relacionados ao que Dolz e Schneuwly (2011, p. 131) indicam como “vocalização”, “instrumento linguístico para a entonação e a acentuação”, que também é o lugar de expressão do ritmo e da musicalidade, associando-se, frequentemente, às emoções e à afetividade.

Os autores supracitados ressaltam a importância do ritmo na composição do sentido e que “a produção e a percepção dos acentos e das pausas determinam a produção e a percepção de grupos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 130). A importância do ritmo, como também destaca Meschonnic, faz com que a significação do discurso seja fortalecida, uma vez que “o ritmo é uma organização subjetiva do discurso, da ordem do contínuo, não do descontínuo do signo. Neste sentido, ritmicamente, prosodicamente, não há mais, no discurso, dupla articulação da linguagem” (MESCHONNIC, 2006, p. 17).

Mesmo não se referindo de modo específico ao texto teatral, Bajard (2002; 2005) propõe uma definição muito importante entre o *ler um texto* e *dizer um texto*. Refutando o termo

“leitura em voz alta”, sugere o emprego da seguinte terminologia não ambígua, exemplificada por Massaro (2007, p. 26), no que tange a

Oralizar para designar a atividade de identificação das palavras através da voz [...], *ler* para designar a atividade silenciosa de construção de sentidos a partir de um texto [e] *dizer* para designar a atividade de comunicação vocal de um texto preexistente.

Evidentemente, o dizer só pode ser realizado após a leitura do texto teatral. Entretanto, vale ressaltar que, para ler um texto teatral e, portanto, construir sentidos pertinentes a ele, é imprescindível que o leitor (professores e aprendentes) leve em consideração a efetiva intenção de oralidade na compreensão escrita que em conjunto com um “trabalho maior e mais constante com a produção e a compreensão orais [parece] também necessário para que a leitura se torne cada vez mais proficiente” (PIETRARÓIA, 1997, p. 317).

Assim, mesmo que as tarefas de leitura e de comunicação vocal não sejam realizadas simultaneamente, todo o trabalho pedagógico de leitura do texto teatral deveria ser permeado pela imbricação das esferas da escrita e da oralidade. Nesse sentido, segundo Silva (2015a, p. 236), “outro ponto crucial a ser compreendido nesse contexto de leitura é a compreensão de que não se nasce leitor, mas que se torna leitor a partir das experiências que se vivencia enquanto tal”.

Ao falar em interação via corpo e voz em LE, é preciso ressaltar que, nesta concepção não pode haver a separação ente língua e fala. De acordo com Orlandi e Lagazzi-Rodrigues (2006), ao separar língua e fala, separa-se, ao mesmo tempo, o que é social e o que é histórico. Um discurso visto de tal forma fica condicionado à análise de seu funcionamento, contanto que se observe a relação do que é linguístico com a exterioridade que o determina (SILVA, 2015b). No discurso, tem-se o social e o histórico indissociados. Retomando um dos princípios basilares do pensamento do Círculo de Bakhtin

Em essência, para a consciência individual, a linguagem enquanto concreção sócio-ideológica viva e enquanto opinião plurilíngue, coloca-se nos limites de seu território e nos limites do território de outrem. A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna “própria” quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal (pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é

lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. (BAKHTIN, 2010c, p. 100).

Pode-se perceber que essa apropriação do discurso de outrem é favorecida pelo uso do texto teatral, da voz e do corpo. No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de uma LE, essa experiência pode fazer com que a comunidade educacional (aprendentes, professores-pesquisadores etc.) familiarize-se a novas maneiras de vislumbrar a apropriação da oralidade e o ensino de LE, uma vez que “aprender uma língua estrangeira transforma tanto a história do sujeito com sua própria língua, como sua relação com o desejo de expressão e esse processo mobiliza o sujeito de forma integral” (REIS, 2008, p. 141).

Portanto, pode-se perceber, pelas análises dos trabalhos desenvolvidos por Massaro e Reis, que os aprendentes não passaram por esta experiência de uso do corpo, da voz e do texto teatral na mediação da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE sem ficarem por ela marcados.

Verifica-se, também, que as técnicas teatrais em uso pelos professores pesquisadores Massaro e Reis propiciaram aos aprendentes uma situação real de comunicação e os conduziram a fazer uso da LE, o que possibilitou uma abertura à apropriação da oralidade, à colaboração e à criatividade, conforme elucidado por Silva (2014a; 2014b; 2015b). O objetivo de ambas as propostas foi refletir sobre o uso das técnicas teatrais que interpelam o aprendente através da afetividade, da subjetividade, do corpo e da voz, para favorecer a produção oral em LE e teve como fundamento a ideia de que, pela experiência viva da “oralização” e da “encenação” de um texto teatral, o aprendente pode superar as inibições iniciais de falar uma LE.

Ao se aprofundar nesses estudos, percebe-se que a responsabilidade de um professor de línguas é grande, pois tal escolha envolve aprender a lidar com o ser humano inserido na sociedade, como sujeito histórico, cultural, ideológico. Nas palavras de Reis (2008, p. 180), podem-se vislumbrar futuras pesquisas e novos questionamentos que envolvam os construtos: corpo, voz e texto teatral, já que, segundo a autora

[...] não proponho receitas prontas nem muito menos um modelo no qual as pessoas possam se basear. Acredito, no entanto, que a contribuição que meu trabalho pode oferecer é no sentido de sensibilizar o professor de Francês língua estrangeira e o professor de língua estrangeira em geral a uma busca de suas características próprias e recursos individuais sem se prender a manuais ou receitas prontas.

Logo, a estética teatral e o trabalho com o corpo, a voz e o texto de Gisèle Pierra, e, ainda, a transmissão vocal do texto, para Elie Bajard, o trabalho com a leitura em voz alta e com correspondências grafo-fonológicas, de Cristina Pietraróia, são provas de que a abertura a esta busca pode ser um aspecto importante para a formação do professor de línguas, segundo Silva (2014a; 2014b). Atividades que motivem e direcionem o trabalho sobre os aspectos musical e entonativo da língua e aquelas que, como bem lembrado por Massaro (2007, p. 179), proporcionam a “construção de passarelas entre a esfera da escrita e a esfera da oralidade”, possibilitam a realização de um percurso que marca os participantes além do puramente linguístico.

Porém, seja qual for o interesse ou o recurso do professor de LE e por mais interessante que seja sua experiência no assunto ensino-aprendizagem, o que parece ainda importante é trazer a reflexão sobre como se dão as relações entre saber-professor-aprendente.

Esta metapesquisa não esgota as possibilidades no campo dos estudos do texto teatral, do corpo e da voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE; pelo contrário, mostra que há um caminho já trilhado por professores pesquisadores como Massaro e Reis, com bons frutos já colhidos, em pesquisas e atividades profícuas e comprometidas, mas que muito ainda há para se avançar, pois

Os autores citados acima pregam que os profissionais poderão agir com desenvoltura diante das dificuldades práticas do dia a dia por meio da reflexão sobre as mesmas, acima de tudo quando tais profissionais possuem liberdades pessoais e podem exercer, no contexto de ensino-aprendizagem, seus talentos e criatividade (SILVA, 2014b, p. 16).

A dimensão gestual (uso do corpo) deve ocupar seu lugar importante nas aulas de LE, visto que, na cultura humana, a gestualidade é abundante. Ignorar a dimensão gestual e os contatos corporais nas atividades pedagógicas seria limitar a interação e admitir a alienação de uma das expressões mais caras ao ser humano: a sua gestualidade. Observa-se que, no trabalho desenvolvido por Massaro e Reis sobre o corpo, a voz e os jogos dramáticos possibilitaram aos aprendentes um distanciamento do aspecto formal do ensino-aprendizagem de LE, o que angustiou alguns e divertiu outros, pois o processo avaliativo se deu

(...) em um movimento e consenso de que as experiências educativas devem ser desenhadas visando ao comprometimento com as abordagens alicerçadas em experiências de aprendizagem comunitárias, autênticas, sociais, nas quais

a presença, comunicação, interação e colaboração aconteçam. (SILVA, 2015c, p. 99).

O afastamento levou o aprendente a um novo tipo de relacionamento com a LE, no caso o Francês, através de seus aspectos poéticos e lúdicos. Pela descoberta da entonação, dos gestos, do corpo, pode-se levá-lo a descobrir que ele possui um corpo significante em LM e também em LE.

3. Considerações finais

À guisa de conclusão, a interação seria um sistema dinâmico de códigos interdependentes e todo estudo criterioso sobre a comunicação deveria integrar as condutas não verbais dos participantes (professores e aprendentes), no intuito de restituir, juntamente com o plano verbal, o ato interativo em sua totalidade.

As condutas fazem das práticas orais de Massaro e de Reis – nas atividades teatrais (jogos dramáticos e teatrais) e improvisações sobre textos da dramaturgia contemporânea de expressão francesa – uma fonte de exemplos nos quais o texto teatral, o corpo e a voz possuem um papel de mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de LE, levando os aprendentes a situações reais e espontâneas de expressão oral.

Ao longo das leituras dos trabalhos de Massaro e Reis, é perceptível o fato de que os professores pesquisadores analisados possuem um percurso reflexivo crítico na concretude de suas práticas de sala de aula, pois, segundo Freire (1996, p. 43), “o que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal se vá tornando crítica”.

Em seus trabalhos, os pesquisadores demandam envolvimento emocional e cognitivo (afetividade e subjetividade) que, por sua vez, pressupõe atitudes pessoais singulares como mentalidade aberta, que revela a disposição em ouvir opiniões diferentes, desarmados de julgamentos ou resistências que impeçam ver uma determinada questão sob outra perspectiva, conforme já apontavam Dewey (1959), Schön (2000) e Zeichner (1993).

Eles previram consequências no âmbito pessoal, acadêmico e sociopolítico, isso é, em como as ações de ensino-aprendizagem podem afetar o aprendente em seu olhar para si mesmo a partir de outrem, desenvolvimento intelectual e em sua própria vida. Assim, utilizando-se da voz de Silva (2014b, p. 20),

Espera-se que este artigo dê margens a continuadas discussões que contribuam para o desenvolvimento – que se pretende perene, considerando-se sua interminável e necessária missão – crítico-reflexivo dos aprendentes e dos professores de línguas.

A análise dos dados referentes aos professores metapesquisados e a ratificação desta análise pelos dados documentais (artigos, livros, dissertações de mestrados e teses) permitiram inferir que os aprendentes se tornaram atores motivados em suas produções orais espontâneas ao longo do ensino-aprendizagem de LE, tendo o corpo, a voz e o texto teatral importância singular como mediadores do processo de apropriação do oral.

Referências Bibliográficas

ALEVATO, H. Escola básica e suas revoluções necessárias: desafios à formação docente. In: PARENTE, C. M. D.; VALLE, L. E. L. R.; MATTOS, M. J. V. M. (Orgs.). **A Formação de professores e seus desafios frente às mudanças sócias, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 220-240.

BAJARD, E. **Ler e dizer**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Trateschi Vieira 14^a edição. São Paulo: Hucitec, 2010b.

_____. **Questões de literatura e estética: A teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: HUCITEC, 2010c.

_____. **Questões de estilística no ensino de línguas**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: http://www.josenorberto.com.br/DESCARTES_Discurso_do_m%C3%A9todo_Completo.pdf Acesso em 21 de outubro de 2015.

DEWEY, J. **Como pensamos**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3^a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3^a ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR. 2011, p. 141-159.

MASSARO, P. R. **Teatro e língua estrangeira, entre teoria(s) e prática(s)**: percursos entre o vislumbre e o olhar. Dissertação de Mestrado. 207f. Mestrado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2001.

_____. **O silêncio e a voz do texto teatral em francês, língua estrangeira**. Tese de doutorado. 232f. Doutorado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://ebookbrowse.com/tese-paulo-roberto-massaropdf-d60227168>. Acesso em 15 de janeiro de 2012.

_____. **Teatro e língua estrangeira**: entre teoria(s) e prática(s). São Paulo: Paulistana, 2008.

MESCHONNIC, H. **Linguagem. Ritmo e vida**. Tradução Cristiano Florentino e Sônia Queiroz, Belo Horizonte: FALÉ-UFMG, 2006. Disponível em: <http://jornadagelle.files.wordpress.com/2011/05/meschonnic-linguagemritmo-e-vida.pdf>. Acesso em 27 de outubro de 2013.

_____. **Poética do traduzir**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. **Discurso e textualidade**. Campinas-SP: Pontes, 2006.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 2^a. Ed. Campinas- SP: Pontes, 2012.

PIERRA, G. **Une esthétique théâtrale en langue étrangère**. Paris: L'Harmattan. 2001

_____. **Le corps, la voix, le texte**. Paris: L'Harmattan, 2006.

PIETRARÓIA, C. M. C. **Percursos de leitura**: léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira. São Paulo: Annablume, 1997.

REIS, M. G. M. **O texto teatral e os jogos dramáticos no ensino de francês língua estrangeira**. Tese de doutorado. 259f. Doutorado em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>. Acesso em 10 de novembro de 2011.

_____. A expressão em cena: afetividade, o corpo, e a voz da LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.) **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**. Campinas-SP: Pontes, vol. 18. 2011, p. 215-248.

_____.; FERREIRA, A. M. A. Verbetes oral, oralidade e discurso: análise crítica de dois dicionários didáticos de ensino de língua estrangeira/oral. **Revista Signum: Estudos Linguísticos**. Londrina-PR, n. 15, vol. 2, dez. 2012, p. 367-372.

RODRIGUES, D. A. **Corpo, sujeito e interação na aprendizagem de uma língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. 119f. Mestre em Letras. FFLCH-USP. São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-30072008-114501/pt-br.php>. Acesso em 12 de setembro de 2015.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. D. **A-TUA-AÇÃO: O texto teatral, o corpo e a voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (Francês)**. Dissertação de Mestrado. 106f. PPGLA/LET/UnB: Brasília, 2014a. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17176>. Acesso em 13 de dezembro 2015.

_____. Professor reflexivo na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Línguas & Letras**. v. 15. n. 31, 2014b. p. 1-20. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10226/8181>. Acesso em 13 de dezembro de 2015.

_____. Eu gosto do gosto de gostar de ler: A leitura como gênero discursivo na escola. **Revista e-escrita**. v. 6. n. 1, 2015a. p. 230-243. Disponível em: http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/1624/pdf_368. Acesso em 13 de dezembro de 2015.

_____. O corpo como mediador da apropriação da oralidade em língua estrangeira. **Revista Desempenho**. v. 1. n. 24, 2015b. p. 1-17. <http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/16465/12232>. Acesso em 13 de dezembro de 2015.

_____. On a du plaisir en lire la littérature. **Revista Bem Legal**. v. 5. n. 1, 2015c. p. 97-103. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicao-atual/on-a-du>. Acesso em 13 de dezembro de 2015.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. Tese de doutorado. 279f. Doutorado em Linguística Aplicada. IEL/Unicamp. Campinas-SP, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000770827&fd=y>. acesso em 18 de agosto de 2015.

TEZZA, C. Sobre o autor e o herói. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR. 2011, p. 231-257.

UBERSFELD, A. **Lire le Tréâtre II** – L'école du spectateur. Paris: Belin, 1996.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João de Carvalho e Maria Nóvoa. 3^a ed. Lisboa: Educa, 1993

Artigo recebido em: 13.12.2015

Artigo aprovado em: 25.05.2016

Domínios de Lingu@gem

O conceito de letramento multimodal crítico na escola: o que dizem os professores de inglês¹

The concept of critical multimodal literacy at school: what the English teachers say

Daiane Aline Kummer*

RESUMO: Para uma participação bem-sucedida em sociedade, precisamos de conhecimentos de letramento multimodal crítico (LMC), ou seja, conhecimentos sobre a combinação crítica e reflexiva de diferentes recursos semióticos, em especial, destacamos os visuais, em diferentes gêneros discursivos. A escola tem papel fundamental no desenvolvimento de conhecimentos de LMC pelos estudantes, para tanto, o objetivo deste trabalho é verificar como professores de inglês recontextualizam esses conhecimentos na escola. Neste estudo, tomamos como base teórica e metodológica a Análise Crítica de Gênero (MOTTA-ROTH, 2008a), e como *corpus* respostas a entrevistas de professores de inglês de escolas públicas de Santa Maria, Brasil. A análise das respostas às entrevistas revela que a necessidade de conhecer e de mobilizar os recursos semióticos ao agir socialmente é reconhecida pelos professores. Porém, o elemento crítico do conceito de LMC não é enfocado, o que indica a necessidade de refletirmos sobre nosso papel como professores de inglês, no sentido de possibilitar aos estudantes conhecimentos para a combinação de distintos recursos semióticos em diferentes gêneros e contextos de maneira crítica e reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: Recursos semióticos visuais. Letramento multimodal crítico. Professores de inglês.

ABSTRACT: In order to have a successful participation in society, knowledge of critical multimodal literacy (CML) is needed, that is, knowledge about the critical and reflexive combination of different semiotic resources, in special, we highlight the visual ones, in different discursive genres. The school has a fundamental role in the development of CML knowledge by students, in this sense, the objective of this study is to verify how English teachers recontextualize this knowledge at schools. In this study, we have as theoretical and methodological basis the Critical Genre Analysis ((MOTTA-ROTH, 2008a) and as *corpus*, interviews answers of English teachers from public schools of Santa Maria, Brazil. The analysis of the answers from the interviews reveals that the need to promote and mobilize the semiotic resources while socially acting is recognized by the teachers. However, the critical element of the concept is not focused, that indicates the need to reflect about our role as English teachers, in the sense of making possible to students to know how to combine different semiotic resources in different genres and contexts in a critical and reflective way.

KEYWORDS: Visual semiotic resources. Critical multimodal literacy. English teachers.

¹ Este trabalho apresenta um recorte da minha dissertação de mestrado (KUMMER, 2015), orientada pela professora Graciela Rabuske Hendges e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

*Doutoranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM.

1. Introdução

Diversos estudos no âmbito internacional, Kress (1997), Cope e Kalantzis (2000), Jewitt e Kress (2003), Bezemer e Kress (2010), Jewitt (2011), e também, no âmbito nacional, Hedges (2006), Nascimento (2012), Florek (2015), Hemais (2015), Marques (2015), Predebon (2015), para citar alguns, destacam a necessidade de reconhecer e considerar os diferentes recursos semióticos integrados nos gêneros discursivos. Isso se justifica pelo fato de que, apesar de os gêneros discursivos incluírem diferentes recursos semióticos, essa inclusão tem sido facilitada, em virtude, principalmente, dos avanços da tecnologia, (THE NEW LONDON GROUP, 1996; COPE; KALANTZIS; 2000; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), acarretando transformações profundas nos gêneros.

Devido a essas transformações, o estudo sobre como os diferentes recursos semióticos se apresentam e se articulam nos textos é essencial no intuito de promover o desenvolvimento de conhecimentos para reconhecer e combinar esses distintos recursos semióticos, em outras palavras, o desenvolvimento de letramento multimodal (JEWITT; KRESS, 2003). Contudo, considerando que os textos são imbuídos de valores e ideologias (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MOTTA-ROTH, 2008a), o reconhecimento e a combinação de diferentes recursos semióticos precisam ser realizados de maneira consciente e crítica. Isto posto, propomos a necessidade de desenvolver conhecimentos de letramento multimodal *crítico* (LMC). Acrescentamos o termo *crítico* a fim de enfatizar a necessidade do desenvolvimento de conhecimentos relacionados à reflexão e consciência ao interagir discursivamente. Em resumo, o conceito de LMC² envolve conhecimentos sobre a combinação crítica e reflexiva de diferentes recursos semióticos em diversos gêneros discursivos.

Os conhecimentos de LMC nos possibilitam, por exemplo, construir significados, reconhecer a organização retórica de determinado gênero e ainda identificar diferentes pontos de vistas presentes nos textos a partir do reconhecimento dos diferentes recursos semióticos. Com base nessas possibilidades, dada a posição central da escola na formação dos estudantes, destacamos o papel dos professores no sentido de guiar/encorajar estudantes no desenvolvimento desses conhecimentos, auxiliando-os no reconhecimento dos diferentes recursos semióticos, assim como, no reconhecimento das possibilidades e limitações (KRESS,

² Esse conceito está sendo estudado e discutido no grupo de pesquisa orientado pela professora Graciela Rabuske Hedges, do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, podendo ser verificado também em outros trabalhos do grupo, como Predebon (2015) e Florek (2015).

1997) desses recursos na comunicação. Além disso, a partir de uma perspectiva multimodal crítica, os estudantes podem desenvolver conhecimentos para interagir de maneira consciente nas variadas práticas sociais de que participam.

O professor é a peça central no processo de ensino, é ele que medeia a relação/contato do aluno com o material didático que utiliza e, conseqüentemente, com os conteúdos, conceitos, princípios e ideologias desse material, sendo importante entender sua atitude frente a esse processo. Uma vez que o professor é o sujeito responsável por possibilitar e motivar o desenvolvimento de conhecimentos de LMC na escola, neste trabalho, investigamos como professores entendem esse conceito, verificando se e como conhecimentos de LMC são abordados nesse contexto e, ainda, qual é o papel do livro didático nessa recontextualização, segundo os professores.

Em outras palavras, dada a necessidade de conhecimentos para interagir criticamente reconhecendo e mobilizando os diferentes recursos semióticos dos gêneros e, ainda, visto o papel central do professor no desenvolvimento desses conhecimentos, o objetivo principal deste estudo é verificar como professores de inglês recontextualizam o conceito de LMC na escola a partir do livro didático adotado e/ou de outros materiais didáticos que utiliza.

Para tanto, na próxima seção, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam este trabalho.

2. Pressupostos teóricos

2.1 Conceitos gerais

Este trabalho tem como base teórica e metodológica a Análise Crítica de Gênero (ACG), perspectiva que visa à “análise de elementos linguísticos e retóricos do texto (como na Análise de Gênero estrita) em combinação com a análise dos elementos ideológicos do contexto (como a Análise do Discurso Crítica)”³ (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 370). A investigação de elementos linguísticos, retóricos e ideológicos de um texto é possível visto a integração de diferentes perspectivas que compõem a ACG (cf. MOTTA-ROTH, 2008a; SCHERER, 2013): Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; HASAN, 1989), Sociorretórica (SWALES, 1990; BAZERMAN, 1988 apud MOTTA-ROTH, 2008a) e Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1992; 2003).

³ Todas as citações originalmente publicadas em inglês foram traduzidas pela autora deste trabalho.

Nessa perspectiva, a linguagem entendida como constituída por diferentes níveis ou estratos, como inicialmente proposto por Halliday e Matthiessen (2014[1994]). Esses níveis ou estratos incluem a fonologia/grafologia, a lexicogramática, semântica e pragmática, o registro, o gênero e a ideologia (MOTTA-ROTH, 2008a), como pode ser observado na Figura 1, onde “[c]ada círculo concêntrico recontextualiza os círculos menores e assim subseqüentemente (cf.: Martin 1992:496)” (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 353).



Figura 1. Estratificação dos planos comunicativos.
Fonte: Motta-Roth, 2008a, p. 352 apud Scherer, 2013, p. 39⁴.

Ao interagir discursivamente manipulamos esses diferentes níveis simultaneamente (MEURER, 2011) e o fizemos por meio de gêneros. Entendemos, então, a linguagem enquanto gênero. Motta-Roth (2011, p. 156) explica que “o conhecimento humano é construído por meio de gêneros – linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana – socialmente compartilhados”. A autora (MOTTA-ROTH, 2008a, p. 353) especifica que o “gênero é uma conformação de significados recorrentes, organizada em estágios e orientada para o objetivo de realizar práticas sociais (cf.:Martin 2002: 269)”.

Os gêneros são produzidos a partir da combinação de “escolhas variadas disponíveis historicamente entre os diferentes modos de significado” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 29), em outras palavras, os gêneros envolvem “uma interação complexa de texto

⁴ Figura proposta por Motta-Roth (2008a), a partir da adaptação de Martin (1992, p. 496) e de Hendges (2005, p. 6).

escrito, imagens e outros elementos gráficos ou sonoros, organizados em entidades coerentes a partir do layout” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 17). Em vista da diversidade de elementos, mais especificamente, recursos semióticos, que podem ser incluídos nos textos, os gêneros podem ser reconhecidos como multimodais (VAN LEEUWEN, 2005).

Na próxima seção, apresentamos os pressupostos teóricos relacionados ao caráter multimodal dos gêneros.

2.2 Letramento multimodal crítico

Para Nascimento (2012, p. 29), “as pessoas constroem significados e se comunicam através de uma variedade de recursos que podem incluir, mas vão além da linguagem verbal”. Essa perspectiva refuta a premissa de que a linguagem verbal seja central em qualquer texto, Kress (1997, p. 60), por exemplo, explica que “a comunicação sempre foi multissemiótica” e Jewitt e Kress (2003) corroboram essa visão propondo que “não existe uma comunicação monomodal” (2003, p. 2). Desse modo, ao interagir discursivamente fazemos uso de diferentes recursos semióticos (a imagem, a escrita, layout, música, gesto, fala e outros (KRESS, 2011)) e, apesar de um texto escrito em que a linguagem verbal escrita pareça o único recurso semiótico empregado, há outros recursos como tamanho, tipo, cor da fonte e espaçamento que têm implicações para o significado no texto, resultando em um texto multimodal.

Considerar que diferentes recursos semióticos são incluídos em uma dada situação discursiva é reconhecer a necessidade de conhecimentos para identificar esses recursos, e, assim, ler e produzir textos que incluam distintos e diversos recursos semióticos. Ao abordar esses conhecimentos, estamos falando do conceito de letramento multimodal (COPE, KALANTZIS, 2000).

Acrescentado a isso, Cervetti, Pardales e Damico (2001) destacam que ideologias e relações de poder podem estar imbuídas nos diferentes gêneros, materializadas tanto em recursos semióticos verbais quanto em recursos semióticos visuais. Sendo assim, como já destacado na Introdução, explicitamos o termo “crítico” a fim de enfatizar a necessidade de saberes de letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001) ao ler e produzir textos a partir da combinação de diferentes recursos semióticos. Para tanto propomos o conceito de letramento multimodal crítico (LMC), também discutido nos estudos de Predebon (2015) e Florek (2015).

A lista de conhecimentos de LMC, apresentada no Quadro 1, originalmente apontada por Catto (2014), retoma a ideia de que ao interagir discursivamente, os estratos da linguagem são empregados ao mesmo tempo (MEURER, 2011). As diferentes escolhas linguísticas (no nível do texto), considerando as possibilidades e restrições dos diferentes recursos semióticos, produzem diferentes significados e perpetuam diferentes pontos de vista (no nível do contexto).

No contexto escolar, os alunos carecem de LMC para que possam, não apenas reconhecer os múltiplos recursos semióticos que constituem determinado gênero discursivo, mas interagir utilizando e produzindo esses recursos, além de “desenvolver a capacidade de se manifestar, negociar” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 13) nas diversas situações de que participam.

Quadro 1. Conhecimentos contemplados no conceito de letramento multimodal crítico.

<p>Conhecer, selecionar e combinar de maneira informada e qualificada (ou seja, situada/contextualizada) os diversos recursos semióticos</p> <p>a) no nível grafológico/fonológico/gráfico, mobilizando o processo de expressão (palavra – verbal; linha diagonal – visual);</p> <p>b) no nível lexicogramatical, mobilizando as potencialidades do sistema linguístico – verbal (por exemplo, o sistema de modo) e visual (por exemplo, o sistema de distância social);</p> <p>c) no nível semântico e pragmático, mobilizando o processo de produção de sentido (significados interpessoais (verbal) e/ou significados interativos (visual));</p> <p>d) no nível do registro, mobilizando particularidades do contexto de situação (campo, relação e modo);</p> <p>e) no nível do gênero, mobilizando configurações textuais e contextuais recorrentes (propósito comunicativo, por exemplo);</p> <p>f) no nível ideológico, mobilizando análise crítica dos diversos Discursos que atravessam os textos (discurso religioso).</p>

Fonte: adaptado de Catto (2014, p.4).

Para que os alunos tenham acesso e possam desenvolver os conhecimentos envolvidos pelo LMC, esse conceito precisa ser recontextualizado nas escolas. Documentos oficiais como as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) para o Ensino Médio preveem essa recontextualização ao salientar que “o ensino de letramentos heterogêneos e múltiplos visa a [preparar o aluno] para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas” (BRASIL, 2006, p. 109). Nesse sentido, reconhecer o papel da escola no desenvolvimento desses conhecimentos pelos alunos é reconhecer a missão da educação de garantir aos alunos a participação na vida pública, comunitária e econômica (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

Assim sendo, a escola tem a função de permitir o acesso a diversos discursos/conhecimentos especializados aos alunos, leitores não especializados, e isso ocorre

por meio da recontextualização do discurso especializado para o contexto escolar. De acordo com Motta-Roth (2010, p.162), “a escola atua como campo recontextualizador (que faz a realocação) do discurso teórico-científico”. Sendo assim, é a partir do discurso de materiais didáticos e, principalmente, a partir do discurso de professores que o conceito de LMC é recontextualizado para o contexto escolar. Em vista disso é que abordamos os discursos de professores buscando verificar como esse conceito é recontextualizado nos seus contextos de ensino.

Na próxima seção, apresentamos o *corpus* e as etapas e categorias de análise do presente trabalho.

3. Metodologia

Conforme destacamos na seção de Pressupostos Teóricos, este trabalho está teórica e metodologicamente embasado na perspectiva da Análise Crítica de Gênero, entendendo a importância da inter-relação entre texto e contexto. Ao entrevistar professores de inglês com relação ao conceito de LMC, analisamos as respostas às entrevistas com base em elementos semântico-funcionais identificados com base na proposta de Barton (2004), discutida neste capítulo, levando em consideração o contexto situado dos professores que responderam às entrevistas.

Lembramos que o conceito de LMC envolve conhecimentos de combinação de diferentes recursos semióticos, no entanto, no presente estudo enfocamos a combinação de recursos semióticos verbais escritos e de recursos semiótico imagéticos estáticos. Isso se justifica pelo fato de que este trabalho é um recorte da minha dissertação de mestrado que, além de entrevistas com os professores, envolveu a análise de livros didáticos (KUMMER, 2015).

Tendo em vista esse foco, a seguir detalhamos a seleção do *corpus* do presente estudo e as etapas de pesquisa.

3.1 *Corpus*

O *corpus* da presente pesquisa é composto por respostas a entrevistas com professores de inglês de escolas públicas estaduais de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Esses professores foram selecionados a partir de uma verificação prévia realizada durante o desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado (KUMMER, 2015). Essa sondagem objetivou averiguar quais das coleções de língua inglesa, oferecidas pelo Programa Nacional do Livro

Didático (BRASIL, 2014), eram adotadas nas escolas da cidade. Os professores selecionados para serem entrevistados foram aqueles que utilizavam a coleção de livros didáticos adotada pelo maior número de escolas públicas da cidade de Santa Maria, no caso, a coleção de livros didáticos *Upgrade* (AGA, 2010), adotada em 10 escolas. Desse modo, tínhamos a possibilidade de entrevistar 10 professores. Apesar da boa receptividade das escolas, por questões de horário e tempo, entrevistei *sete* dos 10 professores de inglês. Essa dimensão da coleta de dados envolvendo participantes foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria sob o nº 24597213.8.0000.5346 (UFSM, 2014).

3.2 Etapas de pesquisa e categorias de análise

A partir da identificação de quais escolas poderíamos visitar, propomos uma entrevista semiestruturada, ou seja, propomos questões pré-determinadas (Quadro 2) para seguir no momento das entrevistas. Incluímos questões sobre o uso do livro didático, a avaliação do papel da linguagem visual, os gêneros trabalhados e o conceito de letramento multimodal/visual. As entrevistas foram gravadas e transcritas de acordo com a necessidade do trabalho.

Quadro 2. Questões para a entrevista.

1. Em que medida você utiliza o livro didático?
2. Como você avalia o papel da linguagem visual (layout, gráficos, tabelas, fotografias, desenhos, etc.?) no livro didático que você utiliza?
3. Que textos (gêneros discursivos) você trabalha em sala de aula?
4. Esses textos contemplam imagens (linguagem visual como gráficos, tabelas, fotografias, desenhos, etc.?)
5. Você acha relevante considerar as imagens que aparecem nos textos? Por quê?
6. Com que frequência você explora as imagens do livro didático?
7. Que tipo de perguntas você propõe para seus alunos sobre as imagens?
8. Você conhece o conceito de letramento multimodal e/ou de letramento visual? Em caso afirmativo, como você explicaria o que significa.

Ao iniciar a entrevista, os professores foram questionados com relação à sua formação acadêmica, à escola em que trabalham, à quantidade de turmas, e à sua carga-horária de trabalho semanal. Na sequência, segui as questões pré-estabelecidas. Assim que as entrevistas foram realizadas, analisamos as respostas, observando elementos semântico-funcionais recorrentes relacionadas a tópicos como: - uso do livro didático em sala de aula; - avaliação do papel da linguagem visual no ensino de inglês; - gêneros trabalhados; - tipos de atividades e perguntas propostas que fazem referência a recursos semióticos visuais; - conceito de letramento multimodal/visual.

Os elementos semântico-funcionais foram identificados com base na proposta de Barton (2004), sendo mapeados indutivamente e estabelecidos após ouvir repetidamente as gravações. Esses elementos foram selecionados porque chamam a atenção em termos de seu uso repetido e padronizado (BARTON, 2004, p. 66). A proposta de Barton (2004) é similar à tradicional análise de gênero proposta por Swales (1990). Ambas as propostas têm como objetivo uma análise detalhada da linguagem na busca por elementos significativos para o que se quer analisar. Assim, os *elementos ricos em significação* “estão associados a uma convenção de uso e de significado dentro de determinado contexto”, sendo definidos como “aquelas marcas que sinalizam a relação entre texto e contexto” (BARTON, 2004, p. 66). Elementos ricos em significação podem ser “qualquer elemento linguístico em um texto ou em um conjunto de textos que sugere a maneira como o significado é incorporado no texto e sua conexão com o contexto” (BARTON, 2004, p. 66). A identificação dos elementos ricos em significação está relacionada à sua recorrência.

Com relação às entrevistas, os elementos foram selecionados em termos de sua relevância para a presente pesquisa, ou seja, no que diz respeito à influência de recursos semióticos visuais em sala de aula para fins de LMC.

Na próxima seção, apresentamos os resultados deste estudo.

4. Resultados

Como mencionado na Metodologia, sete professores de escolas públicas de Santa Maria foram entrevistados. Com base nessas entrevistas, verificamos que há uma preocupação desses professores com os recursos semióticos visuais dos textos, além de uma tentativa de explorar esses recursos em aula, por meio do livro didático adotado na escola e/ou por meio de materiais extras, incluindo seu próprio material didático. Nesta seção, descrevemos e discutimos os resultados da análise das respostas às entrevistas.

Para iniciar, salientamos a importância das entrevistas com os professores, visto que, apesar do destaque dado a livros e outros materiais didáticos, esses materiais não substituem a presença de um professor, inclusive, é o professor que guia a utilização desses materiais em sala de aula (TICKS, 2003). Ao tratar do tópico *Uso do livro didático em sala de aula* percebemos essa importância do professor, visto que apesar da adoção de um livro didático oferecido pelo PNLD, não necessariamente o professor se baseia inteiramente nesse material,

podendo adaptar ou ainda produzir seu próprio material. Verificamos isso no Gráfico 1, que apresenta o resultado das entrevistas com os professores com relação ao uso do livro didático.

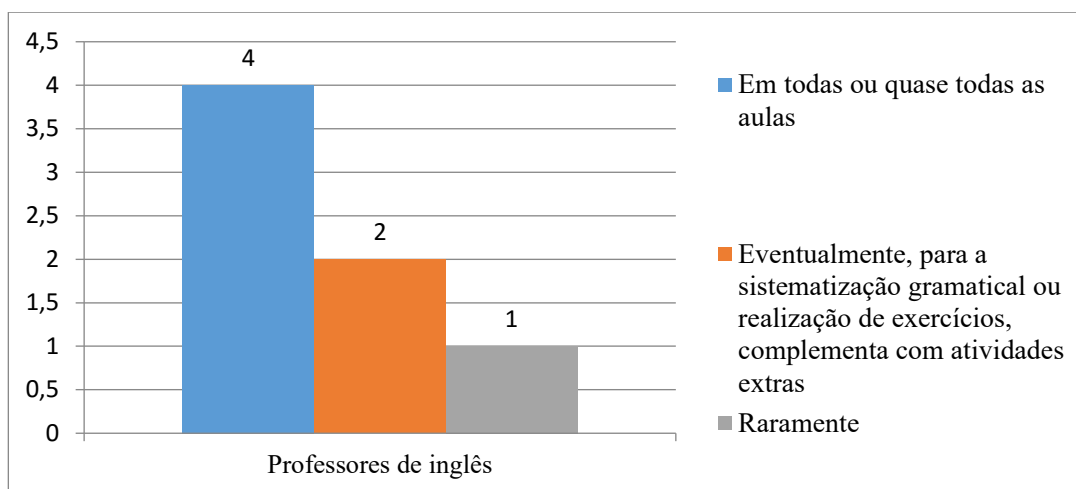


Gráfico 1. Uso dos livros didáticos em sala de aula.

A seguir, são apresentados excertos das entrevistas com os professores, com relação ao uso do livro didático. Lembramos que a análise das respostas às entrevistas foi realizada com base na identificação de elementos ricos em significação (BARTON, 2004) para cada pergunta feita, a partir de uma interpretação semântico-funcional, não lexicogramatical. Em outras palavras, a análise identifica segmentos que trazem significados relevantes com base no contexto de cada pergunta.

No caso da pergunta relacionada à frequência de uso do livro didático em sala de aula, elementos ricos em significação são aqueles que indicam frequência, tais como “diariamente”, “sempre”, “em raríssimos momentos” nos exemplos a seguir.

PI2⁵ – “eu uso o livro didático diariamente, principalmente porque, como é ensino médio, que tem um período, 45 minutos por semana, é bem complicado assim, essa questão do tempo, assim, interfere muito, então eu prefiro usar livro didático”

PI3 – “não sempre, ah, a gente tenta complementar sempre a questão dos conteúdos, no caso, os esquemas do livro normalmente não estão assim muito completos, alguma coisa sempre tem que acrescentar. Mas, no mais, os textos, aí a gente utiliza porque é o material deles né, dos alunos”

PI4 – “em raríssimos momentos, (...) eu optei por utilizar material próprio até porque eu fiz uma investigação com os alunos primeiro, observei o que eles já

⁵ Os professores entrevistados são identificados no decorrer do texto a partir da abreviação PI (professor de inglês). Os números são utilizados para individualizar cada professor.

tinham de conhecimento (...). Outra característica que acabou determinando foi a situação do material didático não ser disponibilizado para o aluno, ficar com ele, ter uma relação mais próxima com ele, é pra ele utilizar, não pode escrever, tem que devolver”

Segundo as entrevistas, para alguns professores o livro didático parece cumprir um papel central, mas também é visto como um recurso utilizado para suprir a falta de tempo (PI2), e para outros ainda, o livro didático parece ser visto como acessório, para complementar as aulas (PI3, PI4).

Ressaltamos, contudo, o caso de PI4, que destaca o uso do seu próprio material didático, apesar de afirmar que utiliza o livro didático em “raríssimos momentos”. Uma das razões pelas quais o professor PI4 não utiliza o livro didático de inglês frequentemente na escola em que trabalha é a impossibilidade de o aluno escrever no livro. Segundo a professora, os alunos teriam uma relação “mais próxima” com o livro se pudessem completar as respostas das atividades no próprio material.

Entre outras adversidades, outros professores entrevistados ainda relatam que muitas vezes não há número suficiente de livro didáticos (disponibilizados pelo PNLD e selecionados pelos professores) para todos os alunos, sendo assim, o professor seleciona um livro didático já disponível no acervo da escola, combina diferentes materiais, os adaptando para as aulas, ou ainda produz seu próprio material didático, como é o caso de PI4.

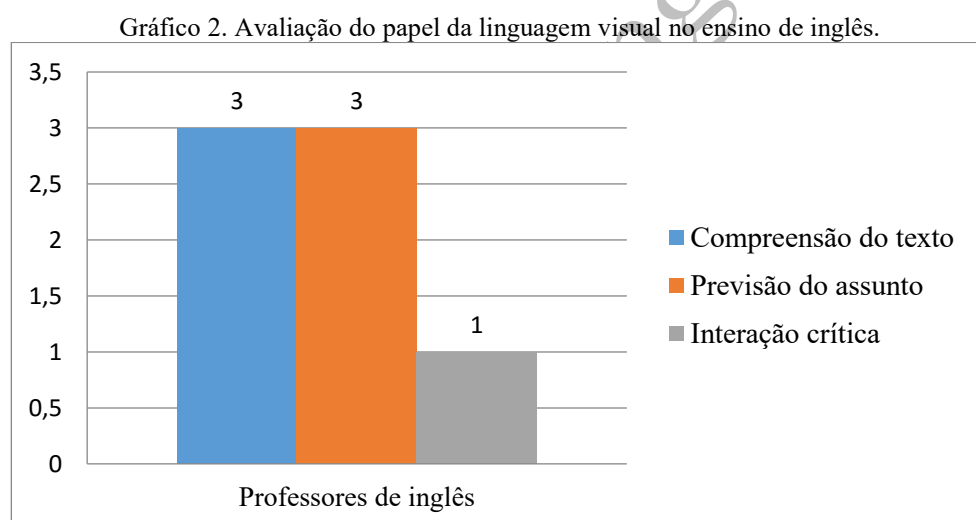
Percebemos que problemas na distribuição e no acesso aos livros didáticos podem impossibilitar/dificultar o uso dos livros pelos professores, porém, o conteúdo dos livros didáticos também pode influenciar o uso ou complementação desse material, como observado nas respostas dos professores. O professor PI3 explica que o livro didático precisa ser complementado, que não dá conta de alguns conteúdos. O professor PI4 corrobora essa ideia e salienta a importância de considerar o interesse do seu público-alvo, sendo um dos motivos pelos quais utiliza o livro didático em “raríssimos momentos”. O professor PI4 reconhece que algumas vezes o livro didático não dá conta das necessidades do contexto situado de ensino, sendo necessária uma investigação a fim de identificar esses interesses e produzir ou adaptar o material de acordo com as necessidades daqueles alunos.

Percebemos que as razões para a adoção ou não de livros didáticos pelos professores refletem as vantagens e desvantagens citadas por Ramos (2009). Entre as vantagens de adotar um livro didático se encontram a questão do tempo que o professor precisaria para preparar seu próprio material, como proposto por PI3, e a continuidade oferecida pelo livro didático,

auxiliando o professor na sequência de aula, ou seja, “o livro didático fornece conteúdos, textos e atividades que delineiam muito do que acontece em sala de aula” (RAMOS, 2009, p. 173); porém entre as desvantagens estariam as limitações do livro didático em termos de que “‘engessa’ o que deve acontecer em sala de aula” (RAMOS, 2009, p. 173), podendo não dar conta das necessidades dos alunos, sendo necessário que o professor adapte esse material ou produza o seu próprio.

Uma das questões que pode influenciar a escolha e a adoção de um livro didático é o modo como os recursos semióticos visuais são abordados. Porém, essa seleção vai depender de como o professor entende o papel da linguagem visual nos livros, que é o segundo tópico abordado na entrevista, *Avaliação do papel da linguagem visual no ensino de inglês*.

As respostas dos professores sugerem que todos consideraram relevante/importante considerar a linguagem visual, por diferentes razões, destacadas no Gráfico 2.



Como podemos ver no Gráfico 2, o mesmo número de professores explicita duas razões principais para a relevância de considerar a linguagem visual em sala de aula, a *previsão do assunto do texto* e a *compreensão do texto*. Abaixo, seguem alguns excertos das respostas dos professores.

Previsão do assunto do texto

PII - “muito importante, porque a partir dali eu vou fazer os questionamentos, pra saber se eles entenderam ou não. Então, assim ó, por exemplo, aqui ó, pega o texto e daí tu vê a imagem, o que te remete essa imagem, deem uma olhadinha no título, o que vocês acham, sobre o que o texto vai falar”

Compreensão do texto

PI5 – “é bastante importante, até por ser a língua inglesa, no caso, eu converso bastante com os alunos que quando eles não conseguem identificar muitas coisas pelos textos, eles vão pelas próprias ilustrações (...), pra identificar muitas coisas ahm..no próprio vocabulário, pra, que ajuda bastante no próprio vocabulário deles”

PI1 argumenta a importância de observar os recursos semióticos visuais em aula com base na possibilidade de prever o assunto do texto, a partir destes. A pré-leitura, um dos estágios de uma aula de leitura, tem como um de seus objetivos “o ativamente de conhecimento prévio” do aluno sobre o assunto do texto (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 245) e isso pode ser realizado por meio da observação/análise dos recursos semióticos visuais que o texto apresenta (MOTTA-ROTH, 2008b). Essa função, de prever o assunto do texto por meio de recursos semióticos visuais, é importante em uma aula de língua estrangeira visto a possibilidade de o aluno se familiarizar com o texto, mesmo sem conhecer a língua-alvo.

Para identificar o assunto do texto, podemos partir do reconhecimento de significados produzidos por elementos do contexto de situação, como os participantes envolvidos na situação representada e a natureza de seus papéis, por exemplo (FUZER; CABRAL, 2014). Contudo, esse reconhecimento também pode se dar no momento da leitura propriamente dita, da aula de leitura (MOTTA-ROTH, 2008b). Sendo assim, ao passo que os recursos semióticos visuais podem certamente servir para ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre determinada temática, justamente em função da especialização funcional (KRESS, 1997) desses recursos de concentrarem informações em uma lógica espacial, que permite acesso rápido ao conteúdo proposicional, também podem servir para outros propósitos. Dentre esses propósitos, citamos como exemplo, a compreensão do texto como um todo. Sendo assim, podemos dizer que os recursos semióticos visuais são essenciais e capazes de cumprir diferentes funções nos textos.

Desse modo, a segunda justificativa apontada pelos professores, *Compreensão do texto*, parece ampliar a ideia da previsão do assunto do texto para a compreensão do texto como um todo. Entretanto, essa ideia é limitada aos recursos semióticos visuais como acessórios/apoio para entender o léxico do recurso semiótico verbal escrito (vocabulário, como citado por PI5 e pela maioria dos professores entrevistados), no nível da lexicogramática. Jewitt e Kress (2003) destacam a necessidade de considerar, no letramento multimodal, todos os recursos semióticos (verbais, visuais, sonoros e etc.) que constituem determinado texto como igualmente

significativos e, acrescentamos que, essa consideração deve contemplar todos os estratos da linguagem (lexicogramática, semântica e pragmática, contexto de situação, contexto de cultura, ideologia), considerando os diferentes conhecimentos de LMC.

Apenas um dos professores de inglês se refere à *interação crítica* do aluno como uma razão para se considerar os recursos semióticos visuais. Desse modo, podemos dizer que esse professor reconhece a necessidade de não apenas entender os significados dos recursos semióticos visuais nos textos, mas entender seu papel no contexto, ou seja, na representação de diferentes visões de mundo, por exemplo. Precisamos, no entanto, fazer uma observação sobre esse professor. Ele é colega da pesquisadora, tendo familiaridade com a pesquisa e, portanto, suas respostas podem estar influenciadas por esta familiaridade, indo de encontro com a proposta deste trabalho.

Com relação aos gêneros citados pelos professores, verificamos uma grande diversidade. Eles citam gêneros como notícias, reportagens, poemas, gráficos, folders de turismo, perfil do *Facebook*, carta, e-mail, bilhete, cartazes, charges, contos, histórias. Uma das razões para essa diversidade é a possibilidade de ensinar linguagem utilizando diferentes gêneros de diferentes áreas. Se observarmos, por exemplo, a organização geral de livros didáticos de inglês identificamos essa possibilidade uma vez que os livros didáticos são constituídos de unidades e cada unidade inclui gêneros diferentes para o estudo da linguagem.

A fim de verificar, então, como os professores abordam os recursos semióticos visuais presentes nos gêneros que trabalham em sala de aula, solicitamos que explicitassem exemplos de tipos de atividades e de perguntas que propõem aos alunos e que façam referência a recursos semióticos visuais. No Quadro 3, verificamos as respostas dos professores com base no plano de estratificação da linguagem, discutido no Capítulo 2.

A partir do Quadro 3, verificamos que as atividades e perguntas propostas pelos professores de inglês contemplam a maioria dos estratos, uma vez que o objetivo da área é desenvolver diferentes habilidades/conhecimentos por meio de gêneros introduzidos em aula. Com base no Quadro 3, podemos dizer que os professores enfocam em conhecimentos relacionados ao estrato da *lexicogramática*, ou seja, na identificação de participantes “objetos” (PI5), circunstâncias “locais” (PI5), no reconhecimento do tipo de contato ou não entre participantes representados e o público-alvo “pra onde o participante está olhando” (PI7). Os professores também enfocam o estrato da *semântica e pragmática* que diz respeito à compreensão do meio (metafunção ideacional/representacional) (FUZER; CABRAL, 2014, p.

32), nos exemplos “Sobre o que vai falar” (PI1, PI2); à relação com outros participantes (metafunção interpessoal/interativa) (FUZER; CABRAL, 2014, p. 32), nos exemplos, “Quem é essa pessoa?”. A organização da informação (metafunção textual/composicional) (FUZER; CABRAL, 2014, p. 32) não foi enfocada pelos professores.

Quadro 3. Tipos de atividades e perguntas propostas pelos professores classificadas conforme os estratos da linguagem.

	Grafologia / fonologia / gráfico	Lexicogramática	Semântica e pragmática	Registro	Gênero	Ideologia
PI	-	Locais, cores, objetos (PI5) “Questão de vetores- pra onde o participante está olhando” (PI7) Trabalho com vocabulário (PI4)	“Quem é essa pessoa?” (PI1, PI2, PI4) “Vocês conhecem?” (PI2, PI4) “Sobre o que vai falar” (PI1, PI2) “O que veem na imagem” (PI3)	“Quem é essa pessoa?” (PI1, PI2, PI4) “Vocês conhecem?” (PI2, PI4) “Sobre o que vai falar” (PI1, PI2) “O que veem na imagem” (PI3) “De onde foi tirado o texto?” (PI2, PI7)	Identificar o texto (PI3) “Já viram essa imagem em algum lugar?” (PI1, PI2)	Opiniões dos alunos (PI4) Como representaria de outra forma (PI6)

Os exemplos de atividades citadas pelos professores que contemplam o estrato da *semântica e pragmática* se repetem no estrato do *registro*, visto que ambos os estratos servem para responder essas questões.

O *registro* está relacionado ao contexto de situação, “o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 27). Das três variáveis do contexto de situação, as atividades sugeridas pelos professores de inglês contemplam o *campo*, “a atividade que está sendo realizada” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 30), nos exemplos: “Sobre o que vai falar” (PI1, PI2), “Já viram essa imagem em algum lugar?” (PI1, PI2), “O que veem na imagem” (PI3); e a variável das *relações*, que compreende os participantes envolvidos, “a natureza dos papéis que desempenham, o grau de controle de um participante sobre o outro, a relação entre eles (...) e a distância social ou grau de formalidade” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 30), nos exemplos: “Quem é essa pessoa?” (PI1, PI2, PI4), “Vocês conhecem?” (PI2, PI4). A variável *modo* não foi contemplada.

Com relação ao gênero, duas atividades abrangem esse estrato, “Identificar o texto” (PI3) e “já viram essa imagem em algum lugar?” (PI1; PI2). O gênero faz parte do contexto de cultura, que “se constitui de práticas, valores e crenças mais recorrentes que permanecem ao longo do tempo numa comunidade e são compartilhados no grupo social” (FUZER; CABRAL,

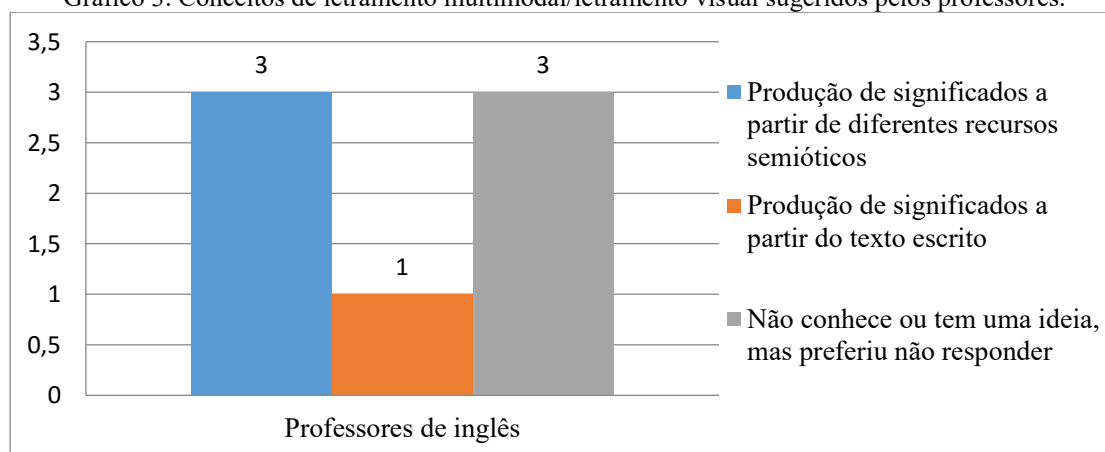
2014, p. 29). A resolução de uma das atividades, portanto, requer, explicitamente, que o aluno identifique o gênero estudado na aula de acordo com as características recorrentes desse gênero, já a outra atividade solicita que o aluno verifique a possibilidade de já ter visto uma imagem, a qual pode ser recorrente em outro gênero ou outro exemplar do gênero estudado, por exemplo.

Outro estrato abarcado pelas atividades propostas pelos professores de inglês é o da ideologia. Ao solicitar “Opiniões dos alunos” (PI4) e “Como representaria de outra forma” (PI6), ambas as atividades sugeridas pelos professores de inglês direcionam para uma discussão sobre a desnaturalização dos pontos de vista representados nos textos (MOTTA-ROTH, 2008a) por meio da reflexão dos alunos.

Nenhuma das atividades sugeridas pelos professores enfoca explicitamente conhecimentos de LMC relacionados especificamente ao estrato da grafologia/gráfico, talvez por esse estrato focar uma unidade semiótica minúscula demais para as finalidades do contexto escolar na disciplina de inglês. Indiretamente, entretanto, podemos considerar que esse estrato é explorado, uma vez que materializa os demais estratos.

Com relação ao conceito de LMC, a pergunta da entrevista era a seguinte: “Você conhece o conceito de letramento multimodal e/ou visual? Em caso afirmativo, como você explicaria o que significa?”. Na época da entrevista, optamos em sugerir os conceitos de letramento multimodal ou letramento visual em vista da possibilidade de o professor já ter ouvido/estudado pelo menos um dos dois conceitos, dado que o conceito de LMC ainda é recente. O Gráfico 3 apresenta os resultados dessa pergunta da entrevista.

Gráfico 3. Conceitos de letramento multimodal/letramento visual sugeridos pelos professores.



Conforme as respostas dos professores, chegamos a duas definições para o conceito solicitado na entrevista, como podemos ver no Gráfico 3. Essas definições variam entre os professores. Porém, a quantidade de professores que não conhece ou preferiu não responder à pergunta da entrevista é grande, quase metade dos professores. Além disso, mesmo alguns dos professores que responderam à pergunta e que tentaram definir o conceito, admitiram a dificuldade em defini-lo, como PI4.

PI4 - “Esse conceito multimodal é mais novo, né, (...). Eu já li, mas não saberia te dizer agora quais são os termos mais adequados sobre ele, já ouvi falar, mas sei que é um termo que vem novo a partir do que, de que a gente tá num mundo bastante visual, né, de imagens. Imagens tão sendo muito mais exploradas que os textos escritos, né os textos verbais. Então, a princípio eu acho que, não sei exatamente se é isso, mas acho que não mudou muita coisa. Acho que mudou a terminologia, de repente. A ideia, aquela bem básica de que da exploração da imagem para produzir alguns sentidos, acho que permaneceu.”

Percebemos que apesar da dificuldade em definir letramento multimodal, PI4 entende que a imagem seria um dos recursos para produzir significados, “exploração da imagem para produzir alguns sentidos”. O comentário de PI4 é um exemplo de resposta que define letramento multimodal ou letramento visual como “Produção de significados a partir de diferentes recursos semióticos”, no Gráfico 3.

Com relação a outras definições, o professor P11, relaciona o conceito de letramento multimodal com o texto escrito, por exemplo.

P11 – Nunca ouvi falar, letramento multimodal não, o visual acredito que seja a partir das das, por exemplo, algumas letras que procuram identificar alguma coisa (...).

P11 admite que não conhece os conceitos solicitados na pergunta da entrevista, apesar disso, tenta definir. Sua definição, contudo, está relacionada ao texto escrito, como em “letras que procuram identificar alguma coisa”. Esse exemplo reflete os muitos anos em que a linguagem verbal escrita era reconhecida como o principal recurso semiótico de um gênero. Contudo, como explicam Jewitt e Kress (2003), diversos recursos semióticos podem ser utilizados para a construção de significado de um texto e todos esses precisam ser considerados com o mesmo grau de importância dos recursos semióticos verbais escritos.

A partir das definições sugeridas pelos professores, observamos que, apesar da maioria deles não conhecer os conceitos solicitados na entrevista, alguns tentam construir uma definição. As definições propostas pelos professores, com exceção da definição de P11 e daqueles que preferiram não responder, se aproximam da concepção de Cope e Kalantzis (2000) de que letramento multimodal envolveria saberes/conhecimentos para mobilizar diferentes recursos semióticos em um texto para a produção de significados. Contudo, como discutimos na Introdução e na seção de Pressupostos Teóricos deste trabalho, a definição de letramento multimodal ainda envolve a habilidade de interagir discursiva e criticamente em variados contextos, por isso adotamos a terminologia de letramento multimodal crítico neste trabalho. Com base nas respostas das entrevistas, muitos dos professores demonstram entender essa relação de recursos semióticos para a produção de significados, entretanto, apesar de citar algumas atividades que remetem ao estrato do discurso, professores parecem não reconhecer explicitamente o elemento crítico do LMC, visto que não mencionaram na definição do conceito.

O elemento crítico do LMC pode não ser mencionado nas definições sugeridas pelos professores para a entrevista visto que propomos a definição do conceito de “letramento multimodal/letramento visual”, sem o item lexical “crítico”. O conceito de LMC ainda é recente, por isso não questionamos os professores usando essa nomenclatura. Contudo, uma vez que a maioria dos professores não conhecia o conceito de “letramento multimodal/letramento visual”, como vimos nos excertos das entrevistas, os professores tentaram criar uma definição com base no item lexical “visual” e com base na contextualização da autora sobre o trabalho antes da entrevista. Sendo assim, presumimos que se tivéssemos sugerido que os professores definissem “letramento multimodal crítico”, com a inclusão do item lexical “crítico”, as suas definições talvez contemplassem esse elemento.

Nesse sentido, o resultado das definições dos professores e os resultados gerais deste estudo indicam o reconhecimento por parte dos professores sobre a diversidade de recursos semióticos que constituem os gêneros, porém muitas vezes parecem não possuir ferramentas conceituais e metalinguísticas suficientes para abordar esses recursos de forma a desenvolver conhecimentos de LMC. Em outras palavras, podemos dizer que, apesar dos diversos estudos já mencionados neste trabalho sobre multimodalidade e conhecimentos de LMC, os pressupostos desse conceito ainda são pouco recontextualizados na escola, conforme as respostas das entrevistas com os professores sugerem. Uma das razões para isso pode ser o

recente interesse na natureza multimodal dos gêneros no contexto brasileiro, que parece estar, aos poucos, ganhando espaço no contexto escolar.

Essas generalizações são feitas com base nos resultados das entrevistas, sendo assim, precisamos salientar que não sabemos como os professores abordam os recursos semióticos visuais na prática de sala de aula. Ressaltamos a possibilidade de que os professores desenvolvam conhecimentos de LMC, como vimos nas atividades propostas pelos professores, podendo não ter mencionado explicitamente nas entrevistas.

As entrevistas, portanto, serviram para entender como professores de inglês recontextualizam conhecimentos de LMC. Essa verificação é importante a fim de possibilitar reflexões sobre propostas com relação à inclusão/recontextualização desse conceito na sala de aula, corroborando para o desenvolvimento de conhecimentos de LMC no contexto escolar e, assim, para uma participação bem-sucedida de estudantes na sociedade em que vivem.

5. Considerações finais

Como explicamos no decorrer deste trabalho, notamos as crescentes mudanças nos gêneros em termos de um aumento na inclusão de recursos semióticos visuais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), o que cria a necessidade de desenvolver conhecimentos sobre os diferentes recursos semióticos que constituem os gêneros, ou seja, conhecimentos de LMC. Neste trabalho, entendemos que o conceito de LMC diz respeito à saberes de reconhecimento e produção de gêneros utilizando diferentes recursos semióticos, a partir dos diferentes estratos da linguagem, mobilizados em qualquer interação discursiva (MEURER, 2011).

A fim de verificar como esse conceito é abordado na escola, no presente trabalho, investigamos discursos de professores de inglês a partir de entrevistas. Os resultados apontam que o conceito de LMC é, de certa forma, recontextualizado na escola. Identificamos isso por meio do reconhecimento dos professores da importância de considerar os diferentes recursos semióticos, por meio das atividades propostas pelos professores as quais contemplam os diferentes estratos da linguagem e por meio das definições propostas pelos professores. Contudo, verificamos que as definições do conceito de LMC propostas pelos professores refletem um distanciamento do elemento crítico do conceito.

Neste sentido, destacamos que as OCNs (BRASIL, 2006) propõem que os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula não deveriam estar atrelados apenas ao conteúdo proposicional da área, mas deveriam estar a serviço de uma participação informada do aluno na

sociedade. Frente a isso, propomos uma abordagem “intervencionista e emancipador[a]” (MOTTA-ROTH, 2008b, p. 362) de LMC, para que o professor reflexivo possa guiar e possibilitar ao estudante conhecimentos para a articulação de diversos recursos semióticos em gêneros específicos a contextos situados de maneira crítica e reflexiva.

Referências Bibliográficas

AGA, G. **Upgrade your English 1**. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2010.

BARTON, E. Linguistic Discourse Analysis: How the Language in Text Works. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, P. (Ed.). **What Writing Does and How It Does It: An introduction to Analyzing Texts and Textual Practices**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 57-82.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. **Designs for Learning**, v. 3, n. 1-2. p. 10-29, 2010. **crossref** <http://dx.doi.org/10.16993/dfl.26>

BRASIL. MEC/SEC. **Orientações curriculares para o ensino médio** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. v. 1. Brasília: MEC/SEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 10 mai. 2012.

_____. **Programa Nacional do Livro Didático**. Portal do Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391option=com_contentview=article. Acesso em: 04 junho 2014.

CATTO, N. R. Letramento multimodal: participação em gêneros discursivos multimodais em livros didáticos de língua inglesa. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. v. 1, 2014.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>. Acesso em: 13 set. 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction. Multiliteracies: the beginning of an idea. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 3 – 8.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Cambridge: Polity Press. 1992.

_____. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge. 2003.

FLOREK, C. S. **Uma análise crítica de gênero de resumos acadêmicos gráficos**. 2015. 238f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2014.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press. 1989.

_____.; MATHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 1. ed. London: Arnold. 1994.

_____. **An introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Arnold. 2014.

HEMAIS, B. J. W. **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2015.

HENDGES, G. R. Gramática da imagem: modalidades semióticas não-verbais em artigos acadêmicos de linguística. In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C.; RICHTER, M. G. (Orgs.) **Linguagem Cultura e Sociedade**. Porto Alegre: Editora e Gráfica Eficiência Ltda. 2006. p. 23-38.

JEWITT, C. Different approaches to multimodality. In: _____ (Ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. 2. ed. New York: Routledge. 2011. p. 28 – 39.

_____.; KRESS, G. **Multimodal literacy**. New York: Peter Lang Publishing, 2003.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potential of new forms of text. In: SNYDER, I. **Page to screen: taking literacy into the electronic era**. London: Routledge. 1997, p. 53-79.

_____. What is mode. In: JEWITT, C. (Ed.). **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. 2. ed. New York: Routledge, 2011. p. 54 – 67.

_____.; VAN LEEUWEN. T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

KUMMER, D. A. **Letramento multimodal crítico: sob a perspectiva de livros didáticos e professores de inglês e de biologia**. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MARQUES, P. M. **Promovendo o letramento visual a partir do gênero discursivo notícia de popularização da ciência**. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MEURER, J. L. Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In: KAWORSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2011, p. 175–196.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A**, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008a. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.1590/s0102-44502008000200007>

_____. Para ligar a teoria à prática. In: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. R. (Orgs.). **Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas**. Santa Maria, RS: Editora do PPGL, 2008b, p. 243-272.

_____. Sistemas de gênero e recontextualização da ciência na mídia eletrônica. **Revista Gragoatá**. n. 28, p. 153-174, 2010.

_____. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KAWORSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2011, p. 153–174.

NASCIMENTO, R. G. **Research genres and multiliteracies: channelling the audience's gaze in powerpoint presentations**. 2012, 231f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina: Santa Catarina. 2012.

PREDEBON, N. R. C. **Do entretenimento à crítica: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos**. 2015, 241f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria. 2015.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p.173-198.

SCHERER, A. S. **Engajamento e efeito de monologismo no gênero notícia de popularização científica**. 2013, 167f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria. 2013.

SWALES, J. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **The Harvard Educational Review**, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

_____. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge. 2000, p. 9–37.

TICKS, L. K. **Contribuições da análise de gênero para o estudo de conceitos de linguagem em livros didáticos e no discurso de professoras de inglês**. 2003. 160f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria.** Santa Maria. Disponível em <<http://coral.ufsm.br/cep/>>. Acesso em 22 abril 2014.

VAN LEEUWEN, T. Genre. In: Van LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics.** London: Routledge. 2005, p. 117-138.

Artigo recebido em: 21.01.2016

Artigo aprovado em: 03.06.2016

Domínios de Lingu@gem

Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos¹

Interactive textual revision: theoretical methodological aspects

Renilson José Menegassi*
Denise Moreira Gasparotto**

RESUMO: Neste estudo, discutimos acerca do trabalho docente de revisão de textos, enfocando a abordagem textual-interativa de revisão, proposta por Ruiz (2010). Dada a pertinência e a abrangência da proposta dessa autora, apresentamos alternativas metodológicas de trabalho em situação de ensino, isto é, apresentamos e analisamos estratégias específicas de revisão textual-interativa: apontamento, questionamento e comentário, considerando-as como diferenciadas. Cientes da demanda de estudos voltados ao professor sobre o trabalho com a escrita em sala de aula, objetivamos oferecer subsídios metodológicos que colaborem e orientem a prática docente na revisão e reescrita de textos. A análise apontou a efetividade das propostas apresentadas ao se considerar aspectos do contexto imediato e mais amplo, como: objetivo da revisão, gênero discursivo produzido, aspecto do gênero enfocado e nível de escolaridade do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Revisão textual interativa. Reescrita. Formação docente.

ABSTRACT: This study discusses the teacher's work in text revision, focusing the interactive textual revision approach, proposed by Ruiz (2010). Given the relevance and coverage of this author's proposal, some methodological alternatives in teaching context are shown. That way, the study shows and analyses specific strategies of interactive textual revision: note, questioning and comment, viewing them as differentiated. Considering the demand of studies about the teacher's work with in class writing, this study aims to provide methodological subsidies that contribute and guide the teacher's practice with text revision and rewriting. The analysis showed the effectiveness of the suggested proposals when considering immediate and broader context aspects, as: aim of revision, produced discursive gender, focused gender aspect and student education level.

KEYWORDS: Interactive textual revision. Rewriting. Teacher training.

1. Considerações iniciais

No trabalho com a escrita em sala de aula, desde os anos iniciais até a formação de docente, em nível inicial ou continuado, um dos grandes desafios do professor é a compreensão de como desenvolver em seus alunos habilidades discursivas que os permitam promover textos pertinentes, que não apenas atendam à estrutura do gênero textual proposto, mas que apresentem discurso coerente e significativo à finalidade social dessa produção.

¹ Universidade Estadual de Maringá, Projeto de Pesquisa “Escrita e formação de educadores de língua” financiado pela Fundação Araucária do Paraná.

* Doutor em Letras. Universidade Estadual de Maringá (UEM). renilson@wnet.com.br

** Mestre em Letras. Instituto Federal Catarinense – Campus Videira (IFC). denisegasparotto@yahoo.com.br

Por meio da concepção de escrita como trabalho, proposta e discutida por pesquisadores, como: Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (2001), Menegassi (2010), Sercundes (2011), entendemos que a prática de revisão textual realizada ou orientada pelo docente é uma das principais ações a serem consideradas para o desenvolvimento das habilidades de escrita. Nessa concepção, o trabalho não se encerra com a produção do texto ou a correção/avaliação do professor. Trata-se de um processo, em que ao produzir seu texto e entregar ao professor, o aluno finda a primeira etapa de sua construção. Assim, a revisão docente tem caráter mediador, em que o professor auxilia o aluno, ampliando-lhe as possibilidades. Além disso, como explica Menegassi (1998), a revisão é um processo do qual emerge um novo processo, a reescrita.

Em Gasparotto e Menegassi (2012a; 2012b; 2013a), discutimos sobre a relevância do trabalho colaborativo com docentes para estudo teórico-metodológico acerca dos processos de revisão e reescrita. Neste trabalho, especificamente, discutimos sobre a prática docente de revisão de textos. Aliada ao processo de reescrita, a revisão é determinante para qualidade da produção escrita. Por compreender a necessidade de orientação do professor para a prática de revisão textual em situação de ensino, as pesquisadoras Serafini (2004) e Ruiz (2010) elaboraram propostas de correção/revisão, nas quais o docente pode fundamentar sua prática. Serafini (2004) apresentou três estratégias voltadas à estrutura textual, chamando-as de correção indicativa, classificatória e resolútiva. A partir de tal proposta, Ruiz (2010), em pesquisa com textos de alunos e professores brasileiros, acrescentou a elas a abordagem textual-interativa, uma estratégia de correção voltada para aspectos globais do texto.

Cientes do desafio sobre a necessidade de desenvolvimento das habilidades de escrita em professores e alunos e pela experiência em sala de aula com disciplina de Língua Portuguesa, analisamos neste texto a proposta de revisão textual-interativa, elaborada por Ruiz, desenvolvendo estudo aprofundado sobre essa abordagem, com proposta de expansão teórico-metodológica. O objetivo é mostrar a efetividade e a amplitude do conceito de revisão textual-interativa, propondo estratégias específicas de desenvolvimento dessa abordagem por meio de questionamentos, apontamentos e comentários. Com a apresentação e a discussão dessa proposta, analisamos, por meio de excertos de revisão de uma docente do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013b; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2014), a pertinência e a aplicabilidade desses recursos no processo de interação do professor com o aluno e do aluno com o seu escrito.

2. Revisão textual docente

A produção de textos envolve etapas fundamentais, como o planejamento, a escrita, a leitura e a revisão (HAYES; FLOWER, 1980; MENEGASSI, 1998), que não podem ser desconsiderados, especialmente quando se trata de escrita em situação de ensino (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991). Nessa perspectiva, Leal (2003) defende que é na interação contínua com a escrita, por meio de estratégias significativas que levem à compreensão do caráter dialógico da linguagem, que se aprende a escrever. Do mesmo modo, Geraldi (2011) destaca que a produção de textos na escola deve ser sempre a devolução da palavra ao sujeito. Assim, para compreender e colocar em prática o caráter social e processual, próprios da concepção de escrita como trabalho, é imprescindível levar em conta os conceitos do Círculo de Bakhtin (2009; 2010), como dialogismo, interação, palavra, interlocutor e responsividade.

Ancorada nos pressupostos bakhtinianos, a concepção de escrita como trabalho afasta-se da ideia de que apenas alguns alunos possuem dom para a escrita (SERCUNDES, 2011; MENEGASSI, 2010) e, por isso estão aptos a produzir bons textos. Afasta-se também da preocupação em obter texto escrito como prova de uma atividade desenvolvida (SERCUNDES, 2011; MENEGASSI, 2010). Muito antes de se olhar para o texto ‘pronto’, produzido por um aluno, debruça-se sobre o percurso que o fez chegar a esse produto, pois não há como olhar para o texto produzido sem considerá-lo uma resposta, no sentido bakhtiniano, às práticas anteriores que culminaram em tal produção, efetivadas pelo professor e pelo material didático em sala de aula.

Ao defender essa concepção de escrita, Menegassi (2010) pontua que se trata de “um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado, por isso a denominação ‘trabalho’ para essa concepção. É no trabalho de planejamento que as atividades prévias são aproveitadas e orientadas para a execução da escrita” (MENEGASSI, 2010, p. 78-79). O autor também salienta que o fato de se considerar fundamentais as práticas de revisão e reescrita, essa concepção se insere na abordagem processual-discursiva de escrita.

Nessa perspectiva, dentre as atividades e estratégias metodológicas que levam à produção adequada de um texto, pode-se afirmar que os processos de revisão e reescrita são os que mais evidenciam a interação e o papel ativo que devem exercer seus interlocutores. A revisão representa momento de troca, de negociação, de reflexão, seja entre professor e aluno ou entre aluno e texto. Por isso, a qualidade da reescrita está intrinsecamente ligada à efetividade da revisão, e claro à resposta que o produtor do texto dá a isso.

Sobre o trabalho docente de revisão textual, Menegassi (2013) ensina que a) a revisão docente deve sempre orientar para a finalidade, para o interlocutor e para o gênero produzido; b) para além da avaliação, o professor deve assumir o papel de coprodutor, colaborando com o aprimoramento de texto por meio de seus comentários.

Diante do exposto, depreende-se que, antes de iniciar a revisão de um determinado gênero textual produzido por uma turma, é imprescindível que o professor reflita sobre a finalidade e a metodologia desse processo. Primeiramente, é preciso decidir se a revisão será realizada com toda a turma, por meio de um único texto; em pares, entre os próprios alunos; pelos apontamentos do professor; ou individualmente, pelo próprio aluno (RUIZ, 2010). Essas estratégias de revisão são ponderadas de acordo com o nível de aprendizagem, o ano escolar e as experiências anteriores dos alunos com a escrita. Assim, em uma turma na qual os alunos nunca tiveram seus textos revisados, pode-se iniciar com a revisão coletiva, a fim de que compreendam o processo em si. Gradativamente, passa-se por todas as etapas, até que o aluno comece a desenvolver atenção e habilidades próprias para revisar o seu próprio texto, mesmo que ainda com o auxílio do professor. É certo que o objetivo maior é desenvolver a habilidade de o aluno revisar e reescrever seu próprio texto sozinho, sem a ajuda de um par superior constante.

Em conformidade com o exposto, Ruiz (2010) elucida que, entre os conhecimentos necessários para o bom desempenho do aluno-revisor, está a compreensão dos comentários e apontamentos do professor. Por isso, “é enorme a responsabilidade do professor-corretor, pois de sua interpretação da redação a ser retextualizada dependerá a interpretação (leitura) que o aluno fará dessa mesma redação e, portanto, grande parte do próprio processo de retextualização (revisão)” (RUIZ, 2010, p. 26). Menegassi (2000) também pontua a relevância da construção da revisão pelo professor, afirmando que os comentários podem tanto auxiliar como dificultar o trabalho de reescrita pelo aluno. Nesse sentido, fica evidente o papel significativo da interação no processo de revisão e reescrita de textos. É pela interação, neste caso por meio do texto, que se constroem significados, que se lê e se devolve a palavra ao outro, num trabalho coparticipativo (GERALDI, 2001).

Os estudos de Serafini (2004) e Ruiz (2010) foram imprescindíveis à compreensão do trabalho docente de revisão textual. Serafini (2004) apontou propostas de revisão para aspectos mais estruturais do texto, em função de seu momento histórico de estudos linguísticos que assim

se propunha. A autora caracterizou três abordagens de correção, que chamou de resolutiva, indicativa e classificatória.

A correção resolutiva corresponde à identificação e solução do problema pelo professor, sem que o aluno precise refletir sobre o seu erro. Essa correção é mais comumente utilizada em desvios estruturais. Ao ler uma palavra que não esteja acentuada, por exemplo, o professor a acentua corretamente para que o aluno apenas veja a correção. Da mesma forma, uma palavra que esteja graficamente incorreta pode ser corrigida, escrevendo-se a palavra de maneira correta próxima àquela que apresentou desvio. Assim, na reescrita, o trabalho do aluno limita-se a copiar as respostas já dadas pelo professor, numa posição estrutural de ensino de escrita.

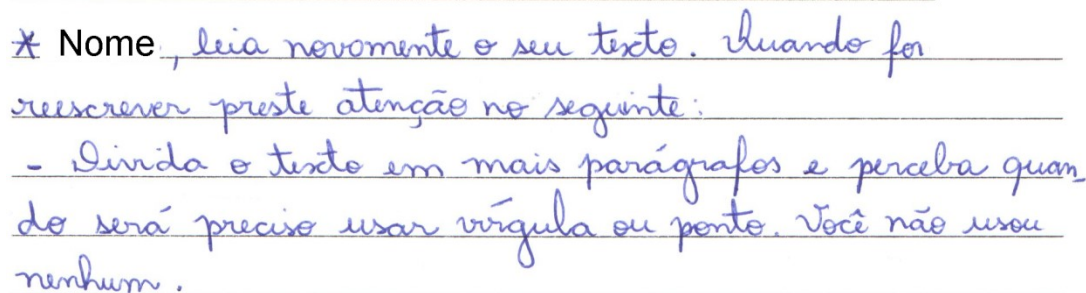
A correção indicativa consiste em apontar, por meio de linhas, círculos, setas etc., para o aluno, onde há problemas no texto. Ao observar as indicações, o aluno precisa reler o trecho, tentar compreender qual é o problema e, só então, buscar uma forma de solucioná-lo. Em um período com desvios de concordância ou com uma palavra incorretamente grafada, o professor apenas aponta, com um sinal escrito, que há algum desvio a ser corrigido. Essa forma de correção pode ser vantajosa por levar o aluno a buscar uma maneira de reformular seu texto adequadamente. Entretanto, pode ser que, mesmo com a releitura e a indicação, o aluno não compreenda a natureza do desvio, o que o impossibilita à reformulação.

Com a correção classificatória, o docente cria uma lista de abreviações junto aos alunos, para ser usada no momento da revisão, numa estrutura definida de códigos escritos. Pode ficar estabelecido, por exemplo, que, quando houver um problema de pontuação será usado: P, e quando houver problemas de ortografia será usado OT. Assim, na revisão, são feitas marcações no texto, classificando estruturalmente os trechos que apresentam desvios, para que o aluno saiba, no momento da sua revisão, qual aspecto deve ser observado e corrigido. Aqui, há a possibilidade de que o aluno entenda a natureza do problema, mas não identifique exatamente onde ele está no texto. Por esse motivo é que Serafini (2004) sugere a combinação dessas metodologias. A fim de orientar a reescrita, pode-se indicar onde está o problema e também classificar sua natureza, deixando mais evidente o que precisa ser atentado na revisão do aluno. É certo que essas três abordagens ocorrem em sala de aula.

A partir dos estudos de Serafini (2004), outras pesquisas passaram a enfatizar metodologias de trabalho que auxiliassem de maneira prática a ação do professor. Ruiz (2010) apresentou a revisão textual-interativa, buscando suprir aspectos que ainda não haviam sido contemplados em pesquisas.

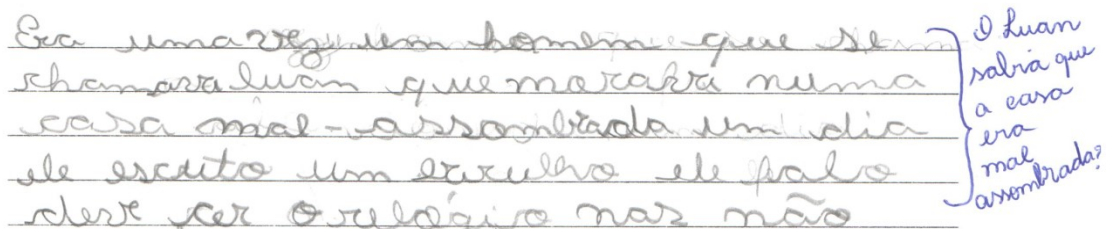
A autora apresenta a proposta do bilhete textual, que tem por fundamento o diálogo, apontando para os problemas mais relacionados ao conteúdo do texto não só à sua estrutura. Um exemplo dessa abordagem seria: “Você repete muito as informações no texto. Escolha um ou dois argumentos principais e desenvolva-os, explicando e dando exemplos”. Esses bilhetes, conforme Ruiz (2010), podem se alocar no corpo, na margem ou após o corpo do texto e podem ser utilizados para incentivar ou cobrar o aluno, afastando-se, assim, das correções estruturais tradicionais. Desse modo, para além da correção, os bilhetes textual-iterativos atendem à proposta de revisão textual na concepção de escrita como trabalho.

Para elucidar, são expostos dois exemplos em que esse bilhete é usado para dialogar pela escrita com o aluno.



* Nome, leia novamente o seu texto. Quando for reescrever preste atenção no seguinte:
- Divida o texto em mais parágrafos e perceba quando será preciso usar vírgula ou ponto. Você não usou nenhum.

Figura 1. Exemplo de correção textual-iterativa.



Era uma regular homem que se chamava Luan que morava numa casa mal-assombrada um dia ele escuto um barulho e ele falou que era o relógio nas mãos

O Luan sabia que a casa era mal-assombrada?

Figura 2. Exemplo 2 de correção textual-iterativa.

No primeiro caso, tem-se a apresentação de um bilhete textual após o corpo do texto. A professora utiliza-o para referir-se a um problema recorrente no texto, relacionado à pontuação. No segundo exemplo, a correção textual-iterativa aloca-se à margem direita do corpo textual. A professora trata de um problema que ocorre naquele parágrafo em específico, o que justifica sua escolha pela margem. Trata-se de um problema na construção da narrativa e seu questionamento funciona como uma sugestão de acréscimo de informações ao aluno sobre o personagem do texto. Em ambos os casos, observa-se a busca por um nível de interação

significativamente maior, se comparado às outras correções apresentadas, levando ao diálogo pela escrita.

Ao propor a abordagem textual-iterativa de revisão, Ruiz (2010) não se contrapõe à proposta de Serafini (2004). A autora salienta que há problemas que não demandam bilhetes interativos, porém, muitas vezes, as intervenções resolutivas, indicativas e classificatórias podem não ser satisfatórias. Nesses casos, a correção textual-iterativa parece *cxz* ser mais elucidativa, pois seu objetivo é a construção de um bilhete, que pode alocar-se no corpo, margem ou após o texto, para conversar sobre o texto do aluno. Segundo a autora,

Essa troca de ‘bilhetes’ nada mais é do que a expressão máxima da dialogia (BAKHTIN, 1997) constitutiva desse modo especial de correção não codificada. É, pois, a marca por excelência do diálogo – altamente produtivo – entre esses sujeitos que tornam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso. (RUIZ, 2010, p. 50)

Assim, Ruiz aponta para uma correção que vai além das intervenções tradicionais presas especificamente às estruturas das normas gramaticais e textuais. É a busca pelo aprimoramento da interação entre professor e aluno, reiterando o papel colaborador daquele em detrimento da figura de avaliador. Para a autora, a mensagem implícita em qualquer correção textual-iterativa deve ser: “reflita sobre o que você disse, sobre como disse e apresente uma alternativa” (RUIZ, 2010, p. 159). Portanto, no lugar de respostas prontas, promove-se a reflexão sobre o próprio discurso, um diálogo do aluno-aprendiz com a sua própria escrita, com o seu texto.

Por se tratar de uma proposta bastante ampla, pretende-se, aqui, aprofundar os estudos sobre ela, caracterizando alternativas metodológicas específicas de correção textual-iterativa, com o intuito de instrumentalizar ainda mais o professor ao efetivo trabalho com a produção textual em sala de aula.

Costa-Val ressalta que, “muitas vezes, o professor tem boas intenções sobre o seu trabalho com a escrita, mas não tem clareza teórica e metodológica sobre como explicitá-las ao aluno e nem como transformá-las em um planejamento sistemático” (2009, p. 138). Entendemos que o planejamento sistemático não é um roteiro rígido a ser seguido, mas um trabalho organizado, fundamentado em uma teoria pertinente, com justificativa e objetivos bem definidos. Nesse sentido, aqui são discutidas alternativas de trabalho que orientam o professor nesse planejamento de revisão, ao levar em conta todos os aspectos que envolvem o seu contexto de trabalho com a produção textual em sala de aula.

3. Metodologias da revisão textual-interativa

Ao refletir sobre a prática em sala de aula das metodologias apresentadas, entendemos que o ato de o professor deixar um bilhete no texto do aluno não significa que tenha promovido maior interação do que uma correção resolutiva, por exemplo, pois a questão instaura não somente na decisão por deixar um bilhete a respeito de problemas globais do texto do aluno, mas de como fazê-lo, para que cumpra seu papel mediador e efetivamente contribua para o trabalho de reescrita.

Nascimento (2013) aponta os bilhetes interativos como gêneros catalisadores, pois favorecem o desencadeamento de ações produtivas para o processo de formação do discurso. A autora pesquisou sobre o impacto dos bilhetes orientadores na aprendizagem de gêneros textuais escritos e analisou relatórios de experiências de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Os bilhetes de revisão foram todos escritos pela pesquisadora e a oficina de produção textual desenvolvida pela professora da turma. Os resultados apontaram, dentre outros aspectos, que o uso de bilhetes orientadores aliado ao trabalho de reescrita contribui para a reflexão pelo aluno sobre seu próprio texto e contribui para a aprendizagem de práticas de escrita.

O estudo de Nascimento (2013) reitera a necessidade de se analisar mais a fundo a construção da correção pela abordagem textual-interativa, a fim de que seu uso possa estabelecer interação significativa com o aluno.

No presente trabalho, analisamos as revisões feitas por uma docente de Língua Portuguesa de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, ao trabalhar uma oficina de produção do gênero discursivo Conto de Terror. A professora utilizou correções resolutivas, classificatórias, indicativas e textual-interativas, porém, para atender ao objetivo deste estudo, são enfocadas apenas as correções textual-interativas.

A análise dessas intervenções de revisão mostrou que a correção textual-interativa pode ser abordada de diferentes maneiras, sendo mais ou menos elucidativa e atendendo a diferentes aspectos: ao objetivo do professor por meio do bilhete; ao problema textual em questão, à idade escolar do aluno e às especificidades próprias do aluno-autor.

O conjunto de revisões da docente mostrou três formas de correção textual-interativa: o questionamento, o apontamento e o comentário. Embora sejam todos bilhetes textuais, no que propõe Ruiz (2010), cada um apresentou uma forma particular de construção, atendendo ao objetivo e a sua finalidade de produção. Tem-se, desse modo, ancorando-se em Bakhtin (2009),

variações dentro de um mesmo gênero, isto é, a relativa instabilidade do bilhete de revisão permite que este seja adequado ao contexto imediato.

A seguir, analisam-se as ocorrências de cada uma dessas propostas e a efetividade delas para o trabalho com a escrita. São revisões do gênero discursivo Conto de Terror produzidos por aluno de 4º e 5º anos.

3.1 O questionamento

Por meio de uma ou mais perguntas, o professor busca chamar a atenção do aluno para um problema identificado no texto. O questionamento é muito utilizado para instigar o aluno a acrescentar informações no texto ou refletir sobre algum aspecto do texto, seja discursivo ou estrutural. Em geral, essa revisão aloca-se no corpo do texto. Exemplos dessa abordagem:

- *Quem é esse menino? Qual o nome dele?*
- *Que barulho é esse que João ouviu? Como ele descobriu?*
- *Como termina a história?*
- *E o título?*

Na Figura 3, há exemplo de questionamento em que o texto apresenta uma ruptura na sequência narrativa. No enredo, o filho pede ao pai para voltarem a um hotel onde haviam se hospedado certa vez. O pai promete ao filho que voltariam ao local no período de férias. No parágrafo apresentado, pai e filho chegam ao hotel, mas a história termina quando eles entram no quarto e a porta bate.

Sim filho assim que eu pegar
 férias nós vai. Atenção!
 No dia que o pai pega férias eles foram,
 chegando lá as pisinas estavam sem água.
 os parques estão sem quebra-quebra, na hora
 que eles foram dormir entraram no quarto
 e a porta bate!!!
 O que aconteceu?

Figura 3. Exemplo 1 de questionamento.

Como se nota, o conto não apresenta desfecho. O questionamento da professora é utilizado para motivar o aluno a terminar sua narrativa. Nesse caso, a professora poderia ter deixado um apontamento, como “*termine a história*”, contudo, o seu questionamento demonstra um interesse de leitor em saber como termina a história. Esse recurso pode ter motivado o aluno no trabalho de reescrita, como se observa na sequência:

No dia que o pai pegou férias a família foi no hotel. Chegando lá, as piscinas estavam sem água e o parque estava em reforma eles foram dormir o resto do quarto lotou. Eles pensaram que era alguns fantasmas mas era um ^{hotel} abandonado com uma ^{porta} misteriosa. Eles descobriram que ^o estava abandonado porque era ~~abandonado~~ pelo fantasma do dono do hotel que tinha morrido a alguns meses. Resolveram ir embora e nunca mais voltaram.

Figura 4. Exemplo 2 de questionamento.

Na reescrita, observamos como o questionamento da docente foi adequado ao objetivo da revisão, pois a resposta do aluno se materializa na conclusão que ele dá à narrativa, escrevendo que, ao ouvirem a porta bater, pai e filho imaginaram ser um fantasma e depois confirmaram que era o fantasma do dono do hotel que morrera há meses.

Outro enfoque bastante pertinente para o uso de questionamentos é quando o texto apresenta problemas de referenciação. Observe o excerto:

no outro dia nos fomos contar para eles - Para quem vocês contam?
eles não acreditam a Tamires falou
numa casa in-re-lo e do começo a
ficar com medo

Figura 5. Exemplo 3 de questionamento.

Nesse conto, uma aluna narra sua aventura com suas amigas de escola. Depois de narra-la, ela afirma: “*no outro dia fomos contar para eles*”. Como no texto não há referente determinado para o pronome “*eles*”, a professora deixa um questionamento na margem do parágrafo perguntado a quem elas haviam contado sobre o acontecido. Aqui, fica evidente o

cuidado da docente em adequar seu bilhete à idade escolar da aluna. Nesse caso, não seria viável colocar um comentário altamente explicativo, dizendo à aluna que ela escreveu o pronome, mas que na leitura do texto não era possível identificar seu referente. Como se trata de uma aluna do 5º ano do Ensino Fundamental, o questionamento, ainda que breve, torna-se mais elucidativo e compreensível. A prova disso é a resposta por meio da versão reescrita:

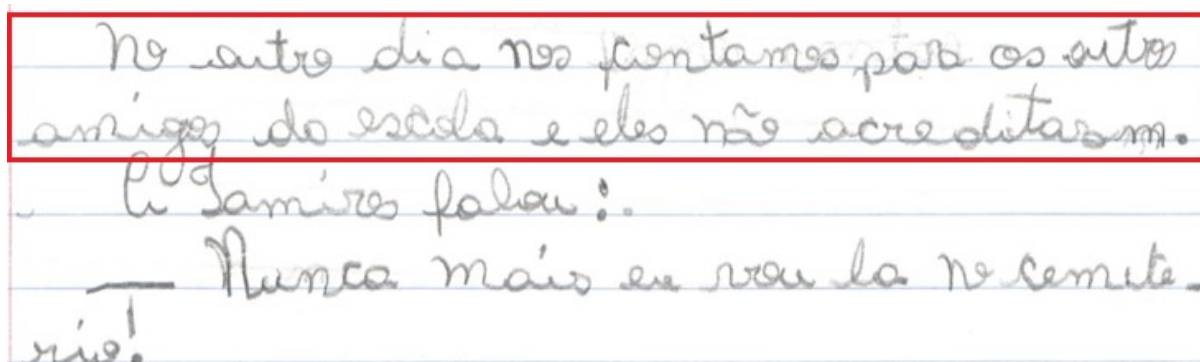


Figura 6. Exemplo 4 de questionamento.

O questionamento também se apresentou eficaz para pequenas inserções de informações que não foram atentadas pelo autor no momento da escrita.

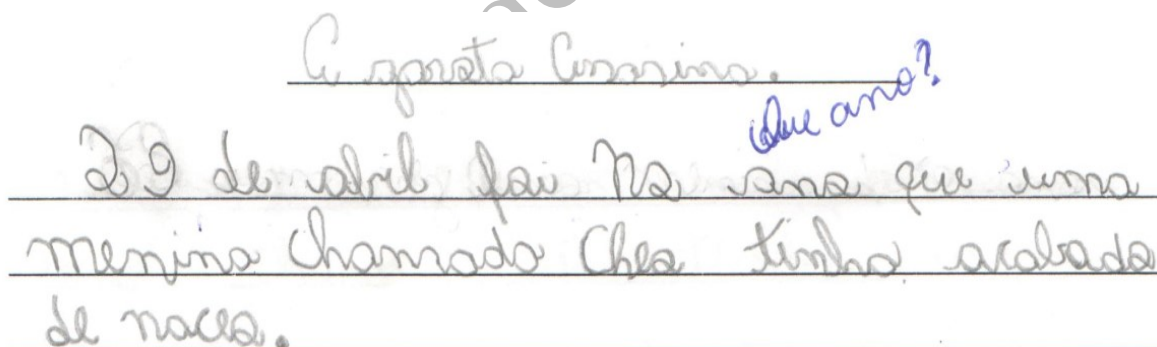


Figura 7. Exemplo 5 de questionamento.

Como se trata de uma narrativa, é importante que elementos como tempo e espaço estejam marcados. O aluno escreve que a história ocorreu em 29 de abril, mas não cita o ano. Com o questionamento da docente alocado exatamente onde a informação deveria ser inserida, o aluno compreende e procede adequadamente à reescrita, como se nota:

A garota amava

21 de abril de 1994 na casa que uma
menina chamada Cláudia tinha se casado de
mar.

Figura 8. Exemplo 6 de questionamento.

A análise desses registros vai ao encontro do que defende Christenson (2002), para o qual a estratégia de formular questões é um meio efetivo para direcionar e desenvolver no aluno os diversos estágios do processo de escrita.

3.2 O apontamento

O apontamento é um recurso com uma intervenção breve e bastante objetiva, comumente introduzido por verbos no imperativo. Com uma assertiva, o professor aponta a existência de um problema e, por vezes, indica o que o aluno deve fazer.

- *Continue a história.*
- *Atente para a pontuação.*
- *Melhore o final de sua história.*
- *Reveja o parágrafo, está confuso.*
- *Coloque parágrafo e travessão na fala dos personagens.*

Como se nota, no apontamento, a preocupação maior é informar sobre o problema. Não há vocativos, elogios ou maiores orientações que complementem esse modo de revisão textual-iterativa. Isso não significa que o apontamento seja uma estratégia pouco eficaz, dependendo da compreensão do aluno, uma simples assertiva pode ser o suficiente para adequada reescrita. Além disso, a objetividade do apontamento não implica, necessariamente, distanciamento entre professor e aluno. A escolha do professor pelo apontamento pode indicar, ao contrário, alto

nível de interação com o aluno. Por exemplo, pode ser que os interlocutores já tenham tido várias experiências de produção e revisão textual em parceria, como no caso de um orientador de pesquisa e seu orientando. Assim, o prévio conhecimento entre os interlocutores pode dispensar maiores explicações em determinadas situações, pois o professor já conhece seu aluno e sabe que aquela intervenção lhe será suficiente, assim como o aluno, pelo breve apontamento, sabe o que seu professor objetivou ressaltar.

Foi possível notar que são asserções bastante objetivas. O foco é informar ou orientar sobre um problema apresentado no texto, não havendo espaço a elogios ou reflexões. Ainda assim, o apontamento mostrou ser uma alternativa de correção textual-iterativa bastante eficaz se adequado ao nível de compreensão do aluno.

No exemplo a seguir, o aluno apresenta uma narrativa com problemas em sua composição. Há várias falas diretas de personagens, porém a pontuação não está adequada para isso.

As crianças entraram com medo, ^{*} ela tá muito tarde
hora de crianças estarem dormindo.
^{não entra} Meu vai arrumar os quartos de visita.
Eles dormiram e no meu da noite eles acordaram assustados
a bruxa estava fazendo uma maldição para eles morrerem
eles saiam correndo de lá e foram em boa no outro dia
eles acordaram mortos.

* A fala dos personagens deve estar depois do
parágrafo e do travessão!

Figura 9. Exemplo 1 de apontamento.

O apontamento da professora apenas recorda ao aluno de que a fala dos personagens deve vir acompanhada pelo travessão. Como não há exemplo de como isso deve ser feito ou um sinal mostrando como é o travessão, a docente considera um conhecimento prévio do aluno acerca da pontuação de textos narrativos. Por isso, dispensa mais explicações.

As crianças entraram com medo
 — Olha tá muito tarde hora de
 crianças estarem dormindo.
 — Miúdo vai arumar os quartos de
 visitas.

Figura 10. Exemplo 2 de apontamento.

A reescrita comprova que o aluno realmente conhecia a pontuação da narrativa. Apenas não havia atentado para isso no momento da produção. Portanto, mesmo um apontamento breve e direto pode levar a um alto nível de interação entre professor e aluno e entre aluno e texto, desde que atenda às especificidades do contexto imediato e considere o prévio conhecimento entre os interlocutores.

Em outra situação, um aluno usa repetidamente o conectivo “e”, escrevendo um parágrafo de período único e sem uso de vírgulas.

É na jantar? um ferômeno aconteceu
 uma cadeira da mesa de jantar se levantou
 misteriosamente e foi arremessada na
 direção do homem e ele começou a gritar
 e saiu correndo e desse dia em diante
 ficou ovrigado e também aprendeu uma
 lição não duradoura das coisas que passa ven
 reais.

Fim. Nome , troque e por
 sinais de pontuação e
 comece uma nova frase
 com letra maiúscula.

Figura 11. Exemplo 3 de apontamento.

O apontamento procura ser explicativo, orientando o aluno a substituir os conectivos em destaque. Como no exemplo anterior, também se considera um conhecimento prévio sobre pontuação, pois não se explicita por qual sinal de pontuação os conectivos devem ser substituídos. Contudo, como na sequência a docente orienta a começar nova frase com letra maiúscula, entende-se que o aluno deve usar ponto no lugar dos conectivos.

No jantar um fenômeno aconteceu uma cadeira da mesa do jantar se levantou misteriosamente e foi arremecada na direção de Alexander ele começou a gritar e saiu correndo. Desse dia em diante ele ficou horrorizado e também aprendeu uma lição não duvidar das coisas que possam ser reais.

Figura 12. Exemplo 4 de apontamento.

Embora não esteja totalmente adequada, a reescrita, destacada nos textos, mostra que o aluno releu seu texto, atentando ao apontamento da professora. No Quadro 1, é possível perceber os avanços.

Quadro 1. Comparação entre a primeira versão e a reescrita.

Primeira versão:	Reescrita:
<p>“uma cadeira da mesa do jantar se levantou misteriosamente e foi arremecada na direção <u>do homem</u> e ele começou a gritar e saiu correndo e desse dia em diante ficou <u>orrORIZEDO</u> e também aprendeu uma lição não duvidar das coisas que <u>possa</u> ser reais.”</p>	<p>“uma cadeira da mesa do jantar se levantou misteriosamente e foi arremecada na direção <u>de Alexander</u>, ele começou a gritar e saiu correndo. <u>Desse</u> dia em diante <u>ele</u> ficou <u>horrorizado</u>, e também aprendeu uma lição, não duvidar das coisas que possam ser reais.”</p>

A única reformulação que não parece adequada é o acréscimo da vírgula antes do último conectivo “e”. Em contrapartida, a retomada do parágrafo permitiu ao aluno perceber outros desvios e corrigi-los, como o acréscimo da letra H em “*orrORIZEDO*” e a adequação para o plural do verbo “*possa*”. Ao considerar o apontamento da docente, orientando a substituir os conectivos por pontuação, vemos que o aluno foi além, ora inserindo ponto, ora acrescentando pronome, o que reforça a função da revisão como orientação e não como resposta a ser reproduzida.

3.3 O comentário

Trata-se de uma revisão mais completa. Um comentário pode contar questionamentos, apontamentos e outros recursos discursivos que aproximem o revisor do interlocutor. O professor preconiza a interação com o aluno, dialogando sobre o texto produzido, dando

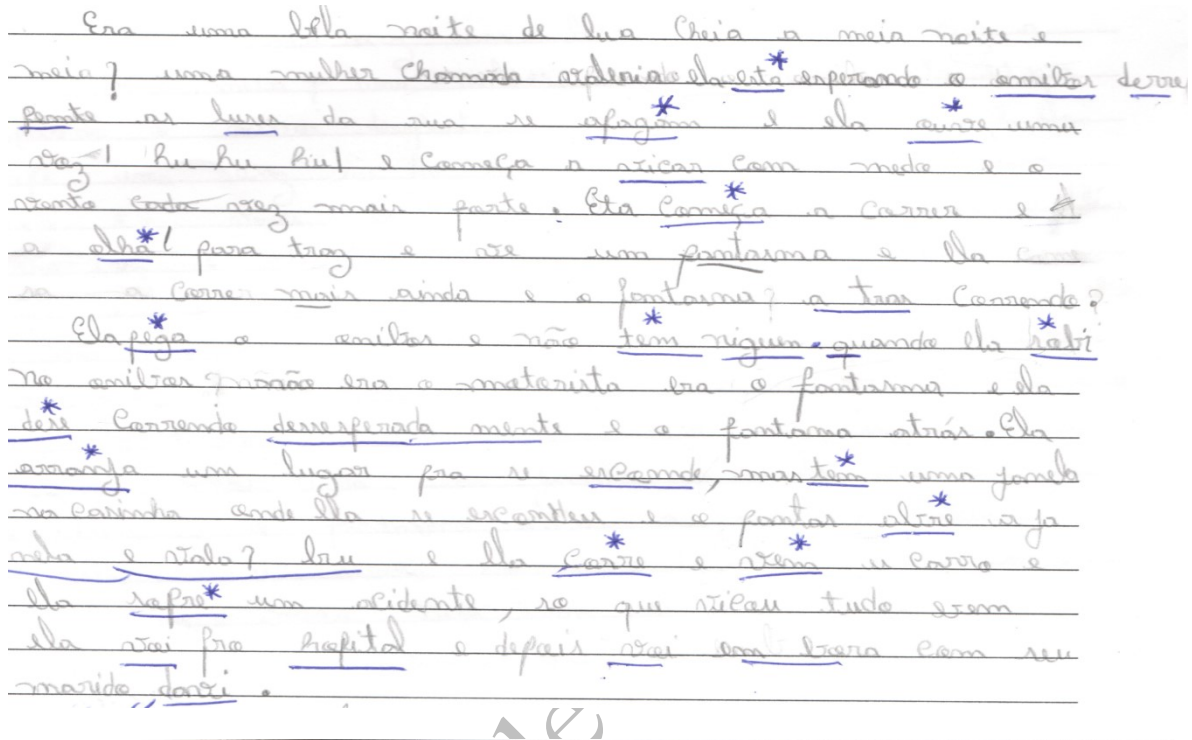
sugestões, motivando etc. Os comentários podem abordar problemas distintos do texto, sendo que o mesmo comentário pode orientar sobre mais de um problema do texto. Por suas características, o comentário tende a ser mais elucidativo e, portanto, mais compreensível ao aluno.

- *Ana, seu texto está confuso. A Maria Joaquina foi atrás dos bandidos? Por quê? Ela foi sequestrada?*
- *Ayslan, leia seu texto e coloque os sinais de pontuação, termine as frases com ponto, recomece com letra maiúscula e use travessão na fala dos personagens.*
- *Carlos, preste atenção no seu texto, você escreveu algumas palavras erradas que deixaram o texto confuso. Acredito que você pode melhorar seu texto. Bom trabalho!*
- *Caique, conte mais sobre o que o menino e o vampiro fizeram no castelo dos monstros. Por que todos sumiram? Para onde foram? Estou curiosa para saber...*
- *Retome o comando de produção e perceba que seu texto não atende à proposta. O gênero discursivo está adequado, mas o conteúdo não segue exatamente a temática que discutimos em sala. Acredito que uma boa leitura do seu texto o fará perceber o que pode melhorar. Bom trabalho!*

O comentário é uma revisão bastante explicativa que, geralmente, não demanda melhores explicações do professor na interação face-a-face. Ele é uma ótima estratégia para motivar o aluno para o trabalho de reescrita, sobretudo, quando a turma não tem hábito de revisar e reescrever e é preciso conscientizá-los dessa necessidade. Com crianças, o comentário também pode ser um bom recurso, por seu caráter elucidativo. O recurso da motivação, presente no comentário, também é fundamental quando os alunos têm um objetivo mais amplo de produção, como o vestibular ou um concurso de redação. Além disso, por meio dessa intervenção, o professor pode ir comentando o desempenho do aluno a cada produção, o que mostra forte compromisso com o aluno na tarefa de desenvolver suas habilidades discursivas.

Ao analisar os comentários, vimos que se trata da abordagem mais completa de revisão textual-interativa. O comentário engloba o apontamento e o questionamento e ainda apresenta maior interação.

A seguir, apresenta-se um texto com problemas de conjugação verbal e os comentários da professora sobre ele:



Nome do aluno, voce começou o teste dizendo
"era um vez", ou seja, essa historia ja
aconteceu, porém voce deixou os verbos
(que indicam ação) no presente e não
no passado. Preste atenção, eles estão
marcados com *, corrija na reescrita!

Figura 13. Exemplo 1 de comentário.

O aluno redige todo o conto com verbos no presente. Além de sublinhar e marcar com asterisco os verbos que devem ser corrigidos, a professora deixa um comentário bastante explicativo que chama a atenção por alertar não somente para o problema do texto, mas também para a utilização dos verbos de ação nos gêneros narrativos em geral. O comentário objetiva que o aluno proceda adequadamente à reescrita, também que compreenda porque aquela reformulação é necessária, contribuindo assim para a assimilação do gênero produzido.

Na reescrita, o aluno consegue corrigir a maioria dos verbos que apresentaram inadequações.

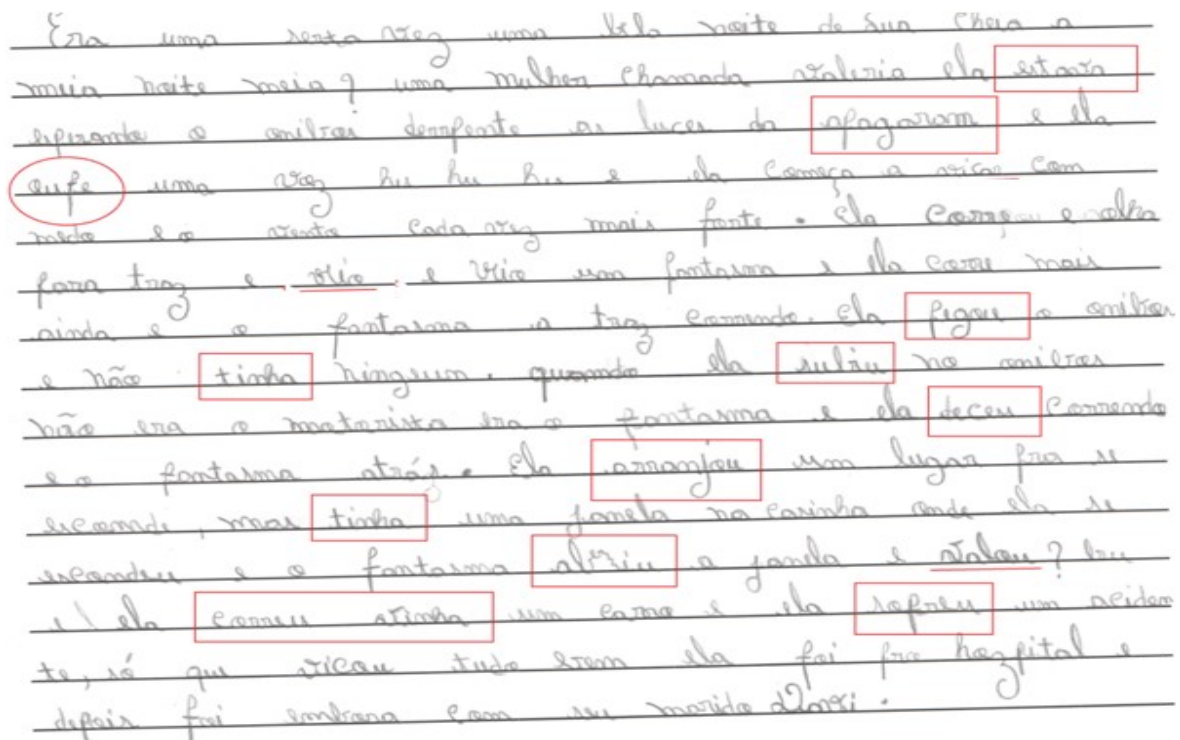


Figura 14. Exemplo 2 de comentário.

As marcações retangulares indicam as reformulações adequadas dos verbos que haviam sido marcados com asterisco. O círculo indica um verbo que não foi corrigido pelo aluno e os dois verbos sublinhados são reformulações que o aluno percebeu que seriam necessárias por ter compreendido o comentário da docente. Esses dois últimos verbos não foram sublinhados nem marcados com asterisco na primeira versão, mas a completude do comentário da docente levou o aluno à compreensão de outras reformulações, o que aponta uma reflexão sobre o problema abordado.

No conto a seguir, pelo comentário da docente, é possível identificar os problemas apresentados. A narrativa é sobre uma menina de cabelos cacheados que foi a um passeio na floresta junto aos colegas de sala e à professora. Chegando ao local, os alunos desceram do ônibus e foram logo correndo, mas não sabiam que aquela floresta era mal-assombrada. Depois disso, a narrativa fica confusa. Conta-se que a menina sumiu e que as árvores falavam. Ela gritou por socorro, os meninos a acharam e foram embora para casa.

Era uma menina pequena loirinha cabelo cacheado, e
 um pouco nervosa quando chegou na escola a professora
 disse:
 — Na semana que vem a floresta vai ser destruída e eu
 vou entregar esse papel pra mãe da prefeitura
 chegando na escola a menina contou pra amigas e os
 colegas dela quando chegaram a floresta os alunos
 selecionaram o melhor logo foram correndo para a floresta
 e ninguém sabia que era mal assombrada.
 A menina tinha sumido os outros falaram:
 — Quem está aí quem está aí saiu daí agora se
 não vou matar você a menina gritou:
 — socorro, socorro, socorro e aí a menina achou a
 menina aí ela foi embora e ela foi para sua
 casa.

Nome do aluno, seu texto pode ficar melhor
 se você contar mais detalhes da história
 como:

- Qual o nome da menina?
- O que eles foram fazer na floresta?
- Por que a floresta era mal assombrada?
- Como ela sumiu? onde ela foi?
- Como ela foi encontrada?
- Os outros alunos também ouviram as árvores?

Figura 15. Exemplo 3 de comentário.

Para orientar a aluna sobre como deve melhorar seu texto, a professora sugere que ela insira mais detalhes, atendendo a alguns questionamentos. Após estabelecer contato com a aluna e dizer que o texto precisa melhorar, os questionamentos servem para indicar quais informações estão faltando no texto. A organização didática do comentário da docente permite

que a aluna consiga respondê-los adequadamente. A inserção das informações está em destaque, a seguir.

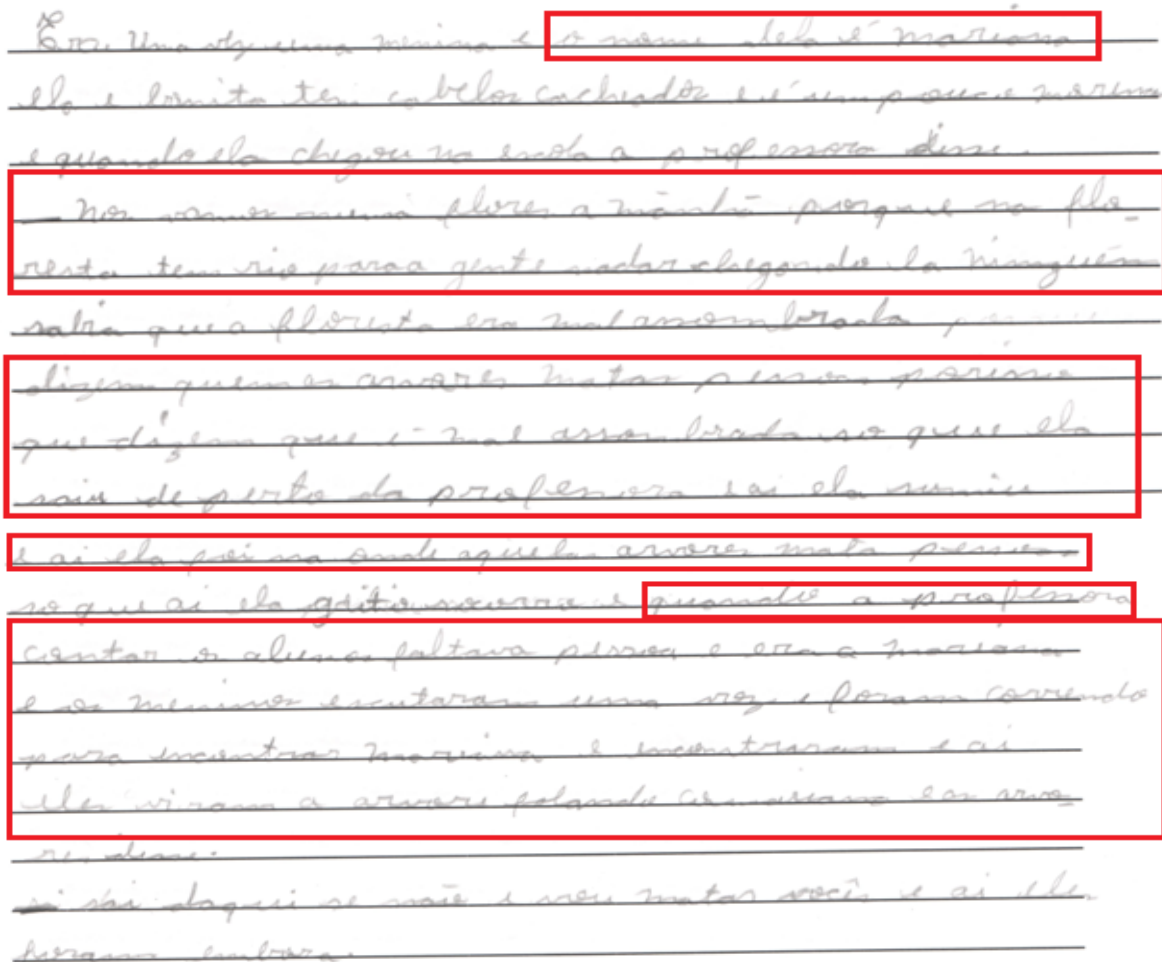


Figura 16. Exemplo 4 de comentário.

Para melhor visualização, transcrevemos o questionamento orientador da docente e a resposta da aluna, por meio de inserção de informação, na reescrita:

“Qual o nome da menina?”

→ “Era uma vez uma menina, o nome dela é Mariana [...]”

“O que eles foram fazer na floresta?”

→ “A professora disse: Nós vamos na floresta amanhã porque na floresta tem um rio pra gente nadar [...]”

“Por que a floresta mal assombrada?”

→ *“Dizem que as árvores matam pessoas, por isso que dizem que é mal assombrada [...]”*

“Por que a (Mariana) sumiu? Onde ela foi?”

→ *“[...] ela saiu de perto da professora e aí ela sumiu e aí ela foi onde aquelas árvores matam pessoas”.*

“Como ela foi encontrada?”

→ *“[...] quando a professora contar os alunos faltava pessoa e era Mariana e os meninos escutaram uma voz e foram correndo para encontrar Mariana e encontraram [...]”*

“Os outros alunos também ouviram as árvores?”

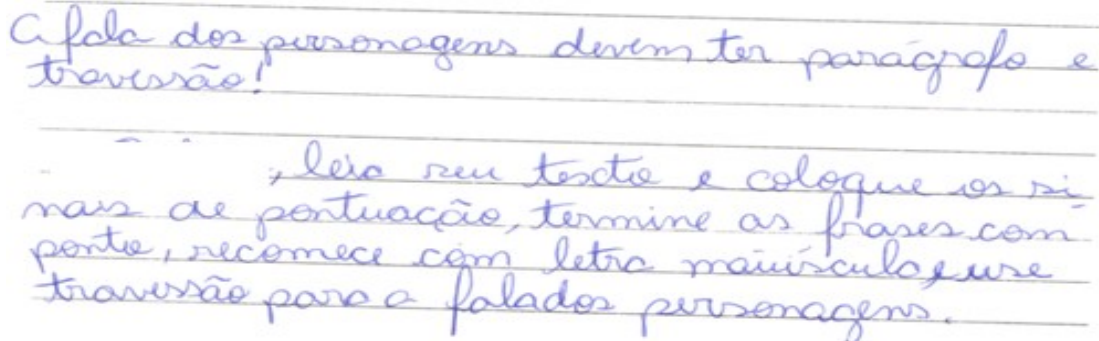
→ *“[...] e aí eles viram árvore falando [...]”*

A partir do que foi acrescentado, o texto se torna muito mais compreensível ao leitor. São marcados os elementos fundamentais em um texto narrativo. Desse modo, o comentário da docente, composto também por questionamentos, estabeleceu alto nível de interação com a aluna, além de motivá-la ao trabalho de reescrita.

Com relação à completude que os comentários demandam de acordo com o contexto de revisão, temos como orientação a pesquisa de Menegassi (2000). O autor analisou 142 comentários de revisão de uma turma do primeiro ano de graduação em Letras e, a partir desse *corpus*, identificou quatro componentes básicos para formulação de um comentário eficaz pelo professor: 1. Apresentação do problema; 2. Localização do problema na primeira versão do texto (correção indicativa); 3. Apresentação do contexto em que se encontra o problema (recurso de correção classificatória); 4. Diretrizes para a reformulação do problema. Segundo o autor, as diretrizes devem ser dadas até que o aluno adquira autonomia de revisão, pois se forem sempre oferecidas podem prejudicar o desempenho real do aluno. Cada comentário analisado no presente trabalho apresenta pelo menos dois dos componentes apresentados por Menegassi (2000).

Embora o comentário seja mais explicativo, não se pode afirmar que ele seja sempre mais adequado do que o apontamento e o questionamento, ou que seu caráter explicativo o faz sempre compreensível ao aluno. Para Menegassi (2000), nem sempre os comentários são bem formulados, por isso, podem tanto orientar quanto dificultar o trabalho de produção textual. Em

um dos textos analisados, o aluno não utilizou bem os sinais de pontuação. Para tanto, a docente deixou o seguinte comentário:

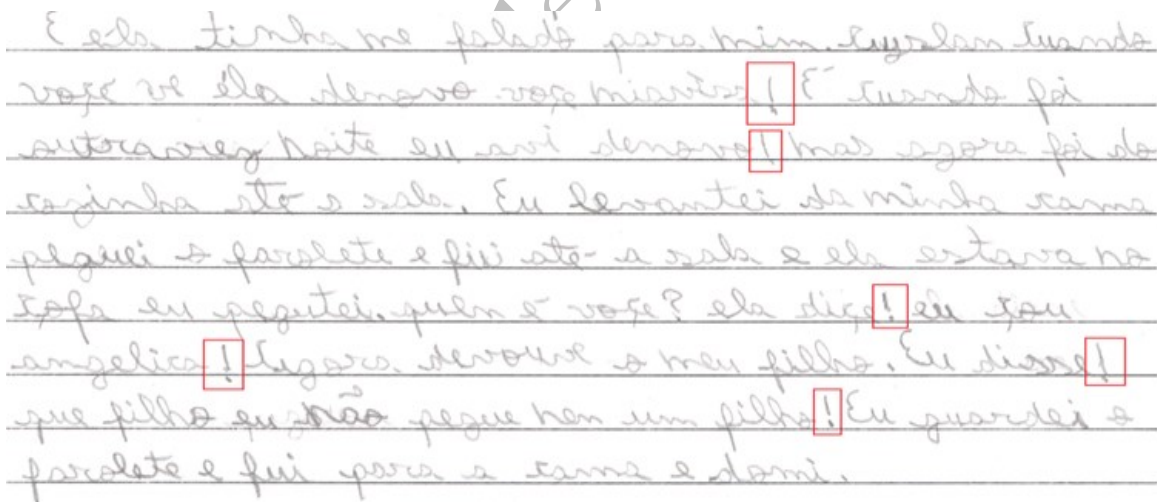


A fala dos personagens devem ter parágrafo e travessão!

leia seu teste e coloque os sinais de pontuação, termine as frases com ponto, recomece com letra maiúscula e use travessão para a falas personagens.

Figura 17. Exemplo 5 de comentário.

Trata-se de um comentário bastante completo, mas que considera o conhecimento prévio do aluno acerca dos sinais de pontuação. Na reescrita, é possível notar que o aluno compreendeu o comentário, mas o pouco conhecimento acerca da pontuação não garantiu uma reescrita satisfatória.



E ela tinha me falado para mim. Eu sei quando voce se ela denovo voce minha! E quando foi autocrisiz haité eu vai denovo! mas agora foi de rajinha até o sala. Eu levantei da minha cama peguei o paraleto e fui até a sala e ela estava na tofa eu peguei, quem é voce? ela disse! eu sou angelica! ligara, devolve o meu filha. Eu disse! que filha eu não peguei um filha! Eu guardei o paraleto e fui para a cama e dormi.

Figura 18. Exemplo 6 de comentário.

O aluno utiliza pontos no meio do parágrafo, mas ao tentar corrigir a pontuação para fala de personagens utiliza pontos de exclamação no lugar do travessão. O comentário não foi suficiente para uma boa reescrita, porém ajudou a diagnosticar uma dificuldade apresentada pelo aluno, o que não seria possível se a professora tivesse feito correções resolutivas, deixando a reposta pronta para o aluno passar a limpo.

3.4 Interação na revisão textual-interativa

Entendemos que o questionamento, o apontamento e o comentário, embora distintos em sua construção, são alternativas bastante efetivas de revisão textual-interativa se utilizados de acordo com as especificidades do contexto de revisão. Os exemplos 1 e 2, a seguir, ajudam nessa compreensão.

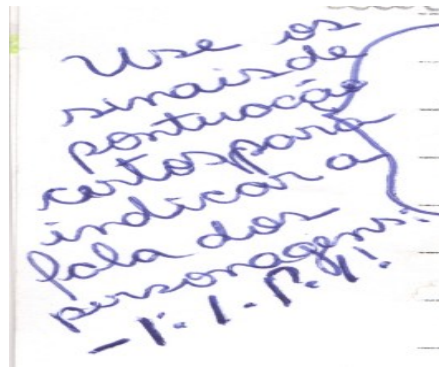


Figura 19. Exemplo 1 de interação.

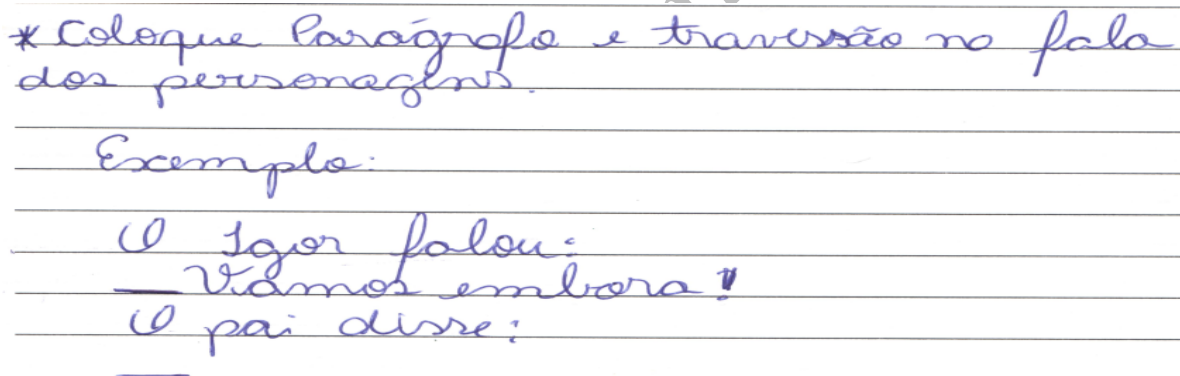


Figura 20. Exemplo 2 de interação.

As duas revisões tratam de problemas de pontuação para fala de personagens. No exemplo 1, temos um apontamento bastante objetivo que considera conhecimento prévio do aluno acerca do tema. A professora pede que o aluno atente à pontuação e coloca alguns sinais de pontuação separados por barras, provavelmente a fim de que o aluno entenda quais sinais deve utilizar na reescrita. Contudo, os sinais de pontuação são colocados de maneira aleatória, sem contexto. Na reescrita, o aluno procedeu adequadamente à reescrita utilizando os sinais de pontuação de maneira efetiva, o que mostra que o apontamento foi suficiente para interação entre professor e aluno e entre aluno e texto.

No exemplo 2 temos um comentário sobre pontuação, composto por apontamento seguido de exemplo. A revisão é bastante elucidativa, pois, caso o aluno não saiba ou não se recorde como se organiza a pontuação para falas de personagem, basta consultar o exemplo redigido pela professora. Apesar disso, o aluno não atende ao comentário na reescrita.

O que queremos enfatizar neste estudo vai ao encontro das palavras de Geraldi, pois

aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudos elaborados no decorrer do próprio processo de ensino aprendizagem. Programas de estudos não implicam espontaneísmo, ao contrário, exigem trabalho rigoroso e constante, demandam tempo e dedicação. (GERALDI, 2001 p. 21).

Assim, as propostas metodológicas aqui apresentadas visam contribuir com o trabalho docente de revisão textual, compartilhando experiências de práticas comuns aos docente que trabalham com a escrita em todos as etapas da aprendizagem. Do mesmo modo, é fundamental que essas propostas sejam internalizadas pelos professores e adequadas ao seu contexto de trabalho. Ancorando-se em Bakhtin (2010), é preciso que a palavra do outro passe por um processo de apropriação até que seja transformada em palavra minha. Acreditamos que a consideração das especificidades do ambiente de ensino pode tornar as práticas de revisão ainda mais efetivas. É, portanto, uma atitude que demanda trabalho rigoroso e dedicação.

4. Considerações finais

Neste estudo, foram apresentadas três alternativas de trabalho com a abordagem de revisão textual-interativa: o apontamento, o questionamento e o comentário. Foi possível observar a efetividade e, ao mesmo tempo, abrangência do conceito de revisão textual-interativa proposto por Ruiz (2010). As propostas apresentadas apresentaram-se pertinentes ao trabalho de revisão textual para aspectos globais ou estruturais.

A análise dos registros apontou diferentes níveis de interação entre professor e aluno e entre aluno e texto, o que permitiu concluir que a efetividade no uso dessas abordagens está relacionada a sua adequação ao gênero focado, ao aspecto do gênero, à idade escolar do aluno, ao objetivo do professor por meio da revisão e a possíveis especificidades do nível de aprendizagem do aluno.

Por meio de uma ou mais perguntas, o professor busca chamar a atenção do aluno para um problema identificado no texto. O questionamento é muito utilizado para instigar o aluno a acrescentar informações no texto ou refletir sobre algum aspecto do texto, seja discursivo ou estrutural. Em geral, essa revisão aloca-se no corpo do texto.

A sistematização dos aspectos teórico-metodológicos discutidos neste texto são sintetizados no Quadro 2.

Quadro 2. Aspectos teórico-metodológicos da revisão textual interativa.

Estratégias da revisão Textual-iterativa	Aspectos teórico-metodológicos
O questionamento	<ul style="list-style-type: none"> - Emprega perguntas; - Chama a atenção do aluno para um problema específico; - Instiga o acréscimo de informações; - Instiga a reflexão sobre aspecto discursivo e estrutural do texto; - Motiva o término da produção textual, quando incompleta; - Mostra interesse ao leitor sobre sua escrita; - É adequado ao objetivo de revisão pretendido pelo docente; - Leva o aluno a materializar as sugestões propostas; - Apresenta-se à margem do parágrafo; - Atenta-se à idade escolar do aluno; - É eficaz a pequenas inserções de informações no texto; - Desperta a atenção do aluno a pequenos deslizes durante a escrita; - Apresenta-se exatamente no local do texto em que a informação deve ser inserida; - Manifesta compreensão pelo aluno do problema localizado; - Conduz à reescrita de maneira adequada.
O apontamento	<ul style="list-style-type: none"> - Asserção breve e objetiva; - Introduzido por verbo no imperativo; - Aponta a existência de problema no texto; - Indica a resolução do problema ao aluno; - Não emprega vocativos, elogios e orientações maiores; - Indica interação estabelecida anteriormente com o aluno; - Considera o conhecimento prévio do aluno; - Demonstra-se explicativo.
O comentário	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão textual mais completa; - Contém questionamento e apontamento ou outro recurso discursivo diverso; - Indica interação entre aluno e professor; - Permite o diálogo com o texto; - Apresenta sugestões; - Motiva a reescrita; - Orienta a mais de um problema ao mesmo tempo; - Elucida o problema apontado; - Mostra-se mais compreensível ao aluno; - Revisão explicativa; - Permite o acompanhamento do desempenho do aluno em cada produção; - Leva o aluno a ter compromisso com suas habilidades discursivas; - Leva o aluno à reflexão sobre o aspecto apontado;

	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza-se didaticamente à compreensão do aluno; - Apresenta ao menos dois dos aspectos teóricos propostos por Menegassi (2000): 1. Apresentação do problema; 2. Localização do problema na primeira versão do texto; 3. Apresentação do contexto em que se encontra o problema; 4. Diretrizes para a reformulação do problema.
--	---

A revisão textual-interativa, proposta por Ruiz (2010), demonstra-se, dessa forma, exequível em situação de ensino de produção textual escrita, considerando-se as perspectivas teórico-metodológicas aqui discutidas, como ampliação do quadro epistemológico sobre o tema.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed., São Paulo, Martins Fontes, 2009.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

CHRISTENSON, T. A. **Supporting struggling writers in the elementary classroom**. Newark, DE: International Reading Association, 2002.

COSTA-VAL, M. G. et al. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/ aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991, p. 55-62.

GASPAROTTO, D. M., MENEGASSI, R. J. Modos de participação do professor na revisão e reescrita textual no Ensino Médio. In: 2º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários & 5º CIELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e literários, 2012, Maringá. **Anais 2º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários & 5º CIELLI - Colóquio de Estudos Linguísticos e literários, 2012a.v. 2. p. 1-12.**

_____. Modos de participação do professor na reescrita de alunos: enfoque na análise linguística. In: Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2012, Cascavel. **Anais do X encontro do CELSUL, 2012b, v. 10.**

_____. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Revista Calidoscópio**, v. 11, n. 1: p. 29-43, 2013a. **crossref**
<http://dx.doi.org/10.4013/cld.2013.111.04>

_____. Orientações teórico-práticas na revisão textual docente com o gênero discursivo narrativa de terror. **Anais do Congresso Nacional de Linguagens em Interação, 2013, Maringá. Anais do IV CONALI, 2013b.**

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2001, p. 17-23.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing process. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Orgs.). **Cognitive processes in writing**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980. p.3-30.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: M. das G. Costa Val (org.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003, p. 53-67.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita de textos: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. Tese (Doutorado). Assis-SP: Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 1998.

MENEGASSI, R. J. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: n 35,p. 84-93, 2000.

_____. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GREGO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá, PR: Eduem, 2010, p. 75-102.

_____. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013, p. 105-131.

MENEGASSI, R. J., GASPAROTTO, D. M. Revisão e reescrita em documentos oficiais: conceitos e orientações metodológicas. **Revista Signum**, v 17. n 2. p 166-192. 2014. **crossref** <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2014v17n2p166>

MOTERANI, N. G. **A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

NASCIMENTO, C. L. Os bilhetes orientadores da reescrita e a aprendizagem do gênero relatório de experiência. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. 2 ed. São Paulo, Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed., São Paulo, Globo, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 75-97.

Artigo recebido em: 29.01.2016

Artigo aprovado em: 11.06.2016

O que é aprender inglês a distância? Crenças de alunos e a motivação em um ambiente virtual de aprendizagem¹

What is learning English at a distance? Students' beliefs and motivation in a virtual learning environment

Cristiane Manzan Perine*

RESUMO: Neste artigo, objetivamos investigar as crenças de alunos sobre aprender inglês a distância e sua conexão com a motivação para aprender. O arcabouço teórico é embasado em estudos sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001, 2003, 2004, 2006, 2007; PERINE, 2013; BERNAT; GVOZDENKO, 2005; JOHNSON, 1999; SILVA, 2000; HURD, 2008); motivação na aprendizagem de língua estrangeira (DÖRNYEI, 2005; GARDNER, 1985; RIBAS, 2008; FRANCO; 2008; ALVES, 2005; HURD et al., 2001; XIE et al., 2006; BROWN, 1994); e ambientes virtuais de aprendizagem (BUZATO, 2001; BRUNNER, 2004; MESSIAS et al., 2012; CELANI, 2009; LEFFA, 2009). Dez alunos de uma universidade federal no interior de Minas Gerais, inscritos na disciplina “Inglês Instrumental a Distância I” (IngRede) participaram deste estudo de natureza qualitativa. Os dados foram coletados por meio de um questionário, diários reflexivos, entrevista e acompanhamento dos alunos na plataforma Moodle. Na análise dos dados, recorremos à análise de conteúdo (GILLHAM, 2000) em conjunto com o software WordSmith Tools. Esperamos que este estudo traga contribuições à Linguística Aplicada no entendimento de como fatores cognitivo-afetivos, tais como crenças e motivação, se configuram em um ambiente virtual de aprendizagem de língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças. Motivação. Ambientes virtuais de aprendizagem. Língua inglesa.

ABSTRACT: This article aims to investigate students' beliefs about learning English at a distance and its connection with the motivation to learn. The theoretical framework is grounded in research on beliefs in teaching and language learning (BARCELOS, 2001, 2003, 2004, 2006, 2007; PERINE, 2013; BERNAT; GVOZDENKO, 2005; JOHNSON, 1999; SILVA, 2000; HURD, 2008); motivation in foreign language learning (DÖRNYEI, 2005; GARDNER, 1985; RIBAS, 2008; FRANCO, 2008; ALVES, 2005; HURD et al., 2001; XIE et al., 2006; BROWN, 1994); and virtual learning environments (BUZATO, 2001; BRUNNER, 2004; MESSIAH et al., 2012; CELANI, 2009; LEFFA, 2009). Ten students of Federal University in Minas Gerais, enrolled in the subject “Inglês Instrumental a Distância I” (IngRede) participated in this qualitative study. Data were collected through a questionnaire, reflective diaries, interviews and monitoring of students in Moodle. In the data analysis, we used the content analysis (GILLHAM, 2000) together with the WordSmith Tools software. We hope this study brings contributions to Applied Linguistics in understanding how cognitive-affective factors, such as beliefs and motivation, are configured in an English language virtual environment learning.

KEYWORDS: Beliefs. Motivation. Virtual learning environment. English language.

¹ Este artigo é fruto de minha dissertação de mestrado, defendida em 2013, junto ao Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

* Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

*“É uma nova forma de aprender
e o curso a distância possibilitou uma
nova descoberta”*

1. Introdução

Dentre as amplas possibilidades de pesquisa que a Linguística Aplicada (LA) nos descortina, neste artigo, nos dedicamos aos estudos a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, os quais têm crescido bastante nos últimos anos, gerando um corpo sólido de conhecimento. Crenças são definidas como opiniões e ideias que os alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2001).

Também constitui nosso foco de investigação a motivação na aprendizagem de língua estrangeira (LE). De acordo com Dörnyei (2005), a motivação é um termo guarda-chuva, visto que cobre vários fatores que são determinantes em explicar porque adotamos certas ações e nelas persistimos. A motivação é o que nos mantém “seguindo em frente”. De modo geral, diversos autores a apontam como força que impulsiona e sustenta o processo de aprender.

Nos últimos anos, presenciamos no ensino de línguas uma adesão substancial a ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), os quais permitem que o professor crie um curso *a distância*, semipresencial, na modalidade híbrida, ou use-o como suporte para cursos presenciais. Um AVA é um espaço na *internet* constituído pela plataforma e por todas as relações estabelecidas pelos sujeitos usuários a partir do uso das ferramentas de interação, tendo como foco principal a aprendizagem (BEHAR *et al.*, 2007).

Sob o entendimento de que a conexão entre crenças e motivação pode trazer contribuições à LA, particularmente no contexto de ensino de línguas a distância, propomos como objetivo para a pesquisa que retratamos neste artigo, investigar as crenças sobre aprendizagem e a relação destas com a motivação para aprender de alunos em um curso de inglês instrumental a distância. Embora os estudos sobre crenças e sobre motivação sejam amplamente explorados, cremos que este artigo traga novas contribuições à LA, ao desvendar a relação entre esses dois construtos cognitivo-afetivos, especialmente em um contexto virtual de aprendizagem de línguas.

Este artigo está organizado em quatro seções. A primeira traz a fundamentação teórica que dá sustentação à presente investigação, a qual se apoia em três pilares, a saber: crenças, motivação e ambientes virtuais de aprendizagem. Na segunda seção, abordamos os

procedimentos metodológicos empregados na pesquisa em questão. Na seção de número três, dedicamo-nos à análise e discussão dos dados. Na última seção, tecemos considerações acerca das reflexões despertadas a partir deste estudo.

2. Crenças e aprendizagem de línguas

O conceito de crenças é antigo e ocupa posição de centralidade em várias áreas de conhecimento, tais como a Psicologia, Filosofia, Educação e Teologia. No âmbito da LA, o primeiro registro de utilização do termo no ensino e aprendizagem de línguas data de 1978, quando Papalia escreveu o artigo intitulado “Crenças de alunos sobre a importância de línguas estrangeiras no currículo escolar”, no qual visava a descobrir o que alunos do nono ano do Condado de Erie em Nova York pensavam sobre a importância do ensino de LE na grade curricular da escola (BERNAT; GVOZDENKO, 2005).

Tendo como ponto de partida o pressuposto teórico de que as crenças, de certa forma, norteiam todo o percurso do estudante na aprendizagem de LE, compartilhamos a visão de Johnson (1999, p. 30) de que “crenças são a pedra sobre a qual nos apoiamos”, entendemos que nossas percepções e atitudes são embasadas em nossas crenças. Para Barcelos (2004), crenças sobre aprendizagem de línguas são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou seja, a toda a tarefa de aprender.

Acrescentamos, concordando com Silva (2000), que crenças são um tipo de conhecimento à luz do qual os alunos-professores interpretam seu contexto de ensino e as novas informações a que têm acesso ao longo de sua formação. Essa definição, a nosso ver, realça mais uma vez a importância de se refletir sobre crenças, uma vez que elas são como lentes através das quais os alunos veem seu processo de aprendizagem e se posicionam diante dele. Assim, crenças desempenham um papel crítico na definição e organização da aprendizagem do indivíduo.

Destacamos que vivenciar novas experiências em determinados contextos exerce forte impacto de modo a desencadear mudança ou ressignificação de crenças. Garbuio (2006) assinala o caráter fluido das crenças ao enfatizar que crenças são (re)construídas e formadas o tempo todo, à medida que o indivíduo se depara com novas situações e informações. Podemos perceber o quanto crenças podem ser moldadas pelas experiências de aprendizagem do indivíduo. Além disso, "ensinar e aprender são processos contínuos de reconstrução da experiência" (DEWEY, 1933 *apud* BARCELOS 2003, p. 174).

Concedendo relevo a crenças sobre aprender em um contexto virtual, ao discorrer sobre aprendizes a distância, Hurd (2008) reconhece o poder que as crenças exercem na aprendizagem presencial e alega que esse poder pode ser exercido também em contextos não presenciais. Segundo o autor, para todos os aprendizes, o poder das crenças, seja baseado no contexto cultural, no aparato psicológico ou nas experiências pessoais, é tão intenso que elas podem habilitar ou desabilitar seriamente a aprendizagem da língua, e isso pode ser intensificado no contexto a distância.

Essa intensificação da influência das crenças pode acontecer, principalmente, nos primeiros contatos com o estudo a distância, pois, após longos anos vivenciando o ensino presencial, desde a alfabetização, o processo de ver o “novo” ambiente de aprendizagem, nele adentrar e por meio dele interagir, estudar e aprender pode causar um abalo no sistema de crenças do indivíduo, sistema este entendido com uma organização de crenças interligadas. Tal abalo pode repercutir de diferentes modos em cada indivíduo; pode fazer emergir ou consolidar crenças facilitadoras da aprendizagem, tais como pensar que aprender nesse contexto é mais prático, interativo e vantajoso pela variedade de recursos que nos dispõe, e levar o aluno a explorar ao máximo tais recursos. Por outro lado, essas crenças podem ser inibidoras da aprendizagem. Isso ocorre no caso de se acreditar que o computador é que coordena o processo de aprendizagem, que não há necessidade de presença de um professor ou que o ensino nessa modalidade é mais superficial. Desse modo, se o aluno acredita que o ensino a distância não é tão eficaz quanto o presencial, pode se esforçar menos, nutrir baixas expectativas e assumir uma postura passiva em relação à aprendizagem.

Em nossa definição, crenças constituem disposições pessoais do aluno, seus pontos de vista em relação a ideias, teorias, conhecimentos e valores acerca de aspectos do processo de ensino e aprendizagem, quer seja por identificação ou conveniência. Em um entremeio entre a cognição e a afetividade, as crenças direcionam nossos olhares e nosso agir ao interpretarmos informações e circunstâncias, fazer escolhas e traçar rotas em nossa aprendizagem. Desse modo, nossas percepções e ações encontram resguardo em nossas crenças e por meio delas refletem uma interseção de elementos dinamicamente singulares e compartilhados, fruto de nossas experiências coletivas (XXX, 2013).

3. A motivação no processo de aprendizagem de línguas

Na premissa de um grande estudioso da motivação na aquisição de LE, Dörnyei (2005), a motivação provê o impulso primário para iniciar a aprendizagem de uma segunda língua e, posteriormente, a força para sustentar o longo e, frequentemente, tedioso processo de aprendizagem. Gardner (1985) define motivação como uma combinação de esforço, desejo de atingir o objetivo de aprender a língua e atitudes favoráveis à aprendizagem da língua.

A motivação é um construto dinâmico e contextual que pode variar ao longo do tempo. Assim, aprender uma língua envolve uma gama de fatores responsáveis pela oscilação motivacional. Segundo Williams e Burden (1997), tais fatores podem ser internos ou externos. As atitudes do aprendiz em relação à língua alvo, sua curiosidade, o valor que tal aprendizagem adquire para ele, seu sentimento de competência, objetivos e expectativas podem ser caracterizados como fatores internos à motivação. Por outro lado, a influência dos pais, professores e colegas, o próprio ambiente de aprendizagem, a escola, as aulas, as atividades e os recursos disponíveis são considerados fatores externos à motivação.

Assim como Ribas (2008), vemos expectativas como um fator pessoal que pode influenciar a motivação dos alunos. A autora entende expectativa como uma previsão sobre o que acontecerá em determinada situação, provavelmente baseada em experiências anteriores de aprendizagem. As expectativas dos alunos podem afetar suas atitudes e realizações. Desse modo, analisando a relação crenças e motivação sob o viés das expectativas, temos que os objetivos, crenças e expectativas dos alunos guiam suas ações e comportamentos, apresentando, portanto, consequências motivacionais. Ao interagirem com fatores do contexto de sala de aula, eles podem tanto gerar motivação, quanto inibi-la (RIBAS, 2008).

Considerando-se que crenças são opiniões, as quais nos levam a agir de determinada forma e, assim, influenciam nossas decisões e ações, e que a motivação é o impulso que nos leva a agir, tomar decisões e buscar atingir metas, podemos considerar, então, que as crenças podem influenciar a motivação dos alunos para aprender uma língua. Isso pode ocorrer de forma positiva, motivando-os, ou negativa, desmotivando-os.

Para Franco (2008), o uso de recursos *online* de aprendizagem aumenta a motivação do aprendiz, pois oferece um ambiente menos ameaçador e diversas oportunidades autênticas para desenvolver o inglês. Porém, Alves (2005) pontua que para alguns o elemento novo é sinal de fascinação, encantamento e delírio, porque traz consigo a ilusão de poder suprir faltas. Para

outros, o elemento ‘novo’ é sinal de resistência, pode provocar medo, insegurança e estranhamento.

Em seus estudos, Xie *et al.* (2006), concluíram que, em atividades *online*, a motivação dos alunos aumenta quando eles têm alta competência para lidar com o computador, são familiarizados com o ambiente de aprendizagem *online*, recebem *feedback* do professor e percebem que o tópico a ser estudado é relevante. Por outro lado, se sentem desmotivados quando não têm tempo suficiente para completar a tarefa, quando a tarefa é obrigatória e não permite a possibilidade de escolhas e quando não conseguem ver valor em realizar a tarefa. De modo especial, ressaltamos que o fato de não saber usar adequadamente as ferramentas tecnológicas disponíveis pode deixar o aluno “perdido” em meio à plataforma virtual e trazer sentimentos de frustração e incompetência, os quais podem gerar desmotivação.

Hurd *et al.* (2001, p. 34) afirmam que para “completar com sucesso um curso a distância, os alunos têm que manter sua motivação, enquanto trabalham sozinhos e desenvolvem uma série de estratégias que lhes possibilite trabalhar individualmente”. Além disso, “no caso do aluno a distância, a motivação é diretamente implicada tendo em vista as demandas de um contexto a distância e a necessidade de perseverar, às vezes contra todas as adversidades esmagadoras” (*op. cit.*, 2006, p. 305). Por mais que estudar nessa modalidade não seja sinônimo de estudar sozinho ou em isolamento, há mais momentos de estudos individualizados, nos quais os alunos podem sentir falta de mais contato com professores e colegas, e considerando-se que a presença dessas pessoas influencia na motivação, há uma sobrecarga maior de necessidade motivacional centrada no próprio aprendiz.

4. Ambientes virtuais e a aprendizagem de língua estrangeira

O uso da *internet* no ensino e aprendizagem de línguas caracteriza também o surgimento de AVAs, os quais possibilitam experiências inovadoras no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A adesão ou não a um AVA requer, inegavelmente, uma reconfiguração nos papéis que alunos e professores, tradicionalmente, assumem no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Buzato (2001, p. 3), em tempos modernos de aprendizagem por meio da *internet*, a informação disponível na *web* pode e deve ser transformada em conhecimento, a exemplo do que acontece com os livros. "O professor tem que descer do pedestal", o que implica afirmar que a importância do papel do professor não é diminuída, é apenas revista, para que professores e alunos sejam parceiros. Desse modo, o professor também pode aprender com o

aluno. Para esse linguista aplicado, o professor não deve apenas reproduzir o conteúdo e o aluno não deve se importar unicamente com a nota. Existe um paradoxo, uma vez que o professor está numa instituição, num lugar de poder. “Ele não precisa abrir mão do poder, mas aprender a operar esse poder de outra maneira. Veja um professor de doutorado. É impossível para ele entender de um assunto tão profundamente quanto as pessoas que ele está orientando” (p. 3). Mas o papel dele é dialogar, desafiar, orientar, aprender junto e nem por isso ele deixa de ser um professor. O perfil de aluno também muda. Ele é convidado a assumir o papel de protagonista de sua aprendizagem e a aproveitar as oportunidades de aprendizagem autônoma. Segundo Leffa (2009), se na sala de aula presencial o aluno pode se "acomodar" ou "fazer corpo mole", no sentido de disfarçar sua falta de empenho e fingir que aprendeu, no ambiente virtual a responsabilidade está no aluno. Logo, se ele aprende, se constrói conhecimento, o mérito é, primeiramente, dele. A nosso ver, então, o professor não é o único detentor do conhecimento, portanto, professores e alunos podem e, acrescentamos, devem aprender uns com os outros.

Segundo Brunner (2004), o conhecimento não viaja na *internet*, o que pressupõe que o acesso à informação e ao computador não são sinônimos de aprendizagem. Exige-se juízo crítico, tanto por parte do professor quanto do aluno. Se entendermos o computador como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, o aluno como ser responsável sobre seu próprio saber para lidar com a oportunidade de desenvolvimento de autonomia que lhe é concedida, e o professor como orientador chamado a ser um facilitar da aprendizagem, poderemos perceber a consolidação de uma comunidade virtual de aprendizagem. Assim torna-se nítido que o ensinar e o aprender são subsidiados (e não substituídos) pelo aparato tecnológico. A construção do conhecimento envolve professores e alunos em relação de troca de saberes, intercâmbio de conhecimento e desenvolvimento de práticas significativas (MESSIAS *et al.*, 2012). Desse modo, a construção do conhecimento implica uma parceria estabelecida entre professores, alunos e computadores, na qual cada um dos envolvidos tem imbricadas funções a exercer. Tomada em conjunto, é essa parceria que leva ao ensino promissor e à efetiva aprendizagem no contexto virtual.

Desse modo, o computador é uma ferramenta que pode proporcionar mudanças qualitativas na educação, desde que os educadores vivenciem e flexibilizem as inúmeras possibilidades das ferramentas, adaptando-as de forma a contribuir com a aprendizagem. O computador, como qualquer outro recurso tecnológico, usado por si só não é capaz de fazer

milagres. Ele é uma ferramenta a ser usada de acordo com um planejamento, que norteie a prática docente, sendo indissociável de uma metodologia de ensino (FERREIRA, 2008).

Por fim, partilhamos da reflexão de Celani (2009), a qual destaca que com os recursos tecnológicos atualmente disponíveis e com imaginação, os princípios do ensino e aprendizagem de LE se estenderam para além da situação presencial, ou seja, para a situação assistida por computadores e por todo o apoio que a tecnologia oferece. Desse modo, ensinar e aprender línguas na contemporaneidade é uma experiência inovadora e significativa à vida do aprendiz em sua própria essência e pode nos informar novos aspectos acerca das crenças e da motivação para aprender.

5. Metodologia

Este é um estudo de natureza qualitativa, que procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008), do qual participaram 10 alunos de diferentes cursos de graduação inscritos na disciplina eletiva “Inglês Instrumental a Distância I” ou “IngRede” abreviação para “Inglês em Rede”, em uma universidade federal no interior de Minas Gerais. O curso é hospedado na plataforma *Moodle* e visa a levar os alunos a praticar e desenvolver estratégias de leitura que aprimorem a capacidade de ler textos de gêneros variados. Todos os alunos da universidade poderiam se inscrever no módulo I no curso. O IngRede foi elaborado em uma parceria interinstitucional entre universidades e institutos federais, liderados pela Profa. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva da Universidade Federal de Minas Gerais e implantado em 2008. Posteriormente, foi customizado e inserido em outras instituições interessadas. Na figura a seguir, é apresentada a página do curso, na seção em que os alunos escolhem as unidades a serem estudadas e as aulas correspondentes a cada unidade:



Figura 1. Página do IngRede.

A coleta de dados foi conduzida a partir de: questionário [Q]², entrevista virtual [E], diários reflexivos [DR1, DR2, DR3, DR4], e acompanhamento da participação dos alunos no IngRede através da plataforma *Moodle*. O processo de análise de dados baseou-se na análise de conteúdo de Gillham (2000) e do uso do *WordSmith Tools (WST)*, um *software* que nos auxiliou na organização e leitura dos dados. O *WST* é um conjunto de ferramentas integradas utilizadas para análise linguística. Ele permite fazer análises baseadas nas frequências e coocorrências de palavras em corpora. A figura a seguir ilustra um exemplo de uso do *WST*, no qual é possível visualizar os trechos dos diários reflexivos em que aparece o termo “expectativa”:

N	Concordance	Seta	Word	Sen	Sen	Par	Par	Ad	cl	Pos	File	%
1	ser bom nessa lingua. A minha expectativa é que ao término da			150	515%	030%	0	80%			Sistema de Informação.txt	81%
2	me desperte interesse! Minha maior expectativa, em relação ao curso, é			117	517%	035%	0	85%			Psicologia.txt	85%
3	são divulgados nessa lingua. A minha expectativa em relação a esta			175	517%	030%	0	90%			Odontologia.txt	90%
4	de aprendizagem, tomando minha expectativa de futura professora de			173	930%	034%	0	94%			Letras.txt	93%
5	. Portanto, quanto à disciplina a expectativa é boa, pois conheço			253	1241%	088%	0	88%			Ciencias Contabeis.txt	88%

Figura 2. Visualização do termo "expectativa" no *WST*

² O questionário [Q] foi aplicado antes do início do IngRede, durante a aula de abertura da disciplina, a qual acontece presencialmente. A escrita dos diários reflexivos [DR1, DR2, DR3] e a entrevista virtual ocorreram durante a disciplina. Já o diário reflexivo final [DR4] foi escrito após o término das aulas.

5.1 Análise e discussão dos dados

Neste estudo, somos guiados pelo objetivo primordial de mapear as crenças dos participantes sobre aprender inglês a distância. Todavia, interligadas a essa crença pode haver outras crenças, o que denominamos, neste estudo, “rede de crenças”. Rede de crenças é um complexo composto de crenças que são conectadas por um eixo temático central e estabelecem entre si relações e intercâmbios. Diante de determinadas circunstâncias, agem simultaneamente, e compartilham a organização de pensamentos e atitudes do indivíduo diante do aprender e ensinar uma língua, influenciando suas atitudes. Assim, a fim de alcançar uma compreensão do processo de aprender e ensinar no contexto a distância, convém que as crenças sejam analisadas em rede e não isoladamente.

Tendo por objetivo desvendar as crenças dos alunos sobre aprender inglês a distância, mapeamos uma “rede de crenças” que consideramos constituir o conjunto de crenças que compõem o universo de aprendizagem nesse contexto. Portanto, neste estudo, intitulamos “rede de crenças” dos alunos sobre aspectos da aprendizagem de inglês a distância, o complexo composto de crenças sobre aprender inglês a distância, crenças sobre o uso do computador na aprendizagem de língua inglesa, crenças sobre o papel do aluno e sobre o papel do professor na aprendizagem de línguas a distância e crenças sobre a língua inglesa, como esquematizado a seguir:

REDE DE CRENÇAS SOBRE ASPECTOS DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS A DISTÂNCIA

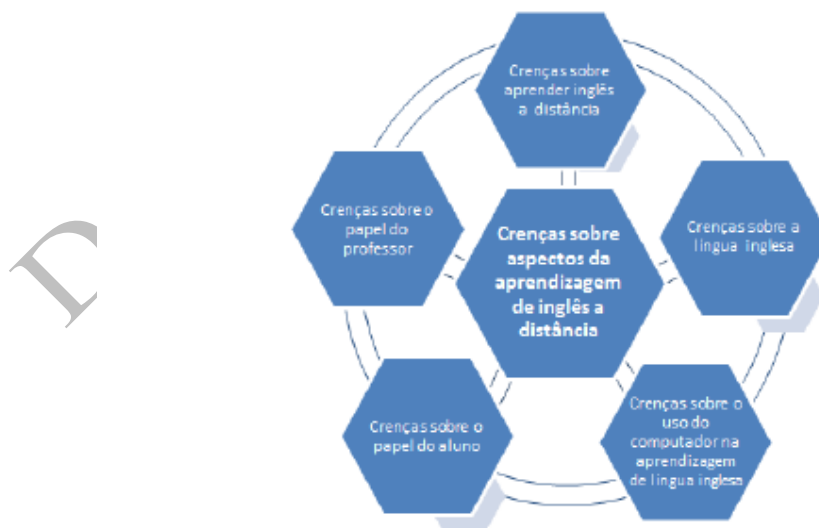


Figura 3. Rede de crenças sobre aspectos da aprendizagem de inglês a distância

A fim de desvendar as crenças dos alunos sobre aprender inglês a distância, questionamos “O que é aprender inglês a distância?”. Essas crenças podem ser interpretadas em dois eixos: o que o curso proporciona aos aprendizes e o que ele não proporciona.

Com relação ao primeiro eixo, os alunos foram questionados se acreditam ser realmente possível aprender inglês a distância. Os dados revelam que seis alunos acreditam na possibilidade de aprender nesse contexto. No entanto, alguns enumeram certas restrições. Suas asserções traduzem a crença de que a aprendizagem nesse contexto é mais superficial se comparada à aprendizagem presencial ou mesmo que um curso a distância serve apenas para dar início à aprendizagem de línguas, mas a consolidação da aprendizagem se dá presencialmente. Os dados revelam uma ideia de efemeridade ou transitoriedade da aprendizagem, como se o que se aprende nesse contexto tivesse um certificado de validade, como um conhecimento temporal, que dura apenas determinado período, não se refletindo, portanto, em aprendizagem significativa:

PED³: Sim, não profundamente, mas já ajuda⁴. [E]⁵

EF: O grande problema é que fica só durante os estudos, mas acho que se pode aprender bastante com o ensino a distância. [E]

Para oito alunos aprender inglês a distância é ter flexibilidade e praticidade no estudo, diminuindo fronteiras temporais e espaciais. Em contrapartida, a nosso ver, a exigência de responsabilidade por parte de alunos e professores é mais acentuada do que em um contexto presencial, devido ao foco maior no aluno. Vejamos o excerto referente à aluna:

PED: Pra mim é maior comodidade, pois não tenho tempo para ir a escolas presenciais e na minha cidade não tem escolas especializadas em inglês, inglês a distância é mais cômodo, porque posso fazer quando eu tiver tempo. [E]

A crença de que aprender inglês a distância é uma oportunidade de estudar inglês sem custos é compartilhada por três alunos. A oportunidade se refere não só às questões financeiras,

³ Os alunos foram identificados de acordo com seus cursos na graduação: Ciências Contábeis (CC); Educação Física (EF); Engenharia Mecânica (ENG); Física (FIS); Letras (LET); Odontologia (ODT); Pedagogia (PED); Psicologia (PSI); Serviço Social (SS) e Sistemas de Informação (SI).

⁴ Apesar de citar números que indicam a recorrência de crenças na pesquisa, por limitações de espaço, citamos apenas alguns exemplos representativos de cada crença neste artigo.

⁵ Os excertos foram preservados tal como escritos pelos alunos, sem correção ortográfica.

como também à expansão de conhecimento, economia de tempo e dinheiro com o transporte que o curso a distância favorece:

FIS: Uma oportunidade de conciliar meu tempo, uma vez que a disponibilidade de horário é incerta, economia financeira, já que não tenho condições pra fazer um curso de Inglês agora. [E]

SI: Economia de tempo e dinheiro com transporte. [Q]

Ao discorrermos sobre o termo inclusão e associá-lo ao IngRede, alguns pontos devem ser destacados. O curso é gratuito e rompe questões espaciais de distância, possibilitando que alunos de outras localidades estudem. Ademais, o curso elimina gastos com transporte e mensalidade, permitindo até mesmo que seja essa a única chance para algumas pessoas estudarem inglês. Essa inclusão pode ser observada na crença transcrita a seguir, em que, quando questionado sobre o que é fazer um curso de línguas a distância e quais vantagens poderia perceber, SI responde, justamente, que estudar línguas a distância representa:

SI: “Inclusão Social”. [Q]

Concluimos, então, que o IngRede, para esses alunos que se encontram digitalmente incluídos, como estudantes de inglês, é um exemplo de inclusão socioeducacional possibilitada pelo meio digital.

A crença de que, por se tratar de um curso a distância, o acesso ao conhecimento é mais fácil, é compartilhada por quatro alunos:

SS: É difícil mudar padrões adquiridos, a educação a distância é uma inovação na modalidade educacional, alguns estão preparados ou não. Uma forma de levar conhecimento fácil e rápido às pessoas, a informação. [DR3]

Em sua fala, SS alude à educação a distância e revela a crença de que nem todos estão preparados para estudar em tais tipos de cursos. Ao afirmar que é difícil mudar padrões adquiridos, ela nos faz pensar no quanto é difícil mudar nossas crenças. Afinal, a mudança ou ressignificação de crenças é um processo longo e complexo (BARCELOS, 2007).

Observamos que, para dois alunos, um curso a distância possibilita novas formas de aprender. PSI demonstra um posicionamento crítico de como essa modalidade de aprendizagem vem a atender uma demanda da sociedade atual, como pode ser observado a seguir:

PSI: O método online é bastante interessante, pois a modernidade, simplesmente, exige de nós, melhores formas de aprendizado, que suplantem as atuais e conclamem para um futuro alternativo. [DR3]

SS: No curso online, vivenciamos uma nova realidade na qual possibilita uma interação, abrir caminhos diferentes, é uma nova forma de aprender e o curso a distância possibilitou uma nova descoberta. [DR3]

PSI utiliza a expressão “melhores formas de aprendizado” e SS cita “nova forma de aprender” e “nova descoberta”. De fato, um curso a distância possibilita e exige novas formas de aprendizagem e construção de conhecimento se comparado ao contexto presencial, o que não é uma tarefa simplória.

Focalizando o segundo eixo, com crenças que se relacionam ao que um curso de línguas a distância não proporciona, destacamos que, na perspectiva de quatro alunos, não é possível desenvolver habilidades relacionadas à oralidade na língua tanto de compreensão quanto de produção. Deparamo-nos ainda com a crença de que é possível aprender somente até um nível intermediário em um curso de línguas a distância. Parece-nos que a aprendizagem efetiva ou “completa” acontece apenas presencialmente. Vejamos:

ENG: Bom, acho que não é possível ser fluente na língua, mas é possível aprender, sim, talvez até um nível intermediário. [E]

PSI: No que se refere à leitura e compreensão sim, mas com que relação à fala e pronúncia, não. [E]

Abordando a temática das relações sociais entre os participantes de um curso a distância, mesmo antes do início das aulas, SS revela a crença de que, nesse contexto, não se cria vínculo com o professor, o que é reafirmado, posteriormente, ao discorrer que a relação entre professor e alunos é superficial e que não é o mesmo contato que existe em salas de aula presenciais. Já CC sugere que falta contato presencial entre as pessoas:

SS: Você não cria vínculo com o professor. [Q]

SS: A relação aluno/professor é muito superficial, não tem o mesmo contato da aula presencial, quando acontece algum erro na plataforma, principalmente, na hora de entregar atividades. [E]

CC: Acho que poderia ter pelo menos uma aula presencial a cada módulo. [E]

EF nutre a crença de que no estudo por meio do computador há “desumanização no ensino”. Tal crença foi declarada antes do início das aulas como aspecto negativo em um curso de línguas a distância e confirmada no meio do curso. EF acredita ainda que falta espírito de equipe nesse contexto. Cabe lembrar que esta é primeira vez que ele faz um curso a distância:

EF: Desumanização no ensino. [Q]

EF: O negativo é a falta de contato com os professores. Sim, o uso do computador fica um pouco desumanizado. [E]

No caso de ODT, antes do início das aulas, a aluna afirmou que um ponto negativo em fazer um curso de línguas a distância é sua “ineficiência”. Entretanto, em seu diário reflexivo final, desvela a crença de que antes de ter experiência com o IngRede pensava que um curso a distância seria mais fraco que o presencial. Tal crença parece ter sido ressignificada com a experiência de participação no IngRede e a oportunidade de refletir sobre essa experiência:

ODT: Apesar de ser um curso de modalidade a distância, o conhecimento passado não é desvalorizado. Foi uma experiência bastante interessante, e me fez eliminar o conceito de que qualquer curso a distância, com sua forma de ensinar os alunos, torna-se fraco, visto que pensava que pra ter um bom rendimento quando se trata de ensino, deve se ter só aulas presenciais, com um professor ao lado. [DR3]

A mudança ou ressignificação de crenças pode ocorrer diante de “momentos catalisadores de reflexão”, ou seja, gatilhos promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e no fazer (BARCELOS, 2006).

Em relação às crenças sobre a língua inglesa, consideramos, as crenças obtidas a partir da pergunta: “Você gosta de estudar inglês? Por quê?”. Ficou evidenciada a crença de que o inglês é uma língua necessária ou importante, por motivos como mercado de trabalho e possibilidade de viajar. Essa crença é compartilhada por cinco participantes:

PSI: Tenho um pouco de trauma, porque minha mãe me obrigava a ir para o inglês quando pequena. Porém, é algo necessário. [E]

CC: É muito importante para minha profissão e viagens. [Q]

Para a maioria, seis alunos, saber inglês traz oportunidades de trabalho:

ENG: Sinto que, se eu não souber essa língua, não serei nada na minha área (...). Eu tenho urgência de aprender inglês, senão nem conseguir estágio eu vou conseguir! Vejo nesse curso a possibilidade de eu sair do zero. [DR1]

Que saber inglês contribui para a vida acadêmica é o que creem cinco alunos:

SI: Para a minha vida acadêmica é extremamente positivo possuir fluência em língua inglesa, não só na graduação para ler papers e realizar intercâmbios internacionais, mas também aumenta a chance de conquistar vagas de emprego e/ou estágio. [DR1]

Acerca das crenças sobre o uso do computador na aprendizagem de línguas, os alunos foram indagados: “Como você vê o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa?” Notamos que as crenças dos alunos dizem respeito às contribuições que o computador pode trazer ao ensino e aprendizagem e às suas limitações.

A respeito de suas contribuições, todos os alunos acreditam que o computador é uma ferramenta ou instrumento que auxilia os estudos da língua. Ao declarar que o computador é uma ferramenta ou instrumento pedagógico, PSI revela a crença de que o uso do computador traz mais flexibilidade aos estudos, a qual é compartilhada por nove alunos:

PSI: O computador é uma grande ferramenta no mundo capitalista atual, que nos ajuda a ter maior flexibilidade nos estudos. [Q]

O computador é visto como meio de aquisição ou transmissão de conhecimento, uma forma de ensinar e mesmo como peça chave no processo de ensino e aprendizagem de línguas por dois estudantes:

LET: Uma excelente forma para aquisição de conhecimento, e isso estou desenvolvendo, graças ao computador. [E]

ENG: Acho que é uma maneira de dar aula, passar conhecimento, ensinar, sem requerer um espaço físico. O computador é a peça chave desse processo. [Q]

Três alunos têm a crença de que o computador auxilia no esclarecimento de dúvidas. Os alunos argumentam que a *internet* contribui nesse sentido por possibilitar acesso a sites:

EF: O computador é uma ferramenta importante para auxiliar nossos estudos porque possibilita consultas online e às vezes essa consulta nos tira muitas dúvidas. [Q]

Voltemo-nos às limitações do uso do computador no ensino e aprendizagem de línguas. Em oposição à crença anteriormente citada por três alunos, de que o computador auxilia no esclarecimento de dúvidas, quatro dos alunos mostraram que nutrem uma imagem negativa em relação ao computador e o esclarecimento de dúvidas, como se o ensino de línguas mediado pelo computador dificultasse esse processo. Eles afirmam que as dúvidas podem não ser esclarecidas, ou mesmo que o aluno é quem tem que buscar esclarecê-las, e isso é negativo, pois consome mais tempo:

SS: Muitas dúvidas ficam sem ser esclarecidas. [Q]

PSI: Falta de mediação e quando tenho alguma dúvida, tenho que buscar formas para resolvê-la e isso gera um gasto de tempo alto. [E]

O excerto de PSI deixa transparecer o fato de que ter que buscar meios de solucionar suas dúvidas de forma autônoma é algo negativo pelo tempo e esforço que demanda. Parece que tal função cabe ao professor e não ao aluno. Contudo, de modo geral, as crenças dos alunos revelam uma imagem de uso computador na aprendizagem de línguas como algo benéfico que traz vantagens ao ensino.

No que concerne às crenças sobre o papel do aluno na aprendizagem de línguas a distância, os alunos foram questionados: “O que o aluno deve fazer para aprender inglês em um curso à distância? (Qual é o seu papel?)”.

O papel do aluno é se esforçar, se dedicar ao curso e estudar, na opinião de quatro alunos:

EF: É de fundamental nos esforçarmos. Acho que faço meu papel como um aluno que busca informações para que seja proveitoso o curso. [E]

SS: Estudar, praticar, dedicar-se ao curso. [E]

Inferimos que três participantes definem que o papel do aluno é ter compromisso com o curso:

FIS: A responsabilidade, de obter êxito ou fracasso, é totalmente do aluno, neste caso, é minha. Se eu não ficar atenta aos pdfs que foram disponibilizados na forma de agenda virtual e outros, eu me perco, não cumpro as datas e não aprendo. O próprio sistema já oferece as respostas, o que na minha opinião é ótimo, pois é possível verificar o erro, se o aluno não tiver comprometimento com o aprendizado o curso acaba sendo em vão. [E]

Por meio das crenças de que o papel do aluno é ter compromisso, ser ativo, ter responsabilidade, buscar informações, se esforçar, estudar e praticar, pode-se evidenciar que essas crenças definem um aluno autônomo, o que nos leva a concluir que para esses participantes, o papel do aluno na aprendizagem de línguas a distância é ser um aprendiz autônomo.

Em relação às crenças sobre o papel do professor em um curso a distância, constatamos que essas crenças se dividem em dois grupos. Há crenças em que o papel do professor é minimizado, afinal o foco está no aluno e há aquelas em que a figura do professor é indispensável. Nesse caso, os alunos colocam peso maior nos deveres e responsabilidades do professor, que é visto como a autoridade.

Em relação ao primeiro grupo, LET revela a crença de que o papel do professor é apontar a direção que leva ao conhecimento de forma plena. Percebemos certa confiabilidade no papel desempenhado pelo professor, o que LET revela ao descrever sua própria experiência no IngRede. Além disso, para a aluna, o professor é quem conduz à reflexão:

LET: No INGREDE, tenho tido mais contato com a professora (...), e isso é muito bom, pois ela tem apontado uma direção que me leva ao conhecimento de uma forma plena. Os questionamentos, as atividades complementares que ela tem apresentado tem sido muito bom para minha reflexão e aprendizado. [E]

Encerrando essa categoria de crenças, notamos que para FIS, é papel do professor ser um motivador, estar sempre presente e ter autoridade. O excerto apresentado a seguir exemplifica essa crença:

FIS: O professor é um motivador, sujeito atento, sempre presente... essencial, sem a figura do mesmo através do papel de autoridade, o curso não funciona, as regras seriam violadas. A Dra (nome) é rígida quanto às regras e isso, a meu ver é ótimo. [E]

Repare-se que ao exercer essa autoridade, o professor parece organizar o curso; sem essa organização, o curso não funcionaria. Percebemos que a aluna delega a ele um papel indispensável na aprendizagem de línguas a distância e elogia sua rigidez. Notamos uma crença fincada em um modelo tradicional. A aluna transpõe essa crença para o contexto a distância e revela acreditar que o professor é a autoridade máxima. Isso é indicativo de como certas crenças são mais estáveis e resistentes à mudança que outras (BARCELOS, 2007).

5.2. A motivação para aprender inglês a distância no Ingrede

É importante destacar nosso posicionamento de que a motivação denota um construto complexo de ser examinado, uma vez que agrega vários aspectos e atributos, tais como fatores contextuais e características individuais, diretamente ligados e coesos entre si. Como afirma Ushioda (2012), a motivação é uma variável contextualmente construída. Logo, de modo a tentar compreendê-la em profundidade, convém lembrar que a motivação se constitui de forma complexa, dinâmica e não-linear.

Categorizamos a motivação dos alunos para aprender inglês a distância em motivação inicial, motivação em curso e motivação retrospectiva. De modo a caracterizar a motivação inicial dos alunos, analisamos suas respostas à pergunta: “O que você espera do IngRede? (Quais são suas expectativas?)” e os diários reflexivos. Vejamos:

Quadro 1. Expectativas dos alunos em relação ao IngRede⁶.

Aperfeiçoar o conhecimento da língua (8 alunos)	•ENG: Bom, na realidade eu esperava apenas conseguir melhorar o meu inglês, pois eu sou dislexa e tenho muuuuuuita dificuldade com língua estrangeira. [E]
Desenvolver a habilidade de leitura em língua inglesa (6 alunos)	•CC: Eu espero exercitar mais a habilidade de leitura e a modalidade à distância me motiva bastante pela flexibilidade de tempo que necessito atualmente. [DR1]
Avançar na carreira profissional (4 alunos)	•LET: Para minha vida acadêmica o inglês é tudo, pois estou cursando Letras Inglês, e essa disciplina com certeza irá aumentar minha capacidade de aprendizagem, tornando minha expectativa de futura professora de inglês, real. [DR1]
Recordar meus conhecimentos de língua inglesa (4 alunos)	•FIS: Quando me inscrevi na disciplina esperava obter oportunidade de praticar um pouco meu Inglês, que estava muito "enferrujado". [E]
Desenvolver a habilidade da fala (1 aluno)	•PSI: Minha maior expectativa, em relação ao curso, é que o mesmo, me proporcione aprimoramento na fala, na escrita e na fluência da língua. [DR1]
Experienciar um curso a distância (1 aluno)	•SS: Ver como era o curso... por ser uma modalidade a distância, pq mtas das vezes, acabamos estudando sozinhos, as vezes sinto-me assim, na modalidade presencial, mais ponto importante, relacionar os assuntos do meu curso... [E]

Alguns alunos apontam frustração em relação à língua inglesa e ao seu conhecimento da língua. Este é o caso de PED, que julga seu conhecimento “muito reduzido”, “mínimo”, afirmando que a língua “não entra na sua cabeça”. Contudo, essa desmotivação cede espaço a um novo ímpeto motivacional em razão do recomeço no estudo, visto que tem a expectativa de que o IngRede seja um meio de aprender:

PED: As minhas expectativas são as melhores possíveis, espero que através dessa disciplina possa estender meu conhecimento acerca da língua estrangeira que é muito reduzido. [Q]

PED: Cabe salientar que não quero, e nem posso menosprezar esse conhecimento mínimo que tenho, pois a aprendizagem é feita em etapas, por isso a próxima etapa agora que busco, é aprimorar esse conhecimento que tenho. Pois de forma geral não me relaciono bem com tal língua, ela "não entra na minha cabeça" de forma alguma. [DR1]

Discorreremos ainda acerca da motivação em curso dos alunos, ou seja, no decorrer do IngRede, pois sendo um construto dinâmico, a motivação pode oscilar ao longo do processo de aprendizagem. São abordadas a resposta a tópicos como as expectativas dos alunos, as

⁶ Apesar dos números que indicam quantos alunos apresentam as expectativas, os excertos que compõem o quadro são ilustrativos, por isso, selecionamos um exemplo que representasse cada expectativa.

atividades (des)motivadora, a experiência de participação no IngRede, e a autoavaliação da motivação dos alunos.

Um dos fatores analisados é a resposta às expectativas dos alunos. Quando as expectativas são alcançadas, pode haver um estímulo de aumento da motivação (RIBAS, 2008). Por meio de questões como "O IngRede está atendendo as suas expectativas? De que maneira?" e dos diários reflexivos, os alunos emitiram suas impressões sobre o atendimento de suas expectativas.

Ao avaliarem o atendimento das expectativas em relação ao curso, as opiniões dos estudantes se dividem: cinco alunos afirmam que sim, outros cinco declaram que suas expectativas têm sido parcialmente atendidas, como detalharemos na sequência.

Dentre os alunos que afirmam que o curso tem atendido suas expectativas, SS menciona que a tecnologia a fez diminuir fronteiras, pois não poderia fazer o curso em sua cidade:

SS: Sim, para mim foi muito bem recebido aqui no campus pontal não temos o curso de inglês presencial como é oferecido aí em Udia... eu também "diminui as fronteiras", graças a tecnologia. Sou a favor dos cursos as distâncias, claro com ensino de qualidade. [E]

O atendimento parcial das expectativas dos alunos revela insatisfação com alguns fatores do IngRede, o que pode abalar a motivação dos alunos. Eles declaram que faltam mais atividades avaliativas e interação entre os colegas:

ENG: Acho que deveria haver atividades semanais que obrigassem os alunos a estar estudando pelo menos todas as semanas. [E]

LET: Só a comunicação com os colegas, e a sessão de dúvidas que está muito fraca, porém acha que é questão de saber manusear. [E]

Faz-se importante enfatizar que nenhum aluno apontou o não atendimento de suas expectativas. A percepção de que suas expectativas têm sido atendidas nesse momento, no meio do curso, é fundamental para os alunos, pois vai ser determinante na motivação em se empenharem rumo à reta final da disciplina.

Analisamos ainda as atividades consideradas pelos alunos como (des)motivadoras no IngRede. Como advoga Brown (1994), a motivação por tarefas (*task motivation*) é o impulso para realizar determinadas tarefas de aprendizagem. Quando os alunos têm desempenho bem

sucedido nessas tarefas, essa sensação de prazer pode aumentar sua confiança e, gradualmente, a motivação em relação à língua.

Considerando que os alunos são guiados por atividades que julgam ser mais ou menos atrativas, foi perguntado “Quais atividades desenvolvidas no curso você achou mais motivadoras? E as menos motivadoras?”. Seis alunos descrevem o Glossário como a atividade mais motivadora do curso. Já a biblioteca é citada por cinco alunos. Levando em consideração que essas são atividades colaborativas, nas quais os alunos dependem uns dos outros para sua realização, entendemos que no contexto virtual, atividades colaborativas parecem ser mais motivadoras:

CC: Quanto às ferramentas disponibilizadas no IngRede acredito que todas são muito importantes, mas as que mais me identifiquei foram: a Biblioteca Virtual e o Glossário, pois nos proporciona o contato e familiarização com termos técnicos e assuntos de diversas áreas de conhecimento, o que é muito importante na leitura e interpretação de um texto em outro idioma.[DR3]

Dois alunos citaram o *chat* como atividade menos motivadora. Não houve nenhum registro de *chat* entre os participantes, não havia na programação do curso uma data agendada para *chat*. Entretanto, ele esteve o tempo todo disponível; bastava que os alunos tomassem a iniciativa de iniciar uma sessão. Notamos o desejo dos alunos em interagirem com outros participantes de modo mais semelhante ao que ocorre presencialmente e a falta de ação para iniciar tal atividade. Talvez, na função de mediador, o professor pudesse propor uma sessão de modo a desinibir os alunos quanto a essa ferramenta:

LET: As menos motivadoras, chat que ainda não tive, biblioteca que ainda tenho um pouco de dificuldade para acessar os artigos. [E]

Averiguamos ainda a autoavaliação da motivação dos alunos. Como vimos, a motivação pode mudar constantemente por influência de fatores situacionais e relacionados às tarefas em um curso. Em virtude disso, ao meio do curso, pedimos que os alunos avaliassem sua própria motivação em relação ao IngRede, por meio das perguntas: “Nesse momento do curso, você se sente motivado? De que forma? Por quê?”. Seis alunos afirmaram se sentir motivados, três desmotivados e um parcialmente motivado.

A percepção de que melhoraram a capacidade de leitura em língua inglesa faz com que dois estudantes se avaliem como motivados. A constatação de progresso, de desenvolvimento, a percepção de sucesso são aspectos que motivam os alunos:

FIS: Sim, me sinto motivada. Mas, nesse momento, eu mesma já sou a responsável por minha motivação, através das coisas que tenho conseguido. Porque estou conseguindo colher resultados, estou conseguindo ler artigos em Inglês, artigos que no começo do ano eu não conseguia, meus artigos estão mais ricos devido a essa capacidade desenvolvida. [E]

Dentre os alunos que se julgam desmotivados, não sentir prazer em cursar a disciplina e ter que finalizá-la por não querer reprovar e sua falta de tempo para estudar são motivos elencados por EF para justificar sua desmotivação:

EF: Estou me sentindo obrigado a fazer a disciplina, pois não quero reprovar e não estou tendo tempo pra estudar, (...) mas sem prazer. [E]

O depoimento de ODT, a seguir, é chamativo, pois o que a desmotiva, nesse momento do curso, é justamente a modalidade do curso que é a distância e a não presença de um professor, o que revela uma concepção de ensino fortemente vinculada ao ensino presencial e a dificuldade de adaptação da aluna ao novo tipo de curso:

ODT: Não me sinto muito motivada, pelo fato de ser a distância, por não ter um professor do lado algo que te dê um empurrão. [E]

Intitulamos de “motivação retrospectiva”, os aspectos motivacionais considerados após a experiência de participação no IngRede. Essa última fase é determinante em relação ao relacionamento do aluno com a língua e com o estudo da língua, repercutindo em suas ações futuras.

Após o término do curso e divulgação das notas, solicitamos que os alunos refletissem sobre sua experiência de participação no IngRede, em relação aos resultados alcançados e o atendimento de suas expectativas. Keller (1979) explica que, a fim de ter alunos motivados, eles devem ter a convicção pessoal de que serão capazes de ser bem sucedidos, as consequências da experiência de aprendizagem devem ser consistentes com os incentivos pessoais do aprendiz. Oito alunos afirmam que o curso atendeu suas expectativas. Apenas um aluno declarou o não

alcance das mesmas, e um dos alunos revelou que o curso atingiu parcialmente suas expectativas:

PSI: Enfim, foi uma experiência muito boa, que não alcançou 100% de minhas expectativas, mas fez com que eu adquirisse mais experiência e responsabilidade! [DR4]

Apesar do IngRede não ter atendido todas as suas expectativas, a aluna se mostra feliz com os resultados atingidos. Ao meio do curso, PSI se sentiu desmotivada. Alegava que gostava das atividades que julgava mais práticas, mas considerava as aulas do CD chatas e sugeriu que fossem acrescentados jogos e textos com assuntos mais interessantes. No entanto, mesmo que tenha se desmotivado no decorrer do curso, a aluna conseguiu ter um novo impulso motivacional. Nota-se a crença da aluna, de que o conhecimento é certificado por meio da avaliação para a aluna. PSI precisou da nota do curso para perceber que aprendeu, que o IngRede lhe acrescentou conhecimento e, assim, conseguiu terminar o curso motivada:

PSI: Então, fiquei super feliz com os resultados! Desanimei bastante em meio à disciplina, porém, pela minha nota na prova presencial observei que a mesma foi algo que me acrescentou bastante, com relação tanto ao inglês em si, como também, pro meu comprometimento com as coisas que pego pra fazer. [DR4]

ENG, que já havia dado indícios de desmotivação ao longo do curso, não conseguiu terminá-lo motivada. O motivo é a vontade que houvesse mais atividades avaliativas. Pela nota alcançada, a aluna julga que teve um bom aproveitamento. Contudo, sente que a disciplina não “acrescentou muito sobre a língua inglesa” e não foi eficiente. A aluna parece não estar preparada para estudo em um ambiente autônomo de aprendizagem, uma vez que não se vê apta a autoavaliar sua aprendizagem:

ENG: Apesar de ter feito todas as atividades propostas e de ter tido um bom aproveitamento, isso sendo demonstrado pela nota alcançada na disciplina, eu não achei que ela me acrescentou muito sobre a língua inglesa. Penso que a forma de aplicação da disciplina a distância não foi eficiente. Acredito que a leitura do CD deveria ser obrigatória com atividades semanais, mesmo que de baixa pontuação, obrigando o aluno a ter contato com a língua frequentemente e não apenas nos momentos de entrega de trabalho, pois em um curso que é presencial a aula é semanal. Resumindo, o curso não atendeu as minhas expectativas. [DR4]

Cumpramos pontuar que os 10 participantes da pesquisa conseguiram concluir o curso.

5.3 Crenças e motivação ao aprender inglês a distância

Nesta seção, dedicamo-nos à tentativa de compreender se as crenças dos alunos podem influenciar sua motivação para aprender inglês na conjuntura do IngRede e de que modo essa interação pode ocorrer.

Identificamos crenças de que “é possível aprender inglês em um curso a distância”, que aprender inglês a distância “é ter flexibilidade, praticidade e comodidade”, “o acesso ao conhecimento é mais fácil”, dentre outras, as quais evidenciam uma visão otimista acerca da possibilidade de aprender a distância. Tais crenças parecem predispor os alunos a se engajarem no curso:

SS: Positivos: a facilidade de estudar, qq horário (n tem horário pré-estabelecido),vc é o articulador do seu próprio conhecimento vc sente-se inserido no mundo, no meu caso por estar numa cidade pequena não preciso sair de casa para estudar.[E]

As crenças de que esta é uma “nova forma de aprender”, uma “nova forma de conhecimento”, uma “nova realidade”, uma “nova descoberta”, “uma didática diferente” e uma “nova concepção de ensino” e a ênfase do adjetivo “novo”, ou seja, o caráter de novidade que o curso representa também parece repercutir na motivação dos alunos. Tais crenças aguçam a curiosidade dos alunos em conhecer o curso na modalidade a distância, a qual é associada à identificação com a língua e à motivação intrínseca (DÖRNYEI, 2001). Vejamos:

SS: No curso online, vivenciamos uma nova realidade na qual possibilita uma interação, abrir caminhos diferentes, é uma nova forma de aprender e o curso a distância possibilitou uma nova descoberta. [DR3]

Parece que o próprio ambiente virtual, ou seja, o contexto de aprendizagem é motivador para os alunos, pois acreditam que este “incentiva” ou ainda que é “inovador”. Essas crenças afetaram a decisão de se inscrever no IngRede. Para Dörnyei (2001), a experiência com o inédito e o inesperado é um fator motivador porque surpreende os alunos e quebra a rotina:

CC: Eu espero exercitar mais a habilidade de leitura e a modalidade a distância me motiva bastante pela flexibilidade de tempo que necessito atualmente. [DR1]

Integram as crenças dos alunos as convicções de que o inglês é uma língua “importante”, “necessária”, que “traz oportunidades”. Tais crenças determinam a motivação extrínseca (DÖRNYEI, 2001) dos alunos, em um momento inicial, a procurar o curso e, posteriormente, a finalizá-lo, pois acreditam na língua como imprescindível para a carreira acadêmica e profissional, como pode ser inferido no trecho disposto a seguir:

PSI: O inglês é necessário em nosso cotidiano pessoal e profissional e por isso sempre estou tentado propor a mim mesma, novas formas de conhecimento e de aprendizado que me desperte interesse![DR1]

Percebemos também que determinadas crenças exercem impacto negativo sobre a motivação dos aprendizes no IngRede. Desde o início do curso, ODT, PSI e ENG possuíam crenças peculiares em relação à avaliação. No caso de ENG, a aluna destaca como ponto negativo a necessidade de mais atividades avaliativas e sua crença de que tais atividades são capazes de medir e mesmo potencializar o aprendizado. Suas crenças incisivas sobre a avaliação na aprendizagem não encontraram respaldo na proposta do IngRede que traz mais atividades de prática livre durante o curso:

ENG: Penso que a forma de aplicação da disciplina a distância não foi eficiente. Acredito que a leitura do CD deveria ser obrigatória com atividades semanais, mesmo que de baixa pontuação, obrigando o aluno a ter contato com a língua frequentemente e não apenas nos momentos de entrega de trabalho, pois em um curso que é presencial aula é semanal. [DR4]

Notamos que esses alunos não demonstram autonomia suficiente para se verem como sujeitos capazes de autoavaliar a aprendizagem; por isso, a convicção de que precisam de atividades avaliativas. ENG admite a necessidade de autonomia e sua falta de organização com o curso:

ENG: Eu acessei, mas confesso que não fiz todas as atividades. Me dediquei mais às atividades que valiam ponto. Eu achei interessante e com muito conteúdo útil e que foi um erro, por falta de organização minha, não ter feito todas as lições do CD propostas até agora. [E]

Além da crença de que a nota atesta conhecimento, ENG destaca a crença de que no contexto virtual “talvez” seja possível aprender inglês, apenas “até um nível intermediário” e

que “não é possível ser fluente na língua” apresentando, assim, certo receio em relação à eficácia de aprendizagem nesse contexto. Essas crenças podem ter levado a aluna a criar baixas expectativas em relação ao curso, e a definir que o curso não acrescentou muito ao conhecimento que já tinha, ou seja, não conseguiu ir além desse nível intermediário, o que pode ter ecoado em sua desmotivação ao fim do curso:

ENG: Bom, acho q não é possível ser fluente na língua, mas é possível aprender, sim, talvez até um nível intermediário. [E]

ENG: Apesar de ter feito todas as atividades propostas e de ter tido um bom aproveitamento, isso sendo demonstrado pela nota alcançada na disciplina, eu não achei que ela me acrescentou muito sobre a língua inglesa. Penso que a forma de aplicação da disciplina a distância não foi eficiente. [DR4]

Além das crenças relativas às atividades avaliativas, é perceptível que a crença na indispensabilidade de aulas presenciais interferiu na motivação dos alunos. Os únicos encontros presenciais do IngRede são a aula de abertura e a prova final. EF também revela certa insatisfação com o curso e sugere ter aulas presenciais como forma de melhorá-lo:

EF: Ter pelo menos 1 aula presencial por mês.[E]

Outro fator relevante que afeta a motivação dos estudantes é a crença de que falta contato presencial tanto com os alunos quanto com os professores. EF mesmo antes de começar o curso já revelava sua crença de que no contexto virtual “falta espírito de equipe”, e que isso leva a uma “desumanização do ensino”, como podemos verificar na sequência:

EF: O negativo é a falta de contato com os professores. Sim, o uso do computador fica um pouco desumanizado. Por um lado sim, mas é uma ferramenta muito bacana para informações em geral tanto pro lado bom quanto pro lado ruim. [E]

Sua motivação parece sofrer certo abalo proveniente dessas crenças. Ao fim do curso, ao avaliar o IngRede e sua experiência de participação, EF deixa claro que a experiência é interessante, mas lhe desmotiva a crença na falta da presença do professor e, igualmente, a crença de que só com o professor à sua frente é possível aprender.

ODT apresentou crenças singulares acerca de aprender inglês a distância. A aluna, ao adentrar o curso, acreditava que cursos nessa modalidade seriam dotados de “ineficiência”, e

um “ensino fraco”, e que ensino de qualidade era possível apenas com aulas presenciais diante do professor. Tais crenças poderiam ocasionar desmotivação para a aluna. Contudo, sua experiência no IngRede parece desencadear um processo de ressignificação de crenças. Essa ressignificação pode ter sido um fator fundamental para que tais crenças, as quais julgamos irrealistas em relação ao contexto, não impedissem ou dificultassem sua motivação e empenho para com o curso. A aluna afirma até mesmo que o curso superou suas expectativas, como evidenciado nos trechos:

ODT: Então, foi um mega prazer poder cursar essa disciplinada. [...] superou minhas expectativas, pois achei que seria mais relapsa com a matéria, e na verdade aconteceu o contrário. A forma das atividades que eram bem interessantes, chamativas, e isso fez com que eu tivesse mais interesse em fazer as lições oferecidas pela disciplina. [DR4]

Tendo exposto a relação entre crenças e motivação ao aprender inglês a distância, a próxima seção é reservada às considerações finais deste estudo.

6. Considerações finais

Neste artigo, buscou-se analisar a relação de crenças sobre aprender inglês a distância e a motivação para aprender dos alunos em um curso de inglês instrumental, o IngRede. Em suma, podemos notar que em um contexto virtual de aprendizagem como o IngRede, há uma conexão entre crenças sobre aprender inglês a distância e a motivação dos aprendizes, a qual se reflete principalmente em suas atitudes, disposição para agir e intensidade de esforço. De modo geral, podemos notar que essa relação é moldada por especificidades do contexto.

As crenças que fazem referência otimista/benéfica ao contexto a distância, que despertam atração dos alunos pela novidade e confiabilidade em relação ao ambiente de estudo para aprender inglês são impulsos motivacionais aos alunos em diferentes momentos, do início ao fim do curso (motivação inicial, em curso e retrospectiva). As crenças que podem ser relacionadas à desmotivação são crenças que desvelam certo desconhecimento (ou pouca familiaridade) e mesmo falta de adaptabilidade dos aprendizes em relação ao modo de funcionamento e envolvimento dos participantes em um ambiente virtual de aprendizagem. Essas refletem ideias arraigadas no ensino presencial e pouca abertura ao contexto virtual e mesmo traços de uma visão não autônoma da aprendizagem que impactam negativamente na motivação. Essas crenças que causaram certo bloqueio à motivação dos alunos merecem cuidado

singular por parte dos professores de modo a propiciar mais acesso a informações sobre o contexto virtual aos alunos e atividades que os levem à reflexão sobre a experiência e sobre essas crenças, o que pode até conduzir a um processo de ressignificação destas.

Ao retomar a resposta de um dos alunos participantes deste estudo na epígrafe apresentada, a qual revela que aprender inglês a distância “é uma nova forma de aprender e o curso a distância possibilitou uma nova descoberta”, nos sentimos provocados a pensar os desdobramentos desta compreensão para o campo do ensino e aprendizagem de línguas e, em particular, no contexto digital. Ao assumirmos que a responsabilidade em relação às tecnologias digitais é imensa, esperamos que este artigo fomente o debate e incentive o surgimento de novas pesquisas, as quais possibilitem novas descobertas na área. Afinal, formalizar e construir conhecimentos acerca dessas tecnologias, dos ambientes virtuais de aprendizagem que estão surgindo, das ferramentas, dos fatores cognitivo-afetivos neles presentes e de todos os fenômenos envolvidos nos processos de ensinar e aprender línguas, é desafio da LA.

Referências

ALVES, H.M.O. **O olhar dos professores e dos alunos sobre as tecnologias no contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa da rede pública**. 162f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2005.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado-da-arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>

_____. Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence. In: KALAJA, P.; _____. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 171-199. **crossref** http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_8

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, **Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.7, n.1, p.101-121, 2004.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: _____. **Crenças e Ensino de Línguas, Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006, p.15-42.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n.2, p.109-138, 2007. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982007000200006>

BEHAR; P.; FLORES, M; MUSSOI, E. Comunidades virtuais: um novo espaço para aprendizagem. **Revista Renote**. v. 5, n. 1. 2007. p. 1-10. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14241/8159>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BERNAT, E.; GVOZDENKO, I. Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. **Teaching English as a Second or Foreign Language**, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2005.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador, introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

BROWN, H.D. **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey: Prentice, 1994.

BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez, 2004.

BUZATO, M. E. K. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: o caso Tereza. In: **Anais do 11º INPLA**. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://planeta.terra.com.br/educacao/mbuzato/articles/inpla.htm>. Acesso em: 01 dez. 2012.

CELANI, M. A. A. Prefácio. In: TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. England: Longman, 2001.

_____. **The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

FERREIRA, A. F. O computador no processo de ensino-aprendizagem: da resistência à sedução. **Trabalho & Educação**, v. 17, n. 2, 2008.

FRANCO, C. P. Autonomia de aprendizes on-line de inglês. **Educação Temática Digital**, v.9, n.2, p.52-60, 2008.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

GARDNER, R.C. **Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation**. London: Edward Arnold, 1985.

GILLHAM, B. Displaying the Results for Analysis. In: _____. **Developing a Questionnaire**. Londres: Continuum, 2000, p.49-79.

HURD, S. **Second language learning at a distance: Metacognition, affect, learning strategies and learner support in relation to the development of autonomy**. 128f. PhD Thesis - Department of Languages, The Open University, Buckinghamshire, 2008.

_____. Towards a better understanding of the dynamic role of the distance language learner: Learner perceptions of personality, motivation, roles and approaches. **Distance Education**, v. 27, n. 3, p. 299-325, 2006. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1080/01587910600940406>

JOHNSON, K. E. **Understanding language teaching**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

KELLER, J. M. Motivation and instructional design: A theoretical perspective. **Journal of Instructional Development**, v. 2, n. 4, p. 26–34, 1979. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1007/BF02904345>

LEFFA, V. J. Não tem mais cesta: gestão do tempo em cursos à distância. **Letras & Letras**, v. 25, n. 2, p. 145-162, jul/dez. 2009.

MESSIAS, R. A. L.; GARCIA, D. N. M.; NORTE, M. B.; TÚLIO, P. B. G. **Tecnologias de Informação e Comunicação: TICs Aplicadas à LE**. 2. ed. UNESP, Redefor, 2012.

PERINE, C. M. **“Inglês em rede”**: crenças e motivação de aprendizes em um curso a distância. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013

RIBAS, F. C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública**. 2008. 412f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2008.

SILVA, I. M. **Percepções do que seja um bom professor de inglês para formandos de letras: um estudo de caso**. 2000. 214f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

_____. A person-in-context relational of emergent motivation, self and identity. In: DÖRNYEI, Z.; _____. (Ed.). **Motivation, Language Identity and the L2 Self**. Bristol: Multilingual Matters, p. 215-228, 2012.

WILLIAMS, M; BURDEN, R. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge, 1997.

XIE, K; DEBAKER, T. K.; FERGUSON, C. Extending the traditional classroom through online discussion: The role of student motivation. **Journal of Educational Computing Research**, v. 34, n. 1, p. 67-89, 2006. **crossref** <http://dx.doi.org/10.2190/7BAK-EGAH-3MH1-K7C6>

Artigo recebido em: 10.11.2015

Artigo aprovado em: 10.03.2016

Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD Some didactical remarks on dialogical discourse analysis – ADD

Adail Sobral*
Karina Giacomelli**

RESUMO: Pretendemos, com este artigo, apresentar didaticamente as especificidades da chamada Análise Dialógica do Discurso (ADD), de Bakhtin e o Círculo, a fim de oferecer a novos leitores, e a quantos queiram abordar as propostas bakhtinianas em ambiente acadêmico, uma síntese dos principais tópicos referentes a essa corrente de estudos. Esse objetivo didático justifica o fato de o texto estruturar-se em temas que julgamos mais imediatos para a compreensão dessa teoria, como dialogismo, gênero, interação e enunciado. Também, por se tratar de um texto introdutório, buscamos uma leitura mais fluida, não indicando especificamente em que obra(s) os tópicos abordados estão presentes, uma vez que seria necessária a citação de vários deles a cada parte. Assim, caso o leitor queira aprofundar, optamos por indicar na bibliografia os textos dos quais se originam os tópicos considerados para a elaboração deste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo. Bakhtin. Dialogismo: síntese didática. Análise Dialógica do Discurso.

ABSTRACT: This paper intends to didactically describe the specificities of the so-called Dialogical Discourse Analysis, by Bakhtin and the Circle, aiming at offering to new readers and everyone wanting to approach Bakhtinian proposals in academic settings, a synthesis of the main topics present in this study perspective. This didactical goal justifies the fact of the text being organized according to themes we deemed more relevant for understanding the theory, such as dialogism, genre, interaction and utterance. In addition, as the text is an introductory one, we tried to propose a lighter reading by not indicating specific texts where each one of them is present, since this would require quoting many of them at every part. Thus, would the reader want to do a deeper study, we preferred to indicate in the References all texts where topics approached in this paper have appeared.

KEYWORDS: Dialogism. Bakhtin; Dialogism: a didactical synthesis. Dialogical Discourse Analysis.

1. Introdução

De que maneira, no seio da unidade da construção artística, a presença material direta da obra, seu aqui e agora, se combina com as infinitas possibilidades de seu sentido ideológico?... Que elemento une de fato a presença material da obra e seu sentido?... Esse elemento é a nosso ver a avaliação social.
MEDVEDEV

* Doutor em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pelo LAEL – PUC/SP. Professor Adjunto do PPGL/UCPEL. Coordenador do Grupo de Pesquisa LEAL (CNPq).

** Doutora em Letras pela UFSM. Professora Adjunta do CLC/UFPEL; Membro do Grupo de Pesquisa LEAL (CNPq).

Este texto tem como motivação a lacuna, sentida pelos autores, em suas aulas na graduação e na pós-graduação em Letras, de uma introdução didática sobre a Análise Dialógica do Discurso (ADD). Há, naturalmente, vários livros introdutórios competentes, mas, de modo geral, é grande a dificuldade de levar os alunos a ler todo um livro sobre uma dada teoria, ainda mais em disciplinas de introdução à linguística ou sobre análises do discurso. Faltava, ao ver dos autores, um texto didático, curto e sintético, que servisse de roteiro para a ulterior leitura de textos que abordem os tópicos mais relevantes da ADD.

Para criar esse roteiro, destacamos no texto conceitos fundamentais, interrelacionados, para o entendimento do dialogismo: enunciado, interação, signo ideológico e gêneros do discurso. Seguimos essa ordem pelo fato de haver, em nossa experiência didática, a necessidade de começar pela definição da unidade de análise, mostrar que esta é usada na enunciação, que a enunciação ocorre em interações, que estas se realizam por meio de enunciados que contêm signos (ideológicos) e que esses enunciados são usados segundo os gêneros do discurso. Em resumo:

1. O enunciado (e não a frase) é a unidade de análise da ADD, porque os sujeitos falam usando enunciados.
2. Os enunciados são usados pelos sujeitos na interação, que é a base das relações dialógicas.
3. Na interação, usando enunciados, os locutores recorrem a signos, que, na ADD, são sempre ideológicos, no sentido de marcados por uma avaliação social;
4. Na interação, os locutores usam signos ideológicos em enunciados de acordo com os gêneros do discurso, definidos como formas relativamente estáveis de enunciados.

Explicados esses conceitos e sua inter-relação, descrevemos em seguida o dialogismo como teoria que os reúne e neles se baseia, fazendo uma espécie de síntese desses conceitos. Por fim, apresentamos brevemente alguns princípios de análise, tanto em termos da definição e escolha de objetos a serem analisados como dos passos para realizar a análise, a saber, descrição, análise, interpretação.

Os vários tipos das chamadas análises *de* discurso ou análises *do* discurso têm como objeto o discurso e não a língua em si. O discurso é uma unidade de análise que tem uma materialidade, o texto, falado ou escrito etc., e o texto usa a língua. Mas o discurso não se

confunde com o texto nem com a fala ou com a língua. O discurso usa a língua, falada ou escrita, e constrói textos. Assim, o discurso só pode ser entendido se soubermos, além do texto, quem usa a língua para se dirigir a quem, em que contexto, incluindo momento, local, interlocutores e suas relações sociais, ambiente (institucional, familiar, entre outros.).

Para a ADD, a língua tem *significação*, que é o significado das palavras e expressões no sistema da língua, enquanto o discurso cria *sentido*, ou seja, faz as palavras e expressões da língua irem além dos significados registrados no dicionário e dizer coisas que somente o contexto mostra (o contexto sempre envolve um dado lugar e um dado momento, assim como um locutor se dirigindo a ao menos um interlocutor). Ninguém usa as mesmas palavras exatamente da mesma maneira em todas as situações, e cada qual, numa mesma situação, pode usá-las de maneira distinta a depender de seu projeto de dizer, aquilo que pretendem realizar ao dizer.

Quando se dirigem a seus interlocutores, os locutores procuram adaptar aquilo que dizem a, principalmente, duas coisas:

(1) as expectativas que esse(s) interlocutor(s) tem(têm) com relação a eles (o interlocutor é amigo, ou aluno ou professor do locutor), o que o interlocutor espera deles, ou acha que eles podem fazer sendo quem são; e

(2) o que querem fazer o interlocutor entender ao dizer o que dizem (ir fechar a janela; aceitar votar no candidato do locutor, por exemplo.).

Em outras palavras, a ADD entende que a linguagem tem dois componentes: o componente formal, que é a língua, que traz significações, aquelas do dicionário, e o componente discursivo, que é o discurso, ligado à enunciação e ao sentido, sendo este último produzido e não dado. Para a ADD, não se pode entender o discurso sem a língua, mas também não se pode entender o discurso, que é o uso da língua, sem levar em conta que a produção do enunciado (do discurso) vai além da língua e cria linguagem. A produção do enunciado/discurso cria uma união entre a significação das palavras e frases e o seu uso no discurso, e essa união, nos contextos, cria os sentidos do que é dito.

A língua permite produzir frases, que têm significações, e o discurso usa frases para criar enunciados, que podem ser entendidos como frases com autor, frases dirigidas a outras

pessoas por um locutor que procura adaptar o que diz ao contexto em que está falando. O locutor usa enunciados na interação (o contato com interlocutores), e a interação acontece em um contexto. É sempre bom ter em mente que o contexto inclui especialmente um tempo, um lugar (que não é só o ambiente físico, podendo ser a situação de produção, como, por exemplo, um bate papo, uma aula, depoimento), quem são os interlocutores envolvidos e quais as relações entre eles.

Mas isso não é tudo. Para a ADD, todo enunciado produzido dialoga com outros enunciados já ditos antes dele, tentando até mesmo responder a enunciados que não foram ditos, o que também é um diálogo. Esse diálogo pode acontecer de modo direto (por exemplo, quando o locutor usa uma frase de outro enunciado como em “Liberdade com responsabilidade”) ou indireto (quando, por exemplo, o locutor fala de algo que outro enunciado falou: “Todo regime de liberdade exige responsabilidade”).

No esforço de se adaptar ao outro para conseguir o que quer com seus enunciados, o locutor pode, por exemplo, dizer coisas com suavidade para alguém brabo, falar com intimidade com o amigo, dirigir-se com respeito com o chefe, a fim de evitar uma reação negativa do outro e conseguir dele o que pretende. Quando faz isso, o locutor meio que está respondendo ao que o outro poderia dizer/fazer, o que tenta prever a partir de sua experiência com enunciados dos outros: falar sem suavidade irrita e leva a uma agressão; tentar impor a vontade pode causar demissão, etc. Ele tenta prever também a partir daquilo que sabe do outro, de sua experiência com o outro: “Quando quero algo de x, sempre levo um presente e falo bem devagar”; “Para ter boa nota com o professor y, escrevo assim.”, etc.

2. O enunciado

O enunciado (e não a frase) é a unidade de análise da ADD. Para a ADD, as palavras que usamos não são aquelas que vêm do dicionário, mas sim palavras que aprendemos a usar ao interagir com outras pessoas, de nossos pais a tantas outras pessoas que encontramos na vida. Aprendemos a usar a língua não nas gramáticas ou dicionários, e sim no intercâmbio verbal, no uso da linguagem, ao interagir com outras pessoas via linguagem. Criamos enunciados únicos a partir de outros enunciados e usamos palavras e frases não como vindos de gramáticas ou dicionários, mas a partir de seu uso em enunciados concretos, reais, ditos por alguém em algum momento e lugar a alguém com uma dada intencionalidade, carregados de valor, de valoração.

Portanto, as palavras, antes de serem assimiladas e usadas por nós, são palavras alheias, palavras dos outros; depois, elas passam a ser como uma sociedade: meio nossas, meio dos outros, palavras próprias-alheias, sendo que só mais tarde elas se tornam palavras nossas. Isso mostra o que é dialógico: o fato de as palavras passarem a existir para cada um de nós no diálogo, na interação e de os enunciados conversarem inevitavelmente uns com os outros.

As frases, assim, têm *significação*, o que tem a ver com as partes repetíveis da língua (o sistema), que é uma das bases dos enunciados. Os enunciados, por sua vez, têm aquilo que a ADD chama de *tema*. A significação das palavras é mobilizada nos enunciados para produzir o tema dos enunciados. O tema se refere ao enunciado como um todo e não a partes dele. Assim, se uma pessoa diz a outra “Vá para o inferno!”, podemos entender a frase como frase de alguém que diz “Vá para o inferno!” a outra. Nesse caso, entendemos a frase, mas não podemos entender o tema só com isso. Há mais coisas envolvidas.

Só podemos entender o tema se soubermos como a pessoa disse “Vá para o inferno!”: como ofensa a alguém ou como brincadeira com alguém; se irritada com seu chefe e se demitindo; se ela simplesmente exclamou isso por se espantar com algo que lhe contaram; etc. Temos de saber onde, quando, quem, como e a quem algo foi dito para entender o que foi dito, ou seja, para além da frase simplesmente. A frase é da língua, e o enunciado é do discurso, sendo, portanto, mais do que frase. Logo, discurso envolve interação e não somente língua.

Um enunciado, para a ADD, tem três componentes: um componente ligado à referencialidade, um componente ligado à expressividade e um componente ligado à endereçabilidade. O componente referencial dá conta do fato de que o enunciado fala de alguma coisa do mundo, tanto concreto como o arroio quanto abstrata como a saudade. O componente expressivo dá conta da avaliação/valoração do locutor sobre esse referente: “Detesto esse arroio!”; “Ai que saudade!”. E o componente de endereçabilidade dá conta do fato de todo enunciado ser dirigido, endereçado a alguém.

Claro que:

1) não há referência (referencialidade) sem avaliação (expressividade), nem avaliação sem referência a um objeto do mundo (concreto ou abstrato);

2) não há expressividade sem o locutor considerar o outro a quem se dirige (endereçabilidade), assim como o locutor não pode se dirigir a um outro de modo não expressivo;

3) por fim, também não há referência sem que o locutor considere o outro a quem se dirige, assim como o locutor não pode se dirigir ao outro sem se referir a um objeto do mundo.

Vemos isso na figura a seguir, que demonstra que a relação entre expressividade, endereçabilidade e referencialidade é de interdependência:

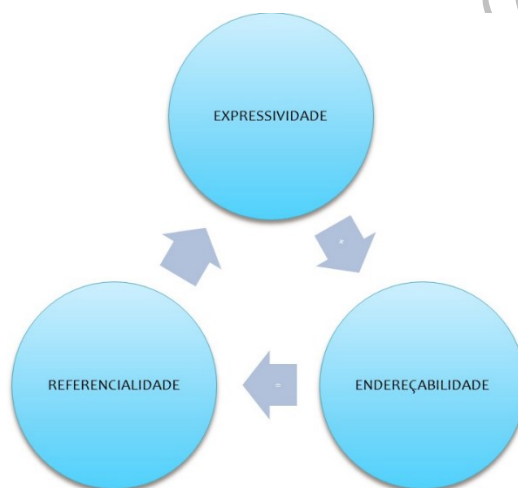


Figura 1. Os componentes do enunciado segundo a ADD.

Por outro lado, há três elementos envolvidos no todo orgânico do enunciado (o enunciado como todo de sentido) que devem ser levados em conta:

1. a exauribilidade do objeto e do sentido, isto é, a relativa conclusibilidade do objeto quando se torna tema de um enunciado, nos termos de uma ideia definida do locutor. Supõe-se que, com seu enunciado, o locutor tenha dito tudo o que queria dizer, ou ao menos tudo o que podia dizer;

2. o projeto de discurso, ou projeto enunciativo, do autor, ou seja, sua vontade de dizer, que é individual, mas não subjetiva, pois vem de um sujeito e se dirige a algum outro sujeito;

3. as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. Trata-se daquilo que se espera de cada gênero do ponto de vista composicional. Por exemplo, uma charge pode trazer imagens e texto, em distintas combinações, mas em todos os casos tem de ser completa, ou seja, integrar o que mobiliza segundo seus fins, incluindo formas textuais típicas de outros gêneros.

3. Interação

Interação é um conceito da ADD que envolve vários níveis, sendo mais amplo do que outras definições de interação. A interação, ou intercâmbio verbal, é a própria base, raiz e fundamento do sentido, porque é nela que acontece a relação entre sujeitos, a interlocução. É da interlocução que vem o sentido. Para a ADD, portanto, a interação não é só o que acontece aqui e agora: ela vai da conversa face a face à relação entre sujeitos de lugares distintos e mesmo de épocas distintas.

A interação como um acontecimento de fala no momento e no tempo em que ao menos dois interlocutores se dirigem um ao outro, denominada situação imediata de produção do discurso, não esgota a concepção de interação da ADD. Claro que é também esse momento, mas ela envolve bem mais do que apenas ele. A interação entre dois interlocutores envolve a sociedade e a história, ou seja, suas posições sociais ao longo do tempo, suas diferentes posições sociais (pai-filho, professora-aluno, chefe-chefiado, pessoa de classe alta ou baixa, por exemplo) e suas relações sociais, não apenas entre si no momento da interação, mas ao longo da vida, com outras pessoas, em diversos ambientes.

O nível do intercâmbio verbal no aqui e agora da presença dos interlocutores na interação é mais elementar, pois são apenas duas ou mais pessoas interagindo. Mas não sabemos quem são essas pessoas. Por isso, a ADD propõe o nível do contexto imediato, em que se conhecem os lugares (ou papéis) sociais dos interlocutores e a posição de um(ns) em relação ao(s) outro(s). Temos, depois, o nível do contexto social mediato, que envolve o domínio mais amplo das esferas de atividade (ambientes em que agimos socialmente), do tipo de lugar em que ocorre a interação (escola, “balada”, etc.) e das exigências que o lugar faz, num dado momento, aos participantes da interação. Trata-se do plano da organização social e histórica de uma dada sociedade, de suas subdivisões e de suas instituições formais (como a justiça ou a escola) ou informais (como a “balada” ou as redes sociais).

Vem, por fim, o nível do horizonte social e histórico mais amplo, que abrange a cultura em geral, as relações entre culturas, os grandes períodos da história, o espírito de época (Zeitgeist) e mesmo a relação entre diferentes espíritos de época, bem como épocas. A interação entre pessoas de duas gerações diferentes, de duas culturas diferentes, de duas tradições culturais diferentes não é a mesma que, por exemplo, pode haver entre pessoas da mesma idade ou da mesma família. Ler um texto escrito hoje não é o mesmo que ler esse texto daqui a 50 anos, porque cada leitura implica um contexto específico.

Para a ADD, como se pode perceber, a interação envolve não só a situação imediata como as situações mediatas, o histórico de interações dos interlocutores e as formas de interagir na sociedade ao longo da história. A interação refere-se, portanto, a todas as situações em que pessoas se dirigem a outras, mesmo a distância. Quando isso acontece, as pessoas se baseiam em todas as situações de interação que viveram, e elas tentam imaginar as reações dos outros e se antecipar a isso.

4. Signo ideológico

Para a ADD, os signos são ideológicos. Ideologia aqui não significa falsa consciência. Significa que todo signo é usado no discurso a partir de uma dada posição social e histórica de um locutor diante de seu interlocutor. Não recebemos palavras neutras da língua, mas signos que vêm de pessoas reais e revelam uma valoração, ou avaliação, do que é dito.

Nenhum dizer é inocente, ingênuo, gratuito, pois sempre está ligado aos interesses de quem diz (mesmo que a pessoa nem saiba que interesses são esses). Logo, nenhum enunciado é neutro no sentido de que todo enunciado é interessado, ou seja, é algo com que o locutor deseja realizar seu projeto de dizer, aquilo que ele quer que o outro aceite como bom, verdadeiro, correto, etc., a fim de fazer valer seus interesses. Não há locutor que diga algo com total imparcialidade, porque dizer algo sempre parte da realidade da pessoa, de sua vida, de suas experiências, revelando a sua posição, tanto sobre um dado assunto como a posição que ela ocupa na coletividade.

Isso não é considerado algo errado. Pelo contrário: como todos, queiram ou não, têm seus interesses, tudo o que é dito mostra de que lugar cada um fala. Errado seria alguém dizer que é totalmente imparcial, neutro. Isso já seria uma posição não neutra sobre o que é neutro. A ADD afirma que todo enunciado revela a posição do locutor com relação ao interlocutor e ao assunto de que trata, que se traduz em uma avaliação ou valoração daquilo que cada um diz.

É importante lembrar que o locutor não avalia de modo autônomo, num ato de vontade independente, porque ele não vive sem os outros e porque ele se dirige aos outros. Assim, ele considera aquele(s) a quem se dirige, suas réplicas, passadas e possíveis, a situação em que estão para ver a melhor maneira de fazer a avaliação. E claro que ele nem sempre é bem-sucedido e, por isso, uma das coisas que mais se diz é: “Como assim? Em que sentido?”. Ou, antecipando a dificuldade, é comum dizer “No sentido de ...”; “Em termos de...”.

5. Os gêneros do discurso

A ADD sustenta que aprendemos a língua a partir dos gêneros. Os gêneros do discurso são definidas como formas relativamente estáveis de enunciados. Formas aqui não se confundem com formas linguísticas como, por exemplo, coordenação e subordinação, mas dizem respeito às maneiras de os interlocutores de dirigirem uns aos outros nas interações. Essas maneiras são estabelecidas em ambientes informais e formais chamados de esferas de atividade. Assim, fala-se de esfera midiática, esfera política, etc.

Para a concepção de gênero da ADD, não importa tanto o texto usado, e sim o que fazemos ao usar esse texto: brincar, repreender, dar ordens, etc. Podemos dar ordens, por exemplo, de várias maneiras: sugerindo, impondo ou ameaçando; porém, sempre estaremos dando uma ordem. Podemos fazer uma solicitação argumentando, apontando para dados, ou citando uma lei; mas, sempre estaremos fazendo uma solicitação. No entanto, não fazemos uma solicitação e damos uma ordem da mesma maneira; não exigimos e obedecemos da mesma maneira.

Há maneiras aceitas pelas sociedades de realizar diferentes formas de enunciados. Essas maneiras mudam ao longo do tempo e mesmo do espaço: reconhecer o erro rindo ao ser repreendido é, no Japão, sinal de respeito e, aqui, de deboche. Houve uma época em que marido e mulher se dirigiam ao outro dizendo “meu senhor” e “minha senhora”, e isso era aceito como normal. Hoje já não é – se as ouvirmos, não a veremos como uma forma de tratamento e pensaremos que se trata de uma brincadeira ou de um ataque. Professores e alunos tinham, há algum tempo, uma relação mais formal do que hoje, que implicava maneiras diferentes das usadas hoje para se dirigirem uns aos outros.

Essas maneiras todas são gêneros de discurso. Elas são estáveis até certo ponto, pois vão mudando ao longo do tempo. Alguns mudam pouco, como os formulários do Imposto de Renda, e outras mudam quase infinitamente, como as obras literárias. E há vários que se alteram

um pouco mais ou um pouco menos, a depender da situação. Por isso, são relativamente estáveis: os gêneros são estáveis até certo ponto.

Podemos identificar os gêneros discursivos por causa dessa relativa estabilidade. Ao longo do tempo, os locutores vão usando os gêneros e, aos poucos, vão mudando seus elementos, até que sua forma muda e eles se alteram, podendo, até mesmo, tornarem-se outros gêneros ou dar origem a gêneros distintos.

Não é seu texto em si que muda, embora isso também aconteça. Em geral, a espécie de texto pode permanecer a mesma e o gênero mudar. O e-mail, por exemplo, nasceu, no meio digital, a partir do gênero carta, de qual tem, hoje, elementos como destinador, destinatário e endereços. Seu texto não se alterou totalmente, mas ele deixou de ser o mesmo gênero porque a relação entre as pessoas é diferente: não se escrevia a quase qualquer pessoa como hoje por e-mail; a maneira de fazer chegar o texto mudou e assim por diante.

Os gêneros do discurso trazem em si os meios linguísticos de produção de sentidos. Eles não podem ser separados uns dos outros, porque são componentes do enunciado, indissociáveis: a *unidade temática*, o *estilo* e a *forma composicional*. A ADD não procura estabelecer isoladamente cada um desses elementos, mas os considera juntos para compreender o *tema* do enunciado como um todo, aquilo que o enunciado, para além da língua, cria em termos de sentido.

É o que se pode observar, por exemplo, em uma fábula como *O Lobo e o Cordeiro*.

O lobo e o cordeiro

Estava o cordeiro a beber num córrego, quando apareceu um lobo esfaimado, de horrendo aspecto.

— Que desaforo é esse de turvar a água que venho beber? Disse o monstro, arreganhando os dentes. Espere, que vou castigar tamanha má-criação!...

O cordeirinho, trêmulo de medo, respondeu com inocência:

— Como posso turvar a água que o senhor vai beber se ela corre do senhor para mim?

Era verdade aquilo, e o lobo atrapalhou-se com a resposta. Mas não deu o rabo a torcer.

— Além disso — inventou ele — sei que você andou falando mal de mim o ano passado.

— Como poderia falar mal do senhor o ano passado, se nasci este ano?

Novamente confundido pela voz da inocência, o lobo insistiu:

— Se não foi você, foi seu irmão mais velho, o que dá no mesmo.

— Como poderia ser meu irmão mais velho, se sou filho único?

O lobo furioso, vendo que com razões claras não vencia o pobrezinho, veio com uma razão de lobo faminto:

— Pois se não foi seu irmão, foi seu pai ou seu avô!

E — nhoc! -- sangrou-o no pescoço.

Contra a força não há argumentos.

Temos aqui um gênero conhecido como fábula. O texto se inicia com uma narrativa, que constitui seu tópico, ou assunto, mas termina com uma lição de moral, um enunciado que, por assim dizer, resume a história e indica seu tema, ou seja, aquilo de que quer falar, para além do texto da narrativa. O tópico da fábula serve para ilustrar uma situação à qual se aplica, indiretamente, a lição de moral. O texto começa com a narrativa de uma interação trágica entre um lobo e um cordeiro. Nosso conhecimento de mundo nos diz que lobos e cordeiros não falam. No entanto, o gênero fábula usa um recurso chamado personificação, e, assim, pode colocar um lobo e um cordeiro para conversar. Por outro lado, nada há de estranho em um lobo, animal predador, matar um cordeiro. Logo, esta narrativa não teria nenhuma relevância se não fosse parte de uma fábula, ou seja, se não constituísse, ao lado do enunciado de lição de moral, o gênero fábula.

A fábula em questão se organiza na forma da narrativa de um diálogo entre essas personagens. Mas poderia organizar-se de várias outras maneiras: sem diálogo, só com o diálogo ou outras ainda. Há um narrador, que, além de contar a história e descrever a situação, faz comentários para dar ao leitor pistas interpretativas (“horrendo aspecto”; “monstro”; “trêmulo de medo, respondeu com inocência”; “era verdade aquilo”; “inventou ele”; “Novamente confundido pela voz da inocência”, etc.). Essas pistas vão indicando ao leitor que

a personagem lobo é forte, ruim, arbitrária, e a personagem cordeiro, fraca, boa e inocente. Elas vão preparando o leitor para o enunciado final, a lição de moral, que completa a unidade temática do texto: o texto não fala dos conflitos entre lobos e cordeiros, embora este seja seu tópico; ele fala da violência humana, da lei do mais forte, do fato de que não adiantam argumentos consistentes se o outro usar a força.

Vemos assim que, no nível da língua, a fábula conta uma história, em geral com animais e resume a história com uma afirmativa sobre as coisas do mundo. No nível da linguagem, ou do sentido, a fábula apresenta com expressividade um juízo moral, ou seja, é um gênero cuja função é apresentar juízos morais. Todas as fábulas fazem isso, mas suas maneiras específicas de fazê-lo (forma de composição, tópico) variam de época para época, de autor para autor (que têm seus estilos), de país para país.

A relação enunciativa de uma fábula é a relação entre um pensador moral e um leitor não pensador a quem o sujeito pensador se dirige para instruir: a moral da história (que lembra as afirmações conhecidas como máximas) é um ensinamento de uma autoridade a não autoridades. Além, disso, o locutor, sujeito pensador, recorre a uma história simples porque não tem como interlocutores outros sujeitos pensadores, mas um público não pensador¹ que, ao ver do locutor, pode melhor entender a moral a partir da história, que é assim uma espécie de ilustração narrativa da lição moral. Assim, a relação é assimétrica. É a partir dessa assimetria que o locutor escolhe a forma de composição e a realiza, com seu estilo, para desenvolver seu tema com base em seu tópico.

Os componentes do gênero são, assim: a unidade temática, o estilo e a forma composicional. A *unidade temática* de um gênero é aquilo que ele diz e faz usando um texto. A unidade temática pode ser criada usando-se os mais diversos textos. Se queremos fazer um pedido para se abrir a porta em um lugar fechado, podemos dizer “Está bem quente aqui!”, “Que bafo!” ou “Vocês não sentem calor?”; contudo, o tema do enunciado é “Favor abrir a porta!” ou “Abre a porta?”. Claro que também se pode dizer “Favor abrir a porta!” ou “Abre a porta?”, mas o importante é perceber que o gênero é um pedido, mesmo que o texto possa ter todas essas possibilidades. Também temos de saber quem pode pedir a quem que abra a porta e em que tom a pessoa pode pedir

¹ A *Retórica*, de Aristóteles, apresenta o entimema e o exemplo como recursos para persuadir e destaca a fábula como um dos exemplos mais eficazes para explicar algo complexo.

A *forma composicional* é a maneira como desenvolvemos textualmente nosso tema: comentando (“Está bem quente aqui!”); exclamando (“Que bafo!”); interrogando (“Vocês não sentem calor?”); pedindo (“Abre a porta”); ou então combinando várias formas textuais (narrativa com diálogo e juízo moral; diálogo com trecho introdutório e trecho de resumo; trechos argumentativos com descrições; exemplo e quadros com legenda; e assim por diante.

Por fim, o *estilo* é a maneira como usamos a forma composicional para realizar o tema: comentário irritado ou enfático; exclamação de queixa; tentativa de envolver o interlocutor em meu problema.

Assim, realizamos o tema usando tópicos ou assuntos (o calor ambiente; muito calor, a ponto de exclamar; tanto calor que imponho aos outros que abram a porta), formas de composição (a maneira de criar os enunciados) e estilos distintos (proximidade, autoridade). Todos esses elementos estão ligados aos interlocutores a quem o locutor se dirige, bem como ao projeto de dizer do locutor, que é aquilo que ele espera conseguir dos interlocutores com o gênero.

Deve-se destacar que, em alguns gêneros, os textos são mais formulaicos (o formulário do Imposto de Renda, por exemplo), rígidos, sofrendo poucas alterações; em outros gêneros, os textos têm um grande grau de liberdade (a literatura). Em todos eles, há alterações ao longo do tempo e das situações e mesmo mudanças de pessoa para pessoa, a depender do caráter mais fluido ou mais rígido. Sem essas mudanças, haveria apenas fórmulas textuais, que seriam sempre repetidas em situações semelhantes. Contudo, na qualidade de dispositivos relativamente estáveis, os gêneros conservam certos aspectos, mas sempre se alteram a cada uso, porque os locutores, coenunciadores e contextos se alteram.

6. Dialogismo

A ADD, como análise dialógica do discurso, é chamada de dialogismo, embora essa palavra não exista com esse nome da teoria nas obras da ADD. Esse foi um nome dado por estudiosos dessa obra. Na verdade, a ADD afirma que os enunciados e os locutores entram em relações dialógicas uns com os outros. Logo, a expressão usada é *relações dialógicas*. Bakhtin diz que as frases não entram em relações dialógicas, mas os enunciados sim. Porque todo enunciado é uma resposta, ou melhor, réplica, a outros enunciados, sejam enunciados já ditos ou não ditos, mas possíveis como resposta/réplica.

A Análise Dialógica do Discurso é, assim, uma designação para uma proposta de teoria e análise do discurso também criada por estudiosos. Outro modo de falar dela é chamar de *teoria do Círculo de Bakhtin*, mesmo sabendo-se que Bakhtin não foi “dono” de um Círculo, mas um dos principais membros de um grupo de estudiosos da linguagem, da literatura e da filosofia da linguagem e da vida (dos seres humanos em sociedade). Também se chama de *teoria dialógica* ou *dialogismo de Bakhtin*.

Dialogismo designa hoje o fato de haver entre as pessoas entre si e entre seus enunciados relações dialógicas em que as palavras, que se repetem, servem aos enunciados, que não se repetem, mesmo que usem as mesmas palavras. Essas relações, portanto, não são as relações lógicas que podemos ver nas frases, mas relações menos previsíveis, criadas nos enunciados.

Elas ocorrem entre enunciados – que respondem, replicam a outros, aceitando, contestando, analisando, rejeitando, negando, atacando, etc. E também entre pessoas – que vão formando sua identidade em contato com outras pessoas e mudando ao longo do tempo de acordo com esses contatos, mesmo não passando a ser outras. Essas relações ocorrem em diálogos em que as falas dos participantes estão separadas, como em obras de literatura ou numa conversação oral gravada, por exemplo.

As relações dialógicas também ocorrem em textos nos quais não há essa marcação: um monólogo também responde a alguém. Por exemplo, se dizemos “Não faço isso nem morto.”, “isso” indica algo que alguém me propôs. Mesmo que não se diga quem ou o quê, sabe-se que se trata de uma resposta. Na verdade, o simples fato de falarmos “As coisas não são bem assim,” é uma resposta quem disse ou vier a dizer que as coisas são assim.

Para a ADD, por outro lado, não falamos nem ouvimos palavras e frases de ninguém, mas ouvimos verdades, mentiras, elogios, críticas, pedidos, ordens de pessoas que usam as palavras da língua. Não é por usar uma mesma palavra que duas pessoas estão dizendo a mesma coisa. Por isso, o que ouvimos ou lemos não vem do sistema linguístico por si só, mas é dito por alguém numa situação de enunciação.

As frases em si não podem responder umas às outras, porque elas não têm autor, não se dirigem a ninguém, não trazem um contexto e, por isso, podem significar muitas coisas que só o contexto mostra. O discurso/enunciado tem, assim, uma parte verbal e uma parte não verbal, contextual, sendo que, sem essa parte, não podemos entender a parte verbal.

Em outras palavras, só sabemos as coisas que as frases significam se conhecermos o contexto em que são usadas num enunciado. Por exemplo: se passamos num lugar desconhecido

e escutamos o enunciado “Ele veio?” dito por uma mulher, na porta de uma casa, a outra mulher, num tom de amizade, podemos entender imediatamente a frase usada, sem esforço, mas não posso entender o sentido do enunciado porque faltam dados para isso.

O que podemos entender? Podemos entender que uma mulher perguntou a uma amiga sua se um ser do sexo masculino (ele) foi (veio) à casa dessa amiga. Não sabemos quem é aquele que veio ou não nem que relação tem com a pessoa a quem se perguntou. Nem porque deveria ou não ter ido. Pode ser o filho, o marido, o pedreiro, qualquer pessoa do sexo masculino. Fora isso, não podemos entender o sentido de “Ele veio”.

Não sabemos também quem são as pessoas envolvidas, mesmo vindo que parecem amigas. Não sabemos quem é pessoa a quem se referem, exceto que é alguém do sexo masculino. Não sabemos se essa pessoa costuma vir frequente ou raramente. Não sabemos a relação entre a pessoa do sexo masculino e a amiga a quem se perguntou por essa pessoa. Não sabemos se a amiga que perguntou estava preocupada, feliz, curiosa, temerosa, etc. Não sabemos como se sente a amiga a quem foi dirigida a pergunta. Na verdade, não sabemos quase nada e, por isso, só podemos mesmo entender que uma pessoa do sexo feminino se dirigiu a outra do mesmo sexo para perguntar se alguém do sexo masculino se dirigiu a um dado lugar no qual reside a pessoa do sexo feminino a quem foi feita a pergunta.

Portanto, entendemos a frase, mas não o enunciado e muito menos o todo desse enunciado (todo do enunciado é não só o dito, mas o que se quer dizer). Logo, sem conhecer o contexto, não podemos entender o sentido dos enunciados. Entender a significação de frases é fundamental, mas não nos ajuda muito. Como vimos, frases não entram em relação dialógica; apenas enunciados entram. E enunciados envolvem a língua, mas vão além dela.

Isso mostra a diferença entre a ADD e outras teorias do discurso: como os locutores e os enunciados entram em relações dialógicas, antes mesmo de começar a dizer alguma coisa, o locutor já pensa nas respostas que já ouviu ao que vai dizer ou no que já ouvir ser dito sobre isso (ou seja, em retrospectiva, para trás) e até tenta se antecipar ao que seu(s) interlocutor(es) podem vir a dizer (ou seja, de maneira prospectiva, para a frente).

Esse modo de ver as coisas vem da experiência de todos os dias: quando vamos falar com cada pessoa, com quem temos um tipo específico de relação, pensamos antes em como vamos falar. Para a ADD, a relação entre os interlocutores não se esgota na interação aqui e agora. Em vez disso, ela vai até o passado e o futuro, a toda uma experiência de cada interlocutor

um com o outro e com várias outras pessoas, remetendo às maneiras típicas de as pessoas se dirigirem umas às outras em cada situação, cada sociedade, cada época.

Resumindo: para a ADD, até mesmo na hora de pensar alguma coisa, o locutor já lembra do que seus interlocutores disseram, de quem são eles são e imagina, a partir disso, o que podem vir a dizer. Claro que eles não conseguem exatamente saber isso, mas a prática permite ir acertando mais. Com base nas coisas que sabem ou veem, elas adaptam o que dizem e o modo como dizem de acordo com a pessoa a quem dizem, com a situação em que dizem e com o que pretendem conseguir ao dizer.

Por isso a ADD diz que os enunciados são *constitutivos* de outros enunciados (assim como o outro é *constitutivo* do eu). Constitutivo no sentido de que todo enunciado constitui outros enunciados (porque cada novo enunciado entra em relação com os que há foram ditos e até com os que podem ser ditos), ou seja, serve para que outros enunciados sejam produzidos (assim como as outras pessoas servem para o eu de cada um ir se constituindo).

7. Para finalizar: princípios de análise da ADD

A ADD estuda a língua e o discurso. Suas propostas não esquecem a língua, mas se concentram no que está além da língua: o uso da linguagem no discurso, a enunciação, a interação como lugar em que nasce o sentido. Para analisar seu objeto, que é a interação, o intercâmbio verbal, a troca linguística, a ADD leva em conta as relações dialógicas (que envolve a presença das palavras dos outros naquilo que dizemos), as relações entre o sistema linguístico (estudado por Saussure, por exemplo) e o uso da língua ou linguagem (estudado pelo que a ADD chama de translinguística, que está além da linguística porque considera um objeto que não é o dessa disciplina, mas que incorpora o objeto dela).

Assim, a ADD trabalha com enunciados (discursos) realizados nas práticas de linguagem, não as frases de obras literárias. Por isso, a base da análise não é a gramática ou as significações da língua, mas o uso da língua no contexto. O trabalho envolve os enunciados reais, as formas dos enunciados (ou gêneros do discurso) e as significações na língua: todo enunciado é lido em termos de seu contexto social e histórico mais amplo, do gênero de que faz parte e dos recursos linguísticos que usa.

Podemos resumir a proposta de análise da Análise Dialógica do Discurso da seguinte maneira:

1. Partir de textos efetivamente produzidos.

Isso se traduz em recolher exemplares reais dos gêneros. Ao fazer isso, a ADD parte da linguagem em uso, em vez de da língua das gramáticas normativas, que é estática e trabalha só com frases, não com enunciados/discursos.

2. Verificar de que modo os sujeitos realizam interações com esses exemplares de gênero.

Isso se traduz em verificar a que propósitos enunciativos os textos servem, ou seja, que ações eles realizam (fazer um pedido ou dar uma ordem, por exemplo) de acordo com as relações entre os interlocutores (o motorista não multa o guarda; o acusado não julga o juiz) – ao menos em condições normais.

3. Examinar as formas linguísticas em sua significação habitual.

Isso se traduz em levar em conta que os gêneros, para criar seus sentidos, usam enunciados/discursos. Ao fazer isso, eles recorrem às significações que os dicionários registram, mas sua base não é essa. Os enunciados transformam as significações, de acordo com o contexto mais amplo, para criar seus sentidos. A transformação ocorre no contexto, na interação, nas relações entre os interlocutores.

Essa proposta não significa que não se considera a significação habitual das palavras, mas que a significação não é a base. A base são os enunciados concretos, reais, existentes, e sua produção de acordo com as formas de interação, os gêneros, etc. É a união entre significação e contexto, na enunciação, que cria o sentido dos enunciados. A expressividade, referencialidade e endereçabilidade são características dos enunciados e não de frases e palavras. Por isso, a unidade da ADD é o enunciado, o discurso, e não os textos, frases e palavras em si.

Uma análise da ADD envolve, para dar conta dos dois componentes considerados - a língua e a enunciação -, os seguintes passos: *descrever* o objeto concreto em termos de sua materialidade linguística e de suas características enunciativas; *analisar* as relações estabelecidas entre esses dois planos, o da língua (nível micro) e o da enunciação (nível macro); e, por fim, *interpretar* que sentidos cria a junção contextual da materialidade e do ato enunciativo. O analista não se coloca na posição do interlocutor, porque não é o interlocutor dos exemplares que analisa. Ele deve, em vez disso, verificar qual é, e como se estabelece no

discurso, a relação entre locutores e interlocutores do exemplar analisado com base nos passos de descrição, análise e interpretação.

Esses passos metodológicos ajudam a dar a devida conta do objeto em análise, ao organizar o trabalho do analista. Evitam, assim, que ele se leia no texto em vez de ler o texto concreto que tem diante de si. Ao descrever, o analista “põe a mão na massa” e examina a materialidade de seu objeto, composto por uma parte linguística e uma parte enunciativa integradas; nesse passo, ele vê seu objeto. Ao analisar, ele adquire conhecimento sobre as relações entre as duas partes (língua e enunciação) no enunciado considerado em termos da intencionalidade do locutor diante de seu(s) interlocutor(es). Por fim, ao interpretar, ele reúne todos esses dados – a materialidade da língua e os elementos do ato de enunciação em suas relações num dado contexto envolvendo um tempo, um espaço e interlocutores – e, a partir disso, procura identificar os sentidos criados.

Claro que ele faz isso sem esgotar a análise, em termos de torná-la a única análise possível. Porque os sentidos não são iguais a um composto químico; eles são múltiplos e, de certo modo, inesgotáveis. Mas, em toda análise, e em todos os passos da análise, o analista precisa validar o que diz do objeto com as marcas, linguísticas (da língua) e enunciativas (da enunciação) que estão no próprio objeto. Disso vem a importância de não saltar para a interpretação antes de ter descrito e analisado o objeto em termos das relações entre suas dimensões micro e macro, que, unindo língua e ato de enunciação, produz sentidos.

Bibliografia

BAJTÍN, M. M. (1920-1924) **Hacia una filosofía del acto ético**. De los borradores y otros escritos. Trad. e notas: Tatiana Bubnova. Barcelona/San Juan: Anthropos/EDUPR, 1997.

BAKHTIN, M. M. (1920-1974). **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. Nova edição com tradução a partir do russo. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini [et. al]. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

_____. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Texto completo da edição americana **Toward a philosophy of the act**. Translation and Notes by Vadim Liapunov. Edited by Michael Holquist & Vadim Liapunov. Austin: University of

Texas Press, 1993. Disponível em: <http://copyfight.me/Acervo/livros/Bakhtin%20-%20Para%20uma%20filosofia%20do%20ato.pdf>. Acesso em: 29/09/2015.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

Artigo recebido em: 28.01.2016

Artigo aprovado em: 14.06.2016

“Muita intelectualidade e pouco futebol”: discursos sobre um jogador que lê

“Much intelligentsia and litte football”: discourses about a player who reads

Francisco Vieira da Silva*

RESUMO: O presente artigo toma como ponto de partida a publicação de um fato, corporificado em várias notícias, em diferentes *sites* da web, no mês de março de 2015. Tal fato refere-se à criação de um *blog* de leitura, por parte do zagueiro do Flamengo, Wallace. Levando em conta as discussões suscitadas por Roger Chartier a respeito da leitura como prática cultural, em confluência com as noções de discurso e enunciado, na proposição do método arqueológico, postulado por Michel Foucault, objetivamos, neste artigo, analisar algumas notícias e comentários de leitores das respectivas notícias em torno da criação do *blog* de Wallace, com vistas a descrever e interpretar determinadas representações que constroem a imagem do jogador-leitor, atentando para os efeitos de sentido e as redes de memória presentes na constituição desses discursos. Metodologicamente, este estudo apresenta um viés descritivo-interpretativo, cuja abordagem segue uma direção eminentemente qualitativa. O *corpus* é composto por duas notícias e quatro comentários acerca do *blog* de Wallace, veiculados em *sites e blogs* brasileiros. As análises demonstram a existência de uma variação nos modos de enunciar acerca de Wallace. Acreditamos que essa variação está articulada aos reflexos que a existência de um jogador-leitor incide na produção de discursos naturalizados sobre a leitura, na exterioridade dos enunciados acerca dessa prática.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Discurso. Jogador-leitor.

ABSTRACT: The present article takes as a starting point the publication of a fact, embodied in many news, on different websites, in the month of march 2015. This fact refers to the creation of a blog of reading by Wallace, a *Flamengo* defender. Considering the discussions raised by Roger Chartier about reading as a cultural practice, in confluence with the notions of discourse and enunciation, in the proposition of the archeological method, postulated by Michel Foucault, we aim, in this article, to analyze some news and commentaries of readers of the respective news about the creation of Wallace’s blog, in order to describe and interpret certain representations that construct the image of the player-reader, looking at the sense effects and the memory networks which are present in the constitution of these discourses. Methodologically, this is a descriptive-interpretative study, whose approach follows an eminent qualitative direction. The *corpus* is composed by two news and four commentaries about Wallace’s blog, published on Brazilian websites and blogs. The analyses show the existence of a variation on the modes of enunciation about Wallace. We believe that this variation is articulated to the reflexes that the existence of a player-reader incises on the production of naturalized discourses about reading, in the exteriority of enunciations about this practice.

KEYWORDS: Reading. Discourse. Player-reader.

* Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Curso de Licenciatura em Letras e do Bacharelado em Ciência & Tecnologia, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), *Campus* Caraúbas.

Porque (sic) todo jogador de futebol é burro? (Pergunta anônima inscrita na página do Yahoo Respostas)

Por que um jogador de futebol não pode ler, dar palpite na política ou ter ideias próprias? (Juca Kfourri)

1. Introdução

Um fato, veiculado numa diversidade de notícias, em diversos portais e *sites* da *web*, no mês de março de 2015, chamou-nos a atenção, principalmente por toda uma rede de discursos que dessas notícias emerge. Trata-se de um fato que, num primeiro momento, por mais habitual que possa parecer, acaba por evidenciar a construção de determinadas representações acerca da leitura e do sujeito leitor. Em linhas gerais, essas notícias informavam que o jogador Wallace, zagueiro do Flamengo, estaria prestes a lançar um *blog* no qual iriam constar várias resenhas de livros, os quais foram lidos pelo jogador. O caráter insólito do fato encontra respaldo numa série de discursos e de representações estigmatizadas, segundo os quais os jogadores de futebol, de uma maneira em geral, ao advirem de estratos economicamente desfavorecidos, seriam pouco escolarizados, de modo que não teriam acesso a toda uma cultura erudita, advinda de uma certa representação da leitura como uma forma de ascender a um *status* de prestígio. A possibilidade de existir um jogador-leitor, duas identidades aparentemente inconciliáveis, constitui a centelha que torna noticiável o fato de Wallace lançar um *blog* sobre leitura, fazendo irromper, a partir disso, uma gama de dizeres.

Pensando a leitura no viés da história cultural, sob a ótica dos estudos de Roger Chartier, aliando-se às concepções de Michel Foucault acerca do discurso e do enunciado, o presente texto visa, mediante um tratamento discursivo direcionado sobre certas materialidades, como notícias e comentários veiculados na *web*, descrever e interpretar determinadas representações que constroem a imagem do jogador-leitor, levando em conta os efeitos de sentido e as redes de memória presentes na constituição desses discursos.

Isso supõe rastreamos, num viés genealógico, as condições de possibilidade que fizeram e fazem emergir determinados discursos sobre a leitura e certas imagens sobre o sujeito leitor. Noutras palavras, convém atentar para as diversas formas de ler que sustentam imaginários sobre a leitura. A assentada associação entre leitura e enobrecimento, entre leitura e erudição, por exemplo, constitui um índice bastante peculiar no interior de um arquivo de dizeres em torno do ato de ler. Historicamente, tal imaginário articula-se a hábitos e práticas da

burguesia, cuja máxima apregoava a exposição do livro como sinônimo de sucesso e *status*. De acordo com Abreu (2001a), passaram-se os séculos, alterou-se o meio, mudou a tecnologia, mas o imaginário sobre o ato de ler perdurou. A celeuma produzida a partir da divulgação do *blog* do jogador Wallace parece sustentar essa assertiva.

Nessa perspectiva, organizamos este texto do seguinte modo: no primeiro momento, faremos uma explanação em torno de alguns conceitos da obra de Michel Foucault, principalmente as noções de discurso e enunciado; em seguida, discutiremos a questão da leitura no interior da abordagem propugnada por Roger Chartier; posteriormente, a partir da mobilização dos conceitos discutidos nos tópicos anteriores, propomos um exercício analítico acerca das notícias e comentários sobre o *blog* de leitura do jogador Wallace. Para finalizar, na seção final, tratamos de retomar os aspectos discutidos ao longo do texto, com vistas a propor um efeito de fim para os dizeres aqui inscritos.

2. Discurso e enunciado em Foucault: breves comentários

Os conceitos de discurso e enunciado aparecem de modo sistematizado na obra *A Arqueologia do Saber*, publicada em 1969, por Michel Foucault. Nesse obra, de caráter teórico-metodológico, o autor trata de várias noções que vão compor o chamado método arqueológico de análise. Conforme Courtine (2009), a leitura dessa obra nos permite compreender que Foucault trabalha as relações que são estabelecidas na materialidade do discurso. Para tanto, o autor vai tecer uma rede de conceitos que se entrecruzam no objetivo principal de identificar a formação dos saberes, mais especialmente a constituição histórica desses saberes, via discurso. Dessa forma, o conceito de discurso encontra-se imbricado à ideia de formação discursiva. Esta última refere-se às regularidades presentes num regime de dispersão enunciativa. Noutros termos, o discurso, conforme compreende Foucault (2010), diz respeito a um conjunto de enunciados que derivam de uma mesma formação discursiva.

O enunciado é concebido como o átomo, o grão do discurso, a função de existência dos signos. A descrição dessa função fará emergir o enunciado como um conteúdo concreto, no tempo e no espaço. Nesse sentido, Foucault (2010) postula os princípios da análise enunciativa, que difere frontalmente das análises empreendidas no campo da Linguística, uma vez que não interessa pensar as regras que fazem surgir outros enunciados, como também se afasta da noção de continuidade, evolução e/ou tradição na formação dos saberes, conforme defendidas pela análise da história do pensamento. A análise enunciativa vai se preocupar com as condições de

emergência que possibilitam a aparição de um determinado enunciado e não de outro em seu lugar. Nos termos de Foucault (2010, p.32): “[...] deve mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio de outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar”. No caso do objeto de análise deste artigo, importa-nos pensar nas condições que permitem a emergência de notícias acerca de um jogador de futebol que lê, concebidas como um acontecimento singular numa rede enunciativa.

Ao descrever de modo mais específico o conceito de enunciado, Foucault (2010) salienta que esse conceito distingue-se da frase, da proposição e do ato de fala, em função das seguintes características: i) está na dimensão do discurso; ii) não encontra-se submetido a uma estrutura canônica típica da frase; iii) não explicita as intenções de um sujeito falante, consoante entende a teoria dos atos de fala. Ademais, o enunciado constitui uma função que comporta: i) um princípio de diferenciação – que vai circunscrever o objeto do qual se fala; ii) uma posição de sujeito – para enunciar é necessário ocupar uma posição que não se confunde com o sujeito gramatical, o autor da formulação, pois constitui uma posição a ser assumida diante de um discurso (cf. FISCHER, 2013); iii) campo associado – o enunciado encontra-se numa rede de formulações, que o precedem e o antecedem, de modo a pressupor a existência de uma memória; iv) materialidade repetível – o enunciado precisa de uma estrutura material que compreende uma substância, um lugar, uma data.

Para caracterizar essa função enunciativa, Foucault (2010) salienta alguns princípios, quais sejam: i) princípio de raridade (rarefação) – nem tudo pode ser efetivamente dito e reverberado de modo indefinido, conforme nos lembra Foucault (2009), ao analisar a relação do discurso com o desejo e o poder. Assim, análise enunciativa visa, sobretudo, a estudar a posição singular do enunciado no interior de uma dispersão; ii) exterioridade – o enunciado inscreve-se no conjunto das coisas ditas, das relações, de modo que é preciso conceber o enunciado na sua irrupção de acontecimento (FOUCAULT, 2010); acúmulo – diz respeito aos modos por meio dos quais o enunciado pode ser preservado, esquecido, retomado; positividade – refere-se à singularidade do enunciado, no decorrer do tempo.

Ainda sobre o método arqueológico, Foucault (2010) fala-nos das unidades do discurso, as quais vão caracterizar uma dada formação discursiva e, por conseguinte, os discursos e enunciados dela emergentes. Dessa maneira, o autor chama a atenção para a existência de quatro conjuntos que vão formar essas unidades, são eles: os objetos, os conceitos, as modalidades enunciativas e as estratégias. Por conta das especificidades do nosso objeto de

análise, vamos mobilizar as particularidades da formação dos objetos e das modalidades enunciativas, mesmo reconhecendo a relação interdependente entre tais categorias. No entanto, uma análise que vise utilizá-las, na sua integridade, demanda um espaço que parece bem mais vasto, se cotejarmos com a extensão padrão do gênero artigo científico.

Assim, na formação dos objetos, Foucault (2010) destaca três níveis de análise, a seguir expressos: i) superfícies de emergência – designam onde os objetos podem surgir, para serem descritos e/ou nomeados; ii) instâncias de delimitação – referem-se às instituições que nomeiam, designam e instauram um dado objeto de discurso; iii) grades de especificação – diz respeito aos sistemas a partir do qual podemos correlacionar, comparar objetos de discurso. Já na formação das modalidades enunciativas, Foucault (2010) vai se interessar pelo estatuto do sujeito que enuncia, o lugar institucional a que o sujeito está vinculado, bem como as posições assumidas pelo sujeito no discurso. O autor vai perguntar: “[...] Qual o status dos indivíduos que têm – e apenas eles – o direito de regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito de proferir semelhante discurso?” (FOUCAULT, 2010, p. 56). Além disso, Foucault (2010) fala-nos dos lugares institucionais a que o sujeito recorre para enunciar e as variações e/ou descontinuidades das posições no discurso, especialmente no que o autor denomina de planos da fala, os quais, segundo Foucault (2010), assinalam a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo.

3. A leitura na História Cultural de Roger Chartier: alguns desdobramentos

Em várias obras, o historiador francês Roger Chartier teceu profícuas reflexões a respeito da história do livro, da leitura, do leitor, do autor e das modificações incutidas sobre os suportes e práticas de leitura, desde o século XIV até o advento das tecnologias digitais contemporâneas. O autor lembra-nos que a História Cultural por ele praticada inscreve-se no cerne de um certo tipo de fazer historiográfico bem mais amplo, a chamada História das Mentalidades. Segundo Chartier (1990; 1991), a História das Mentalidades dialoga de modo eficaz com outras disciplinas, visando dar conta das particularidades do objeto de estudo escolhido para análise. Disso decorre a emergência de novos objetos de estudo, até então inexplorados pela História Tradicional, voltada essencialmente para a narração de acontecimentos políticos (cf. BURKE, 2010). Nesse sentido, irrompe a preocupação em estudar “as atitudes da vida perante a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de

parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar” (CHARTIER, 1990, p.14).

Esse redimensionamento do objeto de análise dos estudos históricos acaba por alicerçar as investigações desenvolvidas por Chartier a respeito da leitura. De antemão, o autor assevera que a leitura é “[...] sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, em hábitos” (CHARTIER, 1998a, p.13). Noutros termos, a leitura é uma prática cultural que envolve saberes, poderes, sendo construída por meio de uma série de discursos. Como corolário, o sujeito que lê é (re)fundado no cerne de práticas, as quais são responsáveis por delimitar aquilo que é dado a ler, num dado momento histórico.

O autor em foco vai entender a leitura não somente como uma prática abstrata de inteligência, mas como um engajamento do corpo, inscrição do espaço, relação consigo e com os outros (CHARTIER, 1998a). Dessa maneira, Chartier (1998a) aponta para a premência de se investigar as diferentes formas de ler, crispadas ao longo do tempo e o modo através do qual essas formas constroem os sujeitos leitores. O autor alude, por exemplo, ao progressivo desaparecimento da leitura em voz alta, cuja função, além de comunicar o texto para quem não sabia decifrá-lo, exercia um importante papel na sociabilidade dos leitores, pautada nos encontros públicos de leitura. Assim, Chartier (1998a) aventa para a possibilidade de se propor uma história da leitura, tomando como base não somente a propalada leitura silenciosa, mas, principalmente, lançando um olhar retroativo sobre gestos esquecidos e os hábitos desaparecidos.

Além dessas práticas de leitura, hoje em desuso, Chartier (1998a) sublinha as modificações da leitura advindas de transformações sofridas pelos processos de produção e circulação do escrito no cerne das atuais tecnologias digitais. Esse teórico assinala que o universo dos textos eletrônicos significará, necessariamente, um distanciamento no tocante às representações mentais e às operações intelectuais especificamente relacionadas às formas que teve o livro no Ocidente há dezessete ou dezoito séculos. Dentre essas modificações, Chartier (1998a) destaca a mobilidade do leitor no texto eletrônico, a leitura fragmentada e cambiante emergente nesse novo suporte, bem como a participação mais ativa do leitor na produção e circulação desses textos. Se o impresso impõe sua forma, sua estrutura e suas disposições, não pressupondo nenhuma participação nele, exceto de modo sub-reptício (através de anotações nos espaços em branco, por exemplo, cf. CHARTIER, 1998b), na textualidade eletrônica, o leitor

pode submeter o texto a múltiplas operações, de modo a esgarçar as fronteiras que separam a figura do autor da figura do leitor.

Ainda a respeito dessa questão, convém mencionar as análises de Curcino (2014) acerca de algumas implicações oriundas da transposição de alguns textos da cultura impressa para o universo virtual. Em síntese, trata-se de uma miríade de variações nos modos de apropriação dos textos. A autora cita o exemplo das *mensagens em powerpoint* que circulam na rede digital, as quais se apropriam de textos de origem literária e canônicos e engendram formas de recepção que dessacralizam esses textos, enxertando-os no âmbito do que comumente se denomina de *autoajuda*. Nas palavras de Curcino (2014), trata-se de um repertório cultural de “[...] textos moralizantes com finalidades pragmáticas, quiçá terapêuticas, que, por meio da exploração multimodal e sinestésica do verbo, da imagem, torna tangível o que o texto diz” (p.92).

Todas essas questões anteriormente expressas só são possíveis de serem problematizadas quando as inserimos no interior da História Cultural, na medida em que esta se preocupa em radiografar as múltiplas representações e discursos em torno de práticas como a leitura, sob a perspectiva de diferentes agentes: o sujeito leitor, a figura do autor, as tecnologias do escrito, as multiplicidades de usos dos livros e das bibliotecas (CHARTIER, 2003), dentre outros. A conjunção desses fatores torna apreensível o funcionamento de determinados discursos sobre a leitura e sobre o sujeito leitor.

No caso do objeto de análise deste artigo, convém particularizar a discussão, com vistas a discutir a repetibilidade histórica de alguns discursos sobre a leitura no cenário brasileiro, uma vez que as análises de Chartier, a despeito de serem fundamentais para a compreensão da leitura como uma prática cultural, estão alinhadas ao contexto histórico francês/europeu, o que difere, portanto, da forma como se enxerga a leitura e o leitor na constituição da história brasileira. Conforme sintetiza Abreu (2001b), percorrer a história da leitura no Brasil é percorrer a história de um lamento. A autora chega a essa constatação, após o minucioso exame de textos escritos por viajantes europeus, no intuito de apontar discursos sobre a leitura no período anterior à Independência, os quais, ainda perduram até os dias de hoje. A autora analisa, além dos textos, constituídos por meio de um olhar estrangeiro sobre o país, imagens da pintura oitocentista, de modo a constatar a existência de “[...] imagens de erudição e estabilidade a partir da acumulação de símbolos de sucesso intelectual: uma biblioteca particular, livros abertos e espalhados” (ABREU, 2001b, p. 148). Assim, a autora

estabelece uma relação entre a carência de livros e de práticas efetivas de leitura no período anterior à Independência, em comparação com o cenário europeu, conforme descritas pelos textos dos viajantes europeus, e a ostentação de livros pela pintura que retratava a classe burguesa e os nobres. Essa representação pictórica parece compensar essa imagem inculta do país, disseminada pelo olhar do outro.

Nesse sentido, num país em que se sedimentou um discurso segundo o qual pouco se lê, o livro adquire um valor quase totêmico, indicador de *status* e de erudição, inerente à imagem que as classes de alto poder econômico queriam construir para si, a partir da inspiração europeia. Isso redundou na construção de todo um imaginário que persiste até a atualidade, por meio de uma positividade (FOUCAULT, 2010), em práticas e discursos sobre a leitura na sociedade, em campanhas de incentivo à leitura (VARELLA; CURCINO, 2014; SALGADO, 2011), em discursos sobre o ensino de leitura (SOUSA, 2014), nos quais o ato de ler é concebido como um bem, um direito a ser resguardado para todos, especialmente para aqueles que são considerados desprovidos de um certo capital cultural e econômico. Além disso, práticas mais corriqueiras, como exibir fotografias pessoais próximas a livros, em poses que denotam concentração e calma, emolduram discursos sobre leituras autorizadas e reconhecidas. Essa uniformização nos modos de representação dos leitores (ABREU, 2001a) ressignifica toda uma memória imagética da leitura, consolidada, principalmente, na cultura oitocentista.

Somos o que lemos, lembra-nos Curcino (2013). Isso significa dizer que constituímos-nos a partir do modo como lemos e do modo como nos manifestamos acerca do que lemos. A construção de imagens do leitor provém dessa relação que se estabelece com os saberes que legitimam as leituras esperadas e visam descaracterizar os subterfúgios dos não-leitores (cf. BAYARD, 2007). Conforme Curcino (2013), perguntas como *qual livro você está lendo?* e correlatas fazem funcionar certos discursos sobre a leitura, os quais ajudam a validar a imagem que fazemos daqueles a quem dirigimos essa pergunta, feita por motivos muito distintos a políticos, a modelos, a atrizes, a esportistas, ao público em geral. A resposta a essas indagações, por seu turno, será favorável ou não para a imagem do sujeito que precisa ser mantida e/ou resguardada. Noutros termos, falar que não está lendo nada, daquilo que se considerada como uma leitura enobrecedora, ou esquecer o nome do autor do livro, por exemplo, acabam por gerar críticas e situações constrangedoras (cf. CURCINO, 2013), quando se pensa nesse caráter obrigatório da leitura, fazendo desta um dever (BARTHES, 1987).

Enlaçando essa teia discursiva, convém levarmos em consideração todo uma rede de memória a respeito de discursos sobre a escolaridade, sobre a (a falta de) leitura de jogadores de futebol – foco de análise deste trabalho. Comumente se dissemina a ideia segundo a qual os jogadores de futebol possuem uma baixa escolaridade, os quais, em sua grande maioria, abandonam os bancos escolares, para se dedicarem exclusivamente aos treinos. A preparação para os jogos e as viagens constantes acabam por dificultar a permanência de tais atletas, os quais, em idade escolar, devem profissionalizar-se no âmbito do esporte¹. Some-se a isso o fato de a grande parte desses jogadores serem oriundos de estratos sociais economicamente desfavorecidos, em que os pais e demais familiares possuem um escasso nível de escolaridade, o que dificulta sobremaneira o acesso a uma cultura letrada e à consecução sistemática de práticas de leitura. Esse fato ancora a cristalização de determinadas representações a respeito do jogador de futebol no tocante à leitura: tais atletas leem pouco, sendo, numa instância, taxados como incultos e “burros”, vide a pergunta expressa na primeira epígrafe deste texto.

A irrupção da notícia acerca do *blog* de leitura do jogador Wallace faz ranger essas representações, na medida em que as relativiza, pondo em suspenso o *status* de veracidade que as credibiliza. No caso do cenário futebolístico brasileiro, a figura do jogador Sócrates (1954-2011) constitui uma exceção a essa generalização. O jogador em questão possuía um curso superior de altíssimo prestígio social e, de acordo com o jornalista Juca Kfourri (2012), era “um devorador de livros”, aventurando-se, inclusive, na seara da escrita — o jogador escreveu uma série de crônicas, no decorrer da Copa do Mundo, de 1982, publicadas posteriormente num livro, sob a organização de Kfourri (2012). Ainda de acordo com o jornalista, Sócrates pensava o futebol com a cabeça antes dos pés. O jornalista, ao aludir metonimicamente à cabeça (o cérebro, à mente) como um símbolo que o distinguia dos demais, atribuiu à intelectualidade do jogador o sucesso dentro e fora das quadras. Essa aparente incompatibilidade entre ser leitor e ser jogador constitui o elemento primordial na construção das imagens do que chamaríamos de um jogador-leitor, erigido na contramão de certas práticas e dissensões. As análises a seguir esboçadas corroboram nossas afirmações.

¹ Informações obtidas em: <http://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2003/02/27/534147/jogadores-futebol-tm-baixo-nivel-escolaridade.html>. Acesso em: 02. jan. 2016.

4. Discursos sobre um jogador-leitor

Antes de começarmos a análise propriamente dita, é preciso mencionar alguns aspectos de cunho metodológico, principalmente no que se refere ao processo de escolha e organização do *corpus* deste artigo. Conforme afirmamos brevemente na introdução, o *corpus* é composto por notícias e seus respectivos comentários, os quais foram coletados em *sites e blogs* brasileiros. Em função da quantidade exponencial de notícias que circulam na *web* a respeito do esporte, selecionamos duas notícias, veiculadas em dois *sites* que aparecem nas primeiras posições do mecanismo de busca utilizado: o Google.

A análise está dividida em dois momentos: num primeiro, o olhar investigativo centra-se sobre as notícias coletadas e, num segundo, a análise recobrirá os comentários dos leitores das notícias. Essa divisão justifica-se em virtude da necessidade de averiguarmos as diferentes vozes que tecem dizeres sobre o jogador Wallace. De uma voz de cunho mais oficial — a voz do sujeito enunciador que redige as notícias — a uma voz de natureza mais opinativa, oriunda dos leitores, visamos analisar o exercício de uma função enunciativa (FOUCAULT, 2010) na constituição de discursos sobre o jogador-leitor em foco.

Para tanto, os excertos das notícias coletadas foram os seguintes:

(1)

“Wallace leu”: zagueiro do Flamengo terá blog com resenhas de mais de 100 livros

Wallace, do Flamengo, está prestes a lançar um blog. Apaixonado por literatura, ele irá comentar e avaliar os livros que já leu. A primeira etapa irá ao ar com exemplares de Phil Jackson, técnico supercampeão da NBA, a Caco Barcellos e Jô Soares. O internauta poderá ler e ouvir comentário do zagueiro, em texto e áudio, além de avaliações.

O projeto “Wallace leu” foi idealizado por Guilherme Prado, que o conheceu quando comandava o departamento de comunicação do Corinthians e, agora, é gestor de imagem esportiva. A dupla negocia para que, num futuro próximo, o blog possa oferecer ao leitor a opção de compra dos livros comentados, ou pelo menos da pesquisa de preços.

[...] Além de literatura, vale lembrar que Wallace também é um excelente jogador de xadrez (BASTIDORES F.C., 17/03/2015).

(2)

5 livros que o jogador Wallace leu e você nunca ia imaginar

A inteligência no futebol é algo a se admirar. Quando o jogador consegue, como diria Chico Buarque, na canção O Futebol, “avançar na vaga geometria” e traçar “paralelas do impossível” que desafiam a física e costuram linhas pelo campo,

vemos que estamos diante de algo diferente do normal. Wallace, zagueiro do time do Flamengo, é um jogador notadamente de grande capacidade de articulação: sua leitura de jogo, sua capacidade de verbalizar o que se viu em campo, suas entrevistas e posições em relação ao clube e às políticas, tudo é bastante marcante no jogador. Não foi com surpresa que Wallace revelou de onde vem essa inteligência: trata-se de um aficionado por livros. Tanto que lançou um blog – Wallace Leu – onde publica suas resenhas e resumos das obras lidas. No blog também é possível ouvir as resenhas em áudio, iniciativa excelente e acertada, pois permite que portadores de necessidades especiais também possam acompanhar as leituras do jogador.

O NotaTerapia ficou tão fascinado pelas obras lidas pelo jogador que selecionou 5 resenhas inusitadas de livros feitas por Wallace. Para quem quiser ler o blog do jogador, basta acessar o link: <http://wallaceleu.com.br/> (NOTATERAPIA, 16/11/2015).

O caráter insólito proveniente do fato de o zagueiro Wallace ser um leitor é realçado nas duas notícias. Se na primeira, esse realce se efetiva de um modo mais tímido, emoldurado numa dada objetividade do sujeito enunciador na contação do fato, o lançamento do *blog*; na segunda, tal realce mostra-se mais evidente, reiterado pelo efeito sensacional do título (“você nunca ia imaginar”) e pelo próprio espanto da voz que enuncia, em nome do blog, de modo a enumerar cinco obras (literárias!) lidas pelo jogador, as quais incluem *A Metamorfose*, de Kafka, *Mulheres*, de Bukowski, 1984, de Orwell, dentre outras. A superfície de emergência que faz surgir a leitura de Wallace como um objeto de discurso reside na rede enunciativa que atrela a leitura como *status* ao texto literário. Disso resulta o caráter improvável da existência de um jogador que lê justamente estes livros, canonizados no interior de um regime de produção de discursos. Nessa perspectiva, o uso do advérbio “nunca” no título da segunda notícia reitera essa improbabilidade.

Ao asseverar que “inteligência no futebol é algo a se admirar” e “estamos diante de algo diferente do normal”, a posição sujeito que enuncia na segunda notícia compactua com determinados posicionamentos sociais segundo os quais os jogadores de futebol são estereotipados como desprovidos de um certo capital cultural, além de apresentar, por exemplo, dificuldades de retórica, de uma dada formalidade na modalidade oral da língua, evidenciada nas entrevistas a que tais atletas estão submetidos cotidianamente. Tais carências, de acordo com esse posicionamento, são justificadas em função da falta de leitura.

Nesse sentido, a segunda notícia vai estabelecer uma relação entre a performance de Wallace, mais especialmente a sua articulação no tocante aos modos de enunciar as especificidades das partidas, com a prática frequente de leitura empreendida pelo zagueiro. Os usos da leitura (CHARTIER, 2003) parecem produzir reflexos inalienáveis sobre a imagem

positiva do jogador, concebida com júbilo pelo sujeito enunciador (“aficionado por livros”, “apaixonado por literatura”). A leitura, nesse caso, potencializa uma transformação social (CURCINO, 2013), na medida em que confere ao jogador habilidades inexistentes nos demais, na coletividade que o circunda. Na primeira notícia, a informação complementar de que Wallace é um excelente jogador de xadrez colabora para a constituição identitária do jogador como uma rara exceção no universo do esporte.

A ênfase na quantidade de resenhas a serem disponibilizadas por Wallace denota a materialidade repetível do enunciado que aparece no título da primeira notícia. Com efeito, a quantidade de livros (“mais de 100”), a partir dos quais as resenhas deverão surgir, encontra eco noutros enunciados, mormente inscritos em títulos de livro de um segmento específico, que sinalizam para o número de livros que precisamos ler num dado período, como, por exemplo, “100 livros que devemos ler antes de morrer” e correlatos, que, ao confirmarem a relação entre os enunciados, num campo associado (FOUCAULT, 2010), permitem a emergência de determinadas representações acerca do sujeito que lê esse número exponencial de livros, especialmente quando se alardeia que o brasileiro lê pouco, ao se comparar com outros países, numa série de discursos acerca dessa questão. Trata-se, portanto, da constituição de um leitor voraz, e, por isso, atípico no meio em que Wallace se encontra, conforme deflagra a posição sujeito nas notícias.

Os discursos sobre Wallace no âmbito das notícias anteriormente expressas coadunam com uma certa exaltação à postura acertada do jogador de criar um *blog* e de disponibilizar as resenhas, função social louvada, principalmente, na segunda notícia. O fato de o *blog* ter sido idealizado por um gestor de imagem pública, de maneira a delatar o poder de afetação (SIMÕES, 2014) de determinadas figuras públicas parece-nos bastante sintomático. Não é arriscado preconizar que a leitura está a serviço de estratégias de *marketing* que fabricam personas midiáticas, o que ratifica a leitura como uma prática inscrita num contexto histórico específico, relacionando-se de forma íntima com esse contexto.

Na segunda parte da análise, direcionamos o foco sobre os comentários dos leitores das notícias estudadas. Vejamos alguns desses comentários².

1. Não acho o Wallace seja tecnicamente lá essas coisas, mas também não é o horróroso! E é muito legal ver o “boleiro” como ele, diferenciado

² Mantivemos a escrita dos comentários tal como aparece no *site*.

intelectualmente, que procura ser um cara culto e informado. Tem espírito de liderança e pode vir a ser um grande dirigente ou treinador no futuro (Guilherme Almeida).

2. Muita intelectualidade e pouco futebol. É triste ver tanta incompetência. Principalmente para o torcedor que se acostumou com zagueiros de verdade como Gamarra, Mozer Aldair, Rondinelli... (Sebastião Vieira)
3. Só falta jogar bola (Thiago Melo).
4. Parabéns ao nosso zagueiro, um exemplo a ser seguido no esporte. Gostaria muito de ver mais notícias desse tipo, precisamos de exemplos assim, e não o que passam de jogadores baladeiros, afinal de contas eles são exemplos para as crianças (Raony Reis).

As vozes dos leitores das notícias bifurcam-se em parabenizar a postura de Wallace (“um exemplo a ser seguido”, “diferenciado intelectualmente”, “cara culto e informado”) e em questionar suas habilidades como jogador (“pouco futebol”, “só falta jogar bola”, “é triste ver tanta incompetência”). A propalada intelectualidade do zagueiro, resultante da leitura frequente por ele empreendida, constitui o elemento deflagrador dessa variação de posicionamentos discursivos. Se por um lado, a intelectualidade constitui um exemplo a ser seguido, conforme se expressa no último comentário, ou se capacita o zagueiro a exercer outros cargos no universo esportivo, de acordo com a posição do primeiro comentário; no segundo e terceiro, tal intelectualidade é relativizada, em função da análise, cujos sentidos derivam para um discurso técnico, segundo a qual o jogador não apresenta qualidades técnicas prodigiosas, a ponto de se destacar no time. Noutros termos, segundo essa posição, a suposta intelectualidade do jogador não compensa a ineficácia dele dentro de campo. A posição sujeito que enuncia no segundo comentário relembra, num tom saudosista, outros zagueiros do time de Wallace, os quais, de acordo com tal posição, seriam “zagueiros de verdade”. Essa assertiva supõe que estes não estariam preocupados em construir uma imagem de intelectual, resignando-se a serem competentes apenas dentro de campo.

A positividade enunciativa do discurso da leitura como enobrecimento, conforme destaca Abreu (2001a), é bastante evidente no último comentário, uma vez que a posição do sujeito enunciador exalta a postura correta de Wallace, na comparação com outros jogadores de futebol, denominados de “baladeiros”. Os constantes discursos que cotidianamente circulam na mídia a respeito da vida privada desses atletas acabam por forjar essas representações para tais

jogadores, muitos dos quais ostentam a aquisição de bens e a presença marcante em noitadas. Desse modo, a partir da posição do sujeito leitor, Wallace distancia-se completamente de tais estereótipos, ao adotar uma postura comedida e séria, com base no enobrecimento que a leitura provoca, servindo, portanto, como um bom exemplo para as crianças.

Nessa lógica, compreendemos que a emergência da identidade do jogador-leitor efetua-se nesse duelo de vozes e de variações daquilo que Foucault (2010) denomina de plano de fala. Tanto no discurso da posição que enuncia nas notícias, quanto nos comentários, a construção de dizeres a respeito de Wallace está em confluência com já-ditos, de certa forma, “consensuais” acerca de dois universos incompatíveis: o futebol e uma certa percepção acerca da leitura. O primeiro, tributário da falta de intelectualidade, encontra-se alheio um imaginário a respeito de uma cultura letrada, a qual é característica intrínseca do segundo. O exemplo de Wallace e a publicização em torno de suas revelações enquanto leitor embaralham tais fronteiras e espalham o dissenso e a contradição.

No processo de descrição/interpretação dos discursos sobre o jogador Wallace, foi possível flagrar representações acerca de um jogador que lê, fato que, considerando a singularidade do enunciado, é considerado propício para a circulação na mídia. A raridade desse fato é diretamente proporcional ao efeito sensacional com que as notícias o tratam. Ao enunciar algo como “você nunca ia imaginar” acerca das leituras do zagueiro, o sujeito que fala depara-se com a infinidade de atos singulares que a leitura comporta (CHARTIER, 1998a). Se a leitura de obras literárias parece ser inerente a um público elitizado, eis o efeito de surpresa indisfarçável do sujeito, ao defrontar-se com um jogador que ousa adentrar os domínios pouco explorados pelos que estão nesse lugar por ele ocupado. Leituras comuns, de que fala Abreu (2001a), as quais desafiam o imaginário historicamente embalado sobre o ato de ler, os enunciados acerca da leitura que se conservam no decorrer do tempo.

Ademais, convém atentar para as idiosincrasias das maneiras de ler dos tempos atuais, pensando a partir de Chartier (1991), a respeito das disposições específicas que engendram as comunidades de leitores. Quando Wallace explicita suas leituras na *web*, de modo a disponibilizar as suas impressões sobre os livros, fica patente o funcionamento de determinadas práticas de leitura inscritas no cerne das tecnologias digitais, mais especialmente a partir das comunidades de compartilhamento de arquivos e de sugestões de leitura, de modo a compor redes sociais de leitura (cf. OLIVEIRA, 2015). Trata-se de grades de especificação por meio das quais podemos correlacionar a leitura com outros objetos de discurso que também se

referem a essa prática (a leitura na *web*, a discussão acerca da leitura nesse espaço, o “novo leitor” daí emergente, dentre outros). Embora o foco deste texto não se volte de modo mais profundo para essa discussão, vale salientar a inserção do *blog* de Wallace, bem como os discursos que dele falam, no circuito das leituras (re)discutidas no ciberespaço, até porque a construção da imagem pública do jogador como um leitor passa por essa questão, conforme explicitamos anteriormente.

5. Considerações Finais

O escritor mineiro André Rubião inicia um conto, intitulado de *Um elefante na sala de estar*, com os seguintes dizeres: “Quando leu Rimbaud pela primeira vez, o jovem Kalipse não entendeu nada: acostumado com um mundo de sons, imagens e pessoas, ele parecia não se identificar com a monotonia das palavras” (RUBIÃO, 2011, p.19). O espanto do personagem ante as especificidades da leitura até então inexistente serve para ilustrar discursos em torno da relação do sujeito leitor com a leitura, especialmente a literária. A instauração de alguns consensos acerca da leitura, conforme problematizamos no decorrer deste texto, alicerça-se na percepção segundo a qual a leitura atrela-se a um enobrecimento do sujeito que lê, cabendo a este adequar-se às regulações impingidas sobre o hábito de ler. No entanto, a prática de leitura, para Chartier (1998a), apresenta contrastes entre as normas e instrumentos que definem os modos de ler e o uso efetivo e autêntico da leitura, realizado por uma variedade de sujeitos e grupos de leitores. Gostaríamos de reiterar, a partir dessa discussão, que a aparição de um jogador-leitor insere-se no esteio dessas normas que são burladas por sujeitos que, histórica e culturalmente, não fazem parte de um público especializado sobre o qual determinados tipos de leitura são endereçados.

Assim, nos limites deste artigo, analisamos algumas materialidades advindas da *web*, as quais discursivizam o fato de o zagueiro do Flamengo ter criado um *blog* sobre leitura. Ao escolhermos essas notícias, e não outras em seu lugar, conforme proporia Foucault (2010), visávamos investigar determinadas representações acerca da leitura e do sujeito leitor, vindas à baila através da notícia em foco. Nesse ínterim, a análise das notícias e dos comentários que as acompanhavam demonstrou que a construção de discursos sobre o jogador-leitor articula-se aos efeitos provenientes de uma relação aparentemente inviável, de tal modo que ora o sujeito Wallace é discursivizado como um exemplo a ser seguido no âmbito do esporte, haja vista que sua intelectualidade o distingue dos demais jogadores, ora questionado acerca de seu

desempenho em campo e a alusão à leitura serviria para encobrir a falta de eficiência técnica do jogador.

Entendemos que essa variação nos modos de enunciar acerca de Wallace está articulada aos reflexos que a existência de um jogador-leitor incide na produção de discursos naturalizados sobre a leitura, na exterioridade dos enunciados acerca dessa prática. O sujeito leitor rompe, portanto, com os protocolos e com os discursos normativos que procuram determinar o que dever ser lido. Nesse sentido, conforme nos lembra Certeau (1998, p. 267-268): “[...] os leitores são viajantes; circulam em terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los”.

Referências bibliográficas

ABREU, M. Diferentes maneiras de ler, **Memória**, Campinas, 2001a. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>. Acesso em: 30. dez. 2015.

_____. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (Org.). **Ler e navegar: percursos de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 2001b. p. 139-157.

BAYARD, P. **Como falar dos livros que não lemos?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Trad. António Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1987.

BURKE, P. **A Escola de Annales (1929-1989): a revolução da historiografia francesa**. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. artes do fazer**. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manoela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

_____. O mundo como representação, **Estudos Avançados**, São Paulo, 11(5), p. 173-191, 1991. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998a.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII**. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998b.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 2003.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUSCar, 2009.

CURCINO, L. Discursos sobre a leitura: uma análise da emergência e remanência de certas representações do leitor na atualidade. In: ENCONTRO EM ANÁLISE DO DISCURSO, 4, 2013, Araraquara. **Anais...** Araraquara: FCL/UNESP, 2013, p.139-148. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/PosGraduacao/StrictoSensu/LinguisticaeLinguaPortuguesa/anais-iv-ead.pdf>. Acesso em: 12. jul. 2014.

_____. Metamorfoses da autoria na contemporaneidade: a *função autor* em tempos de circulação virtual de textos. In: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCAR, 2014, p. 81-94.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 19. ed. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FISCHER, R. M. B. Foucault. In: OLIVEIRA, L. A. **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.123-151.

KFOURI, J. Prefácio. In: **Sócrates, o brasileiro**: as crônicas do doutor em Carta Capital. São Paulo: Confiança, 2012, p.12-13.

OLIVEIRA, R. P. Favoritos do público: uma análise das práticas de leitura da comunidade virtual Skoob, **Desenredo**, Passo Fundo, v.11, n.1, p. 70-91, jan./jun. 2015. **crossref** <http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v11i1.4968>

RUBIÃO, A. Um elefante na sala de estar. In: MACEDO, A. (Org.). **Coletivo 21**: antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p.19-24.

SALGADO, L. A leitura como um bem: *slogan* e consenso. In: _____.; MOTTA, A. R. (Orgs.). **Fórmulas discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 151-162.

SIMÕES. O poder de afetação das celebridades. In: FRANÇA, V. *et al.* **Celebridades no século XXI**: transformações no estatuto da fama. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 209-225.

SOUSA, M. E. V. Histórias e possibilidades de pesquisa em leitura. In: SOUSA, M. E. V.; ASSIS, C. (Org.). **Pesquisa em língua portuguesa**: da construção do objeto à perspectiva analítica. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. (Coleção Todas as Letras, 13), p.137-168.

VARELLA, S. G.; CURCINO, L. Discursos sobre a leitura: uma análise de vídeo-campanhas em prol dessa prática, **Desenredo**, Passo Fundo, v.10, n.2, p.337-354, jul./dez. 2014. **crossref** <http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v10i2.4157>

Artigo recebido em: 14.01.2016

Artigo aprovado em: 12.06.2016

Los usos del pretérito perfeto compuesto en español: una perspectiva sociolingüística y pedagógica

The uses of the present perfect in Spanish: a sociolinguistic and pedagogical perspective

Denísia Feliciano Duarte*

Leandra Cristina de Oliveira**

Valdecy de Oliveira Pontes***

RESUMEN: En este trabajo, redimensionamos discusiones teóricas sobre la expresión de pasado en español para el ámbito pedagógico de lengua extranjera. Considerando la complejidad en la enseñanza del pretérito perfecto compuesto castellano a estudiantes brasileños, socializamos el diseño de una propuesta didáctica para el tratamiento de este fenómeno a partir de dos cuentos literarios – textos auténticos que ilustran la lengua en uso y la variación diatópica. Con el objetivo de defender la enseñanza del español bajo la perspectiva de la variación lingüística, promoviendo la valoración y respeto a las diferentes variedades hispano-hablantes, el presente estudio se fundamenta en postulados básicos de la sociolingüística, con especial interés a su contribución para la didáctica de las lenguas.

PALABRAS-CLAVE: Pretérito perfecto compuesto. Sociolingüística. Enseñanza de Español como lengua extranjera.

ABSTRACT: In this work, we resize theoretical discussions about the expression of the past in Spanish in the pedagogical framework of foreign languages. Considering the complexity in the teaching of present perfect in Spanish to Brazilian students, we present the design of a didactic proposal for the treatment of this phenomenon from two literary short stories – authentic texts which illustrate the language in use and diatopical variation. With the goal of defending the teaching of Spanish from the perspective of linguistic variation, promoting the appraisal and respect to the several Spanish varieties, in this study is based on the basic postulates of sociolinguistics with the special interest of its contribution to the didactic of languages.

KEYWORDS: Present perfect. Sociolinguistics. Teaching of Spanish as a Foreign Language.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em Letras-Espanhol e suas Literaturas pela UFC. Atualmente, é bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

** Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLg/UFSC), onde atua como professora permanente. É professora do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE/UFSC), atuando nas áreas de Linguística e Língua Espanhola. Coordena o Projeto *Corpus del español escrito con marcas de oralidad*, com interesses no ensino-aprendizagem de espanhol e português como línguas estrangeiras e pesquisas centradas no uso. E-mail: leandraletras@hotmail.com

*** Professor doutor em Linguística (UFC) e com Pós-Doutorado em Estudos da Tradução (UFSC). Atualmente, é Professor Adjunto na graduação em Letras-Espanhol e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: valdecy.pontes@ufc.br

1. Introducción

En estudios anteriores, hemos planteado las cuestiones de la variación y cambio en la expresión de pasado en español, problematizando, además, la multifuncionalidad de la forma compuesta del pretérito perfecto de indicativo y la manera como los manuales didácticos tratan ese fenómeno (OLIVEIRA, 2007; 2010; 2011; 2014). En la presente propuesta, reflexionamos sobre algunas cuestiones y resultados discutidos en estos trabajos e intentamos contribuir para el contexto de enseñanza del español como lengua extranjera a partir de la socialización del diseño de una propuesta didáctica cuyo tema es la expresión de pasado en español, con especial interés al multifuncional pretérito perfecto compuesto.

La propuesta didáctica se desarrolla a partir del uso de cuentos literarios, género textual que funciona como excelente objeto de aprendizaje para la práctica de lectura, de oralidad, de reflexión metalingüística, entre otras. Antes de la presentación del referido diseño, se presentan bases teóricas en las cuales se fundamenta este trabajo. De este modo, el artículo está estructurado en tres apartados: (i) la enseñanza del español como lengua extranjera bajo la perspectiva de la variación y cambio lingüísticos; (ii) la multifuncionalidad de la forma verbal compleja – el pretérito perfecto compuesto; y (iii) el uso de cuentos literarios como objeto de aprendizaje. Tras la contextualización teórica, se enseña la propuesta didáctica para el tratamiento de la expresión de pasado en español, consumando el presente trabajo con algunas palabras finales.

2. La enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil desde la perspectiva de la variación y cambio

La variación lingüística – fenómeno universal que presupone la existencia de formas lingüísticas alternativas denominadas variantes¹, conforme Mollica (2007, p.10)² – puede ocurrir en los diversos niveles lingüísticos (fonético-fonológico, sintáctico, morfológico y semántico). Tarallo (2005, p.07), teniendo en cuenta la propuesta de Coseriu (1968), presenta las variaciones a partir de tres ejes: diatópico (diferencias relacionadas a los espacios geográficos), diastrático (diferencias relacionadas a aspectos sociales, como clase social, sexo, edad, etc.) y diafásico (diferencias relacionadas al contexto de comunicación y estilos de

¹ Traducción de nuestra responsabilidad.

²Cita original: A variação linguística constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes.

lenguaje). Además, según Mollica (2007)³, podemos citar otras dos categorías de variación: la diamésica (diferencia relacionada a la modalidad oral o escrita de la lengua) y la diacrónica (relacionada al momento histórico de la lengua y su evolución).

Las diversas formas que podemos utilizar para referirnos a la misma cosa – es decir, la existencia de formas variantes – configuran un fenómeno llamado de variable. Los factores condicionantes al empleo de una u otra variante pueden ser de naturaleza interna o externa a la lengua. Ejemplificamos la discusión con base en el objeto de estudio de este trabajo – el pretérito perfecto de indicativo. En muchos países hispano-americanos, es predominante el empleo del pretérito perfecto simple (PPS) en detrimento del pretérito perfecto compuesto (PPC)⁴. De ese modo, en determinados contextos de uso, el PPS y el PPC son formas variantes de la variable “expresión de pasado perfectivo” en español. Es importante resaltar que las dos formas del pretérito perfecto de indicativo no son variantes de una misma variable en cualquier contexto, puesto que el perfecto compuesto presenta funciones particulares capaces de distinguirlo del perfecto simple, conforme discusiones presentadas posteriormente en este trabajo.

Redimensionando los debates teóricos sobre el carácter variable y mutable de las lenguas para el ámbito pedagógico, en el contexto de enseñanza de lenguas se ha hecho hincapié en las últimas décadas al tratamiento de las variaciones lingüísticas. En lo que concierne a las clases de Español como Lengua Extranjera (E/LE), Moreno Fernández (2000, p. 76) afirma:

[...] la respuesta a cualquier cuestión relacionada a lo que hay que enseñar o lo que no hay que enseñar pasa por tener en cuenta los usos lingüísticos que configuran la norma culta de una variedad lingüística, los usos de los hablantes cultos, instruidos, y prestigiosos de la comunidad cuya lengua se enseña y se aprende. Pero, ¿cuál puede ser la norma de referencia de una lengua extendida como lengua materna por cuatro continentes, oficial en una veintena de países y con modalidades sociales y dialectales muy diversas?

Para este autor, es necesario conocer más allá del origen del español o de las circunstancias geográficas, de modo a reconocer que esta lengua comparte en su esencia un modelo ortográfico, gramatical y semántico, que es difundido por las academias en un intento de estandarización. Añade que por mucho tiempo a esa estandarización del español se ha dedicado la Real Academia Española, basada esencialmente en el modelo lingüístico de España

³ Original en portugués.

⁴ A lo largo de este artículo, utilizaremos las siglas PPS y PPC.

– de la parte Norte, más específicamente. Eso explica la tradición que tiene España respecto a la producción de materiales para la enseñanza de su variedad y, también, el control de sus editoriales. Sin embargo, con la Asociación de Academias de la Lengua Española, las demás Academias Lingüísticas han participado de las decisiones que afectan a esa lengua, y eso contribuye a la enseñanza del español, pues: “la *norma culta* del español, la que ha de servir de modelo para la estandarización monocéntrica, y para la enseñanza, no es única, sino múltiple” (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p.77). Asimismo, afirma que no existe una comunidad de habla, en la que los hablantes con más prestigio deban servir de referencia exclusiva y obligatoria para todo el mundo hispánico.

En el momento de buscar un prototipo de lengua susceptible de ser utilizado como modelo en la enseñanza de español, se puede recurrir a dos parámetros principales: el geográfico y el social. [...] Pero al combinar ambos parámetros, simplificando mucho la realidad, podemos decir que en la enseñanza de español en el mundo se suelen manejar tres posibilidades prototípicas: el modelo del español de un solo lugar (Castilla), el modelo del español de cada zona principal y el modelo de los usos panhispánicos. (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 79)

Teniendo en cuenta la enseñanza del español en escuelas brasileñas, de acuerdo con los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM), Línguas Estrangeiras*⁵, el examen de la complejidad de las manifestaciones evoca a la superación de los prejuicios de las identidades y provoca el respeto mutuo como medio de comprender el presente y construir el porvenir. Por eso, es de suma importancia que los alumnos brasileños tengan conocimiento de la existencia de distintas realizaciones del español, de modo a evitarse prejuicios hacia las variedades lingüísticas y hacia los pueblos que las utilizan.

En el ámbito educacional brasileño, la enseñanza del español ocurre de modo superficial, reduciendo el idioma a contenidos gramaticales, conforme estudio de Coan y Pontes (2013)⁶. En este contexto, poco se problematiza la variación lingüística en clases, sea por un frágil conocimiento sociolingüístico de los profesores sea por la expresiva publicación de materiales que retratan el español peninsular. Según Mollica (2007, p.09)⁷ “todas las lenguas

⁵ Original en portugués.

⁶ Original en portugués.

⁷Cita original: Todas as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas.

presentan un dinamismo inherente, lo que implica asumir que son heterogéneas”⁸; de ello la importancia de estudiar las variantes para que los alumnos tengan consciencia de la amplia diversidad lingüística de la lengua meta. Sin embargo, para que los alumnos las conozcan, el profesor debe presentárselas no como curiosidades, sino como inherentes al idioma de aprendizaje, poniendo de relieve su importancia también para el conocimiento de la cultura y de la identidad de los pueblos.

Según los PCN-EM (BRASIL, 2000, p.31)⁹, “la visión de mundo de cada pueblo cambia en función de varios factores y, consecuentemente, la lengua también sufre cambios para que pueda expresar las nuevas formas de mirar la realidad.¹⁰” Por ello, es necesaria la enseñanza de la lengua con objetivos comunicativos reales – uno de los factores que justifican nuestro trabajo con cuentos, ya que son textos auténticos¹¹ de la lengua y nos permiten ampliar el conocimiento de mundo de los estudiantes, de la historia y de la cultura del pueblo representado en las obras elegidas.

Para los PCN-EM (BRASIL, 2000, p. 27)¹², una de las competencias y destrezas que debe ser desarrollada por los estudiantes de una lengua extranjera moderna se relaciona con la contextualización socio-cultural, de ahí, es necesario que los alumnos sepan distinguir las variantes lingüísticas, comprender en qué medida los enunciados reflejan la forma de ser, pensar, actuar y sentir de quien los produce.

Respecto a la heterogeneidad de la lengua española y su enseñanza al alumno brasileño, las *Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (OCN-EM) argumentan sobre las maneras de enseñarse una lengua tan plural y sobre el papel del profesor en este contexto.

Es necesario acordarse de que, ante todo, ningún hablante de ninguna lengua conoce al fondo todas las variedades existentes. Cada profesor, sea porque es hablante nativo de cierta región sea porque eligió una variedad determinada, tiene “su” propia forma de expresión. [...] Es claro que el hecho de que el profesor emplee una variedad cualquiera no lo exime del deber de enseñar a los alumnos que existen otras, tan ricas y válidas como la usada por él, y,

⁸ Traducción de nuestra responsabilidad.

⁹Cita original: A visão de mundo de cada povo altera-se em função de vários fatores e, consequentemente, a língua também sofre alterações para poder expressar as novas formas de encarar a realidade.

¹⁰Traducción de nuestra responsabilidad.

¹¹Aportaremos en este artículo el concepto de texto auténtico presentado por Kramsch (1993), ya que se refiere a textos con un lenguaje no artificial prefabricado para la enseñanza de lenguas.

¹² Original en portugués.

dentro de lo posible, crear oportunidades de aproximación a ellas, deshaciendo estereotipos y prejuicios.¹³ (BRASIL, 2005, p. 136)¹⁴

Constatamos, a partir de esta afirmación, que cabe al profesor no tratar la variedad lingüística como algo superficial, resumiendo las variedades a curiosidades. El conocimiento de las variedades hispano-hablantes posibilita la comprensión de la heterogeneidad que, según las OCN-EM (BRASIL, 2005)¹⁵, marca todas las culturas, pueblos, lenguas y lenguajes. Es necesario que los alumnos estén conscientes de la existencia de diversas variedades hispánicas, para que puedan elegir en su desempeño comunicativo aquella con la cual más se identifica.

3. El objeto de estudio: la multifuncionalidad del PPC en la enseñanza de E/LE

Con vistas a lo antes planteado sobre el uso de textos auténticos en una clase de español que considera el carácter heterogéneo de la lengua, interesa en este trabajo reflexionar sobre el aprovechamiento de los cuentos literarios para el abordaje de aspectos lingüísticos, tal como la expresión de pasado. Considerando la complejidad del pretérito perfecto compuesto castellano para estudiantes brasileños, es este el centro de los planteamientos que proponemos.

Tras investigar la variación diatópica entre pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto y la multifuncionalidad de esta última forma verbal – Oliveira (2007 y 2010, respectivamente)¹⁶ –, la misma autora se dedica en su estudio de (2014)¹⁷ a verificar cómo se presenta el multifuncional PPC en gramáticas y libros didácticos del español, destinados a aprendices brasileños.

Analizando dos gramáticas pedagógicas y dos libros didácticos, Oliveira (2014, p. 87)¹⁸ plantea las siguientes cuestiones de investigación:

¹³Cita original: É preciso lembrar, antes de tudo, que nenhum falante de nenhuma língua conhece a fundo todas as variedades existentes. Cada professor, seja porque é falante nativo de dada região seja porque optou por uma variedade determinada, tem a “sua” própria forma de expressão. [...] É claro que o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime do dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derrubando estereótipos e preconceitos.

¹⁴Traducción de nuestra responsabilidad.

¹⁵Original en portugués.

¹⁶Original en portugués.

¹⁷Original en portugués.

¹⁸ Cita original: (i) Sendo amplamente discutida em estudos linguísticos como uma forma verbal complexa, os livros e gramáticas analisados dedicam seções especiais para o tratamento do pretérito perfeito composto? (ii) A polissemia observada em pesquisas do PPC a partir da língua em uso é considerada pelos materiais didáticos em análise? (iii) Os livros e gramáticas em questão apresentam um olhar contrastivo sobre os dois idiomas, problematizando aproximações e diferenças entre o português e o espanhol no que tange ao uso do PPC?

- (i) Con amplia discusión en estudios lingüísticos como una forma verbal compleja, ¿los libros y gramáticas analizados dedican apartados especiales al tratamiento del pretérito perfecto compuesto?
- (ii) ¿La polisemia observada en estudios del PPC a partir de la lengua en uso está contemplada en los materiales en análisis?
- (iii) ¿Los libros y gramáticas en consideración presentan una mirada contrastiva sobre el PPC portugués y el PPC español, problematizando distancias y acercamientos entre los dos idiomas?¹⁹

Los resultados del referido trabajo contestan positivamente las cuestiones (i) y (iii), y negativamente la cuestión (ii). En lo que concierne a la primera pregunta, tanto las gramáticas como los libros didácticos dedican mayor atención a la forma compuesta del pretérito perfecto de indicativo, lo que pone en evidencia que “para el aprendiz brasileño, esa puede no ser una forma verbal de simple comprensión, ya que no corresponde exactamente al pretérito perfecto compuesto del portugués”²⁰ (OLIVEIRA, 2014, p. 92)²¹.

En lo concerniente a la pregunta en (ii), la autora constata la tendencia a una simplificación didáctica en el tratamiento del PPC. Las gramáticas de Moreno y Eres Fernández (2007) y de Masip (2010), como también el libro didáctico de Martin (2007), reproducen la explicación clásica del perfecto compuesto como tiempo verbal que expresa un hecho pasado que se conecta al presente de la enunciación. En esta dirección, Martin (2007 *apud* OLIVEIRA, 2014, p. 89) expone que se utiliza el PPC “*con expresiones temporales que incluyen el presente (esta semana, hoy, nunca, siempre, etc.)*”. El segundo libro didáctico analizado – Osman *et al.* (2010) – considera la polisemia de esta forma verbal, considerando su funcionalidad en la expresión de “pasado reciente” y asociándola a contextos de frecuencia y de experiencia, en que la presencia de marcadores adverbiales como “*muchas veces*”/“*varias veces*” e “*ya*”/“*todavía no*” – indicando frecuencia y experiencia, respectivamente – podrían favorecer el uso del PPC. Importa destacar que la polisemia del PPC defendida por Oliveira (2010)²² comprende diferentes funciones de esta forma verbal: continuidad – marcada por la duración o

¹⁹ Traducción de nuestra responsabilidad.

²⁰ Cita original: para o aprendiz brasileiro, esta pode não ser uma forma verbal de simples compreensão, justamente por não ser exatamente equivalente ao pretérito perfeito composto português.

²¹ Traducción de nuestra responsabilidad.

²² Original en portugués.

la iteración; relevancia presente – marcada por la proximidad temporal, el resultado o la experiencia –; y perfectividad.

De modo a contestar a la última pregunta, Oliveira (2014, p. 87-92)²³ constata la mirada contrastiva entre el PPC portugués y el PPC español en los cuatro materiales examinados. El punto destacado por la autora es que los materiales coinciden en el interés por las diferencias, tal como la imposibilidad de expresar situaciones puntuales en portugués a partir del empleo del *pretérito perfeito composto*, conforme se ejemplifica a continuación:

Portugués: **Desculpa pelo atraso. Não **tenho ouvido** o despertador.*

Español: Perdón por el retraso. No **he oído** el despertador.

Aunque sean expresivas las diferencias, es también posible identificar similitudes entre el PPC de las dos lenguas – punto ignorado en los materiales didácticos examinados por la autora. El pretérito perfecto compuesto castellano es una forma verbal cuyo empleo no se restringe a la expresión de pasado reciente. Como antes mencionado, el resultado, la experiencia, la duración, la iteración y la perfectividad son también funciones desempeñadas por esta forma polisémica. En este sentido, hay dos funciones que acercan el PPC del portugués brasileño al PPC castellano: la duración y la iteración, tal como se ejemplifica enseguida, a partir de lo que plantea Oliveira (2014):

Portugués (PPC duración): ***Tem sido** uma excelente aluna.*

Español (PPC duración): **Ha sido** una excelente alumna.

Portugués (PPC iteración): ***Tenho ido** ao parque com frequência.*

Español (PPC iteración): **He ido** al parque a menudo.

Por fin, cabe destacar que la semejanza ignorada por las gramáticas y libros en discusión es, en realidad, completamente negada en la gramática contrastiva de Moreno e Eres Fernández (2007). Para las autoras, “*en ningún caso [el perfecto compuesto] equivale al pretérito perfeito composto ya que este tiempo expresa hechos repetidos o continuos*” (MORENO y ERES FERNÁNDEZ, 2007, p. 231) – afirmación categórica que, según Oliveira (2014, p. 91)²⁴, se

²³ Original en portugués.

²⁴ Original en portugués.

podría evitar, de modo a ofrecer a estudiantes y profesores explicaciones que consideren el carácter variable y mutable de la lengua.

4. Los cuentos literarios como objeto de aprendizaje

Considerando que uno de los objetivos de este trabajo es socializar una propuesta didáctica con base en cuentos, es importante mencionar la contribución de este género literario en la pedagogía de la lengua.

Los cuentos y las diferentes manifestaciones de la literatura configuran excelentes materiales para la enseñanza de lenguas, pues, como muestras auténticas, potencializan la comprensión y el estudio profundizado de diferentes niveles del lenguaje. Elegimos trabajar con cuentos por dos razones especiales: (i) la relevante conciliación entre literatura y aprendizaje de lengua; y (ii) la forma como se estructura este género, favoreciendo, en una dimensión relativamente corta, la expresión de pasado en su narrativa – factor importante teniendo en cuenta el espacio destinado a las clases de lenguas extranjeras en la Enseñanza Fundamental y la Secundaria.

Respecto al uso de obras literarias en el ámbito pedagógico, cabe mencionar que esta práctica se remonta a la Antigüedad Grecolatina. Desde aquella época hasta la presente, se utiliza, a partir de diferentes métodos y enfoques, el texto literario como un recurso didáctico para la enseñanza de lenguas materna y extranjera. Hay que aclarar que a lo largo del tiempo el objetivo de la enseñanza de una segunda lengua fue cambiando y con ella el uso de estos textos en las clases de idiomas. El objetivo, según Sitman y Lerner (1996, p. 227), “consistía en que el alumno fuera capaz de leer grandes obras de la literatura de la lengua en cuestión en su idioma original”. Es decir, el método esencial era la mimesis, que consiste en la imitación o representación, elementos estos importantes en la filosofía de Aristóteles y Platón. Pero, con el surgimiento de otros métodos, hubo la discusión respecto a la potencialidad del texto literario en el aula y los pros y contras de la inclusión de la literatura en la enseñanza de lenguas.

De acuerdo con Sitman y Lerner (1996, p. 227), el texto literario puede “desarrollar la conciencia y la apreciación del uso del lenguaje en sus distintas manifestaciones, ya que presenta el lenguaje en un contexto auténtico, en registros y dialectos variados, encuadrado dentro de un marco social”. A través de la literatura, podemos aproximar el alumno a una dada lengua, a las variaciones a ella inherentes y a su cultura. Sin embargo, la elección del texto es

de suma importancia, de modo a evitarse que la lectura y las propuestas didácticas sugeridas no resulten demasíadamente complejas a los aprendices.

Vale resaltar que tales textos no deben ser subutilizados en las clases de lenguas extranjeras, reduciéndolos a meras materialidades lingüísticas a partir de las cuales se problematizan exclusivamente los aspectos estructurales de la lengua. Es importante sobre todo valorar las características de las obras literarias y sus contribuciones histórico-culturales.

Por otro lado, no se puede ignorar la realidad que experimentamos los profesores de Español como Lengua Extranjera, como la reducida carga horaria y la dificultad en adecuar el uso de los textos a lo que nos piden los currículos de los centros de lenguas y de las escuelas. Sin embargo, en este contexto real, es posible beneficiarse de las potencialidades de estos textos, de modo a invitar a los estudiantes a la lectura de diferentes géneros textuales y promover el uso de la lengua extranjera en distintas situaciones de uso, como aducen Sanz (2006, p. 18) y Souza (2008, p.23)²⁵.

Con este fin, argumentamos a favor de la práctica pedagógica con base en obras literarias como los cuentos, que, como ejemplares de la lengua, nos posibilitan vislumbrar y aprender usos compartidos por determinados grupos sociales, usos que reflejan la norma social y no simplemente la norma tradicional. Respecto a esta perspectiva, Sánchez Lobato (1994, p. 237) destaca que:

En la manifestación escrita es más factible, por su reflexión, reconocer la norma del sistema de la lengua, la norma (valor sociocultural) que cohesiona todo el sistema español. Y por ende reconocer, asimismo, las principales variantes sociolingüísticas tanto desde la perspectiva diatópica como diastrática.

Tales constataciones implican al profesor en una elección cuidada y coherente de los cuentos, en que se manifiesten las diferentes normas sociales – en términos de Coseriu (1952) – es decir, las diferentes variedades del español a depender del contexto geográfico y de los grupos sociales que representan. El uso de cuentos apropiados a los niveles, edad e intereses de los estudiantes puede acercarnos a un contexto real, rico en registros y dialectos variados, posibilitando el interés de los alumnos por el uso efectivo de la lengua.

²⁵ Original en portugués.

5. La reflexión didáctica: el pretérito perfecto compuesto en cuentos hispano-americanos

5.1. Contextualización

Las lecturas base de la actividad propuesta son los cuentos *La nieve*, de la obra *Llamadas Telefónicas* del autor chileno Roberto Bolaño, y *Sólo vine a hablar por teléfono*, de la obra *Doce Cuentos Peregrinos* del autor colombiano Gabriel García Márquez. Con especial interés sobre las diferentes realizaciones del pretérito perfecto compuesto español – forma verbal multifuncional y con distribución de frecuencia de uso distinta en las diversas regiones hispanohablantes, conforme Oliveira (2007; 2010; 2014) – se busca comprender la variación en los usos del pretérito perfecto compuesto, teniendo en cuenta lo que sugieren documentos oficiales direccionados a la enseñanza: considerar la heterogeneidad lingüística y cultural del mundo hispánico en la enseñanza del español y estimular la reflexión sobre ese fenómeno (BRASIL, 2005, p.136).

Por su carácter entretenedor, los dos cuentos seleccionados para esta actividad son obras literarias pertinentes para el trabajo con estudiantes de la primaria y de la secundaria.

El cuento *La nieve* reúne acción, romanticismos, suspense y tragedia. La historia es narrada en primera persona por el personaje principal, Rogelio Estrada, y se emplaza en un bar. Rogelio Estrada narra la migración con su familia de Chile a Rusia, a causa del Golpe de Estado. En Rusia, empieza a trabajar para Misha Pavlov, el jefe de un grupo de la mafia. El oficio de Estrada era contactar a chicas deportivas para Pavlov. El clímax del enredo se da cuando Rogelio se enamora de una de las chicas deseadas por su patrón, la deportista Natalia Mijailovna. El enredo se desarrolla con un triángulo amoroso entre Rogelio, Natalia y Misha, a escondidas de este último, el cual, por fin, es asesinado por su empleado y amante de su novia.

El cuento *Sólo vine a hablar por teléfono*, por el efecto de verosimilitud que crea, haz con que el lector considere la posibilidad de acontecimiento de los hechos. La narrativa cuenta la historia de María de la Luz Cervantes, cuyo coche se estropea cuando regresaba de un viaje a casa de sus padres. En la ocasión, María sube a un autobús que llevaba locas a un sanatorio, y se duerme en el trayecto. Al bajarse se da cuenta de que está en ese hospital y va en búsqueda de un teléfono. Sin embargo, una de las supervisoras cree que ella está loca y de ahí empieza el penar del personaje principal.

Elegimos estas obras debido a los siguientes criterios básicos: (i) su lectura relativamente simple; (ii) la sencillez de la temática; (iii) la adecuación entre su extensión y el

tiempo normalmente destinado a clases de lenguas (45 minutos semanales, aproximadamente) y (iv) las diferentes procedencias de sus autores, representando, de cierta manera, distintas variedades hispano-hablantes – en atención a lo que postulan documentos oficiales como PCN-EM y OCN-EM respecto a la importancia de que las clases de lenguas consideren la heterogeneidad lingüística y cultural, conforme discusión que se presenta en la sección 1 de este trabajo.

Importa destacar la pertinencia del trabajo con textos auténticos, representativos de zonas dialectales distintas, considerando la atestada y expresiva presencia de la variedad peninsular en los libros didácticos que les llegan a los profesores. De acuerdo con Pontes (2009), Bugel (1998) y Kraviski (2007)²⁶, cuando estos manuales hacen referencia a las variedades del español americano, las presentan como curiosidad y de forma relativamente superficial.

En lo concerniente a nuestro objeto de interés – el uso del pretérito perfecto compuesto –, esa preferencia por una variedad en detrimento de tantas otras es una cuestión problemática, considerando el diferente comportamiento de esta forma verbal en el mundo hispánico. Sobre ese tema, diferentes estudios interesados en la variación motivada por factores sociales, como grupo etario, nivel de estudios y zona dialectal de los hablantes, tratan de la diferencia en la frecuencia de uso de formas verbales usuales en la expresión de pasado, como *canté* y *he cantado* – pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto, respectivamente, y las diferencias funcionales de la forma verbal compleja *he cantado* (DONNI DE MIRANDE, 1992; HOWE; SCHWENTER, 2003; 2008²⁷; KEMPAS, 2006; 2008; OLIVEIRA, 2007, entre otros).

Esta diferencia de uso, motivada por factores diversos y bastante difundida por estudios que se dedican a la variación diatópica, justifica el dimensionamiento de la reflexión teórica a la práctica docente. En la sección a continuación presentamos la propuesta didáctica diseñada y junto analizamos algunas ocurrencias del pretérito perfecto compuesto en las muestras del español colombiano y chileno. Por conveniencia, también se propone, en ciertas ocasiones, la discusión referente al pretérito perfecto simple, ya que la explicación didáctica de esas formas verbales suele conjugarse.

²⁶ Original en portugués.

²⁷ Original en inglés.

5.2. La expresión de pasado en los cuentos

El público a quien se destina la propuesta diseñada son alumnos de los niveles de enseñanza intermedio y avanzado. Para el desarrollo de la propuesta, se prevén dos clases de aproximadamente 45 minutos. Para no exceder el tiempo previsto, es necesario que en una clase previa el profesor organice el grande grupo en dos equipos, destinándoles cuentos distintos para lectura, considerando los dos cuentos indicados en esta propuesta. En la clase destinada a la fase 1 de la actividad, el profesor conduce cada una de las etapas presentadas en el cuadro a continuación:

1. El profesor elige a un representante del grupo 1 pidiéndole que presente el título de su cuento a los estudiantes del grupo 2.
2. Con base en el título del cuento, el grupo 2 debe hacer deducciones sobre el contenido de la obra, presentando sus hipótesis, describiendo sus personajes, el espacio físico y temporal, hablando sobre los sucesos previstos, entre otras tentativas de adivinación.
3. Tras la presentación de las conjeturas, algunos voluntarios del grupo 1 deberán presentar el cuento a partir de dramatizaciones, en las cuales será frecuente el empleo de formas verbales de pasado.
3. Es posible reforzar la práctica de la expresión de pasado a partir del contraste discutido por los grupos entre el cuento idealizado y el cuento auténtico.
4. Concluida la discusión sobre el cuento del grupo 1, se recomienza la actividad a partir del cuento del grupo 2.

Con esta actividad de lectura, se estimula a que los alumnos concilien literatura y aprendizaje de lengua extranjera, creando además un contexto lúdico e instigador para la práctica oral. El profesor debe estar atento a la participación de todos los estudiantes, estimulando, cuando necesario, a los más tímidos.

En lo concerniente a la práctica del fenómeno gramatical, cabe al profesor la atención a la forma como los estudiantes expresan la noción de pasado en español, haciendo apuntes sobre cuestiones pertinentes, como: usos que distinguen el desempeño oral del texto original; empleo del pretérito perfecto compuesto – forma de baja frecuencia en la lengua materna de los estudiantes (el portugués, en nuestro caso)²⁸; contextos en que los estudiantes emplean el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto; entre otros. Determinados contextos pueden favorecer el pretérito imperfecto, otros, las formas perfectivas, por ejemplo. Desvíos morfológicos pueden ser corregidos posteriormente, a partir de un *feedback* general.

²⁸ Conforme Barbosa (2003; 2008).

En la fase 2 de la actividad, segunda clase²⁹, con base en los cuentos y en lo apuntado en la clase anterior, el profesor discute con los estudiantes ciertos empleos que distancian el texto original de los fragmentos dramatizados en la primera fase de la actividad, reflexionando sobre cuestiones como: (i) las distancias y similitudes entre la lengua materna y la lengua-meta en lo que concierne a la expresión de pasado; (ii) la diferencia interna en el español, comparando los dos cuentos. (iii) la frecuencia de empleos de formas como *fue* y *ha sido* (formas simple y compuesta del pretérito perfecto, por ejemplo); y (iv) los distintos valores del pretérito perfecto compuesto español, lo que lo difiere del prácticamente monosémico pretérito perfecto compuesto portugués por su uso restringido a contextos de duración e iteración en este último idioma, conforme discute Oliveira (2014). Intentamos contribuir para esta tarea del profesor trayendo el análisis de algunos datos del fenómeno de nuestro interés.

(1) “Mi infancia fue feliz y no tiene nada que ver con lo que después **ha sido** mi vida [...]” (La nieve - Roberto Bolaño)

En la literatura destinada a la pedagogía del español, es usual concebir el pretérito perfecto compuesto como forma verbal que indica acciones o situaciones ocurridas en un período de tiempo que llega hasta el presente – tema discutido en secciones anteriores. El dato en (1) parece ser un buen ejemplo de este uso reconocido por los libros y gramáticas citados en el apartado 2, puesto que la acción aún perdura en la zona temporal actual del hablante (PPC con valor durativo). En clase, el profesor puede explorar este dato para comparar el PPC del portugués y del español, mostrando que, en ambos idiomas, esa forma verbal es capaz de indicar duración. Sin embargo, aunque las construcciones “*o que tem sido minha vida ...*” y “lo que ha sido mi vida” sean posibles en portugués y en español, respectivamente, el contexto en (1) favorecería el empleo del pretérito perfecto simple en portugués, ajustando, además, la elección verbal – “*o que minha vida se tornou*” –, posiblemente por la restricción impuesta por el adverbio “después”.

A la mirada sobre el PPC durativo, puede acompañar el análisis del valor puntual del pretérito perfecto simple, tal como ilustra la ocurrencia de la forma “quedaron” presente en el dato en (2):

²⁹ Conforme nuestro tiempo previsto. No obstante, el tiempo se ajusta de acuerdo con cada realidad.

(2) “[...] el mejor amigo que **he tenido** si descuento a los de la patota de Santiago, que **se quedaron** allá y a los que probablemente no voy a ver [...]” (La nieve - Roberto Bolaño)

Además de la cuestión temporal – la perspectiva de que el individuo sigue siendo el mejor amigo del hablante –, es necesario considerar la perspectiva psicológica señalada por Gómez Torrego (2005, p.150). Para este autor, en ciertas situaciones, la situación expresa por el PPC no necesariamente contempla el momento presente de la situación, sino la afectividad sentida por el hablante. En (2), la actualidad de la situación puede ser efectiva o simplemente concebida. De esta manera, se sugiere que se problematice con los alumnos que la relevancia presente de la situación – de que suelen tratar los materiales didácticos – puede darse por el contexto temporal interpretado tanto semántica como pragmáticamente, es decir, por la intencionalidad en la comunicación, por la situación comunicativa – perspectivas muchas veces ignoradas por libros didácticos.

A causa de su multifuncionalidad y de la diferencia de uso en el español y el portugués de Brasil, el pretérito perfecto compuesto es una forma verbal compleja para estudiantes brasileños. Anteriormente, discutimos un valor funcional del PPC que acerca los dos idiomas – el valor durativo –, aunque el contexto sintáctico parece favorecer o restringir el empleo de esta forma verbal en las lenguas de que trata este artículo. A continuación, ejemplificamos, a partir de datos de los cuentos, valores del PPC español no verificados en el PPC portugués.

(3) “[...] Los gustos de Pavlov eran eclécticos, como suele decirse, ¿verdad? Yo, con franqueza, sólo **he leído** a Bulgákov y lo **leí** por amor a Natalia, del resto no tengo ni idea, no soy hombre de lecturas, eso se nota.” (La nieve - Roberto Bolaño).

Aunque nuestro interés sea la forma compleja del pretérito perfecto (*he leído*), creemos necesario analizar, en este ejemplo, el empleo del pretérito perfecto simple (*leí*). Este dado es bastante pertinente para el contraste entre el PPS y el PPC, pues en un contexto relativamente próximo, el estudiante puede observar la funcionalidad de las dos formas del pretérito perfecto castellano. Seguramente, para el estudiante no sería ningún lío comprender el empleo de la forma simple *leí*, puesto que en su lengua materna lo diría de la misma manera – “... o li por

amor a Natalia”³⁰. No obstante, al considerar la traducción del contexto en que se emplea la forma compuesta, el aprendiz se daría cuenta que el PPC portugués no funcionaría en este caso, por tratarse de un PPC experiencial – en algún momento de su vida, el personaje experimentó la situación presentada por el verbo “*he leído*”. Importa destacar que la función experiencial indica la tercera etapa de gramaticalización del PPC; etapa ya alcanzada por muchas variedades del español, superada por el francés y todavía no alcanzada por el portugués de Brasil. En este último idioma, el PPC se encuentra en la etapa dos del proceso de gramaticalización, restringiéndose a contextos de continuidad (durativa o iterativa), como señalan Barbosa (2003; 2008)³¹ y Olivera (2010).

En la secuencia de este análisis, lanzamos la mirada al español colombiano, con base en el cuento del escritor colombiano Gabriel García Márquez – *Solo vine a hablar por teléfono*.

(4) “Al cuarto día le contestó una andaluza que sólo iba a hacer la limpieza. <<el señorito **se ha ido**>>, le dijo, con suficiente vaguedad para enloquecerlo.” (Sólo vine a hablar por teléfono - Gabriel García Márquez)

Como se puede observar, el contexto de uso en (4) es un poco distinto de los demás debido a la presencia del discurso directo que precede el verbo “dijo”, este conjugado en pretérito perfecto simple. Se puede plantear algunas reflexiones acerca del empleo del PPC “ha ido” en este contexto, a depender del nivel de aprendizaje y de competencia metalingüística de los estudiantes. Una de las explicaciones posibles para el empleo del PPC en dicho contexto es la relevancia presente de la situación, marcada o por su proximidad temporal en relación al momento del habla o por su carácter resultativo. Con base en lo que plantea Gutiérrez Araus (1997, p.27), entre otros autores, se puede interpretar la situación “el señorito se ha ido” como un contexto de ante-presente, puesto que la acción de irse, a pesar de ocurrir en un tiempo anterior a la acción que se transcurre, está centrada en el presente de la enunciación expresa en forma de discurso directo. En este sentido es pertinente que el profesor aproveche datos como estos para considerar las implicaciones estructurales y discursivas en el empleo de los discursos directo e indirecto. Además, es necesario no pasar de largo la diferencia temporal entre los

³⁰ Considerando la norma estándar respecto al empleo del clítico “o”, ya que en la lengua en uso (coloquial y culta) es común en el portugués de Brasil el empleo del pronombre personal “*ele*” en contextos sintácticos como este, o simplemente el apagamiento del pronombre complemento.

³¹ Original en portugués.

verbos “ha ido” y “dijo”, ya que en portugués se expresarían ambas situaciones a partir del empleo del pretérito perfecto simple (*foi e disse*).

Pasemos a otras ocurrencias del PPC en la muestra colombiana.

(5) _ Feliz de que al fin hayas venido, conejo – dijo ella –, Esto **ha sido** la muerte.”
(Sólo vine a hablar por teléfono - Gabriel García Márquez)

(6) _ Ya no sé cuántos días llevo aquí, o meses o años, pero sé que cada uno **ha sido** peor que el otro – dijo, y suspiró con el alma –: Creo que nunca volveré a ser la misma. (Sólo vine a hablar por teléfono - Gabriel García Márquez)

Trabajamos con los datos en (5) y (6) en conjunto por la semejanza del uso. Se puede justificar el empleo del pretérito perfecto compuesto en (5) por la intención del hablante en destacar la situación como algo duradero, que se extiende hasta el momento de la llegada de su interlocutor y que coincide con el momento del habla. En este mismo dato es posible observar la perspectiva psicológica descrita por Gómez Torrego (2005, p.150), puesto la evidente afectividad del personaje. Constatamos que María atribuye todo lo que ha vivido como sinónimo de muerte, o sea, hay el pesar, el sentimiento de tristeza relacionado a lo que ha sido todo lo que ella ha vivido en el sanatorio. Para explorar este fragmento del cuento, el docente puede pedir a los estudiantes que se imaginen presos por engaño en un sanatorio, cuestionándoles sobre posibles sentimientos y sensaciones experimentados en el periodo de hospitalización. De ahí, sería conveniente mostrarles a los estudiantes que en la expresión de situaciones que se extienden hasta el momento del habla se puede emplear en español y en portugués la forma compuesta del pretérito perfecto de indicativo – “Esto **ha sido** la muerte” y “*Isso tem sido a morte*”.

El dato en (6) se acerca considerablemente al dato inmediatamente anterior, puesto que “ha sido” también sugiere una lectura que contempla el momento del habla. Es necesario destacar que la propia semántica del verbo *ser* – verbo del tipo estado – contribuye para la interpretación de algo no-puntual. Además, al verbo le anteceden expresiones capaces de extender la situación: “no sé cuántos días... o meses o años”. Sin embargo, hay que destacar una pequeña diferencia entre la situación “ha sido” en las ocurrencias en (5) y en (6), lo que Oliveira (2010, p.133) trata como sub-funciones del Aspecto Continuativo: la duración y la iteración. El PPC en (5) señala una situación durativa, que no permite la fragmentación de fases. El PPC en (6), por otro lado, parece indicar una situación que se repite, o sea, iterativa: “cada

día ha sido peor que el otro”. Considerando que el PPC español y el portugués no se distinguen en cualquier contexto, conforme defiende Oliveira (2014, p. 88), es importante llamar la atención del estudiante no solo a las diferencias, sino también a las similitudes. Todavía en (6) sería completamente aceptable la traducción de “cada uno **ha sido** peor que el otro” para “*cada um tem sido pior que o outro*”.

Por nuestro breve análisis, sugerimos que el profesor debata con sus alumnos sobre las motivaciones para el empleo de las dos formas del pretérito perfecto de indicativo en las muestras consideradas, problematizando las funciones de la forma verbal compleja – el perfecto compuesto – en los cuentos seleccionados. Este tipo de actividad es una tentativa de no ignorarse el uso variable de la lengua, intentando no reproducir el modelo mono-dialectal implantado por algunos materiales didácticos.

6. Consideraciones finales

A partir del trabajo socializado, traemos a luz la variación en el uso de las formas del pretérito perfecto de indicativo castellano, redimensionando la reflexión teórica a la práctica docente. Conforme se ha discutido exhaustivamente en los estudios lingüísticos, el empleo del pretérito perfecto compuesto – forma verbal compleja a que dedicamos atención especial – no se restringe a lo que postula la norma gramatical y prescriptiva. Se trata de un tiempo verbal multifuncional, sujeto a la variación motivada por factores pragmáticos y discursivos.

Aunque las gramáticas tradicionales enseñen este tema desde una perspectiva formal y simplificadora, es necesario que el profesor y autores de libros didácticos consideren el contexto comunicativo, es decir, el uso efectivo de la lengua, pues es en él que las formas lingüísticas se hallan integradas.

Referencias

BARBOSA, J. B. **Os tempos do pretérito no português brasileiro**: perfeito simples e perfeito composto. Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 2003.

BARBOSA, J. B. **Tenho feito/fiz a tese**: uma proposta de caracterização do pretérito perfeito do português. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 2008. Disponible en: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/1376.pdf. Accesado en marzo de 2015.

BOLAÑO, R. La nieve. **In: Llamadas telefónicas**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2005. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Accesado en marzo de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Parâmetros Curriculares para o ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Accesado en marzo de 2015.

BUGEL, T. **O espanhol na cidade de São Paulo**: quem ensina qual variante a quem? Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1998.

COAN, M.; PONTES, V. O. Variedades linguísticas e o ensino de espanhol no Brasil. **Revista Trama**, n.18, p.179-191, 2013. Disponible en: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/8252/6079>. Accesado en mayo de 2015.

COSERIU, E. Norma y habla. **Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias**. Montevideo, año VI, n. 9, 1952.

DONNI DE MIRANDE, N. El sistema verbal en el español de Argentina: rasgos de unidad y de diferenciación dialectal. **Revista de filología hispánica**, n. 72, p. 655-670, 1992. Disponible en: <http://xn--revistadefilologiaespaola-uoc.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/viewFile/587/655>. Accesado en mayo de 2015.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. Sólo viene a hablar por teléfono. **In: Doce cuentos peregrinos**. 17ª edición. Buenos Aires: Debolsillo, 2010.

GÓMEZ TORREGO, L. **Gramática didáctica del español**. São Paulo: Ediciones SM, 2005.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. **Formas temporales del pasado en indicativo**. Madrid: Arcolibros, 1997.

HOWE, C.; SCHWENTER, S. A. Present perfect for preterite across Spanish dialects. **Penn Working Papers in Linguistics**, n. 9, p. 61-75, 2003. Disponible en: <http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1453&context=pwpl>. Accesado en mayo de 2015.

HOWE, C.; SCHWENTER, S. A. Variable constraints on past reference in dialects of Spanish. In: WESTMORELAND, Maurice; THOMAS, Juan A. (ed). **Selected proceedings of the 4th Workshop on Spanish Sociolinguistics**. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2008, p. 100-109. Disponible en: http://www.researchgate.net/publication/266270025_Variable_Constraints_on_Past_Reference_in_Dialects_of_Spanish. Accesado en mayo de 2015.

KEMPAS, I. **Estudio sobre el uso del pretérito perfecto prehodiernal en el español peninsular y en comparación con la variedad del español argentino hablada en Santiago del Estero**. Tesis Doctoral. Helsinki: Universidad de Helsinki, 2006. Disponible en: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19258/estudios.pdf?sequence=2>. Accesado en abril de 2015.

KEMPAS, I. El pretérito perfecto compuesto y los contextos prehodiernales. In: CARRASCO GUTIÉRREZ (ed.). **Tiempos compuestos y formas verbales complejas**. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2008, p. 231-273.

KRAMSH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAVISKI, E. R. A. **Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2007.

MARTIN, I. R. **Espanhol Série Brasil**. 1ª ed., São Paulo, Ática, 2007.

MASIP, V. **Gramática española para brasileños**. 1ª ed., São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2007, p. 09-14.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **¿Qué español enseñar?** Madrid: Arco Libro, 2000.

MORENO, C.; ERES FERNÁNDEZ, G. **Gramática contrastiva del español para brasileños**. 1ª ed., Madrid, SGEL, 2007.

OLIVEIRA, L. C. de. O Multifuncional pretérito perfeito composto espanhol em materiais didáticos. **Revista Calidoscópico**, vol 12, nº 01, jan/abril, 2014, p. 86-93. Disponible en: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.121.09>. Accesado en abril de 2015.

OLIVEIRA, L. C. de. “He vivido” y “tenho vivido”: funciones y trayectorias de cambio del perfecto compuesto español y portugués. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, 2011, n. 21, p. 60-80.

OLIVEIRA, L. C. de. **Estágio da gramaticalização do pretérito perfeito composto do espanhol escrito de sete capitais hispano-falantes**. Tese de doutorado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2010. Disponible em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93601/286499.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Accesado em marzo de 2015.

OLIVEIRA, L. C. de. **As duas formas do pretérito perfeito: análise de corpus**. Dissertação de mestrado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2007.

Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89840/239927.pdf?sequence=1>.
Acessado em abril de 2015.

OSMAN, S.; ELIAS, N.; REIS, P.; IZQUIERDO, S.; VALVERDE, J. **Enlaces: español para jóvenes brasileños**. 1ª ed., São Paulo, Macmillan, vol. 2, 2010.

PONTES, V. O. **As categorias verbais tempo, aspecto e modalidade em livros didáticos de língua portuguesa e língua espanhola: uma análise contrastiva**. Monografia de Especialização. Curso de Especialização em Linguística Aplicada. Faculdade 7 de Setembro: Fortaleza, 2009.

SÁNCHEZ LOBATO, J. Modelos de uso de lengua en la literatura actual: la lengua desde la enseñanza. En: **Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera**, Salvador Montesa Peydró y Pedro Gomis Blanco (Eds.), ASELE, Málaga, 1994, p. 235-246.

SANZ, M. P. **Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto**. Madrid: Editorial BELMONTE, 2006.

SITMAN, R. LERNER I. Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera, **Tendencias actuales en la enseñanza de español como lengua extranjera**. Congreso internacional de Asele. **Actas del Congreso Internacional de ASELE**. Málaga. Asele, vol. 5, 1996, p. 227-233.

SOUZA, L. J. C. R. S. **A inserção do texto literário nas aulas de E/LE: diretrizes para o Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza, 2008.

TARALLO, F. **A Pesquisa Sociolinguística**. 7ª. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

Artigo recebido em: 17.11.2015

Artigo aprovado em: 12.05.2016

Relações e reflexões entre a competência linguística de Noam Chomsky e a competência discursiva de Dominique Maingueneau
Relations and reflections between Chomsky's linguistic competence and Maingueneau's discursive competence

Manuel Veronez*

RESUMO: O presente trabalho tem o objetivo de fazer uma relação reflexiva entre as noções de competência linguística de Noam Chomsky (1978) e as noções de competência discursiva de Dominique Maingueneau (2008), apresentando pontos de convergência e de divergência entre as duas noções, capazes de confirmar a pertinência e importância teórica de se tentar dialogar duas teorias bastante antagônicas entre si, em princípio: o Gerativismo e a Análise do Discurso de linha francesa. Num primeiro momento, será explicitado o conceito de competência linguística para Chomsky (1978), após, em um segundo momento, será explicitado o conceito de competência discursiva para Maingueneau (2008) e ao final, numa terceira etapa, será apresentada uma relação e uma reflexão entre esses dois conceitos de competência e suas respectivas teorias de base, verificando se essas duas noções e teorias são ou não excludentes entre si.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso (França). Gerativismo (EUA). Competências.

ABSTRACT: This article aims to make a reflective relationship between Chomsky's linguistic competence (1978) and Maingueneau's discursive competence, presenting points of convergence and divergence between the both notions, able to confirm the relevance and theoretical importance of trying to join two very antagonistic theories: the generativism and the French speech analysis. First, it will be explained the concept of linguistic competence to Chomsky (1978), after, in a second stage, will be explained the concept of discursive competence to Maingueneau (2008) and at the end, a third step, it will be presented a relationship and a reflection between this two concepts of competence, watching if that these two notions and theories are or are not mutually excluded.

KEYWORDS: Discourse Analysis (France). Generativism (USA). Competences.

1. Sobre a competência linguística

Iniciaremos o texto apresentando a noção de competência linguística pensada por Noam Chomsky (1978), especificamente em sua obra intitulada *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Vale ressaltar que muitas outras ideias vieram depois dessa obra de 1978, como os princípios e parâmetros e o minimalismo, por exemplo, mas, o que interessa para este artigo, pontualmente, são as bases elementares da teoria de Chomsky (1978) que fizeram gerar essas implementações.

* Doutorando em Estudos Linguísticos (bolsista CAPES) pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Essa noção de competência linguística, desse modo, é bastante importante para sua teoria, sendo praticamente o centro que rege todo este específico sistema linguístico, doravante nomeado de Gerativismo.

Chomsky (1978) apresenta a gramática gerativa enquanto teoria da competência linguística. Ele afirma que existem regras que delimitam as sequências bem elaboradas de unidades mínimas com função sintática (denominadas como elementos formativos) e que agrupam informação estrutural de vários tipos. Estas regras, por sua vez, são a componente sintática das gramáticas gerativas.

Desse modo, o autor afirma que a sua teoria da competência linguística, interligada à gramática gerativa, tem como objeto teórico de análise um falante-ouvinte ideal, que está dentro de uma comunidade linguística homogênea e que conhece sua língua perfeitamente, capaz de usá-la e de articulá-la numa performance linguística (desempenho) sem grandes problemas ou imprevistos. Assim, para se estudar a performance linguística, é preciso levar em consideração a interação de inúmeros fatores, entre eles a competência linguística própria desse falante-ouvinte ideal.

A competência linguística, então, é definida, pelo autor, como o conhecimento (mental e inato) que o falante-ouvinte possui da sua língua, enquanto que o desempenho se define pelo uso efetivo da língua em situações concretas. Este desempenho, entretanto, não reflete, dentro da realidade dos fatos, a competência. Para o estudioso norte-americano em sua nova proposta teórica, a teoria linguística tem de ser mentalista, pois seu objetivo é descobrir uma realidade mental imanente ao comportamento efetivo do falante-ouvinte ideal.

A gramática gerativa, definitivamente, para Noam Chomsky (1978), é explícita, isto é, vai além da competência linguística própria do falante-ouvinte ideal, ela se procede na análise explícita do contributo, bastante diferente das gramáticas tradicionais, às quais o próprio autor faz críticas. Segundo ele, as gramáticas tradicionais (exatamente as de vertente estruturalista e saussuriana) são deficientes, porque elas não formulam, na sua grande parte, as regularidades básicas da língua a que se referem. Com isso, dentro de uma língua, na perspectiva chomskyana, há a gramática universal (de observações gerais) e há uma gramática particular (de observações próprias da língua em questão).

A gramática universal, juntamente com a competência linguística, tem a ver com o aspecto criativo (intuição), dessa maneira, Chomsky (1978) defende a gramática gerativa afirmando que ela tenta realizar uma composição explícita dos processos criativos da

linguagem, uma tentativa que não foi elaborada pelas gramáticas tradicionais. Para uma melhor reflexão sobre a gramática gerativa, proposta pelo autor, ele salienta que ela é um sistema de regras que atribui descrições estruturais às frases, tentando demonstrar aquilo que o falante sabe efetivamente, não sendo, entretanto, um modelo do falante ou do ouvinte ideais, mas uma caracterização do conhecimento da língua que dá o alicerce para o uso efetivo dela por um falante-ouvinte ideal.

Em relação à teoria da performance, isto é, do uso linguístico, Chomsky (1978) apresenta um conceito importante, o de aceitabilidade, que são enunciados naturais e perfeitamente compreensíveis, enquanto que para a teoria da competência, o conceito de gramaticalidade (sistema de regras linguísticas binárias, genéticas e universais) é que tem importância para se realizar os estudos desejados. Assim, a gramaticalidade (competência) é um dos fatores que determinam a aceitabilidade (desempenho). O estudo de modelos da performance também pode ser proveitoso, se incorporado à gramática gerativa.

A gramática gerativa, para Chomsky (1978), possui uma organização. Segundo ele, a gramática gerativa é um sistema finito de regras que podem gerar um número infinito de estruturas, dentro de uma interação. A gramática gerativa, não obstante, possui três componentes: um componente sintático, um componente fonológico e um componente semântico, ou seja, ela se estrutura na frase (ordem das palavras), no som (o fonema) e no sentido (interpretação das frases). Em consequência disso, há dentro da gramática gerativa uma estrutura profunda, relacionada à interpretação semântica dos *inputs*, através da competência linguística e uma outra estrutura de superfície, relacionada à interpretação fonética e ao desempenho.

Chomsky (1978) afirma que a competência linguística precisa gerar e relacionar, em cada frase, uma estrutura profunda e uma estrutura de superfície, e uma estrutura profunda com uma estrutura de superfície, isto é, há uma sequência básica subjacente de procedimento: a frase, que é um indicador sintagmático de base, nada mais é do que a fusão entre a estrutura de superfície e a estrutura profunda. Dessa feita, o autor apresenta uma justificativa para a gramática gerativa. Para ele, o falante nativo possui uma intuição linguística (criatividade) para com sua língua, tem todo o conhecimento gramatical, estrutural e linguístico de modo geral dessa língua nativa (via competência linguística), porém, esse conhecimento é intuitivo, virtual, abstrato.

Uma gramática, para Noam Chomsky (1978), pode ser uma teoria de uma língua, capaz de descrever adequadamente a competência intrínseca do falante nativo ideal. Com isso, o autor afirma que uma criança relaciona os dados linguísticos partindo de um princípio: estes dados são retirados de uma língua bem definida previamente, ou seja, sendo dados comuns a todas as línguas existentes, havendo similaridades em todas as línguas do mundo.

Percebe-se que o intuito do autor é desenvolver uma teoria dos universais linguísticos e que a noção de competência linguística é assaz importante para o desenvolvimento desta teoria, capaz de explicar a rapidez e uniformidade de aprendizagem da linguagem. Tal teoria estuda as propriedades de qualquer gramática gerativa de uma língua natural e é por esta razão que a gramática gerativa é, também, o produto da aprendizagem da linguagem. A partir dessa afirmação, o autor apresenta os conceitos de universais formais e universais substantivos, em que os itens linguísticos de qualquer língua precisam ser extraídos de uma classe rígida e fixa de itens.

Os universais formais podem se relacionar com as componentes sintática, fonológica e semântica da língua(gem), trazendo uma ideia de propriedade geral (comum) das línguas naturais. Esses universais formais, para Chomsky (1978), se relacionam mais com o caráter das regras que surgem nas gramáticas e com os modos de suas interconexões, por meio da competência linguística. Os universais substantivos, por sua vez, se integram ao vocabulário para poderem descrever a linguagem. O conhecimento da língua (competência) pela criança vai além dos dados linguísticos primários que ela recebe, mas tal conhecimento não se dá de modo indutivo, é sempre mental, genético, abstrato.

A partir do que foi exposto alhures e de acordo com o autor norte-americano, devem-se criar pressupostos gerais acerca da natureza da linguagem capazes de deduzir traços particulares das gramáticas das línguas individuais, isto é, uma progressão em direção à adequação explicativa. Desse modo, Chomsky (1978) reafirma a sua teoria linguística e acrescenta o processo de aquisição da linguagem, afirmando haver abordagens empíricas e racionalistas que tentam dar conta do processo de aquisição/aprendizagem da linguagem. Têm-se, assim, os mecanismos de processamentos periféricos (empirismo) e o inatismo (racionalismo), dada a capacidade do indivíduo de pensar e refletir.

Além dessas perspectivas de aquisição da linguagem, o autor retoma também o pensamento de Humboldt, que diz que não se pode ensinar uma língua a uma criança, o que se faz, no máximo, é apresentar as condições em que esta língua poderá se desenvolver, de maneira

espontânea dentro da mente humana. A aprendizagem na perspectiva humboldtiana, como afirma Chomsky (1978), é uma questão de *Wiedererzeugung*, ou seja, a extração daquilo que é inato na mente (sem a interferência da experiência). O pesquisador norte-americano, evidentemente, está de acordo com os pressupostos de Humboldt e com a abordagem racionalista para o estudo e entendimento da aquisição da linguagem (via competência linguística).

Enfim, podemos salientar e resumir que a noção de competência linguística, desenvolvida por Noam Chomsky (1978) em sua proposta de uma gramática gerativa, é abordada como um conhecimento mental e inato (virtual e abstrato) que o falante-ouvinte ideal possui da sua língua, se relacionando com aspectos criativos e intuitivos de criação de frases, em que há um sistema de regras que demonstra aquilo que o falante sabe efetivamente de sua língua, sendo estas regras de caráter binário (em uma metáfora computacional), genético e universal (caracterizando uma gramaticalidade), numa abordagem mentalista com o objetivo de encontrar uma realidade mental própria ao comportamento efetivo do falante-ouvinte ideal.

2. Sobre a competência discursiva

Neste momento, apresentaremos a noção de competência discursiva desenvolvida por Dominique Maingueneau (2008), em seu livro intitulado *Gênese dos discursos*. Neste livro, ele apresenta sete hipóteses que tentam explicar a gênese dos discursos, ressignificando à abordagem da Análise do Discurso de linha francesa. Porém, nos dedicaremos apenas à 4ª hipótese, em que o autor discorre a respeito da competência discursiva.

Segundo Maingueneau (2008), não é possível conceber a gramática de um discurso, pois o discurso não tem uma língua específica (própria), algo que toda gramática exige que se tenha. Ao invés da ideia de língua, o pesquisador francês propõe para o discurso um conjunto de enunciados gramaticais que são submetidos a certo sistema de restrições semânticas específicas, que os fazem pertencer, assim, e paradoxalmente, a um discurso estabelecido e a um campo discursivo determinado (a uma conjuntura histórica específica).

Esse sistema de restrições semânticas globais, para o autor, não objetiva produzir frases gramaticais simples e “puras”, mas sim operadores de individuação, isto é, uma espécie de filtro semântico que delimita quais textos podem ser ditos e produzidos e quais não podem, a partir

dos critérios estabelecidos pela formação discursiva¹ dada, isto é, por determinado posicionamento discursivo inscrito em um campo discursivo especificado. Desse modo, as estruturas da língua (qualquer língua que seja) são um elemento prévio para se pensar o discurso e a noção de filtragem desses textos produzidos se pautam em dois domínios: 1) o universo intertextual como espaço onde circulam actantes, relações, axiologias, narrativas etc.; e 2) os vários dispositivos retóricos acessíveis à enunciação (gêneros literários, modos de argumentação etc.).

Para Dominique Maingueneau (2008), de uma maneira bem resumida, é justamente esse sistema de restrições semânticas globais que caracteriza a competência discursiva. Para ele, a competência discursiva está necessariamente ligada à história (em suas conjunturas, momentos e épocas), bem como ao sujeito, doravante chamado, nesse momento, de enunciador. A competência discursiva, então, de acordo com o autor, está relacionada ao enunciado e ao posicionamento discursivo que o delimita, ou seja, às várias e infinitas produções de textos possíveis a partir de esquemas (modelos) semânticos elementares (finitos).

A competência discursiva não é um sistema que se refere a um sujeito individual e a uma consciência coletiva, mas a um campo específico que define (a partir de seu sistema e suas regras) o lugar possível dos seus sujeitos enunciadores, os permitindo enunciar. A competência discursiva de Maingueneau (2008) é pautada por restrições históricas e sistêmicas, ancoradas ao posicionamento discursivo que as estabelece. Segundo o autor, essa noção de competência discursiva permite esclarecer o movimento próprio do discurso e a capacidade do enunciador (sujeito) de interpretar e produzir determinados enunciados que decorrem desse mesmo discurso articulado. Assim, postula-se que é possível haver uma simplicidade do sistema de restrições do discurso e a possibilidade de dominá-lo, por qualquer sujeito enunciador (desde que esteja vinculado a um sistema de restrições semânticas).

De acordo com Maingueneau (2008), a competência discursiva dá conta apenas das regularidades interdiscursivas historicamente definidas, ou seja, ela se sustenta através do posicionamento discursivo específico que a molda, a estrutura e a permite produzir enunciados possíveis através dos sujeitos enunciadores. Com isso, percebe-se que o grau de coesão de um

¹ Na obra *Gênese dos discursos* (2008), no “Prefácio do autor”, Maingueneau esclarece que o termo “formação discursiva” foi utilizado de maneira “frouxa”, já que hoje se falaria preferencialmente em posicionamento, que deve ser compreendido como uma identidade enunciativa forte, um lugar de produção discursiva bem específico no interior de um campo discursivo também específico. Segundo Charaudeau & Maingueneau (2004), o termo posicionamento designa, ao mesmo tempo, as operações pelas quais essa identidade enunciativa se instaura e se conserva num campo discursivo, e essa própria identidade.

posicionamento discursivo para um enunciador é mais importante do que o grau de homogeneidade entre os indivíduos (seus dados mais biográficos), pois é o sistema de restrições semânticas globais do posicionamento discursivo que cria e estabelece o modelo de competência discursiva e, conseqüentemente, seus possíveis e pertinentes enunciados.

O professor-pesquisador francês afirma que a competência discursiva não é uma questão de crença, mas sim um fato discursivo, em que confere um lugar privilegiado à noção de heterogeneidade: capaz de articular os enunciadores que pertencem ao mesmo posicionamento discursivo, os textos de um mesmo enunciador e até mesmo as diversas partes de um mesmo texto. Percebemos, assim, que a competência discursiva é comparada a um modelo, isto é, não é uma estrutura imóvel, rígida e inflexível, mas uma organização que se filtra (se molda) a partir de restrições semânticas já estabelecidas dentro do próprio discurso (posicionamento discursivo) e de seu campo discursivo específico.

Enfim, a competência discursiva de Dominique Maingueneau (2008) deve ser encarada enquanto um modelo, enquanto um delimitador dos enunciadores e enunciados, a partir das regras do sistema de restrições semânticas globais dos posicionamentos discursivos que estão em jogo. No interior de uma conjuntura histórica dada e do processo de interdiscursividade, o enunciador reconhece, então, a partir da competência discursiva em que se filia, o que pode e deve ser dito. Este modelo, para o autor, tem que dar conta do pertencimento discursivo dos textos criados e envolvidos em determinados posicionamentos discursivos, em que critérios internos e externos a esses textos podem ser considerados, mas principalmente, fazer os recortes necessários de determinados textos a partir da imposição semântica dada pelo sistema de restrições semânticas globais do posicionamento discursivo considerado.

3. Sobre a relação entre a competência linguística de Chomsky e a competência discursiva de Maingueneau

Nesta parte final, procuraremos estabelecer uma relação reflexiva entre o conceito de competência linguística de Chomsky (1978) e o conceito de competência discursiva de Maingueneau (2008), que foram apresentados nas duas seções anteriores deste trabalho. Dessa maneira, em uma proposta de relação, deve-se pensar em dois caminhos interdependentes de reflexão: tentar apresentar aspectos e abordagens que são convergentes as duas teorias e também, tentar apresentar aspectos e abordagens divergentes entre elas. Este artigo, com isso, objetiva a busca de um trabalho teórico que se mostra pertinente e interessante para as duas

teorias linguísticas em questão, o Gerativismo e a Análise do Discurso de linha francesa. Sabemos do tom desafiador desse trabalho, pois se trata de dois lados, aparentemente, opostos: um extremamente formal e outro discursivo.

Podemos perceber e verificar em relação ao conceito de competência linguística de Chomsky (1978), que ele está voltado totalmente para o indivíduo, mas um indivíduo ideal, que fala uma língua também ideal, ou seja, sua alçada se estende pura e simplesmente ao falante-ouvinte ideal. Já em relação à competência discursiva de Maingueneau (2008), ela está inclinada em um campo discursivo determinado, onde se contemplam os posicionamentos discursivos que delimitam a posição dos sujeitos enunciadore e os enunciados produzidos e/ou reproduzidos por eles, a partir de um sistema de restrições semânticas globais específicas. Vemos, assim, uma relação de divergência entre os dois conceitos, respectivamente:

A teoria linguística tem como objecto um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogénea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efectiva, não é afectado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos). (CHOMSKY, 1978, p.83).

Entretanto, não se deve dissimular que a noção de competência pode apresentar o inconveniente de levar alguns à ideia de um sistema “referido a um sujeito individual, a algo como uma consciência coletiva”², em vez de supor “um campo anônimo cuja configuração define o lugar possível dos sujeitos falantes”³, “uma função vazia que pode ser preenchida por indivíduos até certo ponto indiferentes quando eles acabam por formular o enunciado”⁴. Em compensação, ela apresenta a vantagem de não supor uma exterioridade absoluta entre a *posição* enunciativa e os Sujeitos que vêm ocupá-la. Porque é necessário pensar de uma forma ou de outra no fato de que essa posição seja ocupável, que o discurso seja enunciável. (MAINGUENEAU, 2008, p.51).

Outra característica da competência linguística de Chomsky (1978) que parece divergir da competência discursiva de Maingueneau (2008) é em relação as suas estruturas. Enquanto que a competência linguística possui uma estrutura profunda, um sistema de regras linguísticas inato e genético (de natureza subjacente), a competência discursiva apresenta um modelo simples e flexível (de natureza ideológica), moldado de acordo com o sistema de restrições semânticas delimitado pelos posicionamentos discursivos inscritos em um determinado campo

² Arqueologia do saber, p. 141.

³ Arqueologia do saber, p. 141.

⁴ Arqueologia do saber, p. 107.

discursivo, em seu aspecto histórico. Temos, assim, mais um ponto de distanciamento entre os dois conceitos de competência aqui mobilizados:

Para o linguista, assim como para a criança que aprende a língua, o problema consiste em determinar, a partir dos dados da performance, o sistema subjacente de regras que foi dominado pelo falante-ouvinte e que ele põe a uso na performance efectiva. Logo, no sentido técnico, a teoria linguística é mentalista, na medida em que tem como objectivo descobrir uma realidade mental subjacente ao comportamento efectivo. (...) Uma gramática de uma língua pretende ser uma descrição da competência intrínseca do falante-ouvinte ideal. Se a gramática for, além disso, perfeitamente explícita – por outras palavras, se não se apoiar na inteligência do leitor compreensivo, mas se, em vez disso, fornecer uma análise explícita do seu contributo – podemos chamar-lhe (de um modo um tanto ou quanto redundante) uma *gramática generativa*. Uma gramática totalmente adequada deve atribuir, a cada uma das frases de um conjunto infinito, uma descrição estrutural que indique como é que essa frase é compreendida pelo falante-ouvinte ideal. (CHOMSKY, 1978, p.84).

O princípio de uma competência discursiva permite esclarecer um pouco a articulação do discurso e a capacidade dos Sujeitos de interpretar e de produzir enunciados que dele decorram. Nesse ponto, retomamos uma problemática clássica em gramática gerativa, a do modo de aquisição das estruturas gramaticais. Para Chomsky, as hipóteses sobre a gramática também devem permitir explicar a aptidão notável que têm os falantes para aprender rapidamente a partir de um número limitado de *performances*. No caso da competência discursiva, mais que invocar uma espécie de “impregnação” misteriosa para explicar sua aquisição, seria mais verossímil postular que existe uma relação estreita entre a simplicidade do sistema de restrições do discurso e a possibilidade de dominá-lo. (...) Mas o que se mantém como determinante é que, sem a construção de um modelo que apresente uma coerência semântica máxima, seríamos completamente incapazes de atribuir um conteúdo minimamente preciso... (MAINGUENEAU, 2008, p. 52,53 e 59).

Para Chomsky (1978), sua competência linguística está ancorada à aplicação de regras formais e sintáticas, em que a intuição do falante-ouvinte ideal é um fator preponderante para a teoria. A ideia de criatividade vinculada à gramática gerativa e sua forma de competência (abstrata e profunda) surge a partir da noção da gramática universal. De acordo com Maingueneau (2008), por sua vez, a competência discursiva se apresenta como um delimitador semântico (nem superficial, nem profundo, mas global semanticamente), um filtro que filtra os sentidos e os enunciados derivados destes, permitindo que aqueles enunciados que possam ser ditos sejam efetivamente enunciados. Vemos, desse modo, respectivamente, os pensamentos de Chomsky (1978) e Maingueneau (2008), que mais uma vez de diferenciam:

Além disso, a teoria linguística tradicional tinha claramente compreendido que uma das qualidades comuns a todas as línguas é o seu aspecto “criativo”. Assim, uma propriedade essencial da linguagem consiste em fornecer os meios para exprimir um número indefinido de pensamentos e para reagir apropriadamente num conjunto indefinido de novas situações. Assim, a gramática de uma língua particular deve ser completada por uma gramática universal que dê conta do aspecto criativo do uso da linguagem e que formule as regularidades profundas que, por serem universais, são omitidas da gramática propriamente dita. Portanto, é perfeitamente normal para uma gramática discutir apenas exceções e irregularidades detalhadamente. Unicamente quando completada por uma gramática universal é que a gramática de uma língua dá conta totalmente da competência do falante-ouvinte. (CHOMSKY, 1978, p.86).

Isso implica, entre outras coisas, que o sistema de restrições não pode ser concebido como a “essência” de um discurso, seu sentido profundo. Ele é apenas uma estrutura que se pode investir nos universos textuais mais diversos. Certamente, essa estrutura de organização semântica possui uma significação em si mesma, mas cada discurso a explora de maneira específica. Operador de coesão semântica do discurso, o sistema de restrições não é sua chave hermenêutica. É preciso desconfiar, uma vez mais, da leitura em termos de “superfície” e de “profundidade”; um dos interesses de uma semântica global é justamente não depender dessa oposição: dado que todos os planos da discursividade estão submetidos ao mesmo sistema, nenhum pode ser considerado mais “profundo” que os outros. O sistema de restrições é apenas uma das dimensões da discursividade, como o vocabulário ou os dispositivos de enunciação. Ele não é sua “estrutura profunda”. (MAINGUENEAU, 2008, p.73).

Pelo alto grau de abstração da teoria gerativista de Chomsky (1978), principalmente o conceito de competência linguística, observa-se que há um correlato desse conceito com a psicologia, pois os processos sistêmicos e as transformações da língua ocorrem somente dentro do cérebro do indivíduo ideal, de acordo com esse autor, de forma genética e *a priori*. Para a abordagem da Análise do Discurso de linha francesa de Maingueneau (2008), em que o nível de abstração é um pouco mais “materializado”, percebe-se a existência de uma correlação entre o conceito de competência discursiva e a história, pois é a conjuntura histórica (representada por um campo discursivo) a hermenêutica central de produção de efeitos de sentido dos discursos, quaisquer que sejam. Dessa feita, a divergência ainda se mantém:

Para resumir brevemente, existem dois sentidos para a expressão “justificação de uma gramática generativa”. Num nível (o da adequação descritiva), a gramática encontra-se justificada na medida em que descreveu correctamente o seu objecto, nomeadamente a intuição linguística – a competência tácita – do falante nativo. Nesse sentido, a gramática é justificada por argumentos *externos*, por argumentos relativos à correspondência com os factos linguísticos. Num nível muito mais profundo e portanto muito mais raramente

atingível (o da adequação explicativa), uma gramática encontra-se justificada na medida em que é um sistema descritivamente adequado *fundamento em princípios*, o que quer dizer que a teoria linguística com a qual está associada selecciona esta gramática de preferência a outras, a partir de dados linguísticos primários com os quais todas elas são compatíveis. Neste sentido, a gramática é justificada com base em argumentos *internos*, com base em argumentos que dizem respeito à sua relação com uma teoria linguística que constitui uma hipótese explicativa acerca da forma da linguagem como tal. O problema da justificação interna - da adequação explicativa - é essencialmente o problema de construir uma teoria da aquisição da linguagem, uma explicação das capacidades inatas específicas que tornam esta realização possível. (CHOMSKY, 1978, p.109 – 110).

É impossível ir além dessa dupla exigência (ampliar o espaço do Mesmo pela determinação de formações discursivas e modificá-lo pela evidenciação de suas lacunas) enquanto requisito filosófico, mas ela não poderia desqualificar toda idealização por meio de um sistema de competência discursiva. A partir do momento em que alguém não se contenta em percorrer um *corpus* ponto por ponto ou em resumi-lo, mas constrói uma estrutura na qual as relações permanecem invariantes através dos termos particulares que vêm saturá-la, mergulha-se esse *corpus, ipso facto*, em um conjunto aberto de enunciados virtuais bem formados. Para Foucault, já que “a análise enunciativa pode aplicar-se apenas às coisas ditas”⁵, o princípio de uma competência se encontraria excluído; para nós, o desvio por um modelo de competência, por aquilo que *pode* ser dito, permite justamente melhor dar conta do que foi efetivamente dito. A única coisa que importa é não ser levado da competência a uma combinatória a-histórica, ou, ao contrário, por respeito à coisa enunciada, não naufragar na pura descrição. (MAINGUENEAU, 2008, p.49).

A competência linguística de Chomsky (1978) se sustenta numa abordagem descontextualizada, em que apenas características internas da língua são consideradas, como o sistema de sons, o conjunto de frases e o sistema de signos, por exemplo. A competência discursiva de Maingueneau (2008) já se sustenta em uma abordagem “contextualizada”, apresentando características de uma semântica global juntamente com a conjuntura histórica, em que as noções de superfície e profundidade linguísticas são desconsideradas, descartadas, pois é o sistema de restrições semânticas globais que delimitam a posição dos enunciadores e a produção de seus enunciados dentro do discurso especificado. Chomsky (1978) e Maingueneau (2008) discorrem, respectivamente:

Para evitar aquilo que tem sido um mal-entendido contínuo, vale talvez a pena reafirmar que uma gramática generativa não é um modelo do falante ou do ouvinte. Tenta antes caracterizar, em termos tanto quanto possível neutros, o conhecimento da língua que fornece a base para o uso efectivo da mesma por

⁵ Arqueologia do saber, p. 126.

um falante-ouvinte. Quando falamos de uma gramática como gerando uma frase com uma determinada descrição estrutural, queremos simplesmente dizer que a gramática atribui esta descrição estrutural à frase. Quando dizemos que uma frase possui uma determinada derivação relativamente a uma gramática generativa particular, nada dizemos sobre a maneira como o falante ou o ouvinte poderia proceder, de um modo prático e eficiente, para construir tal derivação. Estes problemas pertencem à teoria do uso linguístico – a teoria da performance. Não há dúvida que um modelo razoável do uso linguístico incorporará, como componente básico, a gramática generativa que formula o conhecimento da língua por parte do falante-ouvinte; mas esta gramática generativa, em si mesma, não determina a natureza ou o funcionamento dum modelo de percepção ou dum modelo de produção da fala. (CHOMSKY, 1978, p.89-90).

Essa hipótese não equivale, pois, a afirmar o retorno constante do Mesmo, mas somente a distinguir nos discursos uma instância estruturante relativamente estável dentro de certos limites históricos a definir. Afinal, todo discurso é sempre a agregação em um lugar dado de elementos cujo tipo de historicidade é muito variado: a língua, a temática, os modos de organização textuais não estão submetidos às mesmas escansões históricas e eles mesmos agregam elementos cuja temporalidade é muito diversificada (a língua, por exemplo, põe em funcionamento simultaneamente sintaxe e léxico, que se renovam em ritmos muito diferentes). Muito mais genericamente, quer se trate da “pobreza” de cada sistema de competência discursiva ou do número restrito de tipos de sistemas possíveis em uma área dada, tendemos a simplificar lá onde se tem o hábito de diversificar ao infinito. (MAINGUENEAU, 2008, p.74).

Entretanto, podemos destacar que, mesmo se às vezes forçamos um pouco, de alguma maneira, há um ponto de convergência entre as duas noções de competência mobilizadas neste trabalho. Mesmo apresentando abordagens e conjecturas bastantes diferentes uma da outra, não podemos negar, de certa maneira, que a nomenclatura “competência” é um dado em comum presente nas duas teorias. Além disso, podemos afirmar, também, que ambas procuram alcançar algo (mesmo que sejam coisas diferentes), desenvolvem estruturas e/ou modelos (cada uma em suas perspectivas), apresentam maneiras específicas de aplicação de regras e uso de sistemas (sejam linguísticos ou discursivos) e fazem correlatos (também com associações diferentes). Em certa medida, as duas competências também compartilham um tipo de conhecimento (igualmente diferentes), que precisa ser adquirido ou já se tem adquirido para que o processo em que estão engajados possa ocorrer. São pontos de união complexos, mas que de alguma forma possibilitam a relação e a reflexão entre essas duas noções de competência aqui expressas.

Tratando-se do termo “competência”, ambas as teorias o relacionam ao sujeito, seja este um falante-ouvinte ideal ou um sujeito discursivo inscrito num determinado posicionamento.

Para as duas teorias, a competência se trata de algo construído no e pelo sujeito, que adquire, de modo inato ou semântico, os conhecimentos e processos de que necessita. Mesmo que a competência linguística de Chomsky (1978) seja de natureza subjacente e a competência discursiva de Maingueneau (2008) seja de natureza ideológica, ambas consideram o sujeito o construtor de seus modelos, quadros e regras.

Portanto, a partir do que foi exposto, relacionado e refletido, podemos afirmar, com certa segurança, que as duas noções de competência mobilizadas aqui apresentaram mais pontos de divergência do que de convergência (mas elas existem), mostrando, contudo, que suas abordagens, sendo uma gerativista chomskyana e a outra da Análise do Discurso de linha francesa, a partir dos pensamentos de Maingueneau (2008), não são totalmente excludentes entre si, havendo uma possibilidade, mesmo que remota, de cruzar o campo semântico do item “competência” para alinhar alguma interlocução entre os dois autores relacionados nesse trabalho.

Referências bibliográficas

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coord. da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Armênio Amado Ed., Coimbra, 1978.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

HUMBOLDT, W. Von. **Über die Verschiedenheit des Menschlichen Sprachbaues**. Berlin, 1836.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

Artigo recebido em: 13.12.2015

Artigo aprovado em: 27.03.2016

Métodos de pesquisa em Antroponomástica Methods of research on Antroponomastics

Márcia Sipavicius Seide*

RESUMO: Com o objetivo de mostrar aos interessados pela área a diversidade e a riqueza deste campo de estudo, este trabalho apresenta uma análise das pesquisas relatadas em amostra formada por 33 artigos. Esses artigos foram publicados em 2014 nos Anais relativos ao 24º encontro do Conselho Internacional de Onomástica, *International Council of Onomastics* (ICOS), realizado entre 05 e 09 de setembro de 2011, em Barcelona, Espanha. Espera-se que esse trabalho de revisão possa servir como ponto de partida para os que se iniciam nos estudos antroponomásticos.

PALAVRAS-CHAVE: Antroponomástica. Antroponímia. Epistemologia. Metodologia.

ABSTRACT: Aiming to show to the interested in this area the diversity and richness of these field of research, this paper presents an analysis of the researches reported on a sample made of 33 articles all published in 2014. These articles are related to the 24th Congress of Onomastics Sciences Proceedings held by the International Council of Onomastics (ICOS), event that took place on September of 2011, among the 5th and the 9th of September, in Barcelona, Spain. It is expected that this paper review might be a point of departure for beginners on this area.

KEYWORDS: Antroponomastics. Anthroponomy. Epistemology. Methodology.

1. Introdução

Este artigo não é um artigo de pesquisa científica que objetiva a publicação de resultados de investigações desenvolvidas para solucionar problemas de pesquisa, mas sim um artigo de revisão de literatura cujo objetivo é sociabilizar o conhecimento recentemente produzido numa determinada área de pesquisa.

Embora não muito utilizado na área de Linguística, Letras e Artes, em outras áreas do conhecimento, como as engenharias, as ciências naturais e as ciências da saúde, artigos de revisão de literatura costumam ser publicados em muitas revistas nacionais e internacionais. Em tais áreas, a publicação de artigos de literatura é valorizada como um meio rápido de acesso à informação científica publicada sobre um determinado tópico. Um indício da importância deste gênero discursivo é a inclusão de um capítulo sobre o gênero na segunda edição de um

* Prof. Associado da Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unioeste e do Colegiado de Letras da Unioeste, Campus de Marechal Cândido, membro efetivo do GT da Anpoll Lexicologia, Lexicografia e Terminologia.

livro sobre escrita acadêmica publicado por pesquisadores australianos que informam, no prefácio da obra, que adicionaram um capítulo sobre a escrita de artigos de revisão de literatura (*review article*) entendido como um tipo de artigo no qual, ao invés de haver dados a serem analisados, há a avaliação do autor do artigo sobre os trabalhos que estão sendo revistos (CARGILL; O'CONNOR, 2014, p. ix)

Talvez por esse gênero discursivo quase não ser utilizado nos estudos da linguagem, há o risco de ele ser interpretado como sendo um conjunto de resenhas individuais que não substituiria a leitura dos textos originais. Esta interpretação não leva em consideração a função primordial do gênero: fornecer ao leitor uma síntese que possibilite uma iniciação a uma área de pesquisa ou uma atualização nessa mesma área sem que, para isto, seja necessário ler, página a página, todas as publicações na área. Não obstante as vantagens de o pesquisador ter à disposição artigos deste tipo, nas áreas de Letras e de Linguística, o procedimento de se informar lendo-se revisões de literatura não é comum. É dada preferência à leitura integral dos textos, motivo pelo qual este artigo pode causar estranheza.

No caso deste artigo, seu foco principal é informar, ao leitor brasileiro interessado na área dos estudos onomásticos, os métodos utilizados em pesquisas antroponomásticas recentes realizadas internacionalmente. Para tanto, foi feita uma seleção de artigos publicados num importante evento internacional da área escritos nos idiomas inglês, espanhol, francês e catalão. Cada um dos trabalhos selecionados foi lido e avaliado de modo a que se pudesse ser caracterizado conforme o(s) método(s) utilizado(s) pelo pesquisador, mesmo no caso em que o autor do texto não explicitou a metodologia seguida.

Não é objetivo deste artigo apontar que metodologia seria mais adequada que outra, mas sim organizar epistemologicamente as informações extraídas de modo a fornecer um panorama que retratasse a diversidade de enfoques da área. Acredita-se que a divulgação desta revisão de literatura possa auxiliar o leitor a conhecer melhor a área e a tomar decisões de pesquisa sobre como investigar os objetos de estudo caros à Antroponomástica: os nome próprios de seres humanos reais ou fictícios.

Outro esclarecimento necessário diz respeito ao uso dos termos antroponímia e antroponomástica. Enquanto o primeiro termo designa um conjunto de nomes próprios de pessoa, o segundo designa um conjunto de nomes próprios de lugares. Esta diferenciação foi proposta pelo Conselho Internacional de Ciências Onomásticas, cuja sigla em inglês é ICOS. Não obstante a terminologia proposta pelo conselho, há pesquisadores, dentro e fora do Brasil

que utilizam o termo antroponímia tanto para designar o objeto de estudo quanto para se referir à disciplina. Por este e outros motivos a terminologia da área não se encontra totalmente padronizada uma vez que, por exemplo, para se referir ao estudo sociolinguístico dos nomes próprios o termo consagrado pelo uso é Socioantroponímia e não Socioantroponomástica.

Em pesquisa anterior (SEIDE, 2013) foram comparados paradigmas e abordagens adotadas, no Brasil, por pesquisadores de antroponímia, e por investigadores de toponímia. Embora o referido artigo tenha conseguido mostrar divergências metodológicas entre a Antroponomástica e a Toponomástica (nome dado ao estudo dos topônimos), a revisão de literatura realizada para tanto foi limitada, especialmente com relação aos estudos antroponímicos.

Para suprir esta lacuna e também para oferecer um panorama geral dos métodos de pesquisa atualmente adotados em Antroponomástica, apresenta-se uma análise epistemológica de uma amostra de artigos da área publicados em 2014 nos Anais relativos ao vigésimo quarto encontro do ICOS, realizado entre 05 e 09 de setembro de 2011. O conselho internacional de Onomástica foi fundado em 1949, em Bruxelas, durante a terceira edição do Congresso Internacional de Toponímia e Antroponímia. A primeira edição do evento foi presidida por Albert Dauzat, referência na área, autor de duas obras fundamentais na área: a *Les noms de personnes*, de 1925, e *Les noms de lieux*, de 1926. (DE STEFANI, 2014 s/p).

De todos os artigos publicados nos anais, foram selecionados os publicados nas línguas inglesa, francesa, espanhola e catalã e que relatavam pesquisas aplicadas concluídas ou em desenvolvimento sobre os antropônimos. Não foram incluídos artigos que versavam sobre questões exclusivamente teóricas ou que estivessem escrito em língua alemã.

Foram utilizados três critérios para análise: objeto de estudo, metodologia (s) adotada(s) para coleta e análise dos dados (quantitativas, qualitativas ou ambas) e a natureza da investigação (unidisciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar). Utilizando esses critérios, os artigos da amostra foram reunidos segundo a metodologia majoritariamente empregada, resultando na seguinte categorização: pesquisas sobre metodologia e ferramentas adequadas à Antroponomástica, Antroponomástica ficcional, Antroponomástica Comparada, Antroponomástica Aplicada aos Estudos da Tradução, Antroponomástica Histórica, Socioantroponímia e investigações sobre o impacto de mudanças na legislação de um país a respeito do nome próprio de pessoa.

Esta categorização foi construída *ad-hoc*, é resultado de análise metodológica das pesquisas relatadas nos trabalhos, não se trata de uma reunião de resenhas individuais, mas sim de uma organização dos resultados alcançados pela análise. Cumpre ressaltar, também, que a análise realizada não teve por escopo avaliar a fundamentação teórica utilizada em cada trabalho, caso contrário, seria necessário discutir questões sobre as concepções de linguagem, de nome próprio de etimologia, entre outros.

Para cada categoria, foi dedicada uma seção. Após as seções, nas considerações finais, há algumas reflexões sobre os resultados alcançados, os quais, espera-se, possam auxiliar os interessados nesta área a conhecerem e avaliarem as alternativas metodológicas disponíveis para o estudo dos nomes próprios de pessoas.

Na área da Linguística, são escassas as reflexões metodológicas, parece haver, para cada teoria, sua própria metodologia. Assim, por exemplo, há uma maneira específica de proceder a uma análise morfológica gerativa e outra, quando se adota uma análise morfológica estruturalista ou se queira fazer uma análise histórica ou filológica. No caso da Antroponomástica, conforme se mostrará ao longo deste artigo, são utilizadas teorias e procedimentos metodológicos diversificados, sendo seu objeto de estudo, os antropônimos, o denominador comum a estes vários enfoques.

A análise epistemológica que se apresenta neste artigo tem por alicerces a distinção entre pesquisas quantitativas e qualitativas, a possibilidade de utilização de ambos os enfoques resultando numa abordagem quantitativa e qualitativa, e a verificação de utilização de conhecimento oriundo de outras disciplinas. Explicita-se, a seguir, o que se entende por pesquisa qualitativa, pesquisa quantitativa, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade.

Conforme explica Laperrière (2012, p. 410-435), a adoção de procedimentos qualitativos na Sociologia foi motivada pela percepção de que, para tornar as pesquisas rigorosas, sem a interferência do pesquisador no objeto pesquisado, os procedimentos adotados resultaram numa assepsia empobrecedora. Assumiu-se, então, a impossibilidade de se pesquisar os fenômenos do homem de modo totalmente neutro e objetivo. A estratégia encontrada para solucionar este paradoxo foi descrever, minuciosamente, a subjetividade do pesquisador ao longo do processo, sua interferência na pesquisa, a subjetividade dos indivíduos pesquisados e analisar todas as peculiaridades contextuais que colaboram para a atribuição de sentido para a ação e a percepção humana.

Como consequência desta mudança epistemológica, houve um redimensionamento dos critérios de cientificidade conhecidos: validade interna, validade externa e confiabilidade. Nas pesquisas quantitativas, a validade interna resulta da adoção de técnicas rigorosas de amostragens e da possibilidade de serem feitas generalizações indo-se da parte (o universo amostral) ao todo (o universo total de que foi extraída a amostra). A validade externa decorre da possibilidade de os resultados serem replicados por outrem e a confiabilidade é resultado do acerto no estabelecimento de relações causais. Com relação às pesquisas qualitativas, a qualidade da pesquisa é resultado da adequação entre método, objeto de estudo e objetivo da pesquisa, prioritariamente.

Pires (2012, p. 154-435), ao tratar dos procedimentos adotados na pesquisa quantitativa e na pesquisa qualitativa para a constituição de amostra, diferencia duas acepções para a palavra: amostra “como resultado de um procedimento visando extrair uma parte de um todo bem determinado” e, de modo mais amplo, como “o resultado de qualquer operação visando constituir o corpus empírico de uma pesquisa” (PIRES, 2012, p. 154).

Na pesquisa quantitativa, a estrutura da pesquisa é fechada e convencional, extrai-se uma parte do todo e, após as análises estatísticas, generalizações são feitas para o conjunto como um todo, com base na pressuposição de que o comportamento da amostra (no primeiro sentido descrito por Pires) se repete no conjunto. As técnicas de construção de amostra empregadas abrangem as amostras não probabilísticas (acidental, de voluntários, por cotas, escolha racional e bola de neve) e as amostras probabilísticas (aleatória simples, sistemática, estratificada, por conglomerados, areolar).

Na pesquisa qualitativa, ao contrário, o pesquisador, em geral, não tem consciência de ter escolhido uma parte de um todo, ao contrário, o que lhe preocupa é abarcar um caso único ou casos múltiplos em sua totalidade. Quando se tem um caso único, é preciso saber por que critério o(s) sujeito(s) das pesquisas foi (foram) escolhido(s) (ator/meio institucional ou geográfico, acontecimento); quando se trata de casos múltiplos, é preciso observar o critério utilizado para se saber quando a amostra está completa: contraste, homogeneização, contraste-aprofundamento; contraste-saturação ou busca do caso negativo.

Pires explica que, nas pesquisas qualitativas, há certa imprevisibilidade das estratégias de amostragem, haja vista elas não se pautarem por critérios estritamente formais. As estratégias vão sendo modificadas ao longo da pesquisa para se adequarem ao objeto de estudo conforme ele vai sendo construído ou descoberto ao longo da pesquisa.

Com relação à avaliação da pesquisa, se ela é feita de modo qualitativo não se utiliza, como critério único, a qualidade da amostra ou a naturezas dos dados, qualitativa ou quantitativa. Interessa saber se o conjunto é harmonioso, isto é, se há convergência entre a natureza dos dados, o tipo de amostragem e o objeto de pesquisa. Enquanto, na abordagem quantitativa, o rigor na utilização e na descrição das técnicas de amostragem revela a qualidade da pesquisa, na abordagem qualitativa, ela é revelada pela comprovação das relações entre a amostra e o objeto (isto é a amostra precisa ser representativa das características do objeto).

Outra característica a respeito da pesquisa qualitativa é a recusa de se trabalhar com hipóteses dadas *a priori* as quais a análise da amostra deva confirmar ou refutar. Parte-se do pressuposto de que o objeto de estudo surge a partir da análise não enviesada dos dados. Conforme defende Pires, “A arte do pesquisador consiste, assim, em saber tirar partido de seus dados; isto é, em construir satisfatoriamente seu problema de pesquisa e sua análise, a partir dos dados de que dispõe” (PIRES, 2012, p. 155). Entende-se, assim, que a descrição do procedimento de amostragem não deve ser feito separadamente da descrição do objeto de estudo.

Com frequência, nas pesquisas qualitativas, a metodologia adotada para coleta de dados é constituída por entrevistas e/ou observação participante as quais são feitas por um pesquisador consciente de sua interferência no processo. Os dados assim coletados são analisados como possíveis interpretações para a realidade empírica. Na pesquisa quantitativa, também podem ser adotadas entrevistas, mas não se leva em consideração a influência do entrevistador no processo, os dados são convertidos em números e analisados quantitativamente.

É preciso esclarecer que as distinções feitas para diferenciar metodologias quantitativas e qualitativas não descartam a possibilidade de ambas serem utilizadas complementarmente numa mesma pesquisa, parte-se, assim, do pressuposto de que as pesquisas antroponímicas podem se caracterizar como sendo exclusivamente quantitativa, exclusivamente qualitativa ou quali-quantitativa, isto é, qualitativa e quantitativa. Outro pressuposto utilizado diz respeito à possibilidade de as pesquisas se caracterizarem como estritamente linguísticas (com ou sem consideração da etimologia, sincrônica, diacrônica ou pancrônica), interdisciplinares ou multidisciplinares.

Assim, além de observar o(s) tipo(s) de abordagem(ns) utilizada(s), foi verificado se a pesquisa era do tipo unidisciplinar, isto é, limitada aos aportes linguísticos, ou se a investigação

descrita se beneficiava de abordagens e conhecimentos de outras áreas de conhecimento, como a História, a Geografia, a Sociologia, a Antropologia, entre outras.

Os conceitos de disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade não são exatamente unívocos, apresentam nuances de autor para autor e se configura diferentemente segundo a área de pesquisa, Sociologia e Educação, por exemplo. Contudo, não é objetivo deste artigo fazer uma discussão desses conceitos, motivo pelo qual são somente apresentados os conceitos utilizados para a avaliação das pesquisas da amostra.

Cumprido esclarecer, igualmente, que a classificação de um trabalho como unidisciplinar significa que o pesquisador, em seu artigo, focou as características linguísticas dos antropônimos. Esta decisão de pesquisa nada tem a ver com a caracterização marcadamente interdisciplinar da Onomástica como um todo que, desde sempre dialoga com várias áreas do conhecimento para dar conta de seu rico e complexo objeto de estudo.

Considerou-se também que, quando há uma relação que transcende a unidisciplinaridade, ela é estabelecida em decorrência da complexidade do objeto, conforme defende a Teoria da Complexidade (MORIN, 1983) que desafia os conhecimentos disciplinares do pesquisador e o desafia a “requerer a colaboração mútua de duas ou mais ciências, ou setores do conhecimento, mas sem que para isso as disciplinas contribuintes sejam modificadas ou enriquecidas.” (ALVARENGA, *et. al.* 2011 p.36). Esta relação entre disciplinas foi por Piaget caracterizada e nomeada como sendo multidisciplinar (PIAGET, 1972, p.141-145 *apud* ALVARENGA *et.al.*, 2011, p. 36).

Cumprido esclarecer que a unidisciplinaridade corresponde à caracterização disciplinar das ciências conforme Morin:

uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem. Apesar de estar englobada num conjunto científico mais vasto, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias (MORIN, 2002, p. 37).

Se bem haja controvérsias sobre a partir de que limite há mudança no nível de relação entre disciplinas numa investigação para que ela possa ser considerada como multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, neste artigo, partiu-se do pressuposto de que a multidisciplinaridade se caracteriza pela “a justaposição de ideias. A multidisciplinaridade

estaria hierarquicamente no primeiro nível, inferior, de integração entre as disciplinas, quando comparada à inter- e à transdisciplinaridade”. Conforme esclarecem as autoras, se bem haja integração entre as disciplinas, cada uma mantém a epistemologia e o objeto de estudo peculiar a cada uma (BICALHO, OLIVEIRA, 2011, p.7).

Com relação ao conceito de interdisciplinaridade, as autoras advertem que “existem dois enfoques principais de estudos sobre a interdisciplinaridade: busca da unidade do saber (...a partir da reunião de conhecimentos em torno de uma determinada situação, especialmente o saber científico) e busca de solução de problemas concretos” (BICALHO, OLIVEIRA, 2011, p.10).

Em algumas das pesquisas relatadas, houve estabelecimento de relações interdisciplinares. Nos casos em que o objeto de estudo era os nomes de personagens fictícios, por exemplo, não foi difícil perceber as contribuições mútuas entre a Literatura e a Linguística. Em tais casos, realmente, pode-se atingir “um <<segundo nível>> de colaboração entre disciplinas diversas, ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a interações propriamente ditas, isto é, certa reciprocidade dentro das trocas, de maneira que aí haja um total enriquecimento mútuo”.(ALVARENGA *et. al.* 2011, p.36-37)

2. Análise de amostra de artigos publicados nos últimos anais publicados pelo ICOS

Das comunicações apresentadas no evento realizado em Barcelona em 2011, foram publicados 302 artigos nos Anais cuja publicação ocorreu em 2014. Do total de artigos, 71 não estavam escritos em língua alemã, não eram de natureza exclusivamente teórica, e tinham por objeto de estudo exclusivo os nomes próprios de pessoas. Deste total, foram lidos e avaliados 33 artigos escolhidos aleatoriamente totalizando mais de 330 páginas em formato A4. Cumpre retomar, neste ponto, a função dos artigos de revisão de literatura: apresentar informações de pesquisa de modo sintetizado e crítico de modo a criar um acesso rápido e eficaz a uma determinada área do conhecimento de que resulta uma economia de esforços por parte do leitor. Ao ler um artigo da revisão de literatura, o leitor pode se informar ou se atualizar a respeito do campo de estudo de seu interesse, sem precisar ler todos os textos mencionados.

Os textos foram lidos e avaliados qualitativamente. Após a leitura de cada artigo, foi elaborada uma síntese da metodologia empregada para coleta e análise dos dados com base na qual cada uma das pesquisas relatadas foi categorizada, em alguns casos, sendo possível mais de uma categorização, um mesmo artigo foi contabilizado mais de uma vez. Cruzando-se os

critérios, foi possível perceber os tipos de pesquisa e de enfoques utilizados, resultados descritos a seguir. Nota-se que algumas pesquisas são relatadas de modo mais pormenorizadas que outras. Esta disparidade descritiva decorre daquilo que se julgou ser mais ou menos conhecido pelo público leitor formado, majoritariamente, por pesquisadores brasileiros.

A amostra pesquisada parecer ser suficiente para retratar o estado atual da Antroponomástica, sem a preocupação de valorizar alguns enfoques em detrimento de outros, nem indicar que tipos de pesquisa e enfoque são atualmente hegemônicos e quais poderiam ser considerados emergentes, isto é, capazes de assinalar possíveis mudanças de paradigma. O objetivo da pesquisa ora apresentada foi o de traçar um panorama da área que informe as características principais dos estudos e das metodologias atualmente empregadas.

O primeiro critério utilizado para análise dos artigos considerou o modo como os dados foram obtidos (por coleta ou geração de dados) e analisados: observou-se se houve utilização de metodologias quantitativas, qualitativas ou ambas. Usando-se esse critério, percebe-se que, enquanto 7 artigos são de natureza quantitativa, 21 são qualitativos e 06 quanti-qualitativos.

O cruzamento deste resultado com o obtido mediante o critério relativo a se a pesquisa era de natureza unidisciplinar, multidisciplinar ou interdisciplinar, contudo, mostrou ser necessário refinar a análise, considerando-se o fato de as pesquisas cujos objetos de estudo eram os nomes ficcionais (categoria que abrange tanto os nomes fictícios presentes em obras literária, quanto os nomes de personagens de obras audiovisuais) e/ou focavam os estudos da tradução utilizarem metodologia qualitativa. Separando-se as pesquisas deste tipo das demais, chega-se ao seguinte resultado: 10 tratam de antroponímia ficcional e são qualitativas; das demais, 11 são qualitativas, 06 são quantitativas e 06 são quanti-qualitativas. Esse resultado mostra que se bem haja preferência por abordagens qualitativas, a abordagem quantitativa é igualmente válida e utilizada neste campo de pesquisa.

Os artigos foram também analisados conforme a natureza da pesquisa realizada: se era unidisciplinar ou se era multidisciplinar ou interdisciplinar. Por este critério, constatou-se haver poucos artigos relatando pesquisas limitadas ao estudo dos antropônimos de um ponto de vista estritamente linguístico. Estudos voltados à antroponímia ficcional não são unidisciplinares pela relação intrínseca e necessária com estudos literários e/ou artísticos; estudos que relacionam o uso dos antropônimos com a sociedade, a história, a cultura e políticas linguísticas têm um viés sociolinguístico cuja interdisciplinaridade é constitutiva, a maioria dos artigos, aliás, encontra-se nesta categoria. Há também pesquisas que não são unidisciplinares por

tratarem de questões caras aos estudos da tradução, outra área de natureza interdisciplinar. Outras pesquisas se beneficiam da utilização de aportes de outras disciplinas: muitas utilizam estudos históricos para a análise de dados ou se respaldaram em mudanças de legislação.

Refletindo esta natureza inter- ou multidisciplinar da Antroponomástica há, nesta área, duas subáreas reconhecidas: de um lado, a Antroponomástica Literária e, de outro, a Socioantroponomástica. Até o presente momento, ao que se sabe, não se reconhece como subáreas à parte nem os estudos sobre a tradução de nomes próprios de pessoa, nem o estudo de nomes fictícios em geral. Estas parecem ser abordagens recentes na área. Também escassas são as investigações que apresentam ou propõem ferramentas metodológicas, há, sobre este tópico, apenas dois artigos.

Utilizando os critérios do tipo de metodologia empregado, da natureza disciplinar e do objeto de estudo da cada investigação, foi possível estabelecer sete tipos diferentes de pesquisa vigentes na área, a continuação, cada tipo é descrito em uma seção à parte.

3. Pesquisas sobre metodologia e ferramentas adequadas à Antroponomástica

Bloothoof e Mandemakers (2014) apresentam bancos de dados sobre antropônimos disponíveis *on-line* e ferramentas computacionais para análise desses dados disponíveis na Holanda. Os bancos foram constituídos mediante coleta, por voluntários, de milhares de dados oriundos de Certidões de Nascimento. A coleta e a análise os dados, por sua vez, podem ser feitas por ferramentas que calculam a frequência dos nomes e dos sobrenomes (listados separadamente para respeitar a privacidade de seus portadores), visualizam seu comportamento estatístico e sua distribuição geográfica mediante mapas onomásticos. A confecção desses mapas possibilita geração e coleta de dados suficientes para pesquisas de viés quantitativo de larga escala capazes de descrever fenômenos diacrônicos, sincrônicos e, inclusive, pancrônicos.

Albaigés (2014), por sua vez, propõe uma metodologia estatística para tornar dois *corpora* díspares, comparáveis. Em seu artigo, o pesquisador apresenta a seguinte metodologia estatística: reduzir a amostra maior para que tenha o mesmo número de nomes da amostra menor. Para testar essa metodologia, ele utiliza, como amostra menor, os nomes da tripulação do navio Columbia numa das viagens da época do Descobrimento das Américas e, como amostra maior, os nomes de meninos registrados em Barcelona em 2010. Mediante redução dos dados de Barcelona por utilização do sorteio aleatório do Método de Monte-Carlo, ambas as

amostras foram equiparadas apresentando os mesmos 28 nomes possibilitando, assim, a análise comparativa pretendida.

A existência desses artigos voltados a metodologias quantitativas de análise não significa que essas sejam majoritárias em Antroponomástica. Ao contrário, em algumas subáreas, é a abordagem qualitativa que predomina, como é o caso dos estudos voltados à antroponomástica ficcional, tópico da próxima seção.

4. A Antroponomástica ficcional

Foram inseridos, nesta categoria, 10 artigos que analisam usos de antropônimos para nomear seres literários ou personagens de filmes ou seriados unindo, portanto, pesquisas do âmbito literário com as do âmbito do audiovisual, ou seja, os estudos literários com os semióticos. Chama a atenção a unidade metodológica destas pesquisas todas baseadas em metodologia qualitativa e amostragem por caso único ou por caso múltiplo. O que as diferencia é o olhar uni ou interdisciplinar do pesquisador, isto é, se a análise proposta trata de aspectos importantes somente para os estudos literários ou se também são pertinentes para a antroponímia ou outras áreas afins.

Há artigos que descrevem pesquisas cujo interesse é mais restrito aos estudos literários, nas quais o estudo dos antropônimos atua como disciplina auxiliar para resolução de problemas concernentes aos estudos literários. Uma dessas pesquisas é a investigação de Olivart (2014) sobre os nomes literários utilizados em vários poemas da poetisa catalã Maria-Mercè Marçal para estabelecer sua filiação literária e investigar como ruralismos e modismos dialetais são utilizados em sua obra.

Partindo de amostragem por casos múltiplos, Barry (2014) analisa como são as personagens que recebem o mesmo nome de seu criador em dez autores: cinco masculinos e cinco femininos, de nacionalidade norte-americana ou inglesa. Os critérios utilizados para seleção são explicitados e os resultados também são bem analisados, e relacionados ao gênero do escritor – os escritores usam mais este recurso que as escritoras --e ao reconhecimento das obras pela crítica e pelo público. Como se vê, estas são questões típicas dos estudos literários. Neste caso, há o mesmo estabelecimento de relação multidisciplinar, a análise linguística auxiliando a análise literária.

Focando um único autor, Sale (2014) analisa os nomes literários criados por Molière para fazer referência a médicos de modo irônico e jocoso, efeitos de sentidos baseados no

significado etimológico dos nomes e na homonímia estabelecida com personagens reais. Nesta pesquisa de amostra por caso único, o estudo linguístico auxilia a análise literária, havendo entre a Linguística e a Literatura uma relação multidisciplinar. Estabelecendo esta mesma relação entre as disciplinas, Smith (2014) apresenta, em seu artigo, um estudo inicial visando catalogação e análise dos nomes próprios em Shakespeare.

Apresentando resultados de pesquisas concluídas, Gonzales Cruz (2014) analisa minuciosamente os nomes próprios dos personagens de M. Scorza com inclusão dos apelidos e dos apostos fazendo paralelos entre os usos de antropônimos no Peru e os usos ficcionais de antropônimos, característica que torna sua pesquisa interdisciplinar. Também interdisciplinar é a pesquisa de Ferrari (2014) sobre a escolha de prenomes para as personagens fictícias de Rocco Scotellaro, literato italiano que se dedicou a descrever o que ele considera ser a essência do sul da Itália.

Também tendo por objetivo evidenciar a originalidade e as peculiaridades poéticas, Duda (2014) analisa várias utilizações de nomes próprios de pessoa nas obras poéticas de Mihai Eminescu, importante literato romeno, mostrando sua audácia de fazer rimar os nomes próprio, mesmo que, para tanto, tenha que, às vezes, modificá-los dando origem a várias variações de um mesmo nome. Não obstante a utilização de amostra por caso único e a preocupação por analisar esteticamente o uso de antropônimos pelo autor, esta pesquisa descreve usos que, por transcenderem as normas linguísticas convencionais, contribuem para o entendimento dessas mesmas regras. Haja vista esta peculiaridade, se trata de uma pesquisa interdisciplinar, e não multidisciplinar como as pesquisas já relatadas nesta seção, pois recebe auxílio e contribui para os estudos linguísticos.

Outro artigo que também descreve usos literários que transcendem ou revolucionam as convenções de utilização de antropônimos, é o de Torre (2014) no qual são analisadas as estratégias de nomeação das personagens da obra de Paul Auster *New York Trilogy*. Nesta obra, formada por três histórias de espião, há mais de uma personagem com o mesmo nome e personagens que mudam de nome ao longo da história, nomes duplos e pseudônimos que vão minando a convenção de univocidade e referencialidade dos nomes próprios de pessoa.

Dois artigos focam nomes ficcionais que não são literários: o de Benati (2014), sobre os nomes das personagens do seriado norte-americano *Lost*, e o de Giuntoli (2014) sobre a nomeação do grupo artístico Luther Blissett e os nomes da obra literária *Q* assinada pelo grupo. Em seu estudo, Benati mostra que, às personagens, são atribuídos nomes cujas conotações

revelam ou mascaram características delas dando pistas ao telespectador sobre o desenvolvimento do enredo, função já conhecida dos usos literários de antropônimo.

Outra função dos nomes ficcionais também é apresentada. Giuntoli explica que, em 1994, um grupo artístico se apropriou do nome de um jogador de futebol. A atuação do grupo começou com seus membros pintando obras individuais que recebiam o nome coletivo do grupo. Depois *performances* começaram a ser feitas, então, quem quisesse poderia usar o nome do grupo para fazer outras *performances*. Segundo Giuntoli, esta prática deve por propósito chamar a atenção para o fato de não haver direitos autorais para os nomes próprios. Foi então publicada, em 1999, a obra *Q* de autoria do grupo. Nessa obra literária, há o mesmo uso revolucionário de nome próprio de pessoa utilizado por Auster: à personagem *Q* é atribuída muitos nomes ao longo da história.

Nota-se, nesta categoria, o uso exclusivo de metodologias qualitativas de pesquisa e a predominância de enfoques interdisciplinares já que das 10 pesquisas relatadas, 06 eram interdisciplinares e 04 multidisciplinares. A categoria apresentada na seção seguinte, ao contrário, se caracteriza pela unidisciplinaridade.

5. A Antroponomástica Comparada

As pesquisas antroponomásticas de cunho estritamente linguístico abordam os nomes analisando-as em suas características ou propriedades sem relacioná-las às características da sociedade, dá época ou do espaço nos quais os nomes são usados, motivo pelo qual este tipo de pesquisa é unidisciplinar. Não se pode desconsiderar, contudo, a possibilidade de os autores destes artigos publicarem ou terem publicado outros trabalhos sobre as mesmas pesquisas nos quais outros enfoques sejam ou tenham sido abordados alhures. Na amostra, os artigos que apresentaram esse tipo de pesquisa comparam características ou usos de nomes próprios em mais de um idioma, característica que os caracterizam como pertinentes ao que se pode chamar de Antroponomástica Comparada.

Baseada no significado etimológico dos nomes e também respaldada na organização lexical por campos semânticos, Ruiz (2014) reúne prenomes cujo significado etimológico está relacionado ao campo semântico da alegria, da sorte e da abundância na língua hebraica, na língua grega, na língua latina e em três línguas indígenas mexicanas, o náhuatl, o maya e o purépecha. Informa, também, casos em que os nomes indígenas foram utilizados por literatos hispano-americanos, contribuindo para sua popularidade. A metodologia adotada consistiu em

pesquisa bibliográfica de consulta a dicionários de língua e dicionários etimológicos. Esta é a única da amostra que se respalda quase inteiramente no estudo etimológico dos nomes.

Mutsukawa (2014) investiga características semânticas e fonológicas indicadoras de gênero na língua inglesa e na língua japonesa. Para tanto, o autor se baseia em revisão de literatura de estudos já publicados para a língua inglesa e para a língua japonesa. Para o primeiro idioma, há menção de diferenças estatisticamente relevantes e de experimentos psicológicos; para o segundo idioma, mencionam-se com menos detalhe pesquisas feitas pelo autor. A ênfase recai nas características fonológicas e semânticas dos nomes sob um enfoque sistêmico e estrutural baseado em metodologias quantitativas.

Uma pesquisa também comparativa, porém distinta, é a proposta por López Franco (2014). Sua pesquisa se diferencia da desenvolvida pelo pesquisador japonês por propor a comparação entre sistemas antroponímicos em línguas românicas próximas-- a língua francesa e a língua espanhola --, utilizadas em espaços e continentes distintos -- respectivamente, Montpellier --, na França e Tlalnepantla de Baz, no México. Outro diferencial está no fato de ela utilizar, além de metodologias quantitativas de análise de dados, recolha de dados em documentos, a saber, registros de nascimento lavrados em ambos os lugares. Com base nos dados relativos aos nascidos em 1970 e 1975 em cada lugar, López Franco investiga quais são os prenomes mais atribuídos durante o período em cada região e em que língua estão registrados. Observa se há ou não prenomes nas línguas de substrato, se há uso de línguas estrangeiras, e, também, quantas peças léxicas (itens lexicais) há em cada um. Antes da apresentação e da análise dos dados, há uma descrição sucinta das características de cada sistema antroponímico.

Também partindo de um viés comparativo, porém sob um enfoque monolíngue, Gudurić (2014) apresenta resultados de suas pesquisas sobre como os nomes próprios franceses são traduzidos para a língua sérvia e apresenta algumas regras de adaptação fonética e morfológica desses nomes. Cumpre informar que sua pesquisa é a única que, se bem voltada aos estudos da tradução, não apresenta um caráter interdisciplinar.

Do ponto de vista da metodologia empregada, metade das pesquisas adota um viés quantitativo (MUTUSUKAWA, 2014 e LÓPEZ FRANCO, 2012) e outra um viés qualitativo (RUIZ, 2014 e GUDURIĆ, 2014). Considerando o objeto de estudo, não há convergência para além do fato de todos adotarem um ponto de vista comparativo. Mais homogêneas são as pesquisas aplicadas aos Estudos da Tradução, tópico da seção seguinte.

6. A Antroponomástica Aplicada aos Estudos da Tradução

Embora Gudurić (2014) tenha realizado uma pesquisa unidisciplinar visando o fazer tradutório, o mais comum é que as pesquisas deste âmbito utilizem aportes de outras disciplinas de uma parte e, de outra, contribuam para outras áreas do conhecimento. Na amostra, quase todas as pesquisas lidam com a tradução de antropônimos ficcionais. A diferença entre a unidisciplinaridade e a interdisciplinaridade na pesquisa voltada aos estudos da tradução se evidencia pela comparação entre o artigo supracitado e o elaborado por Corredor Plaja (2014).

Em seu artigo, Corredor Plaja (2014) apresenta um estudo de caso em que é necessário traduzir os apelidos de personagens literárias, haja vista seu valor estilístico e conotativo. Vários exemplos são dados, todos eles de obras da literatura francesa que foram traduzidos ao catalão. Houve também análise de casos em que não foi possível traduzir por os apelidos estarem já em outro idioma (no caso, em língua inglesa). Percebe-se, neste estudo qualitativo por amostragem de casos múltiplos, que, para apresentar soluções de ordem tradutória, foi necessário analisar semanticamente os nomes ficcionais e refletir sobre seu uso, estudo que gerou resultados importantes para o próprio entendimento do uso dos antropônimos no âmbito literário, relação de auxílio mútuo característico da interdisciplinaridade.

Outra relação deste tipo foi verificada na pesquisa de Kvašytė (2014) sobre a tradução de nomes ficcionais numa coletânea de contos de fada de Anna Sakse originalmente escritos na língua leta (língua oficial da Letônia, país báltico vizinho da Lituânia) foram traduzidos para a língua lituana. O foco de sua pesquisa qualitativa por amostra de caso único, está em analisar como o tradutor buscou equivalentes nos casos em que nomes próprios de pessoas na língua leta são homônimos de nomes de plantas. Os resultados de sua pesquisa ao mesmo tempo que contribui para a reflexão sobre o fazer tradutório, aponta para as peculiaridades da antroponímia dos ambos idiomas e, ainda, traz explicações sobre o uso literário de nomes próprios. Trata-se, portanto, de uma pesquisa com relação de interdisciplinaridade com a Linguística, a Literatura e os Estudos da Tradução.

Houve um único caso de pesquisa sobre a tradução de nomes não ficcionais. Trata-se do estudo de Azhniuk e Azhniuk (2014) no qual os pesquisadores mostram que o domínio russo dos países do Leste Europeu na época da União Soviética resultou na tradução compulsória e transliteração para o alfabeto cirílico do nome e do sobrenome dos cidadãos daqueles países. Esta prescrição implicou na proliferação de formas variantes, variação ampliada por tentativas de reconverter os nomes às línguas de origem. Percebe-se que este estudo qualitativo por

amostragem de casos múltiplos apresenta várias relações de interdisciplinaridade: contribui para a investigação sobre como os nomes próprios podem ser traduzidos, para o entendimento do fenômeno de variação nos antropônimos e também para uma melhor compreensão da história recente desses países. Há interdisciplinaridade com os Estudos da Tradução, a História, a Linguística, a Sociolinguística e a História. Conforme se verá na seção seguinte, outros estudos antroponímicos também estabelecem relações com a última.

7. A antroponomástica histórica

Além do artigo de Azhniuk e Azhniuk (2014), respaldam-se em conhecimentos históricos outros 04 artigos, porém, não se pode dizer que haja uma relação de interdisciplinaridade, haja vista que a relação entre as disciplinas é unidirecional, trata-se de aprofundar a pesquisa antroponomástica com o auxílio da História, como o que se estabelece uma relação multidisciplinar.

Dois artigos relatam pesquisas distintas vinculadas a um mesmo projeto centrado no estudo dos prenomes e dos sobrenomes ao longo do século XX em Nalda, município espanhol da região da Rioja. No primeiro (MARTINEZ et. al., 2014 a), foi apresentado um estudo de frequência de todo o conjunto de dados, foi feita também uma categorização dos prenomes segundo possíveis motivações para sua escolha. No segundo, percebe-se melhor a utilização da história local. Os pesquisadores mostraram como, ao longo do século XX, houve mudanças na utilização dos sobrenomes consoante as mudanças sociológicas e populacionais decorrentes de migrações, a partir dos anos 70 do século passado, no município espanhol de Nalda. (MARTINEZ et al., 2014 b). Em ambas, a coleta de dados foi feita quantitativamente e a análise foi feita qualitativamente de acordo com o que se sabe da história local.

Outra pesquisa quanti-quali e de base documental que se pauta pela História é a pesquisa de Crook (2014). A pesquisadora apresenta uma análise diacrônica de atribuição de nomes visando identificar padrões de nomeação no período compreendido entre os anos de 1563 e 1704 segundo documentos da Freguesia de *Castle Camps* localizada em Cambridgeshire no sudeste de Cambridge. Com a pesquisa, ela pretendeu mostrar que, ao contrário do apontado por estudos anteriores, o costume de escolher nomes em homenagem ao padrinho ou à madrinha não era usual, predominando o hábito de a filha ser homenageada com o nome da mãe e o filho pelo nome do pai. Além da análise minuciosa dos dados, os resultados obtidos são comparados com outros obtidos por métodos distintos.

Também pautado por uma metodologia de pesquisa quanti e qualitativa cuja análise é aprofundada historicamente é relatada por Tonda e Rossebastiano (2014). Em seu artigo, os pesquisadores analisam o impacto da migração no sistema onomástico de uma comunidade no pampa argentino formada por pessoas oriunda da região de Piemonte, na Itália, pesquisa que cobre todos os nomes atribuídos em três períodos determinados: início, em 1886 (nomes de imigrantes que se tornaram proprietários desde a fundação da comunidade), 1886 -1889 (primeira geração), 1966-1990 (segunda geração) e 1991-2006 (terceira geração). Os autores mostram que houve mudanças significativas a partir da década de 60 do século passado, com predomínio de prenomes duplos formando, com o sobrenome paterno, um nome triplo, estrutura mais semelhante à hispânica, formada por prenome (simples ou duplo) e sobrenome duplo. A coleta de dados foi feita em atas de reuniões comunais e de batismo e a análise seguiu o cálculo de frequência dos nomes e observação de sua constituição. Conhecimentos da história local e dos hábitos de leitura dos habitantes responderam pela análise qualitativa dos dados.

Do mesmo feitio é a pesquisa realizada por Abramowicz e Dacewicz (2014). As pesquisadoras relatam os resultados de uma pesquisa histórica com base em documentos que datam do século XVI ao século XVIII numa comunidade judaica na qual os sobrenomes só ganharam estatuto hereditário e estável na segunda metade do século XIX, sob pressão do czarismo. A coleta de dados é do tipo documental e a análise é respaldada por dados históricos e pelo conhecimento dos idiomas envolvidos em cada época. Foram pesquisados os documentos em registros de divórcio, de casamento, nascimento e falecimento. A análise dos dados mostra como foram criados os sobrenomes na comunidade judaica da região nordeste da Polônia e em que medida ou em quais aspectos seu desenvolvimento segue aquele observado na antroponímia de outros povos com os quais os judeus conviveram.

Outros artigos abordaram, sob um viés histórico, o impacto de mudanças na legislação no sistema antroponímico vigente, tais pesquisas foram agrupadas na categoria seguinte que reúne pesquisas que compartilham o mesmo objetivo: estudar o impacto de mudanças legais na antroponímia.

8. Investigações que estudam o impacto de mudanças na legislação na Antroponímia

À diferença das pesquisas reunidas na seção anterior, as apresentadas nesta seção têm por escopo analisar o impacto de mudanças na legislação sobre o uso dos nomes antroponímicos. Há, na amostra, 04 investigações com este viés: duas delas tratam de mudanças

havidas num passado remoto, e adotam, como as pesquisas da seção anterior, um viés diacrônico, as outras duas tratam de estudar o impacto atual de leis que entraram em vigor recentemente.

Relacionando os dados antroponímicos com a História e com questões legais, Walkowiak (2014) analisa a escolha de prenomes poloneses e eslavos numa região linguística e socialmente complexa que pertenceu a diversas nações ao longo dos três últimos séculos e compara os resultados obtidos com aqueles conseguidos anteriormente por outro pesquisador. Há relatos de que a política linguística, ao final do século XIX, era os cartórios não aceitarem nomes poloneses e sugerirem nomes alemães. A reação a esta prática foi escolher nomes que fossem poloneses e/ou eslavos e que não tivessem equivalentes na língua alemã. Cumpre informar que os dados foram coletados em registros de batismo em paróquias e num banco de dados pomerano, sendo que a análise dos dados foi quanti-qualitativa.

Uma situação semelhante foi analisada por Tomescu, na Romênia, também utilizando metodologia quanti-qualitativa. Com base em dados históricos e linguísticos, a autora analisa a utilização de nomes latinos na antroponímia romena a partir do século XVIII até hoje e relaciona a relatinização do sistema antroponímico a mudanças na legislação e na política da região, haja vista que a pretérita obrigatoriedade de usar nomes húngaros motivou a escolha de nomes cuja tradução a este idioma era impossível e o uso de nomes latinos. Comprovando sua análise, são citados prenomes latinos e respectivas frequências com base em estudos já publicados.

Há dois artigos que tratam do impacto de mudanças contemporâneas na legislação da Finlândia, mediante metodologias quantitativas. Leino (2014) investigou o impacto de uma lei permitindo mudança de prenome por transexuais e Paikkala (2014) o de uma lei que desobriga a esposa a adotar o sobrenome do marido por ocasião do matrimônio.

Leino analisa mudança de nomes do gênero masculino para o gênero feminino, de feminino para masculino ou de neutro para feminino ou masculino por parte de indivíduos que apresentavam sexo biológico incompatível com o gênero com o qual a pessoa se identifica do ponto de vista psicológico. Após apresentar a questão da transexualidade do ponto de vista médico, psicológico e psiquiátrico, informa sobre uma lei cujo impacto possibilitou mudanças de prenomes: a lei de 1945 proibindo o uso de nomes masculinos para meninas e de nomes masculinos para meninas. A pesquisa está dividida em duas partes: na primeira, são usados dados estatísticos oriundos do censo finlandês sobre pessoas finlandesas vivas, nascida no

período de 1965 até 1990; na segunda, uma enquete feita por internet a 69 pessoas que solicitaram mudança de nome alegando transexualidade, condição que teve de ser comprovada por atestado médico de um dos dois hospitais finlandeses credenciados para tanto. Cumpre informar que se trata de um questionário de atribuição de pontuação às alternativas, característica que o torna quantitativo.

Paikkala (2014), por sua vez, estuda o impacto que uma lei entrada em vigor em 1985. Antes dessa lei, a mulher adotava o sobrenome do esposo, mantendo ou não seu sobrenome de casa (*maidensurname*). A lei de 1985 permitiu ao casal escolher como deve ser o sobrenome dos esposos após o matrimônio. Sua pesquisa se baseia em um banco de dados digitalizados com dados estatísticos sobre os nomes adotados pelos cônjuges após o matrimônio. Os dados revelam que está havendo uma mudança gradual, porém lenta, em favor da adoção de ambos os sobrenomes pelo casal. Estes dados quantitativos são ilustrados por informações oriundas de quatro entrevistas publicadas por revistas, mas não fazem parte da análise em si, a qual se pauta apenas por critérios quantitativos.

9. A Abordagem Socioantroponomástica¹

Foram consideradas como pertencendo à Socioantroponomástica todas as pesquisas elaboradas de modo contextualizado visando explicar seu uso na sociedade e/ou analisar o fato antroponímico segundo o viés e os métodos utilizados pela Sociolinguística em sentido amplo, independente do enfoque adotado (interacionista, variacionista, entre outros).

Assim, segundo uma concepção ampla de Sociolinguística como área da Linguística que procura refletir sobre a relação existente entre linguagem e sociedade, a maioria das pesquisas até agora relatadas se enquadra na Socioantroponomástica. São exceções à regra, as pesquisas de Antroponomástica Comparada mencionadas na primeira seção deste artigo e quase todas às dedicadas aos Estudos da Tradução, descritas na segunda seção desse artigo, a exceção à regra é o artigo de Aznuik e Aznuik (2014) respaldada em preceitos sociolinguistas.

Relacionando práticas antroponímicas à cultura e aos valores da sociedade que os utiliza, Kałużyńska (2014) baseia-se em pesquisa qualitativa para analisar um hábito antroponímico da sociedade chinesa: a atribuição de nomes femininos para homens e de nomes masculinos para mulheres. Neste estudo, são explicadas algumas motivações para a escolha de

¹ Apesar de não ser corrente, optou-se por padronizar os termos que designam subáreas da Antroponomástica.

nomes masculinos para meninas e nomes femininos para meninos na China, segundo as crenças e os valores chineses. Nesta cultura, é o significado dos nomes e/ou o uso de caracteres peculiares que determinam se um prenome é masculino ou feminino. Os casos de nomes masculinos atribuídos a meninas são motivados pela necessidade dos pais de expressarem, deixarem manifesto, que eles desejavam ter um filho homem e/ou por acreditarem que o nome pode mudar o futuro fazendo com que a próxima criança seja do sexo masculino. O contrário, isto é, a escolha de nomes femininos serem atribuídos a meninos é motivada pela crença de que um nome assim protegeria a criança de maus espíritos.

Também se valendo de pesquisa qualitativa em Sociolinguística, Felecan (2014) descreve o sistema antroponímico atualmente em uso por ciganos que moram na região noroeste da Romênia. A fundamentação teórica e os pressupostos são sociolinguísticos, há uma grande preocupação por estabelecer significados sociais para a escolha dos nomes, com consideração daquilo que pode ter motivado os designadores. Assim, por exemplo, o pesquisador procura explicar a ocorrência de nomes exóticos como “Ambassador”, “Dollar”, “Tarzan” e “Zorro” neste grupo étnico minoritário. Para tanto, o pesquisador formula hipóteses que vão desde a crença cigana de que a atribuição de nomes comuns às pessoas, nos primeiros dois casos, pode protegê-las de maldições até a de que a atribuição de nomes que chocam a sociedade pode trazer uma notoriedade ao grupo.

Igualmente tendo por respaldo as crenças e os valores compartilhados por uma sociedade a respeito dos nomes próprios é o estudo proposto por Mabuza (2014) sobre a pretensa relação entre personalidade e nome individual na comunidade étnica zulu, na África do Sul. Seu objetivo é evidenciar a influência da crença de que a escolha de um nome pode modelar a personalidade de seu portador. Em seu artigo, há a descrição de sua pesquisa qualitativa realizada a partir do preenchimento de 500 questionários enviados a estudantes universitários e listas de nomes de estudantes graduados ou cursando a graduação numa universidade sul-africana. O pesquisador explica que o indivíduo que recebe um nome determinado é levado a manter comportamentos coerentes com aquilo que se espera dele, como portador daquele nome. É este tipo de comportamento que deixa a impressão de que foi o nome que modelou a personalidade do portador e não o poder que o nome teria de moldar a personalidade da pessoa conforme crê a comunidade estudada.

Voltada à Sociolinguística variacionista proposta por Labov, o artigo de Aldrin, pesquisadora sueca, apresenta parte dos resultados obtidos em sua tese de doutorado. Após fazer

reflexões sobre o conceito de identidade e como ele se relaciona com a escolha antroponímica e com a narração sobre esta escolha por parte dos pais, a pesquisadora discute resultados quantitativos sobre a influência de variáveis sociais na construção de identidade que é feita através da escolha do nome para o recém-nato pelos pais, a saber idade dos pais, grau de instrução, local de moradia, *background* linguístico e sexo da criança. Os resultados indicam que idade e grau de instrução são variáveis importantes, mas, sozinhas, não dão conta de explicar o processo decisório e suas implicações para a identidade desejada pelos pais ao filho mediante a escolha de um nome para ele.

Outra pesquisa que foca variáveis sociais é a relatada por Bloothoof e Schraagen (2014), fruto de aplicação de ferramentas e dados apresentados pelo primeiro autor e Mandemakers (2014) em outro artigo publicado nos mesmos Anais e descrita na primeira seção deste artigo. Bloothoof e Schraagen objetivam entender melhor o modismo na escolha de prenomes, entendendo-se modismo como sendo um fenômeno estatístico caracterizado por um nome apresentar crescimento e decréscimo súbitos de utilização. Para tanto, são escolhidos os dados relativos a alguns prenomes usados na Holanda e várias hipóteses são postuladas para explicar o fenômeno: um nome não usual é escolhido pelo mesmo motivo que um produto novo no mercado é comprado; há influência dos nomes escolhidos na mesma época, segundo a classe social dos pais, há influência dos nomes dos amigos, entre outros. O fato de alguns prenomes terem sido escolhidos para representarem o fenômeno caracteriza a abordagem como qualitativa, outra característica qualitativa da pesquisa está na testagem sucessiva de hipóteses conforme os dados vão surgindo ao invés de utilização de hipóteses previamente formuladas. Trata-se, portanto, de análise qualitativa de dados quantitativos.

Situada na Sociolinguística Interacional, a pesquisa de Bramwell (2014) descreve um projeto de pesquisa que almeja comparar cinco comunidades distintas no que se refere ao meio urbano ou rural, ao grau de coesão social do grupo, ser as pessoas autóctones ou imigradas, ser uma comunidade monolíngue ou bilíngue. Não há resultados conclusivos, mas a metodologia, o referencial teórico e as perguntas de pesquisa estão bem elaboradas e conceituadas. Será utilizado o viés sociolinguístico e antropológico e metodologias caras à pesquisa qualitativa: observação participante e entrevistas semi-dirigidas. Esta e a pesquisa de Aldrin são as únicas, na amostra, que se respaldam em entrevistas.

10. Considerações finais

Conforme se pode depreender por este panorama de pesquisas antroponomásticas contemporâneas, muitas são as possibilidades de investigação a respeito do nome próprio de pessoa, não tendo a análise ora proposta, a pretensão de esgotar assunto. Não se teve também a intenção de apontar paradigmas emergentes ou hegemônicos. O objetivo do trabalho ora apresentado foi o de fornecer aos interessados pela área a diversidade e a riqueza deste campo de estudo, servir como ponto de partida para pesquisadores desejosos de se iniciarem nos estudos antroponomásticos fornecendo uma síntese avaliativa das metodologias empregadas.

Conforme informado no começo do artigo, há, nos anais do evento, 302 artigos sobre Onomástica, destes foram lidos e avaliados, 33 totalizando mais de trezentas páginas de leitura. A quantidade de textos publicados se mostra a grandeza e a importância da área, também indica a dificuldade que teria um iniciante para ler, analisar e compreender todos estes trabalhos. É exatamente em situações assim que são indicadas a elaboração e a publicação de artigos de revisão de literatura com o ora apresentado.

Acredita-se, assim, que os interessados em estudar cientificamente os nomes próprios de pessoas, com base nesta avaliação de trabalhos recentemente publicados em âmbito internacional, tem diante de si vários caminhos alternativos para trilhar. Especialistas em língua estrangeira podem ficar tentados a empreender estudos na área da Antroponomástica Comparada, os que se dedicam aos estudos literários apreciarão a Antroponomástica Ficcional, os que estudam a língua em seus aspectos históricos e/ou diacrônico atentarão para os estudos de Antroponomástica Histórica, os que priorizam os aspectos sócias em que se pautam o uso linguísticos, por sua vez, poderão se interessar pela Socioantroponomástica, etc., só para ilustrar algumas das alternativas de pesquisa na área.

Referências bibliográficas²

ABRAMOWICZ, Z.; DACEWICZ, L. 2014. The development of Jewish anthroponymic system in north-eastern Poland – the historical perspective. **Actes del XXIV Congrès Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques. Annex. Secció 5**, 2014. p.: 668-677.

ACTES DEL XXIV CONGRÉS INTERNACIONAL D'ICOS SOBRE CIÈNCIES ONOMÀSTIQUES. 2014 Biblioteca Tècnica de Política Lingüística; 11. Disp. em <http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0e1a>

² Para evitar repetições desnecessárias, o *site* no qual os Anais consultados foram publicados é mencionado apenas uma vez.

<0/?vgnextoid=da757832aa767410VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=da757832aa767410VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>. Acesso em 01, setembro, 2015.

ALBAIGÈS, J. M. Anthroponymical Comparative Variability. Els noms en la vida quotidiana. **Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 3, 2014. p. 220-242.

ALDRÍN, E. Choosing a Name = Choosing Identity? Towards a Theoretical Framework. **Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 4, 2014. p. 392-401.

ALVARENGA, A. T. de, *et.al.* Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR.; SILVA NETO (eds.). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Manole: Barueri, 2014. p. 3-68.

AZHNIUK B; AZHNIUK, L. 2014. Translating personal names in the USSR successor states: cross-cultural and sociolinguistic perspectives. Els noms en la vida quotidiana. **Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 3, 2014. p. 256-260.

BARRY, H. 2014. Novelists who Give their Name to a Fictional Character **Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 9, 2014. p 2144-2152.

BENATI, C. 2014. Cultural References in *Lost* Anthroponomastics: Revealing or Misleading Hints? **Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 9, 2014. p. 2153-2164.

BLOOTHOOFT, G.; MANDEMAKERS, K. 2014. Exploring co-variation in the (historical) Dutch civil registration. Els noms en la vida quotidiana. **Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 3, 2014. p. 271-282.

_____; SCHRAAGEN; M. 2014. Name Fashion Dynamics and Social Class. Els noms en la vida quotidiana. **Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 4, 2014. p. 419-426.

BICALHO, L. M.; OLIVEIRA, M. Aspectos Conceituais da Multidisciplinaridade e da Interdisciplinaridade e a pesquisa em Ciência da Informação. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v.16, n. 32, p.1-26, 2011. Disp. em <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/1245>. Acesso em 17 agosto 2016.

BRAMWELL, E.S. Personal Naming and Society: A comparative study of disparate communities. **Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 5, 2014, p. 712-718.

CARGILL, M.; O'CONNOR, P. **Writing Scientific Research Articles. Strategy and Steps.** 2a. ed. Reino Unido: Wiley-Blackwell, 2014.

CORREDOR PLAJA, A.-M. Els sobrenoms en la literatura: criteris a l'hora de traduir. Els noms en la vida quotidiana. **Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques.** Annex. Secció 9, 2014. p. 2174-2183.

CROOK, A. Naming Patterns in the Cambridgeshire Parish of Castle Camps, 1563 -1704. **Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques.** Annex. Secció 4, 2014. p. 459-465.

DE STEFANI, E. Notes on the history of ICOS. Disp. em: <<http://www.icosweb.net/index.php/brief-history.html>>. Acesso em 07 outubro, 2014.

DUDA, G. Les noms propres dans la poésie de Mihai Eminescu. **Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques.** Annex. Secció 9, 2014. p. 2184-2193.

FELECAN, O. Gypsy Names: Anthroponymic Identity vs. Assimilation. Els noms en la vida quotidiana. **Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques.** Annex. Secció 6, 2014. p. 502-514.

FERRARI, A. A Name "in the Mirror". Narrative Strategies and Onomastic Choices in a Tale by Rocco Scotellaro. WALKOWIAK, J. B. A Name Policy and Its Outcome: Programmatic Names in the Nineteenth-Century Province of Posen. **Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques.** Annex. Secció 7, 2014. p. 2203-2210.

GIUNTOLI, G. Name as a Multiple Reference: Luther Blissett vs. the World of Media. **Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques.** Annex. Secció 9, 2014, p. 2223-2229.

GONZALES CRUZ, E. El proceso de denominación en la caracterización de personajes scorzianos. **Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques.** Annex. Secció 9, 2014. p. 2230-2241.

GUDURIĆ, S. Adaptation et transposition des noms propres du Français en Serbe. **Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques.** Annex. Secció 3, 2014, p. 327-334.

ILGA, J. Consolidation of Surnames in Vidzeme (Latvia) during the First Half of the 19th Century: Origin, Semantics. **Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques.** Annex. Secció 7, 2014. p. 1589-1600.

KALUŻYŃSKA, I. Male Names of Women and Female Names of Men in the Chinese society. Els noms en la vida quotidiana. **Actes del XXIV Congrés Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques.** Annex. Secció 5, 2014. p. 791-797.

KVAŠYTĒ, R. Fairy Tales about Flowers by Anna Sakse: Proper Names in Their Latvian Original and Lithuanian Translation. **Actes del XXIV Congr s Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 9, 2014. p. 2265-2269.

LA TORRE, A. Among ghosts and multiple identities: Names, literary echoes and metaliterature in "The New York Trilogy" by Paul Auster. **Actes del XXIV Congr s Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 9, 2014. p. 2270-2276.

LAPI RRE, A. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, J. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemol gicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 410 – 435.

LEINO, A. Man, woman or me? Conflicting identities as evidenced by cross-gender name changes. Els noms en la vida quotidiana. **Actes del XXIV Congr s Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 5, 2014. p. 803-861.

LÓPEZ FRANCO, Y. G. Comparaison des pr noms attribu es en 1970 et 1975 dans deux communes romanophones : Tlalnepantla de Baz au Mexique, et Montpellier en France. Une approche socio anthroponymique. **Actes del XXIV Congr s Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 5, 2014, p. 821-832.

MABUZA, M. E. Individual Names and Personality: A Consideration of some Beliefs. **Actes del XXIV Congr s Internacional d'ICOS sobre Ci ncies Onomàstiques**. Annex. Secció 5, 2014, p. 833-841.

MORIN, E. **O problema epistemol gico da complexidade**. Lisboa: Publica  es Europa-América, 1983. 134p.

_____. A Articulação dos saberes. In: MORIN, E., ALMEIDA, M. da C.; CARVALHO, ASSIS, E. de (orgs). **Educa  o e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. S o Paulo: Cortez, 2002, 117p.

MUTSUKAWA, M. Phonological and Semantic Gender Differences in English and Japanese Given Names. Els noms en la vida quotidiana. **Actes del XXIV Congr s Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 3, 2014. p. 370-377.

OLIVART, J. C. L'onom stica en la poesia de Maria-Mercè Marçal. Filiació liter ria, ruralia i modismes dialectals. **Actes del XXIV Congr s Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 12, 2014. p. 2904-2915.

PAIKKALA, S. Which name upon marriage? Family names of women in Finland. Els noms en la vida quotidiana. **Actes del XXIV Congr s Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 5, 2014. p. 853-891.

PIRES,  . P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, J. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

POUPART, J. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.464p.

RAMÍREZ M., *et. al.* De *Benigno* (1898) y *Aquilina* (1900) a *Yuosra* (2002) y *Mádox* (2008): Evolución de nombres propios naldenses de persona en más de 100 años. **Actes del XXIV Congrès Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 7, 2014. p. 1659-1669.

_____. *et. al.* 2014 b. Los apellidos de Nalda durante el siglo XX. **Actes del XXIV Congrès Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 5, 2014, p. 862-874.

RUIZ, B. E. De afectos y costumbres, el acto de nombrar. La risa y la alegría que habitanen los nombres de persona. **Actes del XXIV Congrès Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 5, 2014, p.884-890.

SALE, G. 2014. Les médecins du répertoire de Molière: prolégomènes d'une enquête onomastique. **Actes del XXIV Congrès Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 9, 2014. p. 2294-2302.

SEIDE, M. S. Toponomástica e antroponomástica: paradigma e métodos. **Confluência**. Revista do Instituto de Língua Portuguesa. nos. 43 e 44, 2013, p. 165-184.

SMITH, G. 2014. Names, Reference and Meaning in Shakespeare's *Measure for Measure*. **Actes del XXIV Congrès Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 9, 2014. p. 2325-2328.

TOMESCU. D. La relatinisation de l'anthroponymie roumaine moderne. **Actes del XXIV Congrès Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques**. Annex. Secció 5, 2014. p. 924-928.

WALKOWIAK, J. B. A Name Policy and Its Outcome: Programmatic Names in the Nineteenth-Century Province of Posen. **Actes del XXIV Congrès Internacional d'ICOS sobre Ciències Onomàstiques** Annex. Secció 7, 2014, p. 1745-1756.

Artigo recebido em: 06.12.2015

Artigo aprovado em: 04.06.2016

As pesquisas sobre o português falado em Minas Gerais em 125 anos de história (1889-2014)¹

Research on the Spoken Portuguese in Minas Gerais in 125 years of history (1889-2014)

Eduardo Tadeu Roque Amaral*
Marcos Paulo Santos**

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar uma análise historiográfica do conjunto de obras que investigaram, durante o período de 1889 a 2014, diferentes fenômenos linguísticos da língua portuguesa falada no estado de Minas Gerais. Os pressupostos teóricos adotados se baseiam nos estudos de Historiografia da Linguística, como Altman (1998, 2012), Batista (2013), Koerner (1995, 2004) e Swiggers (2009, 2013). O *corpus* de análise está constituído por livros, dissertações e teses que, sob diferentes enfoques metodológicos, se propuseram a investigar distintos fenômenos do português oral no estado. A coleta dos dados se deu em páginas eletrônicas de programas de pós-graduação, em acervos de bibliotecas e nos bancos de dados do IBICT e da CAPES. A análise do conjunto de obras permite estabelecer uma periodização dos trabalhos em três fases (1889 a 1937; 1938 a 1976; 1977 a 2014), sendo a terceira a mais fértil para a produção linguística sobre a modalidade oral da língua portuguesa. Observa-se ainda que a pesquisa de pós-graduação, especialmente no nível de mestrado, é a responsável por um acentuado aumento na pesquisa linguística sobre o tema, o que se deu sobretudo a partir dos primeiros anos do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia da linguística. Língua oral. Português brasileiro.

ABSTRACT: The aim of this paper is to present a historiographical analysis of the set of works that investigated, from 1889 to 2014, different linguistic phenomena of the spoken Portuguese language in the state of Minas Gerais. The adopted theoretical assumptions are the studies of Historiography of Linguistics according to Altman (1998, 2012), Batista (2013), Koerner (1995, 2004), and Swiggers (2009, 2013). The corpus of analysis is made up of books, theses, and dissertations that, under different methodological approaches, set out to investigate different phenomena of the oral Portuguese in the state. Data collection took place in electronic pages of graduate programs, collections of libraries, and databases of IBICT and CAPES. The analysis of the assembled works establishes a timeline in three phases: the first, from 1889 to 1937; the second, from 1938 to 1976; and the third, from 1977 to 2014, being the last one the most fertile for language production on the oral modality of the Portuguese language. It is also observed that graduate research, especially at the Master level, is the responsible for a sharp increase in linguistic research on the subject, which took place mainly from the early years of the twenty-first century.

KEYWORDS: Historiography of Linguistics. Oral language. Brazilian Portuguese.

1. Introdução

* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: eduamaralbh@gmail.com.

** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: marcospaulomp02@gmail.com.

¹ Apoio: FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Processo APQ-00216-13).

Quando, nos anos 60, o professor Ataliba de Castilho se propõe a fazer um balanço dos estudos sobre a língua portuguesa falada no Brasil até o momento, afirma: “Longe estamos de poder admirar a brasilidade de nossa língua falada em todas as suas facetas” (CASTILHO, 1962, p. 23). O autor aponta ainda que, quanto à língua falada, só poderia ser suficientemente conhecida em seus aspectos regionais depois de um levantamento dos falares e da confecção de um atlas linguístico.

Tratando-se especificamente do português falado em Minas Gerais, os estudos que se dedicaram a investigá-lo concentraram-se não somente na identificação de marcas regionais ou na elaboração de atlas linguísticos, mas sobretudo em uma série de fenômenos que, de modo exclusivo ou não, ajudam a caracterizar os modos de falar dos mineiros. Considerando os resultados e os contextos de produção de tais estudos, o objetivo deste artigo é apresentar uma análise do conjunto de obras que investigaram, durante o período de 1889 a 2014, diferentes fenômenos linguísticos da língua portuguesa falada no estado.

Com base em pressupostos teórico-metodológicos da Historiografia da Linguística, pretende-se responder a questões como: que periodização é possível propor para os 125 anos em análise? Que tipos de trabalhos foram realizados sobre a língua e em quais instituições se concentraram as pesquisas? Quais são os fenômenos linguísticos que despertaram maior interesse entre os pesquisadores? Quais são as localidades de origem dos indivíduos que serviram de informantes para tais estudos e como se explica a seleção dessas localidades?

A hipótese principal é que, apesar de ter existido, na seleção dos dados investigados, certa preferência em função da origem dos pesquisadores e das instituições onde foram realizados os estudos, o interesse pela descrição dos fenômenos do português oral foi se ampliando paulatinamente ao longo do tempo.

Este artigo se estrutura da seguinte forma: na próxima seção, apresenta-se a fundamentação teórica. Em seguida, são explicados os procedimentos metodológicos para a busca e catalogação dos dados, os quais são constituídos essencialmente por livros, dissertações e teses. Em seguida, faz-se uma análise dessas obras, apresentando-se simultaneamente uma proposta de periodização dos estudos, seguida das conclusões obtidas.

2. Fundamentação teórica

A Historiografia da Linguística é uma disciplina que tem como objeto de estudo “o desenvolvimento das ideias e das práticas linguísticas” (SWIGGERS, 2013, p. 41) e que vem

criando, ao longo dos últimos anos, seus próprios princípios (KOERNER, 1995). Conforme aponta Batista (2013, p. 39), essa disciplina procura “descrever, analisar e interpretar o que foi dito sobre linguagem e línguas ao longo do tempo”. O mesmo autor reforça que a Historiografia da Linguística não toma como objeto a língua e seus fenômenos, mas o que foi dito e produzido (...) a respeito das línguas e seus fenômenos” (BATISTA, 2013, p. 49).

Para Altman (1998, p. 24), a atividade historiográfica presume “uma atividade de seleção, ordenação, reconstrução e interpretação dos fatos relevantes (...) para o quadro de reflexão que constrói o historiógrafo”. Neste trabalho, assume-se uma execução historiográfica que, nas palavras de Swiggers (2013, p. 45), toma uma forma tópica, isto é, focaliza a análise de um tema ou de um tipo de problema. No caso, o tema/problema é a descrição do português falado em Minas Gerais, observada a partir do que o autor chama de *objetos primários*, os textos. Assim, o conjunto de trabalhos em análise, o qual será descrito na seção seguinte, é definido a partir da delimitação de um objeto de estudo, ou seja, a descrição do português na sua modalidade oral (SWIGGERS, 2009)².

Cabe ao historiador da linguística a tarefa de “reconstruir o ideário linguístico e seu desenvolvimento através da análise de textos situados em seu contexto” (SWIGGERS, 2013, p. 43). Em outras palavras, o pesquisador procura definir parâmetros internos e externos das obras, ou seja, aqueles relativos ao conteúdo de cada obra analisada e aqueles relacionados ao contexto de produção (cf. BATISTA, 2013, 74).

Acredita-se que esse fazer historiográfico possa contribuir para o conhecimento do modo como a linguística influencia e é influenciada por aspectos socioculturais. Nas palavras de Swiggers:

A história das reflexões e dos esforços envidados em prol do fenômeno da linguagem é uma parcela essencial de nossa história como seres humanos, e seu estudo não só nos ensina muito sobre a história da linguística (e sua proto-história), como também sobre o papel central que exerceu e ainda exerce a linguagem na história das culturas, das sociedades, das atividades intelectuais da humanidade (SWIGGERS, 2013, p. 49).

Com base no exposto, espera-se que este estudo possa não só contribuir para o conhecimento que se tem sobre as pesquisas a respeito dos traços linguísticos que caracterizam

² Consideramos a modalidade oral como oposta à modalidade escrita, e, nesse sentido, incluem-se aqui as pesquisas que investigaram os traços linguísticos do português falado por mineiros tanto em situações espontâneas ou controladas, quanto em situações informais ou formais (cf. seção 3).

o modo de falar dos mineiros, mas também sobre as tendências que, ao longo tempo, influenciaram os pesquisadores que se dedicaram a ouvir e a descrever a língua portuguesa falada no estado.

De modo geral, a preocupação com a descrição das variedades linguísticas brasileiras pode ser considerada historicamente recente. Ao comentar o pensamento brasileiro sobre a língua portuguesa durante o período de 1820 a 1920, Pinto (1978) discute a falta de formação e de informação linguística dos autores da época. Segundo a autora, os trabalhos eram influenciados pelas polêmicas e geralmente continham argumentos de ordem subjetiva “postos a serviço das conveniências pessoais do interessado, ou de seus ideais nacionalistas” (PINTO, 1978, p. XLV). Deve-se ressaltar, entretanto, que essa experiência levou ao início do pressuposto da existência de uma realidade linguística brasileira em oposição à portuguesa, cujo incentivo teria vindo de Leite de Vasconcelos. De acordo ainda com Pinto (1978, p. LVIII), foi “sob a égide de um português que se abriu, a partir dos anos 20 [do séc. XX], novo ciclo de pesquisas da fala regional e, conseqüentemente, novos debates sobre a natureza da língua no Brasil”. Como se observa, nos debates do final do século XIX e início do XX, muito mais interessadas na identificação de diferenças entre a língua portuguesa do Brasil e a de Portugal, as manifestações teóricas ainda não se centravam em diferenciar os diferentes falares do país. Com efeito, Altman (1998, p. 71) afirma que “seria difícil ver surgir, dentre os filólogos da primeira geração [anteriores a 1968], a preocupação com dados da fala do presente - objeto material considerado ‘menor’”.

A partir dos anos 20 do século XX, começam a ganhar força os estudos dialetais da língua portuguesa no Brasil. Pinto (1981, p. XVIII) destaca: “No plano mais geral de abordagem da língua, assiste-se, no período de 1920-1945, a uma discreta, porém paulatinamente sempre mais decisiva opção pelo enfoque dialetológico, em detrimento do filológico”. Destaque-se que, em 1920, Amadeu Amaral publica *O dialeto caipira*, e, dois anos depois, é publicada a primeira edição de *O linguajar carioca* em 1922, de Antenor Nascentes, aos quais seguem outros trabalhos que viriam a tentar registrar traços linguísticos do então frequentemente denominado *dialeto* brasileiro. Muitos desses trabalhos ainda tinham caráter impressionista. Faltava rigor metodológico na coleta e na análise dos dados. Como destaca Pinto (1981): “A mesma atitude impressionista, característica dos trabalhos sobre a língua do Brasil no século passado [séc. XIX], ainda está presente na maioria das obras do período 1920-45” (PINTO, 1981, p. XX). Tenha-se em conta que, em muitos casos, as obras literárias eram consideradas representativas

da oralidade e o estudo do folclore era visto como base para o registro dialetal.

Nos anos 30 do século XX, com a criação das primeiras faculdades de filosofia no Rio de Janeiro e em São Paulo, inicia-se um processo de “cientifização” dos estudos linguísticos no Brasil (ALTMAN, 1998). Considere-se também que grande parte dos trabalhos era produzida a partir da visão de estudiosos que se encontravam nas cidades citadas, especialmente no Rio de Janeiro, então capital do país. Com efeito, a fala do Rio de Janeiro era considerada o modelo para outras partes do país, como vemos nas atas do *Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada*, realizado em 1937 (CONGRESSO, 1938, p. 59-60).

Ainda sobre a importância do Rio de Janeiro, Altman afirma:

Com exceção de Maurer Jr., Salum e Silveira Bueno, catedráticos de Filologia Românica e Filologia Portuguesa, respectivamente, da Universidade de São Paulo, todos os outros [filólogos] trabalharam no Rio de Janeiro, ou em Filologia Românica ou em Filologia Portuguesa. O centro principal de irradiação das ideias linguísticas era, sem dúvida, o Rio de Janeiro (ALTMAN, 1998, p. 69).

Pelo exposto, observa-se um cenário pouco propício para a descrição da língua falada ao longo do território nacional, incluindo, obviamente, Minas Gerais. Não obstante, obras esparsas foram sendo publicadas, conforme será visto adiante. Um maior interesse pelos estudos do português falado no estado mineiro viria a ser observado somente a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, com as pesquisas de mestrado dos programas de pós-graduação. De fato, ao analisar a produção da pesquisa linguística no Brasil no período de 1968 a 1988, Altman (1998) afirma:

A Linguística Brasileira deste final de século [XX] parece, pois, após um quarto de século de produção enquanto disciplina autônoma, disposta a operar a síntese entre as práticas de pesquisa com que rompeu, e as práticas que criou, através da volta ao estudo do português do Brasil. Sem dúvida, é na recorrência (renovada) do problema da língua falada no Brasil, aparentemente fora de questão desde meados do século (Pinto, 1981), que pode estar a especificidade e originalidade da produção brasileira, enquanto tradição de pesquisa (ALTMAN, 1998, p. 303).

O interesse pelos estudos sobre a língua falada, especialmente nas instituições mineiras, aumentará consideravelmente a partir dos anos 2000, situação que será detalhada durante a análise dos dados apresentada adiante. Antes, porém, serão explicados os procedimentos

metodológicos utilizados para esta pesquisa.

3. Descrição metodológica

Neste artigo, são analisados livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado que descrevem fenômenos linguísticos da modalidade falada do português em Minas Gerais. O período compreendido das publicações inicia-se em 1889, ano da Proclamação da República, e finaliza em 2014, perfazendo um total de 125 anos de história.

Para a identificação das obras que constituem o *corpus* deste trabalho, foram consultadas as seguintes fontes: a) páginas *web* dos programas de pós-graduação de Minas Gerais; b) acervo de bibliotecas universitárias e de bibliotecas públicas; c) banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); d) Banco de Teses da CAPES. É importante destacar que foram incluídas na análise apenas as obras que, exclusivamente ou não, buscaram identificar traços ou propriedades do português falado por mineiros, seja na sua realização espontânea ou não, seja em contextos formais ou informais. Obviamente, os procedimentos empregados para observação da fala são diferentes entre uma pesquisa e outra, mas, no que se refere especialmente aos estudos da terceira fase, não se incluíram os trabalhos que se basearam em dados de introspecção ou em dados construídos pelo pesquisador.

Com o fim de catalogar os dados coletados nas diversas fontes, foram elaboradas planilhas, que possibilitaram a classificação das obras segundo os objetivos propostos. Nessa etapa, todo material obtido que se enquadrasse nos critérios previamente definidos, isto é, ser um trabalho com objetivo de descrever fenômenos linguísticos da língua falada no estado de Minas Gerais, foi registrado em tais planilhas, incluindo-se diversas informações a respeito das obras. Foram desenvolvidas também, durante a catalogação, resenhas para cada uma das obras encontradas. Cada uma dessas resenhas contém informações básicas sobre o trabalho, como seus objetivos, hipóteses, fenômenos estudados, diferentes bases teóricas adotadas por cada trabalho/autor, processo de desenvolvimento dos trabalhos, além das conclusões e resultados obtidos.

Para os materiais referentes às pesquisas em cursos de pós-graduação (dissertações e teses), foram ainda incluídas informações específicas sobre os trabalhos, como: objeto de estudo ou fenômeno analisado; classificação de tal objeto ou fenômeno (fonético-fonológico, prosódico, morfossintático, lexical, semântico, discursivo-textual, entre outros); quadro teórico

apresentado pelo autor (sociolinguística (variacionista), funcionalismo, toponímia, entre outros). A inclusão dessas informações visou à possibilidade de facilitar a análise das obras e à interpretação do seu contexto de produção³.

Com o objetivo de representar cartograficamente as informações sobre as localidades de origem dos informantes das pesquisas, foi utilizado o software livre QGIS, versão 2.8.3-Wien (Código 313a6bc)⁴. O QGIS é um Sistema de Informação Geográfica (SIG) de Código Aberto licenciado segundo a Licença Pública Geral GNU.

Na próxima seção, será apresentada a análise dos dados, organizada, conforme explicado anteriormente, a partir de uma proposta de periodização dos trabalhos.

4. Resultados

A análise das obras catalogadas permite identificar três períodos ou fases nos estudos sobre a língua portuguesa falada em Minas Gerais. A primeira fase se inicia em 1889, ano da Proclamação da República, e se estende até 1937. Caracteriza esse período especialmente a inclusão de breves notas dialetais em gramáticas. A segunda fase se inicia com a publicação do artigo de Teixeira (1938) e prossegue até o ano de 1976. Encontram-se, nesse período, principalmente estudos individuais sobre falares rurais. A terceira fase, iniciada em 1977 com a publicação do *Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais* (RIBEIRO et al., 1977) se estenderia até o último ano incluído na análise deste trabalho, 2014. Como característica principal desta última fase, encontram-se as diversas pesquisas acadêmicas em programas de pós-graduação das instituições de ensino superior, sobre as quais serão apresentadas maiores informações na subseção 4.3.2.

A seguir, serão expostas as características do conjunto de obras de cada fase.

4.1 A primeira fase (1889 a 1937)

O ano de 1889 foi escolhido como marco inicial da periodização proposta e também da primeira fase, pois foi quando ocorreu a Proclamação da República do Brasil. Na ausência de uma obra significativa que tenha se ocupado da descrição do português oral de Minas Gerais,

³ As planilhas com os dados coletados estão disponíveis no site do projeto *Documentação e análise do português falado em Minas Gerais*, cujo endereço é www.lettras.ufmg.br/minasfala.

⁴ Informações sobre o software podem ser obtidas em http://www.qgis.org/pt_BR.

toma-se como marco inicial um fato político de relevância para o país e também para o estado⁵.

De modo geral, é rara a preocupação com a descrição da língua portuguesa falada no país durante esse período. Conforme discutido anteriormente a partir do exposto por Altman (1998) e Pinto (1978, 1981), as obras, até então, são quase sempre gramáticas normativas da língua portuguesa em que são citadas, brevemente, algumas características da fala. Essa situação pode ser observada nos fragmentos abaixo, extraídos da *Grammatica expositiva* de Pereira (1907) e de uma nota de rodapé da obra de Silva Jr. e Andrade (1894):

No Brasil é perceptível a diferença phonetica entre os *nortistas* e *sulistas*. Esta mesma diferença nota-se entre os estados do Sul. Em S. Paulo pronuncia-se geralmente – *ménino, tiu, naviu, cómes, Antóninha*; em Minas – *mininu, tiao, navio, cômes, Antuninha*. Ha vocabulos e expressões peculiares a certos Estados: em S. Paulo – *mecê, nhô*; em Minas – *vacê, seo* (seo José), *sia* (sia Maria) (PEREIRA, 1907, p. 257-258)

Em S. Paulo e em alguns lugares de Minas abreviam-se em *nhô, nhá*, e dizem *Nhô Quim* (Sr. Joaquim), *nhô sim, nhô não* etc. Dá-se o mesmo no Ceará etc. (SILVA JUNIOR e ANDRADE (1894) *apud* PINTO, 1978, p. 278)

Essa primeira fase se estende até 1937. No ano seguinte, começaria, em Minas Gerais, uma nova fase de estudos sobre a língua falada, com a publicação da obra de Teixeira (1938).

4.2 A segunda fase (1938 a 1976)

Em 1938, José Aparecido Teixeira publica o artigo *O falar mineiro*, no qual considera este falar como uma variedade do que na época se chamava de “dialeto brasileiro”. No texto, o autor apresenta uma grande quantidade de exemplos fônicos, morfológicos, sintáticos e lexicais que caracterizariam a fala mineira do período, buscando frequentemente classificar as ocorrências como pertencentes às classes *populares* (ou *incultas*), *semicultas* ou *cultas*. Nesse sentido, o autor aponta diferenças que, posteriormente, passariam a ser cruciais para os estudos sociolinguísticos. A propósito, vários fenômenos discutidos por Teixeira serão objeto de estudo em pesquisas da terceira fase, como: o alçamento de vogais pretônicas; a retroflexão do “r” e “l”; a variação dos pronomes de segunda pessoa; o apagamento do clítico “se”, etc. (Amaral, 2013).

⁵ Tenha-se em conta que, dois anos depois da Proclamação, é promulgada a *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, que transforma as antigas províncias em estados. Assim, a antiga Província de Minas Gerais se converte no Estado de Minas Gerais.

Apesar das várias observações impressionistas⁶, tal publicação pode ser considerada um marco para os estudos do português falado no estado, pois, até então, não existiam trabalhos dedicados especificamente a tal fim. Machado Filho (1941) faz inclusive o seguinte comentário sobre a obra de Teixeira:

Em remate, o livrinho do sr. José A. Teixeira, interessante a muitos respeito marca uma data inicial nos estudos dialetológicos em Minas. (...) Tomara que outros sigam o exemplo do autor de cujos dotes revelados é lícito esperar novos ensaios (MACHADO FILHO, p. 177 - grifo nosso)

Nos anos seguintes, começam a surgir alguns trabalhos sobre a língua oral e é possível notar um predomínio de obras de caráter dialetológico, com foco no estudo de dados de fala rural. Essa era uma característica das pesquisas linguísticas no país até então, conforme comentado anteriormente. O interesse pela língua falada nos centros urbanos somente passa a receber destaque e cresce, em quantidade, a partir dos anos 70 – em âmbito nacional, tem-se o exemplo do projeto NURC (PENHA, 1970).

De maneira geral, as obras dessa fase de estudos apresentam pouco rigor metodológico (ou pelo menos descrevem muito vagamente a metodologia empregada) e fazem parte de uma época em que os estudos linguísticos ainda começavam a ganhar força dentro das universidades. Vale destacar, também, que os autores dos trabalhos são pesquisadores de um período complicado para os estudos da língua: faltavam investimentos públicos em pesquisas e a maior parte dos trabalhos acabava sendo realizada com recursos particulares. A ausência de formação linguística dos autores também é um item a se considerar: encontra-se, nesse período, uma heterogeneidade das carreiras dos pesquisadores, alguns dos quais não haviam passado por uma formação em estudos sobre a língua.

Apesar da diversidade entre os estudos e suas, pouco claras, metodologias, os trabalhos publicados foram de grande importância para as pesquisas sobre o português falado, tanto pelo pioneirismo, quanto pela determinação dos autores em tentar documentar a língua falada no estado. Destaque-se como os autores enfrentaram as dificuldades de comunicação e locomoção da época, engajados em suas pesquisas, e até mesmo dificuldades políticas, como as restrições

⁶ Veja-se, por exemplo, o trecho a seguir: “a fala do mineiro é calma e sossegada (...) nela impera, mais do que em qualquer outra, a lei do menor esforço, criando, através as [sic] alterações fonéticas, um timbre de notas aveludadas, que traduz o temperamento brando e suave, gerado nos longos anos de pacíficas atividades agrícolas e pastoris” (TEIXEIRA, 1938, p. 12).

do período ditatorial, quando trabalhos de pesquisa *in loco* não eram bem vistos aos olhos dos governantes.

Embora tenha havido muitas adversidades e pouco interesse pelas descrições da língua oral, é preciso reconhecer o mérito dos estudos que foram publicados na segunda fase. O quadro abaixo apresenta uma relação de obras representativas do período, as quais incluem livros, capítulos de livro e trabalho em anais. A fim de estabelecer comparações deste período com o terceiro, identificam-se, na última coluna, as localidades, em que, de acordo com os autores, foram coletados os dados analisados. Tais localidades também estão identificadas no Mapa 1 (Anexo 1).

Quadro 1. Obras representativas da segunda fase (1938 a 1976).

Ano	Obra	Autores	Localidades de coleta dos dados
1938	O falar mineiro (artigo em revista científica)	Teixeira (1938)	Alfenas, Belo Horizonte, Manhuaçu, Pouso Alegre, São João del-Rei, Teófilo Otoni.
1941	Dialetologia em Minas (capítulo de livro)	Machado Filho (1941)	Não consta
1964	<i>O negro e o garimpo em Minas Gerais</i>	Machado Filho (1964 [1943])	Diamantina
1970	Ni 'em' = 'Em casa de' (artigo em anais)	Cunha (1970)	Itambacuri, Ladainha, Malacacheta, Poté, Teófilo Otoni.
1972	<i>Negros e quilombos em Minas Gerais</i>	Barbosa (1972)	Não consta
1974 /1975	Aspectos da Linguagem de São Domingos: tentativa de descrição da linguagem rural brasileira (artigo em revista científica)	Cunha (1974/1975)	Elói Mendes (bairro: São Domingos).

4.3 A terceira fase (1977 a 2014)

O início da terceira fase se insere no período estudado por Altman (1998), para quem os anos de 1968 a 1988 representam “o resultado de um longo e descontínuo processo de cientificação e institucionalização dos estudos linguísticos no Brasil” (ALTMAN, 1998, p. 23). De acordo com a autora, a partir de 1968, teria se concentrado um conjunto de fatores de ordem intelectual e social que permitiria “a solidificação institucional de uma ‘Linguística Brasileira’ e de um jovem grupo de pesquisadores que começaram, a partir de então, a se reconhecer ‘linguistas’” (ALTMAN, 1998, p. 44)⁷.

No contexto de elaboração de atlas linguísticos regionais no país (CARDOSO e MOTA, 2013), pesquisadores da UFJF publicam, em 1977, o volume I do *Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais* (EALMG) (RIBEIRO et al., 1977). Essa obra representa um novo marco nos estudos sobre a língua falada no estado de Minas, resultado e parte do processo já mencionado em Altman (1998). O EALMG traz em si um modelo de obra mais preocupada com os métodos de pesquisa, com razoável detalhamento de todo processo de concepção e elaboração. Da mesma forma que ocorria com Castilho (1962), citado no início deste artigo, os pesquisadores estavam motivados por um desejo de conhecer e descrever os traços da língua falada. Na *Introdução* da obra, é possível ler: “Estamos no último quartel do século e somos incapazes, cientificamente, de dizer se o Brasil, pelo seu idioma, uno na diversidade, tem tais ou quais falares, essa ou aquela distinção, nesse ou naquele ponto” (RIBEIRO et al., p. 20).

A obra foi elaborada a partir de pesquisa direta em campo por meio de conversação dirigida e também com questionários. Os pesquisadores investigaram 116 localidades do estado, desde grandes centros urbanos, até pequenas comunidades. O primeiro volume do EALMG traz uma breve descrição e alguns dados de cada uma das cidades, o modelo das fichas utilizadas nas pesquisas, o modelo dos questionários e a relação, com dados sociolinguísticos, dos informantes das primeiras 50 localidades. Além disso, são apresentados 73 mapas que localizam diversas ocorrências de variação lexical no estado observadas nas pesquisas. Desse modo, a partir da publicação do *EALMG*, tem-se um novo momento dos estudos sobre o português falado em Minas e cresce o número de trabalhos interessados na língua oral do estado.

Se o número de pesquisas realizadas por linguistas sobre o português falado em Minas Gerais aumenta consideravelmente nesta última fase, não se pode ignorar que obras elaboradas

⁷ Em 1969, é fundada a primeira associação de linguística de caráter nacional, a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).

por pessoas de outras áreas continuam sendo publicadas⁸. Nesta seção, entretanto, serão discutidas aquelas que, de modo geral, são resultados de pesquisas vinculadas a instituições de ensino superior e desenvolvidas por profissionais ou estudantes da área de linguística. Com base nesses critérios, organizamos os trabalhos da terceira fase em dois grupos. No primeiro, incluímos as publicações de livros que têm como foco principal a descrição linguística de fenômenos do português falado em Minas Gerais⁹. No segundo, reunimos as dissertações e teses que tiveram o mesmo objetivo.

4.3.1 Publicações da terceira fase

Ao analisar os artigos da área de linguística do periódico *Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura*, publicados pela Faculdade de Letras da UFMG no período de 1978 a 1988, Altman (1998) destaca, entre as características gerais, uma ênfase “no trabalho linguístico a partir de dados observáveis, sobretudo da fala” e “na incorporação de múltiplos aspectos da variabilidade da língua oral na gramática”¹⁰. Embora, de fato, exista uma preocupação com a descrição da língua falada em artigos desse periódico, a produção referente ao português falado em Minas começará tímida e ganhará maior força a partir dos anos 2000. O Quadro 2 inclui um conjunto de obras representativas do período.

Quadro 2. Publicações em livros representativas da terceira fase.

Ano	Título	Referência
1977	<i>Esboço de um Atlas Linguístico de Minas Gerais (Vol. I)</i>	Ribeiro et al. (1977)
1982	<i>Comportamento linguístico do dialeto rural</i>	Veado (1982)

⁸ Podemos citar Mota (2008) como exemplo desse tipo de obra. No início do livro, o próprio autor declara sua ausência de formação em linguística: “Antes que eu seja pilhado em flagrante por eventual visitante desta ‘obra’, sobretudo algum versado em Glotologia, Semiótica, Gramática, Semântica, Filologia, Sociolinguística, Dialectologia, Etnografia & disciplinas afins, confesso antecipadamente, e sem a necessidade de tortura, a minha mais absoluta ignorância nessas importantes áreas do conhecimento universal” (MOTA, 2008, p. 10).

⁹ Produções como artigos científicos e capítulos de livros não foram incluídas neste levantamento. Acredita-se, porém, que uma catalogação desse tipo de produção apresentaria resultados com certa semelhança ao de livros, dissertações e teses, uma vez que grande parte de artigos e capítulos são elaborados com resultados parciais de pesquisas de pós-graduação. Tal hipótese mereceria, entretanto, uma pesquisa futura.

¹⁰ A autora contabiliza, de um total de 52 artigos, 46 tratando do português, “sobretudo na modalidade oral, com uma orientação essencialmente gramatical” (ALTMAN, 1998, p. 235). Tenha-se em conta, porém, que o critério usado pela autora na classificação dos artigos difere do que foi utilizado para este trabalho.

1997	<i>Português rural de Minas numa visão tridimensional</i>	Penha (1997)
1998	<i>Pé preto no barro branco: A língua dos negros de Tabatinga</i>	Queiroz (1998)
2002	<i>Dialeto mineiro e outras falas: estudos de variação e mudança linguística</i>	Cohen e Ramos (2002)
2011	<i>Minas é plural</i>	Viegas (2011)
2011	<i>Pelas trilhas de Minas: A língua das Gerais</i>	Dogliani e Cohen (2011)
2011	<i>Anais do 1º Encontro sobre a diversidade linguística de Minas Gerais: memória e cultura</i>	Cohen et al. (2011)
2012	<i>C-ORAL-BRASIL I: corpus de referência do português brasileiro falado informal</i>	Raso e Mello (2012)
2013	<i>Dicionário do dialeto rural no Vale do Jequitinhonha - Minas Gerais</i>	Antunes (2013)
2013	<i>Minas é singular</i>	Viegas (2013)
2013	<i>O português falado em Minas Gerais</i>	Amaral (2013)
2013	<i>Português Brasileiro Dialectal - Temas Gramaticais</i>	Ramos e Coelho (2013)
2014	<i>Nomes gerais no português brasileiro</i>	Amaral e Ramos (2014)

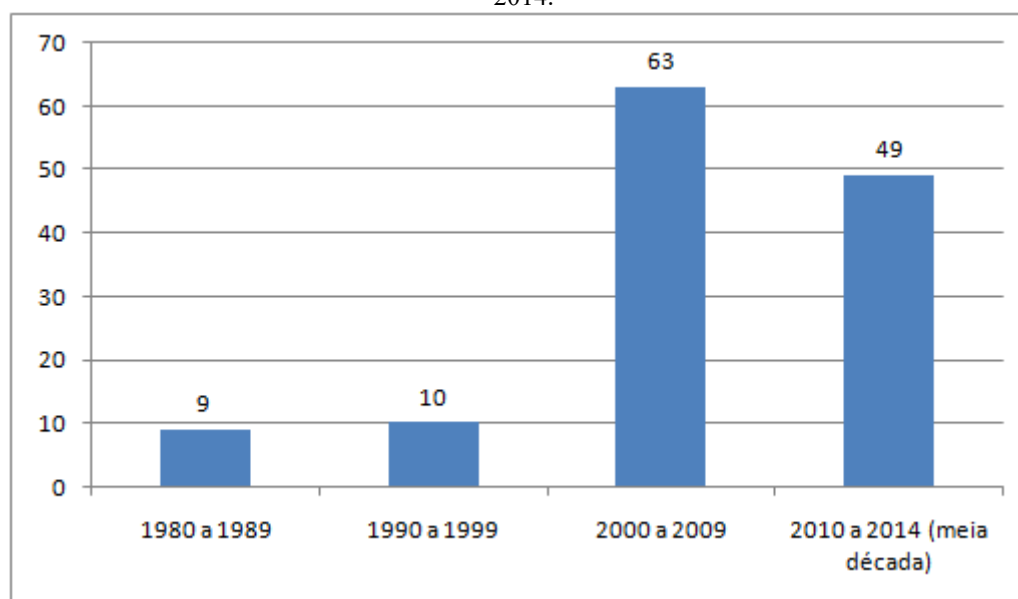
A diversidade de fenômenos discutidos nas obras do Quadro 2 e de localidades estudadas contribui substancialmente para o conhecimento da realidade do português falado no estado. Com efeito, se, por um lado, algumas obras se ocupam em descrever fenômenos linguísticos de comunidades rurais, por outro lado, várias delas analisam a língua falada em grandes centros urbanos, o que reforça a consideração do estado como uma área de forte diversidade linguística. A esse respeito, afirma Viegas na apresentação do livro que organiza (2013, p. 9): “há bastante variação nesse estado [MG], o que o torna um estado-chave para a pesquisa linguística”.

4.3.2 Dissertações e teses da terceira fase

Considerando os trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* da terceira fase, a pesquisa de Braga (1977) pode ser considerada como a primeira dissertação a tratar especificamente de traços linguísticos do português falado no estado. A autora, que coletou seus dados em cidades do Triângulo Mineiro, investiga a concordância de número no sintagma nominal. A dissertação foi orientada pelo professor Anthony Naro e defendida na PUC/RJ. Em território mineiro, entretanto, a primeira dissertação que investiga fenômenos da fala é a de Veado (1980). Defendida na Faculdade de Letras da UFMG, a obra apresenta uma descrição e análise da língua falada na microrregião sanfranciscana de Januária (Januária, Itacarambi, Manga, Montalvânia, São Francisco). Os dados foram obtidos em entrevistas com falantes não escolarizados da zona rural.

Ao analisar as dissertações e teses desta fase, contabilizamos um total de 132 trabalhos que trataram do português falado em Minas Gerais. Foram 116 dissertações de mestrado e 16 teses de doutorado, o que representa 88% e 12% do total, respectivamente. Como se vê, é na pesquisa de pós-graduação, especialmente no nível de mestrado, que se encontra a grande produção relacionada à modalidade oral do português no estado. Examinando o número de trabalhos por década a partir de Veado (1980), observa-se que, se nos anos 80 e 90 a quantidade de defesas permaneceu estável, por outro lado, houve um aumento significativo nos anos 2000, tendência que se mantém na década atual, cujo número de dissertações e teses alcançou, em meia década, o número de 49 trabalhos defendidos. Esses resultados podem ser vistos no Gráfico 1:

Gráfico 1. Número de dissertações e teses sobre o português falado em MG defendidas no período de 1980 a 2014.



O aumento das pesquisas nos anos 2000 registrado no gráfico anterior se explica por diversos fatores, entre eles a ampliação dos programas de pós-graduação e, em termos metodológicos, a facilitação que as novas tecnologias propiciou na coleta, armazenamento e reuso de bancos de dados de língua oral. Considere-se ainda a boa repercussão que os estudos sobre a língua falada no estado adquire no meio acadêmico e nos meios de comunicação (ARRUDA, 2011; GIUDICE, 2007).

Realizando uma análise do conjunto de 132 dissertações e teses, é possível identificar certas tendências e propor algumas interpretações. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, uma descrição mais detalhada desse grupo de obras.

Primeiramente, constatamos que grande parte dos trabalhos foi desenvolvida na UFMG. Conforme é possível verificar na Tabela 1, 72% dos estudos foram desenvolvidos na UFMG, 11,4% na PUC-MG e 9,8% na UFU. Outras instituições em que também foram defendidas dissertações ou teses sobre o português falado no estado são UFJF, UEL, UFG, UNICAMP, USP e PUC-RJ¹¹.

¹¹ O número relativo à UFJF é, certamente, superior. Porém, em nenhuma das bases de dados utilizadas e nem em consulta pessoal à Secretaria do Programa de Pós-Graduação foi possível localizar informações sobre o conjunto total das dissertações defendidas.

Tabela 1. Número de dissertações e teses sobre o português oral em Minas Gerais conforme a instituição de defesa.

Instituição	Número	%
UFMG	95	72,0
PUC-MG	15	11,4
UFU	13	9,8
UFJF	4	3,0
UEL	1	0,8
UFG	1	0,8
UNICAMP	1	0,8
USP	1	0,8
PUC-RJ	1	0,8
Total	132	100

A antiguidade dos programas de pós-graduação e seu número de áreas de concentração justificam esse resultado. Com relação às três primeiras instituições, por exemplo, verifica-se que, na UFMG, já em 1973 se iniciou o então Curso de Pós-graduação em Letras. Na PUC-MG, o Programa de Pós-graduação em Letras teve seu início em 1989 e o Curso de Mestrado em Linguística da UFU começou suas atividades em 1995. Além disso, de acordo com os dados da Plataforma Sucupira (CAPES, 2015), enquanto o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG tem, atualmente, três áreas de concentração, os programas da PUC-MG e da UFU têm apenas uma área relacionada aos estudos linguísticos.

Para o desenvolvimento dos 132 trabalhos em análise, contribuíram como orientadores um total de 35 professores. O professor Marco Antônio de Oliveira, que atuou na UFMG e atualmente é docente da PUC-MG, foi o que mais orientou pesquisas que investigaram a língua portuguesa falada no estado. O resultado relativo aos outros docentes que orientaram as pesquisas encontra-se na Tabela 2 (Anexo 2).

Somente as orientações do professor Marco Antônio de Oliveira representam quase 17% de todas as pesquisas. Tendo sido orientado por William Labov em seu doutorado na University of Pennsylvania (1976-1983), as pesquisas que, por sua vez, foram orientadas por Oliveira refletem um forte interesse pela descrição da língua falada com base em pressupostos teórico-

metodológicos da sociolinguística.

Com efeito, ao analisar as principais teorias que serviram de apoio para as pesquisas, verificamos que boa parte está baseada em pressupostos da Sociolinguística, seja com a adoção dos princípios e técnicas da análise variacionista ou não. A relevância adquirida pelos estudos sociolinguísticos nas pesquisas em linguística também foi observada no trabalho de Altman (1998, p. 290): “Essa diversificação pela nacionalidade do referencial teórico coincidiu com o surgimento, também em meados dos anos setenta, dos primeiros artigos de pesquisa produzidos a partir de um referencial laboviano”. A proposta dos trabalhos discutidos por Altman era, de acordo com a autora, a de incorporar variáveis não estruturais (ou sociais) às regras da gramática.

Mas, no conjunto de obras em análise, também há um número representativo de outras teorias, vinculadas ao funcionalismo norte-americano, à fonologia de uso, aos estudos de gramaticalização, às investigações toponímicas, entre outras. Convém ressaltar, entretanto, que essa classificação não é categórica. Há trabalhos que se apoiam em outros pressupostos teóricos, alguns que procuram conciliar diferentes teorias e inclusive há outros com certa inconsistência entre o propósito teórico revelado pelo autor e a análise desenvolvida. Analisar a consistência teórico-metodológica de cada um, no entanto, não constitui o escopo deste trabalho.

Outro ponto importante que merece ser observado na discussão historiográfica tem a ver com o objeto de estudo ou o fenômeno selecionado para as pesquisas. A variação na realização das vogais médias, compreendendo os fenômenos de abertura e alçamento, foi o principal objeto de estudo e esteve presente em 14% dos trabalhos. Em seguida, encontram-se a variação na forma ou realização de pronomes (8%), a ausência ou presença de artigo definido diante de nomes próprios (5%), a concordância verbal (5%), o léxico rural ou regional (5%), a gramaticalização de diferentes unidades linguísticas (4%), os topônimos (4%) e a variação do /r/ final (3%). Esses resultados indicam que os fenômenos mais estudados foram os morfossintáticos, seguidos dos fonológicos e dos lexicais.

Finalmente, a fim de avaliar a expansão geográfica dos dados sob análise, realizamos uma quantificação das localidades de origem dos dados, ou seja, dos municípios cuja fala foi analisada nos 132 trabalhos em estudo. O português falado em Belo Horizonte foi o mais pesquisado durante esta fase. Os trabalhos que analisam a fala da capital chegam a 28% do total. Outros municípios representativos para a coleta de dados dos pesquisadores são Mariana, Uberlândia, Ouro Preto, São João da Ponte, além da própria Região Metropolitana considerada

como área de pesquisa. Esses resultados podem ser visualizados na Tabela 3:

Tabela 3. Localidades de origem dos dados analisados nas dissertações e teses.

Localidade	Número de trabalhos	%
Belo Horizonte	56	28,0%
Mariana	9	4,5%
Uberlândia	8	4,0%
Ouro Preto	6	3,0%
São João da Ponte	6	3,0%
Região Metropolitana de BH	6	3,0%
Piranga	5	2,5%
Montes Claros	4	2,0%
Arceburgo	3	1,5%
Barra Longa	3	1,5%
Itaúna	3	1,5%
Minas Novas	3	1,5%
Ponte Nova	3	1,5%
Uberaba	3	1,5%
Outras	82	41%
Total	200¹²	100,0%

Embora nem todos os trabalhos apresentem as razões pelas quais foi escolhido um ou outro município para a coleta dos dados, podemos interpretar o resultado anterior levando-se em conta especialmente a origem dos pós-graduandos. Há vários casos em que os autores dos estudos procuram analisar dados da região onde moram ou onde possuem parentes e/ou amigos. Os fragmentos a seguir revelam justificativas para a escolha da localidade de pesquisa relacionadas às regiões de origem dos pesquisadores:

¹² Como há dissertações e teses que analisam dados de mais de uma localidade, esse número é superior ao do conjunto total de trabalhos.

Na cidade de Matipó, o Córrego escolhido para realizar as entrevistas foi o Córrego dos Lourenços; já em Abre Campo, o Córrego escolhido foi o Córrego Pouso Alto. Esses córregos foram escolhidos, pois além de serem limítrofes, tinham parentes e conhecidos da pesquisadora morando no local, o que facilitou a escolha dos informantes e o clima de espontaneidade nas entrevistas (MENDES, 2009, p. 43 - grifo nosso).

Como tanto os Sertões do Jacuhy quanto o município de Passos nos são familiares, almejamos realizar a pesquisa linguística nessa área (...), uma vez que nos identificamos e fazemos parte dessa comunidade, convivendo com seus membros (RIBEIRO, 2010, p. 69 - grifo nosso).

A fim de comparar as localidades de pesquisa da segunda com as da terceira fase, representamos cartograficamente as localidades onde foram coletados os dados para os estudos. Esse resultado pode ser visto no Mapa 2 (Anexo 3), que se complementa pela Tabela 4 (Anexo 4). A comparação revela que há uma forte expansão na pesquisa linguística sobre o português falado no estado a partir dos anos 80, expansão que, como foi visto, se acentuou nos anos 2000. Obviamente, conforme já apontado neste artigo, os fenômenos analisados nas obras e os pressupostos teórico-metodológicos se diferenciam, mas o resultado demonstra claramente o avanço dos estudos feitos com dados do interior do estado.

5. Considerações finais

Voltando às questões propostas no início deste trabalho, verificamos que a análise das obras catalogadas possibilitou a identificação de três fases dos estudos sobre o português falado em Minas Gerais. Observamos que, na primeira, havia apenas breves notas em gramáticas sobre traços linguísticos de Minas Gerais e que, a partir da segunda fase, predominam estudos individuais, especialmente sobre traços de zonas rurais. Além disso, constatou-se que foi na terceira fase que os estudos sobre a fala se intensificaram, sobretudo a partir dos anos 2000.

Diante do exposto, a hipótese principal foi parcialmente comprovada, uma vez que, em lugar de uma ampliação paulatina das pesquisas sobre a modalidade falada do português, o que houve foi uma espécie de *boom* de tais estudos no início do século XXI. Defendemos que esse aumento nas pesquisas tenha como causas a ampliação dos programas de pós-graduação e, em termos metodológicos, a facilidade que as novas tecnologias propiciou na coleta, armazenamento e reuso de bancos de dados de língua oral.

Considerando especificamente as dissertações e teses defendidas a partir de 1977, demonstramos que foi nos programas de pós-graduação, especialmente no nível de mestrado,

que se localizou a maior parte das pesquisas relacionadas à modalidade oral do português no estado. Analisando o conjunto dos 132 trabalhos defendidos no período, observamos que o maior número foi desenvolvido na UFMG, instituição a que seguiram a PUC-MG, a UFU e outras. Com respeito aos docentes orientadores, houve um destaque quantitativo na atuação do prof. Marco Antônio de Oliveira. Esse resultado se relaciona com a análise das principais teorias adotadas nas dissertações e teses, em que se destacou a sociolinguística, tendo ou não como base os pressupostos labovianos. Embora o fenômeno mais investigado tenha sido a variação na realização das vogais médias do português, o conjunto dos fenômenos morfossintáticos é o mais representativo quantitativamente. No que diz respeito à origem dos dados investigados, a análise demonstrou que 28% dos trabalhos de pós-graduação investigaram a fala de belo-horizontinos, o que fez da variedade linguística da capital do estado a mais pesquisada ao longo do período. Outros municípios representativos foram Mariana, Uberlândia, Ouro Preto, São João da Ponte, além da própria Região Metropolitana de Belo Horizonte, considerada como área de pesquisa.

Como o impacto de cada trabalho se difere dos demais, é possível identificar aqueles que se destacam e fornecem estímulos e orientações para pesquisas posteriores, tal como aconteceu com o EALMG (RIBEIRO et al., 1977) a partir de sua publicação. Em análise futura, será possível observar que efeitos os trabalhos da terceira fase exercerão sobre as produções posteriores, o que, certamente, depende de um distanciamento entre o período analisado e o olhar do historiógrafo.

Conforme explicado anteriormente, a metodologia de busca das obras em análise se baseou em diversas fontes, incluindo acervos físicos e digitais. Pela dispersão das informações de algumas fontes e pela limitação ao acesso a determinadas obras, principalmente às mais antigas, é possível que a catalogação realizada não tenha incluído um ou outro trabalho. De todo modo, acreditamos que os resultados obtidos possam contribuir significativamente não só para o conhecimento sobre as pesquisas a respeito dos traços linguísticos dos mineiros, mas principalmente para o desenvolvimento da Historiografia da Linguística, disciplina bastante recente nos estudos acadêmicos.

De acordo com Altman (1998, p. 77), reconstituir os processos de formação dos nossos estudos linguísticos equivaleria, de certo modo “a reconstituir a história do pensamento crítico – e linguístico – sobre o português do Brasil”. Nessa mesma direção, seria possível afirmar que reconstituir o processo de desenvolvimento dos estudos sobre o português falado em Minas

Gerais equivale a reconstituir o interesse destinado ao conhecimento não somente dos traços linguísticos, mas de um conjunto de características que ajudam a compor a realidade sociolinguística do estado.

Se, conforme apontamos anteriormente, Castilho (1962) e Ribeiro et al. (1977) se ressentiam da falta de estudos sobre a língua falada, podemos afirmar que a situação até 2014, no que se refere a Minas Gerais, é bem diferente. Embora haja muitas áreas que estejam à espera de pesquisas linguísticas (cf. Mapa 2), os resultados obtidos revelam que, ao longo dos 125 anos de história considerados neste artigo, as pesquisas sobre o português falado no estado saíram de uma situação incipiente para outra de extrema fertilidade no início do século XXI.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. Maria do Carmo Viegas – dezembro 2011. *descubraminas.com*, Belo Horizonte, dez 2011. Cultura, Entrevistas. Disponível em: http://www.descubraminas.com.br/Cultura/EntrevistaDetalhe.aspx?cod_entrevista=1647. Acesso em: 26 mai. 2016.

ALTMAN, C. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.

ALTMAN, C. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. **Todas as letras**, v. 14, n. 1, p. 14-37, 2012.

AMARAL, E. T. R. (Org.). **O português falado em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013. (Viva Voz)

AMARAL, E. T. R.; RAMOS, J. M. **Nomes gerais no português brasileiro**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2014.

ANTUNES, C. **Dicionário do dialeto rural no Vale do Jequitinhonha - Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BARBOSA, W. de A. B. **Negros e quilombos em Minas Gerais**. Belo Horizonte, [s. n.], 1972.

BATISTA, R. de O. **Introdução à historiografia da linguística**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRAGA, M. L. **A concordância de número no sistema nominal no Triângulo Mineiro**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1977.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Sucupira**, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf>. Acesso em: 22 dez. 2015.

CARDOSO, S. A. M.; MOTA, J. A. Percursos da geolingüística no Brasil. **Linguística**, v. 29, n. 1, 2013.

CASTILHO, A. T. de. A língua portuguesa no Brasil. **Alfa**, v. 1, 1962, p. 9-24. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3129/2860>. Acesso em 19 dez. 2011.

COHEN, M. A. A. de M.; RAMOS, J. (Orgs.). **Dialeto mineiro: estudos de variação e mudança linguística**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.

COHEN, M. A. A. de M. et al. **Anais do 1º Encontro sobre a diversidade linguística de Minas Gerais: cultura e memória**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2011. 1 CD-ROM.

CONGRESSO da língua nacional cantada. **Anais do primeiro congresso da língua nacional cantada**. São Paulo: Departamento de Cultura, 1938.

CUNHA, C. F. da. Ni 'em' = 'Em casa de'. **Anais do Primeiro Simpósio de Filologia Românica**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1970. p. 223-230.

CUNHA, J. A. P.. Aspectos da Linguagem de São Domingos: tentativa de descrição da linguagem rural brasileira. **Revista Alfa**, v. 20/21, 1974/75, p. 81-118.

DOGLIANI, E.; COHEN, M. A. A. de M. (Orgs.). **Pelas trilhas de Minas: a língua nas Gerais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2011.

GIUDICE, P. Modo de falar em BH vira alvo de estudo. **O Tempo**, Belo Horizonte, 9 ago 2007. Disponível em: <http://www.otempo.com.br/cidades/modo-de-falar-em-bh-vira-alvo-de-estudo-1.308540>. Acesso em: 25 mai. 2016.

KOERNER, E. F. K. Historiography of Linguistics. In: KOERNER, E. F. K.; ASHER, R. E. **Concise history of the language sciences: from the sumerians to the cognitivists**. Oxford / New York / Tokyo: Pergamon, 1995. p. 7-16. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-042580-1.50005-2>

KOERNER, E. F. K. **Essays in the history of Linguistics**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2004. **crossref** <http://dx.doi.org/10.1075/sihols.104>

MACHADO FILHO, A. da M. **Problemas da Língua**. Belo Horizonte: Revista dos Tribunais, 1941. Capítulo: Dialeto em Minas, p. 170-177.

MACHADO FILHO, A. da M. **O negro e o garimpo em Minas Gerais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

MENDES, A. A. **A ausência ou a presença de artigo definido diante de nomes próprios na fala dos moradores da zona rural de Abre Campo e Matipó-MG**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MOTA, C. **Dicionário de fanadês jequitinhonhês mineirês: linguagem falada às margens do rio Fanado & adjacências**. Brasília: Stephanie, 2008.

PEREIRA, E. C. **Grammatica expositiva**. São Paulo: Weiszflog Irmãos, 1907. 364p. Disponível em http://www.iel.unicamp.br/biblioteca/gramaticaindex.php?fg=arquivos/Eduardo_Pereira_gramatica_expositiva/241-260.pdf&mn=gramatica9menu.php. Acesso em: 8 jun. 2015.

PENHA, J. A. Projeto de estudo da norma linguística culta de algumas das principais capitais do Brasil. **Alfa Revista de Linguística**, v. 16, 1970. p. 345-349.

PENHA, J. A. P. **Português rural de Minas numa visão tridimensional**: na fala, nos textos regionais, nos escritores antigos. Franca: UNESP, 1997.

PINTO, E. P. (sel. e apres.). **O português do Brasil: textos críticos e teóricos**, 1- 1820/1920 - Fontes para a teoria e a história. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: EDUSP, 1978.

PINTO, E. P. **O português do Brasil: textos críticos e teóricos**, 2: 1920/1945: fontes para a teoria e a história. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: EDUSP, 1981.

QUEIROZ, S. **Pé preto no barro branco**: a língua dos negros da Tabatinga. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

RAMOS, J. M.; COELHO, S. M. **Português brasileiro dialetal**: temas gramaticais. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

RASO, T.; MELLO, H. (Orgs.). **C-ORAL-BRASIL I**: corpus de referência do português brasileiro falado informal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

RIBEIRO, G. A. **O vocabulário rural de Passos/Minas Gerais**: um estudo linguístico nos Sertões do Jacuhy. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

RIBEIRO, J. et al. **Esboço de um atlas linguístico de Minas Gerais**. Juiz de Fora: Fundação Casa Rui Barbosa/UFJF, 1977. vol.1.

SILVA JÚNIOR, M. P. da; ANDRADE, L.. **Grammatica da língua portugueza para uso dos gymnasios, lyceus e escolas normaes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves / Livraria Clássica de Alves, 1894.

SWIGGERS, P. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. **Revista argentina de historiografía lingüística**, v. 1, n. 1, p. 67-69, 2009.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 44/45, p. 40-59, 2013.

TEIXEIRA, J. de A. O falar mineiro. **Revista do Arquivo Público Municipal**, v. XLV, São Paulo, p. 5-100, 1938.

VEADO, R. M. A. **Comportamento linguístico do dialeto rural**. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1980.

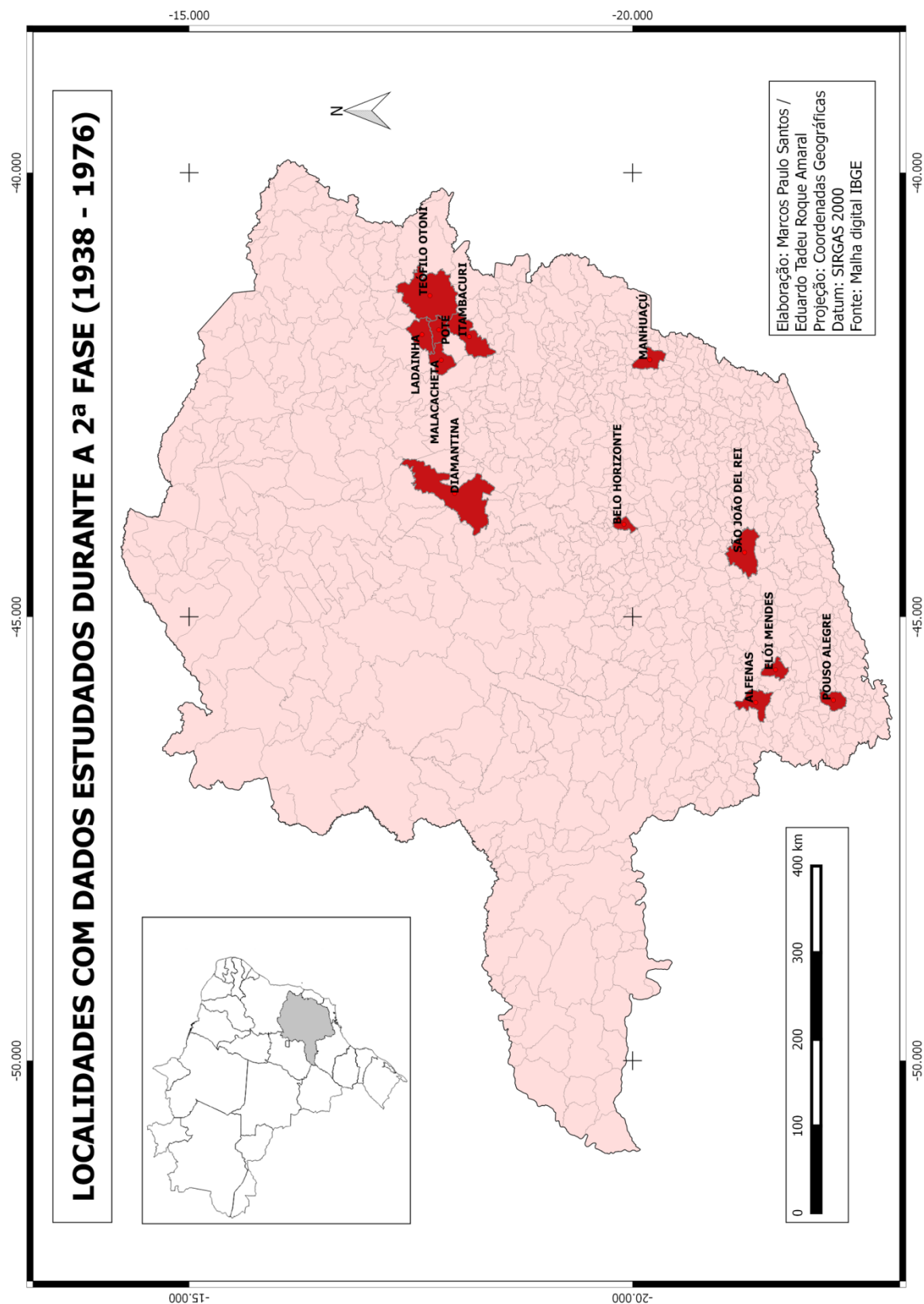
VEADO, R. M. A. **Comportamento linguístico do dialeto rural**. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982.

VIEGAS, M. do C. (Org.). **Minas é plural**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2011.

VIEGAS, M. do C. (Org.). **Minas é singular**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013.

Domínios de Lingu@gem

Anexo 1 – Mapa 1



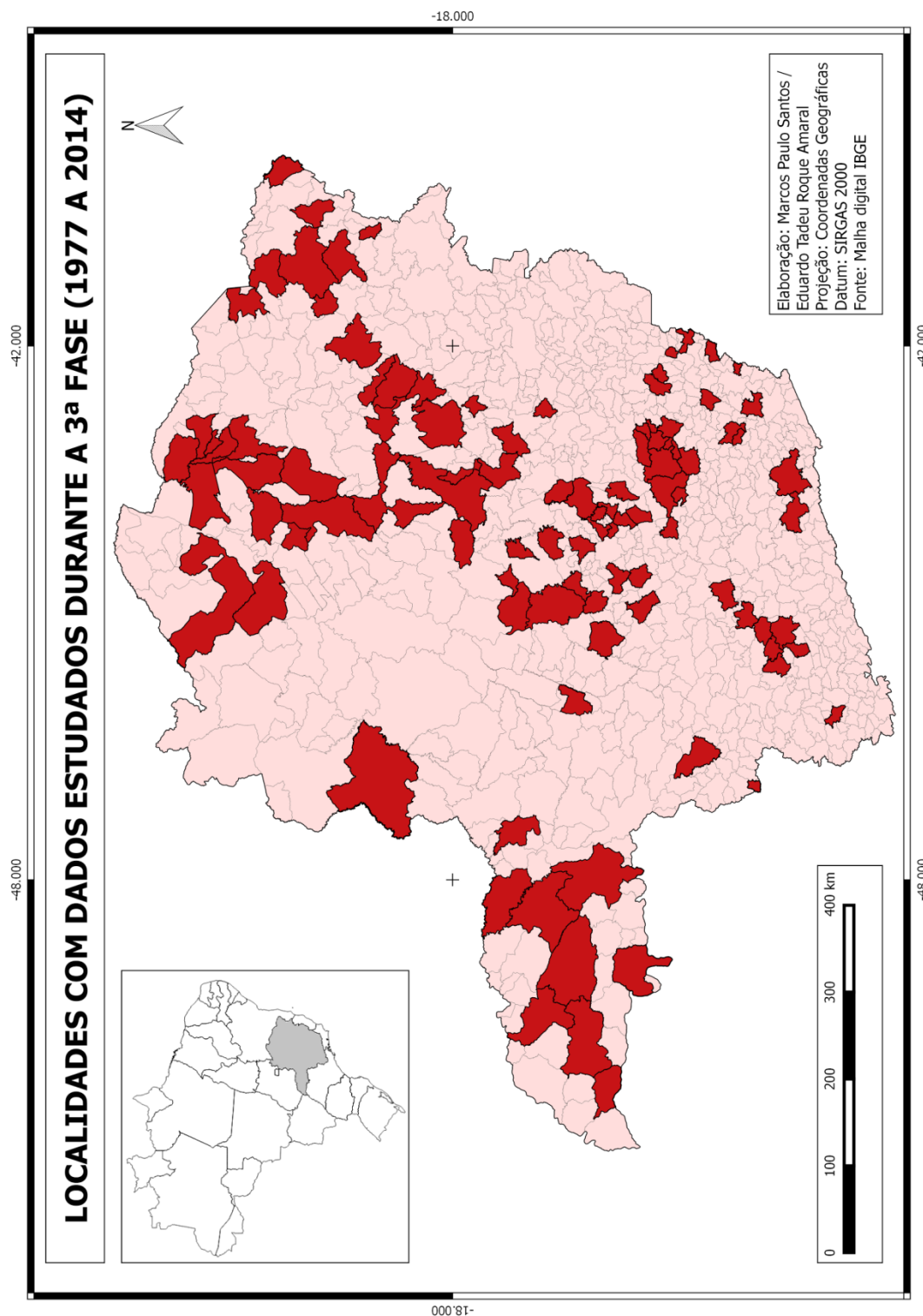
Anexo 2

Tabela 2 - Orientadores das dissertações e teses da terceira fase

Orientadores	Número de orientações	%
Marco Antônio de Oliveira	22	16,7
Maria Cândida Trindade Costa Seabra	9	6,8
Thaís Cristófaros Alves da Silva	9	6,8
Maria Antonieta A. M. Cohen	8	6,1
Jânia Martins Ramos	7	5,3
Maria do Carmo Viegas	7	5,3
Maura Alves de Freitas Rocha	7	5,3
Eunice Maria das Dores Nicolau	6	4,5
Evelyne Jeanne A. A. Madeleine Dogliani	6	4,5
Lorenzo Teixeira Vitral	6	4,5
José Sueli de Magalhães	5	3,8
Maria Beatriz Nascimento Decat	3	2,3
Maria Elizabeth Fonseca Saraiva	3	2,3
Patrícia Fabiane Amaral da Cunha Lacerda	3	2,3
Rui Rothe-Neves	3	2,3
Tommaso Raso	3	2,3
César Augusto da Conceição Reis	2	1,5
César Nardelli Cambraia	2	1,5
Eunice Souza Lima Pontes	2	1,5
Heliana Ribeiro de Mello	2	1,5
José Olímpio de Magalhães	2	1,5
Seung Hwa Lee	2	1,5
Ana Cristina Fricke Matte	1	0,8
Angela Vaz Leão	1	0,8

Anthony Julius Naro	1	0,8
Ataliba Teixeira de Castilho	1	0,8
Carmen Lúcia Hernandes Agustini	1	0,8
Luiz Carlos Cagliari	1	0,8
Margarida Maria Taddoni Petter	1	0,8
Maria Antonieta Antunes Cunha	1	0,8
Maria Sueli De Aguiar	1	0,8
Mário Roberto L. Zágari	1	0,8
Rosália Dutra	1	0,8
Vanda de Oliveira Bittencourt	1	0,8
Vanderci de Andrade Aguilera	1	0,8
Total	132	100,0

Anexo 3 – Mapa 2 (cf. Tabela 4)



Anexo 4

Tabela 4. Relação de localidades de origem dos dados analisados pelos trabalhos da terceira fase (cf. Mapa 2).

Abre Campo	Francisco Sá	Pará de Minas
Acaiaca	Frutal	Paracatu
Águas Vermelhas	Gameleiras	Passos
Alvinópolis	Inimutaba	Patrocínio do Muriaé
Araçuaí	Itamarandiba	Pedra Azul
Araguari	Itaobim	Pedro Leopoldo
Arceburgo	Itaúna	Piranga
Augusto de Lima	Ituiutaba	Pitangui
Barra Longa	Iturama	Pompéu
Belo Horizonte	Jaboticatubas	Ponte Nova
Belo Vale	Jaíba	Porteirinha
Bocaiúva	Janaúba	Prata
Bom Despacho	Januária	Ribeirão das Neves
Bom Sucesso	Jequitinhonha	Rio Doce
Borda da Mata (Cervo)	Joaíma	Rubim
Braúnas	Juiz de Fora	Sabinópolis
Caeté	Lagoa Santa	Salto da Divisa
Campanha	Lavras	Santa Luzia
Campina Verde	Lima Duarte	Santana do Riacho
Capelinha	Luisburgo	São Francisco
Carmo da Cachoeira	Machacalis	São Gotardo
Cataguases	Mariana	São João da Ponte
Catuti	Matipó	São José do Jacuri
Chapada do Norte	Minas Novas	Serro
Cordisburgo	Mirabela	Sete Lagoas
Couto de Magalhães de Minas	Monte Azul	Tocantins

Diamantina	Monte Carmelo	Tombos
Diogo de Vasconcelos	Montes Claros	Três Corações
Divinópolis	Morro da Garça	Turmalina
Dom Silvério	Nova Lima	Ubá
Elói Mendes	Ouro Branco	Uberaba
Ervália	Ouro Preto	Uberlândia
Espera Feliz	Pai Pedro	Varginha
Felixlândia	Papagaios	

Artigo recebido em: 09.01.2016

Artigo aprovado em: 05.06.2016

Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes

Mércia Regina Santana Flannery*

BLOMMAERT, Jan. **Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: chronicles of complexity**. Bristol, UK.: Multilingual Matters, 2013, 144 p.

O desenvolvimento dos estudos linguísticos tem, em grande medida, evoluído com o contexto e o período histórico dos sujeitos de pesquisa. Uma consideração dos trabalhos mais significantes da história da disciplina revela como esta tem se desenvolvido paralelamente a momentos históricos distintos. Por exemplo, as tendências de estudo da Linguística Estrutural de Saussure, ou o desenvolvimento da Linguística Gerativista de Chomsky; a preocupação com o contexto social e influências externas à linguagem em si mesma, com Labov; a Linguística Interacional, que apoia-se em dois polos, a antropologia de Gumperz e a sociologia de Goffman, e a lista continua. No livro **Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: chronicles of complexity** (doravante *Linguistic Landscapes*), Blommaert propõe um novo olhar sobre o espaço no qual as relações mediadas pela linguagem ocorrem e as formas pelas quais esses espaços influenciam diferentes modos interativos. Com essa nova perspectiva, vem também uma nova subárea, o relevo linguístico (*Linguistic Landscape Studies*).

Habitante de Antuérpia, na Bélgica, Blommaert fotografa seus arredores, colecionando uma variedade de manifestações comunicativas, seja em placas e sinais, bilhetes afixados em vitrines, sinais de trânsito, grafite ou mensagens religiosas. O autor descreve a demografia da cidade, explicando como língua, cultura e os enlaces entres grupos diferentes acabam por criar camadas significantes de conteúdo, uma superdiversidade, orientada por “mobilidade, complexidade e visibilidade” (p. 6). Não se trata apenas da presença de turcos no bairro, mas de como esses, os brasileiros e os africanos imigrantes compartilham espaços (relevos)

* Ph.D. Director of the Portuguese Language Program, the University of Pennsylvania.

linguísticos, seja em apelos para frequentar uma igreja, ou em convites para comparecer a um show de um conhecido artista da terra natal. A etnografia da super-diversidade reconhece em novos espaços criados em contextos conhecidos, novas realidades e uma correspondente variedade de novos signos. Dadas as constantes migrações de nossa época e o enlace (e sobreposição) cada vez mais intenso e frequente de povos, culturas e manifestações linguísticas, esse estudo é uma importante referência para os estudos em sociolinguística, etnografia e análise do discurso.

No capítulo 1, a Introdução, Blommaert discute como apoia-se tanto na antropologia, como na sociologia e na sociolinguística para desenvolver uma nova metodologia de estudo e análises linguísticas. De acordo com o autor, esse novo olhar sobre as manifestações linguísticas proporciona novas vias descritivas, mas também analíticas, na medida em que o espaço, que é também social, cultural, histórico e político, ganha maior atenção. As vantagens desta nova metodologia, de acordo com Blommaert, são: 1) a possibilidade de que se enxerguem em áreas talvez superficialmente vistas como monolíngues, uma pluralidade de expressões linguísticas; 2) uma espécie de dispositivo *antierro* para o analista, na medida em que, como ferramenta de pesquisa, esta metodologia alarga o campo exploratório; 3) um incentivo para se prestar mais atenção ao letramento e às diferentes formas em que aparece; 4) o incentivo para que o sociolinguista dê tratamento histórico à análise.

No capítulo 2, “Historical bodies and historical space”, o autor discute alguns dos princípios que orientam os estudos do Relevo Linguístico. Para Blommaert, um dos principais obstáculos aos estudos sociolinguísticos é sua “visão sincrônica”, o que o trabalho de Ron e Susan Scollon ajudou a vencer. Scollon e Scollon (2009) elaboraram o que Blommaert chama de “teoria sofisticada, o discurso de nexos” (p. 24). Para os autores, a análise do discurso também inclui a tarefa de “mapear itinerários de relacionamentos entre a ação e o mundo material” (p. 28). Esta perspectiva é importante, pois resolve o problema da etnografia: derivar momentos de intercâmbio intersubjetivos nos quais o etnógrafo e o informante são sensíveis às condições contextuais desta troca (p. 25). Entretanto, quando os dados resultantes de uma interação são apresentados, o pesquisador parece assumir que o “compartilhamento do contexto é substituído por distância”.¹

¹ Essa e as demais traduções ao longo do texto são de responsabilidades da autora da resenha.

No capítulo 3, “Semiotic and spatial scope”, Blommaert discute e exemplifica uma “teoria materialista do signo” (p. 38). Em contraste com a noção saussuriana do signo (“*une entité psychique*”), Blommaert aponta para uma visão histórica, mostrando como os signos assumem significados particulares dependendo do espaço em que se encontram. De modo mais específico, o autor comenta como os signos, dada sua situação em um espaço social, selecionam e interagem com uma audiência. É assim que os signos “começam a contar histórias sobre a formação cultural, histórica, política e social de um certo espaço” (p. 41). Como exemplo, o autor menciona uma placa encontrada na entrada de um estacionamento em Chinatown, Londres, com um símbolo que significa “entrada proibida” e um texto em mandarim traduzindo a imagem na placa. Conforme a explicação de Blommaert, aqueles que não compreendem mandarim não teriam acesso à mensagem escrita, mas apenas ao que a imagem, o símbolo gráfico, transmite. O autor mostra assim que esse tipo de texto, posto em um local específico, seleciona uma audiência também específica, ou seja, tem um escopo semiótico diferente: se todos são a audiência prevista do signo visual, nem todos podem ser a audiência para o texto em mandarim.

O capítulo 4, “Signs, practices, people”, apresenta um olhar etnográfico sobre o relevo linguístico de Statiestraat-Driekoningenstraat para fornecer uma descrição sincrônica detalhada da área, definindo diferentes presenças sociais. De acordo com Blommaert, entre onze e vinte e quatro línguas foram encontradas no bairro em inscrições públicas disponíveis nas ruas. Essas manifestações linguísticas compreendem placas permanentes, anúncios ou placas relativos a eventos, ‘barulho’, ou textos que foram deixados na vizinhança por acidente, tais como material esquecido. Quanto às funções, o autor destaca signos que visam a delimitar um espaço, recrutar, informar, fazer declarações públicas e outros que funcionam como signos mudos, ou seja, tais como o que se encontra em um sacola plástica usada como recipiente para lixo. A descrição em sequência a essas considerações revela como a presença de diferentes grupos linguísticos no bairro segue uma organização estratificada. As atividades exercidas por grupos específicos explicam como os respectivos grupos linguísticos distintos se distribuem no espaço social. Deste modo, o holandês é a língua-líder, seguida por turco, ao passo que as manifestações de espanhol e português na área circunscrevem-se, sobretudo, a atividades de recrutamento por grupos religiosos.

No capítulo 5, “Change and transformation”, Blommaert discute as mudanças na comunidade turca, visíveis no bairro por meio das manifestações textuais expostas. Os turcos,

que chegaram à vizinhança na década de 70, experimentaram uma considerável mobilidade, na medida em que novos grupos imigrantes chegaram (principalmente na década de 90). Com a vinda desses novos imigrantes, gerou-se uma reestratificação de classes, segundo a qual as casas de baixo valor tornaram-se potenciais para geração de recursos, pois passaram a ser opção de moradia barata. Conforme o autor discute, apesar de os turcos ainda serem donos de pequenos estabelecimentos, agora também são profissionais liberais, sobretudo os membros mais jovens. Essas mudanças trouxeram outras implicações, como por exemplo, a tentativa de jovens investidores de origem turca atingirem uma audiência comercial mais ecumênica, nas palavras de Blommaert (p. 75). Em vitrines de estabelecimentos que oferecem empréstimos, seguros e serviços de crédito, as informações são apresentadas em turco, à esquerda, e em holandês, à direita. Por vezes, o texto em holandês aparece com erros ortográficos, o que o autor chama de uma característica do sotaque imigrante.

O capítulo 6, “The Vatican of diaspora”, descreve os locais de adoração no bairro e as sobreposições de textos religiosos nesses espaços. O autor lista dezesseis centros religiosos, representando três religiões diferentes (católica, evangélica/protestante e islâmica e procedentes de várias nacionalidades, incluindo uma igreja brasileira. O autor observa que as igrejas mais “bem-sucedidas”, ou mais populares, utilizam menos sinalização do que as que ainda tentam atrair mais fiéis. A presença dessas igrejas e locais de adoração, de acordo com o autor, também tem um impacto na estrutura econômica do bairro, uma vez que há ramificações de atividades financeiras realizadas nas imediações desses espaços. A consideração neste capítulo aponta para importantes desenvolvimentos desencadeados pela presença imigrante nesse bairro belga que acabam por repercutir nos modos de interação e no uso da linguagem. A maioria dos membros dessas recém-abertas igrejas são também não-documentados (ou ilegais), indivíduos que se apoiam nessas instituições para obter uma certa medida de companheirismo e solidariedade. As instituições, por sua vez, na tentativa de atrair fiéis potenciais dentre esses imigrantes, acabam por criar textos bilíngues e têm também usado recursos multimodais e multimedias, incluindo mídias de massa, música ao vivo, dança e canto.

No capítulo final, “Conclusion: the order of superdiversity”, Blommaert reúne alguns dos princípios desenvolvidos para apoiar a necessidade de se implementar uma etnografia da superdiversidade. O autor mostra que a complexidade de espaços “superdiversos” precisa ser levada em consideração a fim de que se possa dar conta de “sistemas dinâmicos nos quais uma variedade de forças interagem e muitos modos diferentes de desenvolvimento e mudança

podem ser observados” (p. 107). As repercussões metodológicas desta perspectiva envolvem uma combinação de “imersão etnográfica” e uma “forma remodulada de etnografia” dos relevos linguísticos (p. 108). O autor chama atenção para o valor histórico de uma tal consideração e para as várias camadas de signos operando em um bairro. Blommaert chega mesmo a argumentar o fim da sincronia aos modos de Saussure nessa área de estudo (p. 117), ao discutir como o valor de um signo é inevitavelmente pré-textual e sistêmico, “precedendo o lançamento do signo” (p. 118).

Com as transformações demográficas resultantes de movimentos migratórios e as consequentes mudanças que estas acarretam em diferentes partes do mundo, tem-se um quadro ideal para o estudo de novos Relevos Linguísticos. A etnografia proposta por Blommaert, e exemplificada com a cidade belga de Antuérpia, pode ser útil ao se examinar espaços multiétnicos e superdiversos em diferentes partes do mundo. Se, por um lado, parece que o trabalho do autor resulta ser mais descritivo que analítico, a proposta metodológica adiantada na publicação ilumina questões importantes para os estudos linguísticos atuais. Além das movimentações migratórias, o alcance das mídias sociais tem gerado transformações nos modos de comunicar e, pode-se dizer, novos espaços ou relevos linguísticos e comunicativos que ainda padecem de atenção mais detalhada pela sociolinguística. O estudo de Blommaert vem, então, preencher de modo significativo, uma lacuna nos estudos linguísticos atuais e é leitura recomendada para todos os interessados nas relações entre língua, sociedade e cultura.

Resenha recebida em: 14.02.2016

Resenha aprovada em: 17.06.2016