

Domínios de Lingu@gem

Revista do Instituto de Letras e Linguística
Universidade Federal de Uberlândia

Análise do Discurso Discurso Ensino
Enunciação Escrita Estudos da Tradução
Fraseologia Funcionalismo
Gramática Lexicografia
Linguagem Linguística
Linguística Aplicada
Linguística Corpus Léxico
Língua Inglesa Língua Portuguesa
Semântica Terminologia Tradução

Número atemático

EDUFU

V. 12, n. 1
Janeiro/Março 2018
ISSN: 1980-5799



Domínios de Lingu@gem

Número atemático

1º Trimestre 2018
Volume 12, número 1
ISSN: 1980-5799

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Valder Steffen Jr.

Vice-Reitor

Prof. Orlando Cesar Mantese

Diretor da EDUFU

Prof. Guilherme Fromm

Diretor do Instituto de Letras e Linguística

Prof. Ariel Novodvorski

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: Guilherme Fromm

Diagramação: EDUFU

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

Domínios de Lingu@gem, v. 12, n. 1, 2018, 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.

Diretor

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Editorial

Adriana Cristina Cristianini (UFU)

Alessandra Montera Rotta (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Karla Fernandes Cipreste (UFU)

Marileide Dias Esqueda (UFU)

Simone Tiemi Hashiguti (UFU)

Comissão Científica

Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (FMU), Alice Cunha de Freitas (UFU), Andréia Guerini (UFSC), Ataliba T. de Castilho (USP/UNICAMP), Brett Hyde (Washington University in St. Louis – Estados Unidos), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Carmem Lúcia Hernandes Agustini (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), 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 Morais (UERJ), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), João Bôscio 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), Leandro Silveira de Araujo (UFU), 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 (UFCEG), Sostenes Cezar de Lima (UFG), 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), Walcir Cardoso (Concordia University – Canadá), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU), Zelina Márcia Pereira Beato (UESC).

Participaram dessa edição como pareceristas *ad hoc*

Adail Sobral (UCPEL)
Adelino Pereira dos Santos (UNEB)
Ana Crelia Dias (UFRJ)
Antonio Carlos Silva de Carvalho (UCS)
Benilton Lobato Cruz (UFPA)
Benivaldo José de Araújo Júnior (USP)
Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU)
Carlos Alexandre V. Gonçalves (UFRJ)
Carmen Maria Faggion (UCS)
Carolina Knack (FURG)
Cecilia Gabriela Aguirre (UFBA)
Celia Helena de P. Della Mía (UNIFRA)
Celina Márcia de Souza Abbade (UNEB)
Celso Henrique Soufen Tumolo (UFSC)
Claudia Almeida Rodrigues (IESP)
Daniel Alves (UFPB)
Daniel Padilha Pacheco da Costa (UFU)
Daniele de Oliveira (UFBA)
Daniervelin Renata M. Pereira (UFMG)
Eduardo Alves Rodrigues (UNIVÁS)
Emeli Borges Pereira Luz (UFU)
Emília Helena P. M. de Souza (UFBA)
Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU)
Félix V. Bugueño Miranda (UFRGS)
Fernanda Mussalim (UFU)
Flaviane Reis (UFU)
Gesiane Monteiro Branco Folkis (USC)
Guilherme Veiga Rios (INEP)
Gustavo Ximenes Cunha (UFMG)
Heberth Paulo Souza (UNIPTAN)
Hercules Correa (UFOP)
Huélinton Cassiano Riva (USP)
Ieda Maria Alves (USP)
Ivanir Azevedo Delvizio (UNESP)
Jacqueline de F. dos S. Morais (UERJ)
Joana Plaza Pinto (UFG)
Jorama de Quadros Stein (UTFP)
Lia Emília Cremonese (UFRGS)
Luciani Ester Tenani (UNESP)
Marceli Cherchiglia Aquino (USP)
Marcos Luiz Wiedemer (UERJ)
Maria Cristina Figueiredo Silva (UFPR)
Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ)
Maria da Guia Taveiro Silva (UEMA)
Maria Ester Vieira de Sousa (UFPB)
Maria Isabel Hentz (UFSC)
Maria Luceli Faria Batistote (UFMS)
Maria Marta Furlanetto (UNISUL)
Maryualê Malvessi Mittmann (FACVEST)
Mércia Regina Santana Flannery (University of Pennsylvania)
Mônica de Souza Serafim (UFC)
Morgana Fabiola Cambrussi (UFFS)
Nadja Paulino Pessoa Prata (UFC)
Natália Cristine Prado (UNIR)
Patrícia Chittoni R. Reuillard (UFRGS)
Patrícia Fabiana Bedran (UNESP)
Paulo Medeiros Junior (UNICAMP)
Renata Chrystina B. de Barros (UNIVÁS)
Roberlei Alves Bertucci (UTFP)
Ronald Beline Mendes (USP)
Selma Zago da Silva Borges (IFET/GO)
Solange Aparecida Faria Cardoso (FASES)
Soraya Ferreira Alves (UnB)
Suzana Cortez (UFPE)
Tatiana Keller (UFSM)
Tiana Melo (UFRJ)
Ulisses de Oliveira (UFMS)
Valdecy Oliveira Pontes (UFC)
Vera Lúcia Santiago Araujo (UECE)
Vivian Orsi (UNESP)

Sumário

Expediente.....	3
Sumário.....	6
Artigos	Erro! Indicador não definido.
Sujeitos, Tópicos e Tópicos-Sujeito no Português Brasileiro Contemporâneo: uma nova perspectiva de análise a partir da fatoração de EPP - Christiane Miranda Buhters de Almeida - UFMG	Erro! Indicador não definido.
Análise de Narrativas de Ruptura e Reenquadre ao Estereótipo de Maternidade Socialmente Estabelecido - Allane de Souza Pedrotti (PUC/Rio)	44
Descrição de eventos de letramento no primeiro ano de um curso de graduação: plágio, paráfrase e ensino de escrita acadêmica - Márcia Sipavicius Seide (UNIOESTE).....	67
Do capitalismo produtivo ao capitalismo financeiro: construção da coerência em testemunhos neopentecostais de prosperidade - Alexandre Florêncio dos Santos (PUC/Rio), Liana de Andrade Biar (PUC/Rio)	92
Desenvolvimento histórico de /b/ e /d/ em Arara/Shawãdawa (Pano) - Wesley Nascimento dos Santos (UNICAMP)	121
Correferência e relativização na Língua de Sinais Brasileira: descrição e verificação de hipóteses - Lizandra Caires do Prado (UnB), Rozana Reigota Naves (UnB), Heloisa Maria Moreira Lima Salles (UnB)	147
Entrevistas televisivas: análises de procedimentos de atenuação em francês e português - Anaisy Sanches Teixeira (USP/UFL).....	179
A primeira obra de linguística produzida no Brasil: <i>Traços Geraes de Linguística</i> (1880) de Júlio Ribeiro - José Edicarlos de Aquino (UNICAMP)	218
Aspectos metodológicos em práticas orientadas pela perspectiva dos letramentos no estágio de língua inglesa - Walter Vieira Barros (UFMG), Marco Antônio Margarido Costa (UFMG)	255
Desafios e perspectivas no ensino de língua portuguesa a partir do olhar dos participantes do PIBID/UFTM - Daniervelin Renata Marques Pereira (UFTM)....	275
Objetos nulos, elipses de VP e retomadas pronominais na fala infantil em PB: uma reanálise do trabalho de Ayres & Othero (2016) - Mônica Rigo Ayres (UFRGS) ..	298
A categorização do gênero discursivo <i>conto de fadas tradicional</i> sob a ótica bakhtiniana - Patrícia Cristina de Oliveira Duarte (UENP), Nerynei Meira Carneiro Bellini (UENP).....	320
A natureza relacional dos conceitos fundadores da Linguística Moderna: uma leitura do <i>Curso de Linguística Geral</i> - Allana Cristina Moreira Marques (UFU)....	359

A trajetória de elaboração da noção saussuriana de sistema - Micaela Pafume Coelho (IFMT).....	396
<i>Corpus</i> -amostra português do século XVIII: textos antigos de Medicina em atividades de ensino e pesquisa - Maria José Bocorny Finatto (UFRGS)	435
Para a Normatização do Português de Moçambique: Aspectos do Uso do Imperativo por Estudantes Universitários - Diocleciano Nhatuve (Universidade de Coimbra).....	465
Macro e microestruturas de Dicionários Escolares Português-Inglês/ Inglês-Português - Regiani Aparecida Santos Zacarias (UNESP/Assis)	492
A relação entre alguns operadores argumentativos e a dissociação de noções: há operadores específicos para cada tipo de argumento? - Manuel Veronez (UFU) ..	526
Concepções de aprendizagem subjacentes às atividades do livro didático <i>português: projeto teláris</i> . Elisane Scapin Cargnin (UFSM), Angela Maria Rossi (UFSM), Luciane Kirchhof Ticks (UFSM)	551
Análise do discurso literário: o funcionamento da autoria na produção epistolar de Mário de Andrade - Fernanda Mussalim (UFU).....	581
Mídia, raça e a construção do suspeito: análise discursiva de notícia da Folha de São Paulo - Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ), Fabio Sampaio de Almeida (CEFET/RJ), Maria Vitória Silva Paiva (CEFET/RJ).....	604
Algumas considerações sobre o aspecto perfeito em espanhol - Leandro Silveira de Araujo (UFU).....	625
Jogos digitais para alfabetização: avaliando e reconfigurando o jogo “Batalha Naval” - Regina Cláudia Pinheiro (UECE), Graça Rosane Mendes Cavalcante (UECE), Nícolas Oliveira Amorim (IFCE)	653
Léxico e história: um olhar Toponímico sobre a região macroeconômica de Maringá - Geisa Pelissari Silvério (UEL), Fernanda Trombini Rahmen Cassim (UEM)	681
A relação entre leitura e produção textual na universidade: aspectos referentes à intersubjetividade - Lia Emília Cremonese (UFRGS).....	703
Heterogeneidade discursiva no discurso de divulgação científica: uma análise a partir de textos da revista <i>Língua Portuguesa</i> - Roziane Keila Grandó (Unicentro), Maicon Ferreira de Souza (Unicentro), Osmar Ambrósio de Souza (Unicentro)..	743



Sujeitos, tópicos e tópicos-sujeito no português brasileiro contemporâneo: uma nova perspectiva de análise a partir da fatoração de EPP

Subjects, topics and subject-topics in contemporary Brazilian Portuguese: a new perspective of analysis from the EPP-factoring

*Christiane Miranda Buhters de Almeida**

RESUMO: Neste trabalho, analisamos sintaticamente construções do português brasileiro contemporâneo com a posição à esquerda do verbo preenchida lexicalmente por sujeitos, tópicos ou tópicos-sujeito. Segundo variados estudos, essa língua tem deixado de autorizar sujeitos nulos, diferentemente do português europeu. Seguindo pressupostos da teoria gerativa (CHOMSKY, 1995, 2005), a partir da investigação descritiva e qualitativa de dados de oralidade, propomos a fatoração do traço ininterpretável EPP, responsável pela ocupação lexical do sujeito – Spec-TP –, em quatro traços: [uP], [uD], [uFoc] e [uTop]. A subdivisão de EPP permite explicar a emergência e a variação de XPs “juntados” à posição de sujeito no PB.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito Preenchido. Fatoração de EPP. Língua de sujeito nulo parcial.

ABSTRACT: In this paper, we syntactically analyse sentences of Contemporary Brazilian Portuguese with the position on the left of the verb lexically overt by subjects, topics and subject-topics. According to several researches, this language has failed to authorize null-subjects, unlike the European Portuguese. Following assumptions of generative theory (CHOMSKY, 1995, 2005), from the qualitative and descriptive research data of orality, we propose the factoring of the uninterpretable feature-EPP, which is responsible for lexical occupation of the subject – Spec-TP –, in four features: [uP], [uD], [uFoc] and [uTop]. The subdivision EPP allows to explain the appearance and variation of XPs “merged” to the subject position in BP.

KEYWORDS: Overt subject. EPP-factoring. Partial null-subject language.

* Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da FALE/POSLIN, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

1. Introdução

O português brasileiro (doravante PB) – a partir das últimas décadas do século passado – tem apresentado um comportamento inusitado no que concerne a um fenômeno tratado pela teoria gerativa, em sua versão de Princípios e Parâmetros (P&P), como parâmetro *pro-drop* – um parâmetro que dirige operações de preenchimento fonológico ou não das posições de sujeito e de objeto (CHOMSKY, 1981; RAPOSO, 1982; RIZZI, 1986). Segundo o modelo gerativista de Princípios e Parâmetros, os princípios são invariantes, uma vez que todas as línguas devem sempre tê-los como referência; e os parâmetros são escolhas, isto é, têm valores (positivos ou negativos) fixados no decorrer do processo de aquisição de uma determinada língua pela criança. Isso quer dizer que são os parâmetros que possibilitam as variações decorrentes de língua para língua.

Em relação à possibilidade de preenchimento da posição de sujeito, o parâmetro *pro-drop* é, em geral, denominado de parâmetro do sujeito nulo. Tal parâmetro, então, refere-se a uma escolha feita pelas línguas quanto ao preenchimento lexical ou não da posição de sujeito – mais especificamente, Spec-TP. O PB, assim como o português europeu (PE, daqui em diante), sempre foram consideradas línguas de sujeito nulo, autorizando que a posição de Spec-TP pudesse aparecer lexicalmente vazia.

No entanto, como dito acima, o PB tem apresentado um aumento gradativo da ordem [XP V (DP)], ou seja, tem estado propenso a preencher a posição de Spec-TP, até mesmo em situações totalmente inusitadas. A emergência de tal ordem traz à tona o questionamento de o português brasileiro contemporâneo (PBC) estar se distanciando do PE com relação ao parâmetro do sujeito nulo, passando a caminhar no sentido de se tornar uma língua de sujeito obrigatório. Como exemplo dessa tendência, expomos os dados de Avelar e Galves (2011, p. 69):

- (1) a. **Os carros** furaram o pneu. (PB/PE*)
b. Os carros, ___ furou o pneu. (PB/PE)
c. ___ Furou o *pneu do carro*. (PB/PE)
- (2) a. **As minhas duas árvores** apodreceram a raiz. (PB/ PE*)
b. As minhas duas árvores, ___ apodreceu a raiz. (PB/PE)
c. ___ Apodreceu a raiz *das minhas duas árvores*. (PB/PE)
- (3) a. **Essas casas** batem muito/imenso sol. (PB/PE*)
b. Essas casas, ___bate muito/imenso sol. (PB/PE)
c. ___ Bate muito sol *nessas casas*. (PB/PE)

Conforme é possível observar nos dados, o PB contemporâneo preenche posições de sujeito que, em PE, têm que ser obrigatoriamente nulas. Em todas as sentenças em (a), nos dados acima, com elevação do genitivo ou do locativo para a posição periférica à esquerda da sentença, a concordância desses elementos com o verbo é evidenciada. Costa (2012, p. 114) afirma que construções desse tipo, em que verbo concorda com o tópico (interpretação do autor), são impossíveis no PE.

O aparecimento de XPs à esquerda do verbo suscitou o interesse de muitos linguistas, que ainda têm se dedicado veementemente a estudar o fenômeno, na intenção de descobrir se os fatos linguísticos observados sinalizam realmente uma possível mudança paramétrica em progresso; e, caso seja, qual seria o fator motivador de tal mudança. Muitas propostas foram e ainda têm sido desenvolvidas como forma de tratar o fenômeno: algumas seguindo a linha gerativista, em caráter qualitativo; outras, ancoradas nos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança, valendo-se de metodologia quantitativa. Galves (1993, 2013), Duarte (1993, 1995, 2003), Kato (1999), Nicolau (1993, 1997b), Figueiredo Silva (1994, 1996), Modesto (2000, 2004, 2007, 2008),

Rodrigues (2004), Buthers (2009), Avelar e Galves (2011), Buthers e Duarte (2012), Costa, Rodrigues e Augusto (2012) são alguns dos linguistas que já lidaram e/ou ainda estão trabalhando com o tema da possível perda do sujeito nulo no PBC.

Buthers (2009), Buthers e Duarte (2012) e Costa, Rodrigues e Augusto (2012), por exemplo, que são estudos recentes sobre o assunto, investigaram acerca do comportamento do PBC com relação ao preenchimento ou não da posição pré-verbal em construções impessoais, numa perspectiva gerativista. As conclusões alternam entre, de um lado, a justificativa de o PBC ser uma língua de sujeito nulo parcial, por isso preenche gradativamente determinadas posições de especificador, como Spec-TP; e, por outro lado, pela conjectura de essa língua passar a possibilitar o fenômeno da concordância do verbo com o tópico, na posição de Spec-CP.

Não obstante, além desses contextos de preenchimento fonológico em posições à esquerda de predicados impessoais, há outras construções atípicas que também merecem atenção. Acreditamos que, não por coincidência, o PBC tem apresentado muitas construções cujo XP à esquerda do verbo tem sido interpretado como tópico/foco ou como tópico-sujeito (cf. ARAÚJO, 2009; AVELAR; CYRINO, 2009; BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009; COSTA; GALVES, 2001; KATO; DUARTE, 2008; MUNHOZ; NAVES, 2002; NEGRÃO, 1999; PILATI; NAVES, 2014; PONTES, 1986, 1987; VASCO, 2006; etc.). Por isso, com o intuito de continuar os estudos acerca do tema, apresentamos neste artigo, de maneira qualitativa, outros fenômenos relacionados à emergência da ordem [XP V (DP)]. Em suma, analisamos morfossintaticamente construções com um XP à esquerda do verbo – sendo sujeito, tópico ou tópico-sujeito – como estratégia de valoração do traço EPP¹.

¹ Em Chomsky (1981), EPP era tratado como um princípio: o Princípio de Projeção Estendida, prevendo que toda frase deveria ter sujeito. Na versão mais recente da teoria gerativa, o minimalismo, EPP é um traço. Segundo Chomsky (1995, p. 232), “o Princípio de Projeção Estendida (EPP) plausivelmente se reduz a um traço D-forte de I’”. Nas palavras de Holmberg (2000, p. 456), EPP é um traço “que requer que a posição de Spec-TP seja preenchida lexicalmente em todas as sentenças finitas”.

Antes de passar à análise dos dados, apresentamos, na seção seguinte, os pressupostos teóricos que seguimos para a proposta que delinearemos para explicar como XPs variados estão emergindo na periferia esquerda dos verbos.

2. Quadro teórico

Nesta seção, nosso objetivo é apresentar um recorte dos pressupostos teóricos que embasam nossa análise. Para tanto, na **subseção 2.1**, apresentamos os pressupostos teóricos do Modelo de Derivação por Fases (cf. CHOMSKY, 2001, 2005), cujo foco de interesse diz respeito à formação de objetos sintáticos por meio da interação entre traços gramaticais dos itens. Na **subseção 2.2**, descrevemos sucintamente a proposta de Holmberg (2000) acerca do fenômeno do fronteamto estilístico encontrado em línguas escandinavas. A intenção é retomar a justificativa teórica desse autor para explicar o fenômeno do fronteamto estilístico (*stylistic fronting*) encontrado no escandinavo, que é a presença de um traço [uP], contraparte fonológica do traço EPP, no núcleo T° . Faremos uso de parte de suas intuições para interligar com outras perspectivas de análise correlatas. Na **subseção 2.3**, discorreremos sobre o trabalho de Miyagawa (2010), que estipula a presença de um nódulo funcional extra na estrutura arbórea (αP), com traços gramaticais [ϕ], de [Foco] e/ou de [tópico] herdados de C, permitindo o preenchimento de posições argumentais à margem esquerda dos verbos em línguas orientadas para o discurso. A abordagem desse autor contribuirá com a linha de raciocínio que estamos seguindo para explicar o aparecimento de determinados XPs na posição de Spec-TP no PBC.

2.1 Chomsky (2005) – A projeção C-TP

A tese defendida por Chomsky (2005) – conhecida como “Tese Minimalista Forte” – afirma que o que legitima a linguagem é a interface estabelecida entre os sistemas conceitual-intencional (CI) e o sensorio-motor (SM). Para Chomsky (ibid.), a

propriedade principal da linguagem é que “ela é um sistema de infinitude discreta, consistindo de objetos organizados hierarquicamente” (p. 4). Dessa maneira, objetos sintáticos (SOs) são formados por meio de uma operação que junta outros objetos sintáticos já prontos. Essa operação é chamada de *Merge*. A operação *Merge* de X e Y permite a formação do objeto {X,Y}, com os dois elementos permanecendo invariáveis, segundo a NTC (Condição de Não-Mudança). Objetos sintáticos são formados por sucessivas aplicações de *Merge*.

Para um item entrar na computação sintática, é necessária alguma propriedade que permita essa operação. Essa propriedade é o que o autor chama de “traço de margem” (EF), o qual permite que um item seja juntado. Objetos sintáticos são, então, formados da seguinte maneira: itens lexicais são selecionados do léxico e, por meio de *Merge* (juntar), novos objetos sintáticos são formados; para a devida concretização da operação *Merge*, um item lexical deve possuir um traço de margem (como o EPP, por exemplo) na posição mais alta da sonda; e com traços do objeto alvo combinantes com os traços ininterpretáveis da sonda, o objeto sintático é juntado na posição de especificador da sonda. Por outro lado, caso os traços ininterpretáveis estejam no alvo, e não na sonda, a combinação de traços pode se dar por meio da operação *AGREE*, que destitui a operação de *Merge*, promovendo a valoração à distância. Com traços ininterpretáveis valorados por *Merge* ou *AGREE*, esses são, consecutivamente, apagados, muito embora traços fonéticos ainda continuem acessíveis à computação (cf. CHOMSKY, 2001). Esse processo deve se estabelecer antes de a estruturação sintática ser enviada aos níveis de interface.

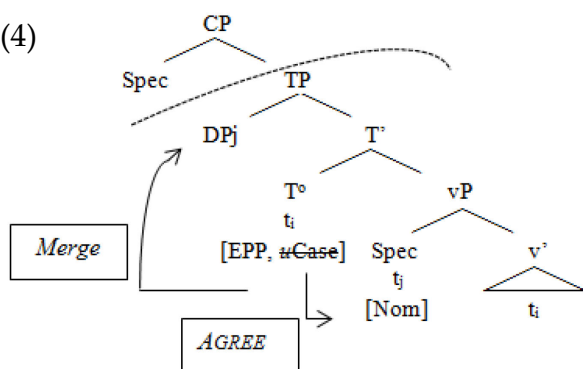
2.1.1 A fase C-TP

C é um rótulo para a região denominada por Rizzi (1997) de “periferia esquerda”, que envolve, possivelmente, um espriamento de traços de núcleos

funcionais. O nível CP, segundo Miyagawa (2010), denota a estrutura da expressão completa. Segundo Chomsky (2001, 2005), não parece simples, à primeira vista, visualizar o nível TP estabelecendo um limite de margem com C, já que, na superfície, parece ser T, não C, o lugar dos traços-*phi* que estão envolvidos no sistema de concordância Nominativa, e da origem do sujeito argumento externo, de objetos de passivas/acusativas ou até mesmo de locativos em Spec-TP.

Há, entretanto, razão para suspeitar que traços-*phi* e de tempo de T sejam derivativos de C. Se C-T concordam com o DP alvo, o último pode permanecer *in situ* sob concordância à longa distância, com todos os traços ininterpretáveis valorados; ou o DP pode alçar até Spec-T, em cujo ponto está inativado, com todos os traços valorados, e não pode alçar adicionalmente para Spec-CP, conforme é evidenciado em (4), a seguir:

(4)



Na configuração sintática, o núcleo T° tem dois traços ininterpretáveis a serem valorados: o traço Nominativo e o traço EPP. O DP em Spec-vP tem um traço de Caso ininterpretável. O traço de Caso do DP é valorado à distância, por meio de AGREE, como NOM; e o traço EPP da sonda junta o DP em Spec-TP e a valoração acontece. Nesse ponto, o DP não está mais suscetível a novos *Merges*.

Deriva-se, dessa forma, então, a distinção A-A'. Há ampla evidência de que essa distinção existe: se a distinção é imposta pela interface C-I, então, a Tese Minimalista Forte será satisfeita por algum dispositivo para estabelecê-lo, e a herança de traços de C pelo item lexical selecionado por C (ou T) oferece um mecanismo simples. Quando traços-*phi* aparecem morfológicamente em T sem tempo (ou em participios, etc.), esses traços poderiam então ser considerados como um efeito morfológico da concordância, sem significado na computação sintática. Nessas

circunstâncias, o fato de TP não poder ser retirado da estrutura, ou, por outro lado, não aparecer sem C, isoladamente, traz evidência adicional para suspeitar que TP apenas tenha características de fase quando é selecionado por C, isto é, quando os traços que dele fazem parte são herdados de C.

Segundo Miyagawa (2010), traços-*phi* e de tópico-foco são todos juntados no núcleo fásico C e, quando necessário, o núcleo T os herda. Em geral, T herda traços-*phi*. Porém, o fato de T herdar foco ou tópico proporcionaria uma distinção mais eminente entre as línguas – línguas em que T herda apenas traços-*phi* de C são línguas de concordância; e línguas em que T herda, também, traços de tópico ou foco são orientadas para o discurso, no sentido de É. Kiss (1995). Entretanto, Miyagawa (*ibid.*, p.50), ao assumir a tese minimalista forte, diz que todos os traços são compartilhados entre as línguas e, de certa forma, todas as línguas os manifestam. Se isso é verdade, pode ser que uma língua seja ainda, de concordância, embora com o traço de pessoa não mais distintivo, como o PBC (cf. COSTA; DUARTE; SILVA, 2006); mas, por outro lado, apresente também características de orientação para o discurso, com elementos topicalizados manifestando-se lexicalmente em posição pré-verbal, valorando outros traços presentes em T. Nesse sentido, devido a algum processo de mudança, tais línguas não possam ser consideradas mais de concordância prototípicas, mas ainda também não podem ser categoricamente classificadas como de orientação para o discurso.

2.1.2 O traço EPP

O traço de margem EPP – primeiramente tratado como um Princípio de Projeção Estendida (EPP), requerendo que toda oração tivesse um sujeito (cf. CHOMSKY, 1981) –, em análises recentes é considerado como uma propriedade misteriosa (CHOMSKY, 2005).

Para Chomsky (1995), EPP tem um traço D ininterpretável que necessita ser checado; e, para que isso se processe, um DP, como, por exemplo, o argumento externo do verbo, deve ser atraído para a posição de Spec-TP.

Alexiadou e Anagnostopoulou (1998) apresentam uma teoria que se conforma com a proposta de Chomsky (1995). Para as autoras, EPP é universal e corresponde a um traço D forte em I, requerendo morfologia rica de concordância em T ou o movimento de um DP para Spec-TP.

Holmberg (2000) argumenta que EPP também possui uma “parte fonológica”, denominada pelo autor de traço [P]. Essa propriedade fonológica de EPP é motivada, segundo Holmberg (*idem*), por muitos casos de línguas que só satisfazem ao EPP quando um elemento fonético é inserido na posição de Spec-TP.

Como visto, o tratamento mais usual do EPP é sintático. No entanto, seguindo outra vertente, É. Kiss (2002) argumenta que parte do EPP vem de fatores semânticos, uma vez que, segundo sua teoria, existe uma restrição sobre a estrutura argumental, a qual requer que o argumento marcado para sujeito seja aquele com maior proeminência temática.

Independentemente das propostas quanto ao estatuto gramatical de EPP, isto é, se ele deve ser considerado como um fenômeno semântico ou sintático, o fato é que todos os autores concordam quanto ao efeito desse traço de margem presente nos núcleos sintáticos. Ou seja, EPP é um traço de margem, ininterpretável, e sua formulação por Chomsky (1995, p.55) prevê que a posição de Spec-TP tem de ser preenchida lexicalmente.

Fato é que as investigações apresentadas até o momento, incluindo EPP como responsável por algum fenômeno linguístico, nem sempre têm dado conta de avaliar todas as performances sintáticas relacionadas com esse traço. Em suma, os problemas deixados para investigação futura quase sempre se conectam com uma questão primordial: (i) como um único traço pode ser capaz de suscitar numerosos comportamentos sintáticos nas línguas em geral?

Na tentativa de responder a essa pergunta, senão minimamente com relação a um fenômeno específico da língua – o parâmetro do sujeito nulo – propomos uma análise baseada na fatoração dos traços que constituem o EPP. Essa proposta será delineada neste artigo, procurando explicar por que não apenas sujeitos prototípicos preenchem a posição de sujeito, mas também tópicos e tópicos-sujeito.

2.2 Holmberg (2000) e o *Stylistic fronting*

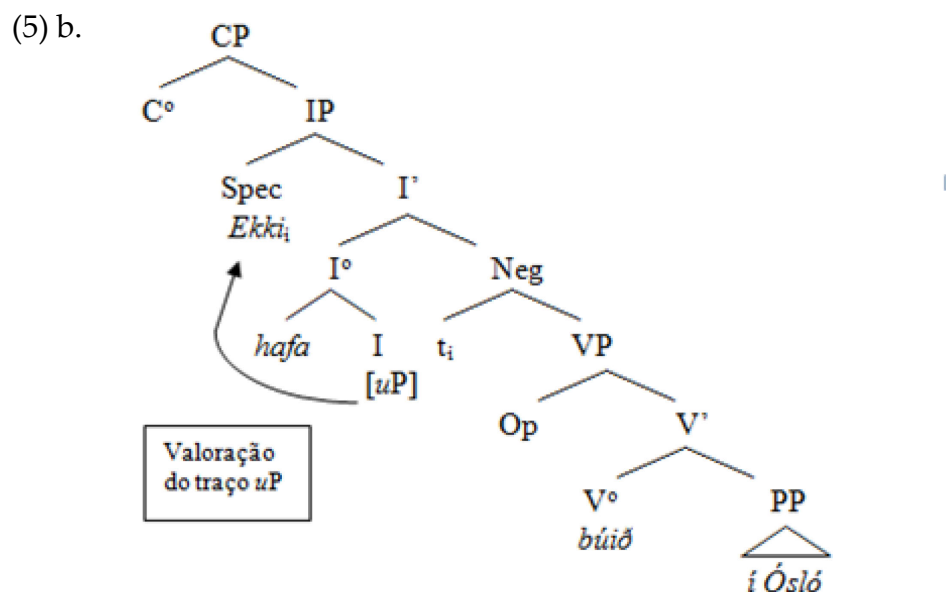
Holmberg (2000, 2016) analisa o fronteamento estilístico (SF) que ocorre em algumas línguas escandinavas. Nessas línguas, tal fronteamento é operante no islandês e no faroês. Em conformidade com Holmberg (ibid.), o SF é “uma operação que move uma categoria (...) para o que parece ser a posição de sujeito quando essa posição está vazia (...)” (p. 445). Para analisar o fenômeno, Holmberg (ibid.) apresenta duas teses centrais, a saber: (i) a categoria XP movida por SF funciona como um puro expletivo em sua posição derivada, a qual é Spec-TP; (ii) o que é movido por SF é apenas a matriz de traço fonológico de uma categoria.

De acordo com Holmberg (ibid.), I finito contém traço [uD], ou seja, um traço que precisa ser valorado e apagado. Esse traço é responsável por atrair uma categoria que contenha um mesmo traço D combinante para o núcleo T^o ou para Spec-TP – essa categoria pode ser qualquer DP, como sintagmas nominais definidos, pronomes e clíticos pronominais; e, em algumas línguas, o morfema de concordância do verbo. O traço [uD], em T^o , pode ser valorado pelo movimento do verbo ou pelo movimento (= *Merge* Interno) de um sujeito temático para a posição de Spec-TP.

O autor ainda explica que T^o também hospeda um traço [uP] (de “*phonological*”), que deve ser valorado por uma categoria visível fonologicamente,

juntada interna ou externamente (*merged*) em Spec-TP, como no exemplo do islandês, a seguir:

- (5) a. *Deir sem ekki hafa búíð í Oslo seaja að...*
 Those that not have lived in Oslo say that...
 ‘Those that have not lived in Oslo say that...’



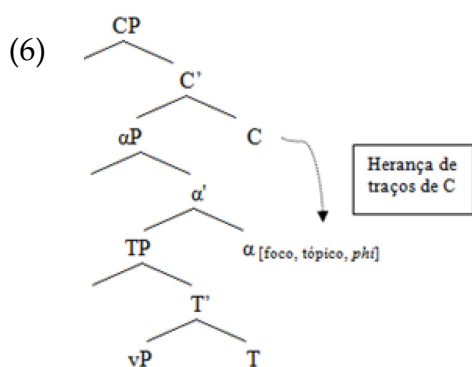
Conforme é possível observar na configuração acima, a partícula negativa ‘ekki’ tem seus traços fonéticos atraídos para Spec-TP para valorar o traço fonológico de EPP (μP), já que ela é a categoria com matriz fonológica mais próxima de T° . No dado em (5a), os elementos ‘Peir’ (*those*) e ‘sem’ (*that*) estão no domínio de C, não suscetíveis a valoração de traços em TP. Na posição de Spec-TP, a partícula negativa ‘ekki’ valora os traços [μD] e [μP] de T° . Outra proposta que nos servirá também de base teórica é a apresentada por Miyagawa (2010). Esse é o assunto da próxima subseção.

2.3 Miyagawa (2010) e a projeção sintática α P

Miyagawa (2010) procura analisar contextos de topicalização e focalização nas línguas em geral, mas, em detalhe, naquelas línguas orientadas para o discurso. Seu objetivo é buscar respostas para duas questões básicas relativas ao comportamento linguístico universal: por que existe concordância e por que existe movimento. A resposta sugerida por Miyagawa (ibid.) é que concordância e movimento são o resultado de operações distintas, que surgem com a tarefa compartilhada de oferecer condições ótimas para a realização do poder de expressividade das línguas humanas. Na próxima subseção, apresentamos um novo nível na projeção sintática, proposto por Miyagawa (ibid.), que seria responsável por alocar os XPs que são movidos como exigência dos traços na sonda – traços-*phi* ou traços de tópico-foco.

2.3.1 A projeção α P

A projeção α P é introduzida na estrutura sintática por Miyagawa (2010) na posição que intermedeia CP e TP. O núcleo dessa projeção pode herdar traços gramaticais de C° no momento da concatenação entre os níveis CP e TP. Como defendido por Chomsky (2001,2005), muitos dos traços que, na superfície, parecem de T° , na verdade são herdados de C° . Como defendido por esse autor, e mostrado na subseção 1.2, TP só apresenta tempo quando concatenado a CP. Os traços que podem, assim, ser herdados do núcleo C, como assumido por Miyagawa (op. cit.), incluem traços-*phi*, traços de foco e de tópico:



Para Miyagawa (2010), a necessidade da inserção desse nível deve-se ao fato de que, em algumas línguas, dois elementos argumentais aparecem em posição anterior ao verbo. Esse nível, então, seria uma alternativa para alocar tais argumentos, que não estão na posição de C, isto é, uma posição A-barra, na qual não há valoração de traços temáticos.

Diferentemente de alguns autores que justificariam a posição dos argumentos devido à valoração do traço de Caso (cf. KOIZUMI, 2003; apud NOMURA, 2005), Miyagawa (op. cit.) defende que os traços motivadores do movimento são, na verdade, tópico e foco, nas línguas orientadas para o discurso; e traços-phi, nas línguas de concordância. Segundo o autor, todos esses traços são herdados de C°.

Passemos agora aos dados para análise.

3. Análise dos dados

Nesta seção, apresentamos os dados selecionados para análise. Uma parte desses dados é oriunda de um *corpus* de língua falada, da região de Matipó (MG); a outra parte deles é proveniente dos trabalhos dos autores que investigaram fenômenos correlatos. As sentenças selecionadas com a ordem [XP V (DP)] serão demonstradas e discutidas com base na investigação de variados autores que já estudaram esse fenômeno. Na **subseção 3.1**, explicaremos dados com a posição de Spec-TP sendo preenchida por elementos prototipicamente sujeitos, quase sempre, em forma pronominal. Essa subseção será dividida em outras subseções, segundo os XPs que ocorrem na posição de sujeito. Na **subseção 3.2**, apresentaremos dados com a posição à esquerda do verbo preenchida por tópicos-sujeito, no sentido de Pontes (1987), e também por elementos que muitos autores consideram como o tópico da sentença.

3.1 Sujeitos

3.1.1 Pronominais

Formas pronominais são previstas para ocuparem a posição de sujeito no PB. Entretanto, o PB atual tem mostrado alguns contextos nos quais pronominais não convencionais têm desempenhado esse papel, principalmente em construções nas quais a posição à esquerda do verbo poderia aparecer foneticamente nula. Vejamos:

Pronomes Fracos

Em Buthers (2009) e Buthers e Duarte (2012), o enfraquecimento da concordância no PBC foi analisado como uma das causas por que essa língua deixa de licenciar sujeito nulo. Conforme Kato (1999), “o Português Brasileiro Moderno exibe uma produtiva duplicação de pronomes-sujeito, com pronomes fortes e fracos exibindo formas quase homófonas” (p. 13)². O quadro abaixo, adaptado de Kato (*ibid.*), ilustra esse fenômeno:

Quadro 1 – Emergência de pronomes fracos em PB contemporâneo.

<i>PESSOA</i>	<i>PRONOMES FORTES</i>	<i>PRONOMES FRACOS</i>
1ª singular	Eu	Ô [o]
2ª singular	Você	Cê [χε]; ocê [oχε]
3ª singular	Ele/Ela	Ê [εψ], El [ελ]
1ª plural	A gente	A gen [α φεν] ¹⁹
2ª plural	Vocês	Cês [χεZ]; Ocês [oχεZ]
3ª plural	Eles/Elas	Eis [εΨZ]; Éas [EAZ]

Fonte: Buthers (2009, p. 95).

Kato (1999) correlaciona esse fenômeno com a crescente perda de sujeitos nulos referenciais no PBC. Na sequência, alguns dados de oralidade confirmam a proposta de mudança no sistema pronominal do PB, delineada por Kato (*ibid.*):

² Tradução minha. Texto original: “Modern Brazilian Portuguese exhibits a productive overt doubling of subject pronouns, with the strong and weak pronouns exhibiting quasi-homophonous forms.” (KATO, 1999, p. 13).

- (7) *Ês* tá morano tudo em Santa Gertrude memo... São Paulo (CORPUS DE FALA DE MATIPÓ)
- (8) Que *êi* já evém de lá pra cá... que *êi* evem pegano pontuação... (CORPUS DE FALA DE MATIPÓ)
- (9) ...*Êa_i* teje na igreja e tudo... que *ela_i* vê *ela_i* garra ne quarqué pessoa de mais idade que é vó... (CORPUS DE FALA DE MATIPÓ)
- (10) e *ê* já evem pegano os ôtro ritmo que num teim nada a vê... (CORPUS DE FALA DE MATIPÓ)
- (11) *Ocê* chegar nesse bandido e falar, você matou. (CORPUS DE FALA DE ITAÚNA)
- (12) Se *ocêis* me insiná... (CORPUS DE FALA DE MATIPÓ)
- (13) Não... *cê* tem que aprendê é desse jeito... (CORPUS DE FALA DE MATIPÓ)

O curioso nos dados acima é que as formas fracas no plural não engatilham necessariamente a concordância de pessoa no verbo. Isso fica particularmente instanciado nos exemplos (7) e (12) em que os pronomes *Ês* e *ocêis* não apresentam relação de concordância com o verbo. Uma maneira de captarmos essa discrepância é acompanhar a proposta de Ramos (2006), segundo a qual o aparecimento das formas fracas clíticas, muitas vezes redobrando os traços de pronomes fortes e de sujeitos não-pronominais na posição de tópico, seja decorrente da necessidade de compensação da falta de morfema verbal número-pessoal. Ou seja, o surgimento das formas fracas seria reflexo de uma etapa do ciclo de gramaticalização dos pronomes fracos, os quais passam de pronomes fracos plenos a formas pronominais clíticas. Em relação ao pronome fraco *cês*, Othero (2013) assume que, diferentemente de outras formas pronominais, esse pronominal, especificamente, não pode ser considerado clítico. Segundo o autor, muito embora funcione prosodicamente como outras partículas fracas, *cês* tem características sintáticas próprias, as quais o levaram a classificá-lo como um pronome novo, nem clítico e nem tônico, podendo funcionar

sintaticamente como sujeito da frase. Já em análise do par *Eles/ês*, Ramos (2006) observa essa mesma característica da concordância do pronome fraco *ês* com o verbo. Os resultados de sua análise registram uma porcentagem de 65% dos dados com realização do pronome no plural e verbo no singular, conforme é possível observar na tabela abaixo:

Tabela 1 – Porcentagem de pronomes não-fortes, conforme número do verbo.

	Nº	%	Prob.
Sujeito e verbo no plural	82	40	.56
Sujeito plural e verbo no singular	66	65	.74

Fonte: Ramos (2006, p. 77).

Na tabela, é possível verificar que o surgimento da forma fraca de 3ª pessoa do plural é consequência de um processo de gramaticalização pela qual passou a forma plena *eles*. A autora analisa o resultado da tabela acima como um reforço para assumir o estatuto afixal de *ês*. Segundo ela, “parece que o pronome não forte ‘compensa’ a desinência verbal. Em outras palavras, ele desempenharia a função de desinência.” Essa constatação de Ramos (ibid.) nos ajuda a reforçar a hipótese segundo a qual XPs, sejam eles adverbiais, pronomes fracos ou clíticos, estão cada vez mais acionados na posição à esquerda do verbo como reflexo da perda da propriedade de licenciar sujeitos nulos no PBC. Assim sendo, o surgimento de formas fracas, em contextos nos quais o PB não-contemporâneo licenciaria sujeito nulo, pode ser visto como mais uma estratégia que o PBC se utiliza para compensar a perda da propriedade de licenciar sujeito nulo e como uma nova estratégia de valoração do traço EPP da sentença.

Os dados (8), (9) e (10) mostram a realização da 3ª pessoa do singular fraca, cujos contextos se mostram com referência definida. Conforme é possível notar, o preenchimento da posição de Spec-TP é visível e significativo, inclusive em dados onde sua manifestação poderia ser nula, haja vista sua coocorrência com itens

figurando na mesma sentença. Duarte (1993) afirma que a 3ª pessoa do singular aparecia preenchida sempre que não encontrava um antecedente ao qual se conectar para possibilitar sua identificação. Os dados apresentados acima, com a 3ª pessoa do singular fraca, ratificam os resultados da pesquisa dessa autora.

Outro fato verificado é que a concordância, nesses casos, é devidamente efetuada. Conforme visualizado nos exemplos, (11), (12) e (13) representam a ocorrência do pronome *cê/ocê* à esquerda do verbo. Em relação a esses dados, dialogamos com Othero (2013), que alega que as formas fracas *cê/ocê/ocêis* aparecem na gramática como derivativas da forma de tratamento 'Vossa Mercê'. Entretanto, essas formas pronominais ganham um novo estatuto sintático, que as situa numa posição intermediária entre pronomes tônicos e clíticos. São formas pronominais novas, não necessariamente produto de gramaticalização, mas que emergem também, conjectura-se, para aumentar o rol de estratégias de valorização do traço EPP no núcleo T° no PBC.

3.1.1.2 Pronome “eles” genérico ou arbitrário

O pronome “eles” tem sido amplamente estudado na literatura, haja vista seu comportamento inusitado quando se apresenta como o sujeito da oração. Em muitas situações, esse pronome tem sido usado na posição de sujeito, porém, com referência genérica ou arbitrária. Souza (2007) analisou o pronome e arrolou em seu trabalho dados como os que seguem:

- (14) A empresai, **eles**_i reembolsaram passagem, hospedagem, alimentação...
- (15) Espíritoi... **eles**_i ficam preso aqui na terra.
- (16) Teria que tá ligano pra **eles** efetuarem o depósito.
- (17) O EPAi, hoje em dia **eles**_i têm a preferência de mesclar.

Segundo Souza (ibid., p. 24),

as GTs prescrevem que o uso de pronomes pessoais sujeitos deve ser omitido uma vez que as desinências verbais permitem recuperar a pessoa gramatical. Assim sendo, sua realização plena só se justificaria em casos de ênfase ou ambiguidade, como acontece no italiano e no espanhol. Entretanto, contrariando essa visão normativa, encontram-se, no português, várias formas pronominais plenas sendo realizadas fonologicamente ainda que os contextos não sejam nem enfáticos nem ambíguos (p. 24).

Como é possível observar nos dados, o pronome “eles” poderia ser retirado das frases sem comprometimento do sentido. Nos dados (14), (15) e (17), inclusive, sua única função é retomar o termo topicalizado na frase. Em (16), possui interpretação genérica, numa situação em que poderia, sem problema algum, ser omitido – como nos casos de indeterminação do sujeito, conforme a gramática tradicional. Dados como esses já foram analisados por Buthers (2009) e Buthers e Duarte (2012), e o pronome “eles” foi interpretado na ocasião como mais uma estratégia de preenchimento da posição de sujeito para proceder à valoração de EPP em Spec-TP.

Para corroborar a análise de Buthers (2009) e Buthers e Duarte (2012), trazemos à análise atual o estudo de Souza (2013), que ampliou sua pesquisa acerca do pronome “eles” em posição de sujeito. Nesse trabalho, a autora contempla dados nos quais o pronome “eles” ou sua forma reduzida “es” com referência arbitrária aparecem em posição de sujeito em construções impessoais, como se vê abaixo:

(18) Quando o Palácio das Artes fez 30 anos, **eles** fizeram uma revista. (ibid., p. 92)

(19) Tem pinga com pitanga, com não sei o quê, com uva, com todos os sabores.

Es dão o copinho pra você experimentar. (ibid.)

Muito interessante essa análise, uma vez que construções impessoais são apresentadas nas gramáticas de cunho tradicional como aquelas que não têm sujeito.

Se o pronome “eles”, ou sua forma reduzida “es”, aparece nesses contextos, é porque no PBC existe algum requerimento sintático para justificar tal preenchimento. Consoante nossa análise, tal requerimento é a valoração de EPP. Nas palavras de Souza (ibid.): “... a redução do pronome ‘eles’ seria um desdobramento de uma mudança em progresso na língua, qual seja, o preenchimento da posição de sujeito pelo pronome ‘eles’” (p. 116).

Segundo Souza (ibid.), existem graus de impessoalidade nas construções sintáticas. E quando a impessoalidade é marcada pelo pronome de 3ª pessoa (“eles”), as construções que se mostram com menor referência são aquelas que apresentam a forma reduzida “es” na posição de sujeito. Quando “es” aparece em posição de sujeito, a concordância entre o verbo e o sujeito raramente acontece. Os graus de referencialidade são demonstrados a partir do tipo de antecedente do pronome “eles”. A autora apresenta a seguinte tabela, contendo os resultados de sua análise conforme o perfil da impessoalidade do elemento antecedente a “eles”:

Tabela 2: Perfil da impessoalidade como gradação.

	+Ref	+Ref	+Ref	+Ref	-Ref
	Locativo	Coletivo	Genérico	Indefinido	
Eles	.77	.65	.54	.33	-

Fonte: Souza (2013, p. 116).

A interpretação da tabela permite entrever que “eles” sempre é usado como sujeito referencial. Isso porque não existem, ainda, no PB, casos de sujeito expletivo, segundo a autora.

Passemos à investigação dos dados com tópicos-sujeito.

3.2 Tópicos-sujeito e/ou Tópicos

Além dos contextos acima, é pertinente destacar outros muito recorrentes no PB atual, já bastante estudados pelos linguistas, e que parecem corroborar essa

tendência de preenchimento de Spec-TP – as construções que envolvem um XP à esquerda do verbo, interpretado como tópico ou tópico-sujeito. Vejamos:

- (20) a. O pneu dos carros furou.
b. Os carros furaram o pneu. (AVELAR; GALVES, 2011, p. 69)
- (21) a. A pele das minhas pernas rachou.
b. As minhas pernas racharam a pele. (ibid.)
- (22) a. Bate bastante sol nas casas.
b. As casas batem bastante sol. (ibid.)
- (23) a. Há sombra na varanda.
b. Na varanda tem sombra./ A varanda tem sombra. (ibid.)
- (24) a. Está nascendo dente na Sarinha.
b. A Sarinha tá nascendo dente. (PONTES, 1987; apud PILATI; NAVES, 2012, p. 4)

As sentenças em (a) de (20-24) constituem a ordenação formal predita pelas gramáticas tradicionais, com verbos inacusativos ou com verbos impessoais, com a devida concordância entre o verbo e o sujeito, onde esse está presente. Já nas sentenças em (b), o elemento à esquerda do verbo não é o sujeito prototípico em alguns casos e/ou não é o esperado em outros casos; no entanto, a concordância ainda se estabelece entre esse elemento na periferia e o verbo da sentença, o que nos chama à atenção, uma vez que as gramáticas tradicionais conceituam o sujeito como aquele que está em concordância com o verbo (cf. PERINI, 2007). Então, apesar de não prototípicos, estabelecem concordância com o verbo.

Em (20b), Avelar e Galves (2011) interpretam o DP “os carros” à esquerda do verbo como um tópico na posição de Spec-TP. Nesse caso, no sistema C-TP, quando C^o é conectado, os traços-*phi* ininterpretáveis de C^o são valorados com o elemento não-argumental na posição de sujeito. Os autores adotam a perspectiva chomskyana

(CHOMSKY, 2008) de que T° pode herdar traços do núcleo C^3 (ver também MIYAGAWA, 2010). Na construção em análise, antes de os traços-*phi* serem transferidos para T° , eles são valorados pelo DP tópico em Spec-TP, pela operação *AGREE*. A devida concordância é estabelecida entre o DP em Spec-TP e os traços-*phi* de C° , que não foram ainda transferidos para T° , na perspectiva de Avelar e Galves (2011). Segundo os autores, essa não é uma construção aceita no PE; é típica do PBC, sobre o qual os autores argumentam que é uma língua na qual EPP é *phi*-independente⁴ (cf. HOLMBERG, 2010). Isso quer dizer que qualquer categoria pode ser juntada (*merged*) em Spec-TP, independente de concordar ou não com o verbo em T. Valem-se da mesma explicação para o dado em (21b).

Já Naves e Munhoz (2012) argumentam que os exemplos em (20a-b) revelam-se como construções diferentes e, obviamente, a justificativa para o DP juntado antes do verbo também é distinta. Para as autoras, (20b) reflete o caso em que o DP antes do verbo, o DP “os carros”, interpretado como “genitivo”, pois é um elemento que representa o ser possuído, encontra-se numa posição da projeção denominada αP – intermediária entre CP e TP (ver MIYAGAWA, 2010). Já (20a) é uma construção diferente, com derivação também diferente. O PP genitivo “dos carros” está na posição de argumento do inacusativo biargumental⁵, semelhantemente ao que propõe Lunguinho (2006). Segundo Naves e Munhoz (op. cit.), as duas construções (20a-b) não são contrapartes, isto é, uma não provém da outra. Ambas representam, cada uma, sua própria projeção. Já o exemplo em (22b), analisado por Naves e Munhoz (2012), com o locativo na posição à esquerda do verbo, encontra-se numa

³ Chomsky (2008) relaciona essa proposta com o fato de, em línguas como o inglês, T ser defectivo (no que tange aos traços- φ) quando sua projeção não é um complemento de C, daí a ideia de os traços- φ pertencerem originalmente a C, e não a T, sendo transferidos para esse no decurso da derivação.

⁴ Isso quer dizer que, no PB, o EPP é *phi*-independente, porque não é a concordância fator imprescindível para a valoração desse traço.

⁵ A respeito da inacusatividade biargumental, remeto o leitor a Munhoz (2011).

construção também inacusativa biargumental e a análise das autoras para o dado é a mesma daquela do dado em (21b).

Para (23b), Avelar e Cyrino (2009) alegam que sentenças com essa ordem, qual seja, a de inversão locativa, têm a ver com o contato do português com as línguas bantu. Os autores explicam que, no processo de aquisição do português como segunda língua, as crianças optam por construções sintáticas mais simples do que aquelas dos falantes de língua materna. Dessa maneira, na aquisição da língua, as crianças interpretam inversões locativas com o PP locativo juntado diretamente em Spec-TP, opção mais simples que a dos falantes nativos, que interpretam o PP locativo numa posição adjunta a TP. Já Avelar e Galves (2011) justificam que o PP anterior ao verbo está, de fato, em Spec-TP, no PB contemporâneo. Eles corroboram essa hipótese ao contrastar dados de PP locativo com dados agramaticais sem o PP locativo, como segue:

(25) a. * Consertava sapato.

b. Naquelas lojas consertava sapato. (AVELAR; GALVES, 2011, p. 53)

O fato de o PP tópico não concordar com o verbo em T, na sentença (25b), leva os autores a defenderem que, em PB contemporâneo, EPP é *phi*-independente. E a agramaticalidade de (25a) sugere que o PP locativo está, sim, em Spec-TP.

A sentença em (24b), em contexto impessoal, aparece com o DP “a Sarinha” em Spec-TP. Em PE, essa é uma posição em que o sujeito deve ser obrigatoriamente nulo. As análises de todos os autores citados até o momento dão conta de explicar, com os mesmos argumentos, o DP nessa posição anterior ao verbo.

Por outro lado, em consonância com Pilati e Naves (2013), todos os dados arrolados até o momento podem ser analisados de uma mesma maneira, mas com uma explicação distinta das apresentadas até agora. Segundo as autoras, o PB

contemporâneo tem apresentado construções com XPs inesperados à esquerda do verbo, principalmente quando este está flexionado na 3ª pessoa, porque houve uma cisão das três pessoas gramaticais no PB contemporâneo, no sentido de Bhat (2004)⁶. Nas palavras das autoras, “trata-se, portanto, de um fenômeno de cisão na categoria pronominal do PB, que passa a distinguir, de um lado, 1ª e 2ª pessoa, com traço de referencialidade; e, de outro lado, 3ª pessoa, sem traço de referencialidade” (op. cit., p. 248). Ou seja, em construções com a 3ª pessoa, sem traço morfológico de referencialidade, o traço D (ou EPP, em conformidade com CHOMSKY, 1995) de T está suscetível a ser valorado por quaisquer XPs antes do verbo.

Na sequência, explicitamos nossa proposta teórica para explicar por que no PB contemporâneo tem sido autorizado, ou até mesmo exigido que a posição à periferia à esquerda do verbo apareça lexicalmente preenchida.

4. Proposta teórica

4.1 EPP: um conjunto de traços?

No intuito de oferecer uma possível solução teórica para questões relacionadas ao aparecimento de XPs⁷ para posições argumentais ou não, os linguistas têm, não raras vezes, atribuído ao traço EPP a motivação para esse comportamento (cf. CHOMSKY, 2001, 2005; HOLMBERG, 2000, 2016; MIYAGAWA, 2010, etc.). As análises, em geral, correlacionam o traço EPP a outros traços, e o trabalho mútuo entre esses traços resultaria nas diferentes construções sintáticas presentes nas

⁶ “Bhat (2004) argumenta, seguindo Benveniste (1971) e Lyons (1977), que a classe gramatical tradicionalmente conhecida como ‘pronomes’ não é uniforme e abriga elementos de naturezas distintas: de um lado, estão as formas pronominais que se referem aos indivíduos que participam do ato de fala e, de outro lado, as formas pronominais que não desempenham essa função. As primeiras o autor identifica como sendo os *pronomes pessoais* propriamente ditos e restringe-as aos pronomes de 1ª e 2ª pessoas do discurso; as últimas o autor identifica sob o rótulo de *proformas*, que são as demais formas pronominais, incluindo os pronomes pessoais de 3ª pessoa, os demonstrativos, os indefinidos, os interrogativos, etc.” (apud PILATI; NAVES, 2013, p. 244).

⁷ Movimentos desencadeados por EPP: wh, foco, tópico, “scrambling” (cf. MIYAGAWA, 2005, p. 2010).

línguas em geral. Ou, por outro lado, atribuem a EPP, por si só, sem combinação com outros traços, alguns desses comportamentos.

Assumimos, neste artigo, para dar conta dos dados com XPs variados na posição à esquerda do verbo, conforme visto na seção anterior, que o EPP deve ser fatorado nos traços [D], [P], [Foc] e [Top]. Na seção atual, apresentaremos evidências de que esses traços originam-se em C° e podem ser herdados por T°, em consonância com a análise de Miyagawa (2010).

No quadro teórico deste artigo, mostramos alguns fenômenos envolvidos na valoração dos traços [*u-phi*] (cf. CHOMSKY, 2001, 2005) e dos traços de tópico/foco (cf. MIYAGAWA, op. cit.). O que se tem assumido até o momento é que traços-*phi* sejam específicos do núcleo T° e que traços de tópico/foco sejam específicos do núcleo C°. Conforme evidenciado, isso não é totalmente verdade; ou seja, as evidências expostas pelos autores mostram que esses traços – *phi*, de tópico e foco – são todos originados em C°, e o núcleo T° pode herdá-los.

Evidências de que o traço [*u*D] origina-se em C° vêm de dados de línguas que apresentam concordância no nível CP, como os dados do turco, a seguir (cf. MIYAGAWA, 2005, p. 205):

- (26) a. [[*e_i* geçen yaz ada-da ben-i gor-en] kiş i-ler;_i]
 [[last summer island-LOC I-ACC see-(y)An] person-Pl]
 ‘the people who saw me on the island last summer’
- b. [[pro geçen yaz ada-da *e_i* gör-düğ-üm] kiş i-ler;_i]
 [[last summer island-LOC see-DIK-1.sg] person-Pl]
 ‘the people who(m) I saw on the island last summer’

Em (26a), com relativização do sujeito, não há morfologia de concordância sobre o verbo da oração encaixada. Em (26b), o objeto aparece relativizado. Então, nenhuma concordância no domínio de C acontece, estando o verbo livre para concordar com o sujeito, por meio da operação *AGREE*. Segundo Miyagawa (2005,

p. 205), “assumindo que a concordância originalmente aparece em C, ela consegue copiá-la para T”⁸, como em (26b). “Se o sujeito aparece em Spec de CP, entretanto, a concordância em C seleciona esse sujeito, e a concordância não vai para T”⁹, como visto em (26a). Dessa maneira, fica claro que a concordância origina-se em C^o e T^o pode herdá-la.

Em relação ao traço [*uFoc*], Miyagawa (2005, p. 206) argumenta que, em conjunto com concordância, eles estabelecem duas polaridades de uma variação paramétrica. Isso significa que [*uFoc*] também está em C^o e também pode ser herdado por T^o, de alguma maneira, como vemos no dado do kinande, a seguir:

- (27) Eritunda, n-a-ri-gul-a.
 Fruit.5 1SG.S-T-OM5-buy-FV
 ‘The fruit, I bought it.’

Em (27), o XP ‘eritunda’ está mais alto na sentença, focalizado, para possibilitar a concordância com o objeto, realizado foneticamente como ‘-ri-’. Isso significa que [*uFoc*] também está em C^o. Análise correlata ao traço [*uFoc*] pode ser estendida ao traço [*uTop*]. Vejamos o exemplo do japonês:

- (28) Taroo-wa piza-o tabeta.
 Taro-TOP pizza-ACC ate.
 ‘As for Taro, he ate pizza.’

⁸ No original: “Assuming that the agreement originally appears on C, it gets copied onto T” (MIYAGAWA, 2005, p. 205).

⁹ No original: “If the subject appears in Spec of CP, however, the agreement on C picks up this subject, and the agreement does not percolate down to T.” (ibidem).

O japonês tem o marcador discursivo *-wa*. Esse marcador sempre aparece à esquerda da frase e está na região de CP (cf. KUNO, 1973; JURODA, 1965; apud MYAGAWA, 2010, p. 74).

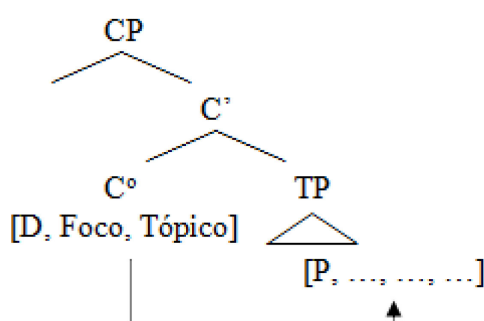
Já com relação ao traço [μ P], assumimos que seu local de origem é TP, uma vez que é essa a subparte de EPP responsável pelo preenchimento de Spec-TP em línguas de sujeito obrigatoriamente preenchido, quando há falta de herança por T dos traços [D], [foco] ou [tópico]. Nesse sentido, interpretamos tal traço como de natureza argumental. Vejamos o exemplo do inglês:

(29) It rains.

It-SUBJ rains-3SG

Nesse exemplo do inglês, a posição de especificador de TP aparece preenchida em função do traço [μ P] forte presente no núcleo T^o. Não há outros traços em T^o (D, Foco ou Tópico), além de [μ P] motivando o preenchimento da posição de Spec-TP.

Em síntese, então, assim podemos representar a natureza dos traços [μ D], [μ Foc], [μ Top] e [μ P]:



Traços de concordância, de foco e tópico nascem em C^o e podem ser herdados por T^o, como já discutido nas seções anteriores. Traço fonológico [μ P], correlacionado ao fenômeno do sujeito nulo, origina-se em T^o, como pode ser visto no quadro seguinte:

Quadro 2 – Natureza dos traços gramaticais constitutivos de EPP.

EPP	Origem
Tópico	C°
Foco	C°
D	C°
P	T°

Fonte: elaborado pelo autor.

Buthers (2009) e Buthers e Duarte (2012) analisaram os traços [*uP*] e [*uD*] como responsáveis pelo preenchimento ou não da posição de Spec-TP, argumentando que tais traços possuíam força relativa, ou seja: se o traço fosse **forte**, demandaria *Merge* interno ou externo nas posições de especificadores; sendo o traço **fraco**, a valoração se daria por intermédio de *AGREE*. Então, a variabilidade das línguas quanto à possibilidade de sujeito nulo estaria intrinsecamente conectada à força relativa desses traços. Abaixo, apresentamos o quadro com a primeira proposta de fatoração de EPP (cf. BUTHERS, 2009), constando a força relativa dos traços:

Quadro 3 – Fatoração de EPP.

	Traço	Força
EPP	<i>uP</i>	+/-
	<i>uD</i>	+/-

Fonte: elaborado pelo autor.

Dado que nada na literatura é dito acerca de os traços serem fracos, uma questão veio à tona: (i) há como dispensar a força relativa dos traços que constituem EPP, em conformidade com Buthers (2009) e Buthers e Duarte (2012)?

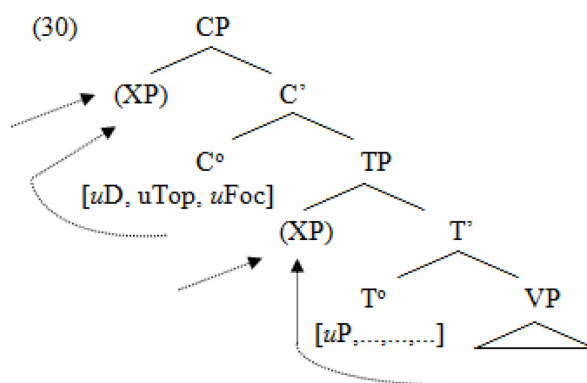
Analisando dados das línguas em geral e também dados selecionados para este trabalho, chegamos à conclusão de que podemos dispensar mesmo o caráter “fraco” dos traços. No entanto, não há como abrir mão do caráter “forte” que os traços de EPP contêm. Assim, assumimos que todos os traços gramaticais que compõem EPP estão distribuídos pelas línguas, sendo o caráter “força” inerente a eles. É esse caráter que justifica o preenchimento lexical nas posições de especificadores. Ou seja, não há outra

forma de explicar o porquê de essas posições deverem aparecer preenchidas em algumas línguas se não for pela presença de um traço forte nos núcleos das categorias TP e CP. Traços ininterpretáveis precisam ser valorados, mas nem sempre necessitam de *Merge* interno ou externo de um XP para que isso aconteça. Isso pode se dar por meio da operação *AGREE*, que é a valoração de traços à distância.

Na verdade, não apresentamos um fenômeno inédito, mas nossa forma de análise é inovadora. No nosso ponto de vista, então, temos a seguinte concepção de EPP:

O epifenômeno EPP é encontrado nas línguas em geral na forma de diversificados traços ininterpretáveis **fortes**.

Os traços ininterpretáveis fortes que formam EPP só podem ser valorados com *Merge* Externo (ME) – juntar – ou *Merge* Interno (MI) – mover – de XPs para as posições de especificadores dos núcleos que os contêm:



Em síntese, então, todas as línguas possuem a mesma série de traços (cf. MIYAGAWA, 2010). Quando ininterpretáveis e fortes, formam EPP, motivando ME ou MI de XP para a posição de especificador da categoria na qual se encontram – T° ou C°. A presença desses traços fortes explica os vários movimentos que ocorrem nas línguas em geral. Outrossim, oferece uma explicação para o fenômeno em foco neste estudo – o da emergência de XPs variados na posição à esquerda de V. Nas subseções

seguintes, apresentamos a proposta para a derivação das construções do PBC com a posição de especificadores preenchida.

4.2 Derivando construções com sujeitos, tópicos e tópicos-sujeito

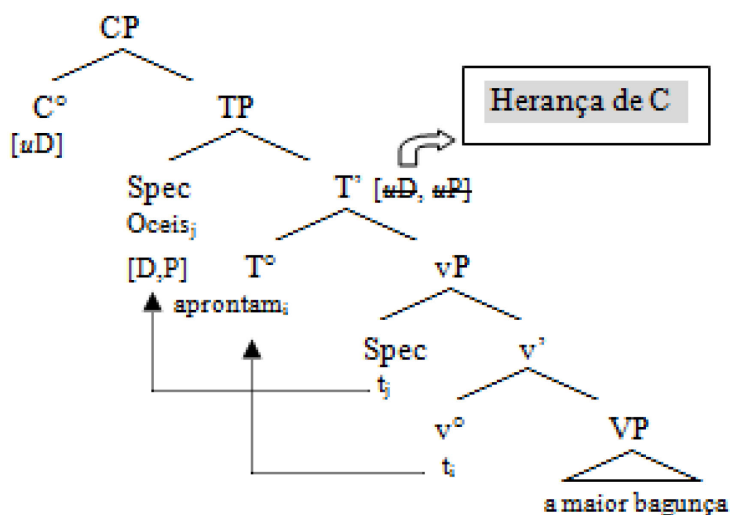
Escolhemos os seguintes dados para proceder à sua devida derivação a partir da proposta teórica delineada na subseção anterior:

- (31) *Oceis* aprontam a maior bagunça. SUJEITO
 (32) *Na Belina* cabe muita gente. TÓPICO-SUJEITO
 (33) *No Epa*, eles oferecem promoções. TÓPICO

Passemos à análise dos dados¹⁰.

4.2.1 Sujeitos

- (31') *Oceis* aprontam a maior bagunça

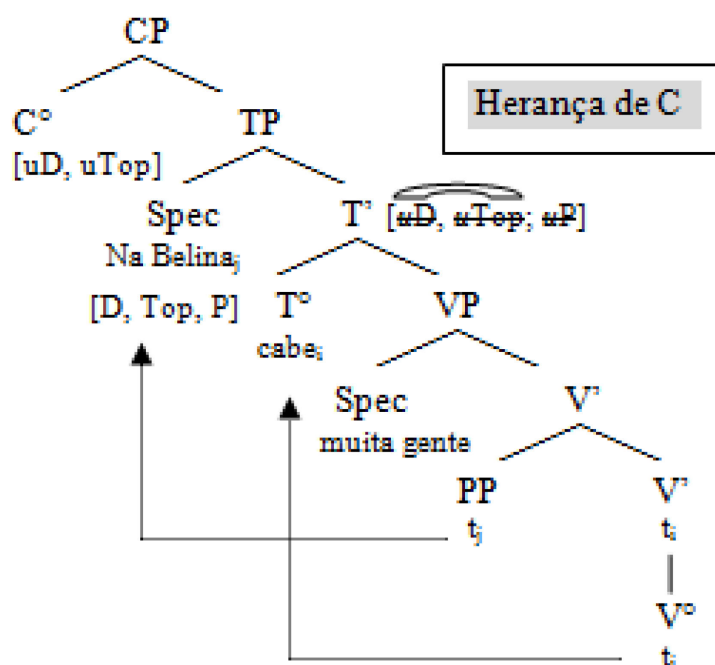


¹⁰ Nas derivações a seguir, usaremos apenas os traços pertinentes à análise proposta.

Nessa derivação, T° herda o traço $[uD]$ de C° . E contém já o traço $[uP]$, que requer preenchimento fonológico na posição de Spec-TP. Ambos os traços são contrapartes de EPP. Na ocasião em que o pronome *oceis* se junta, por meio de *Merge* interno, a Spec-TP, os traços ininterpretáveis na sonda em T° são valorados pelos traços do pronome.

4.2.2 Tópicos-sujeito

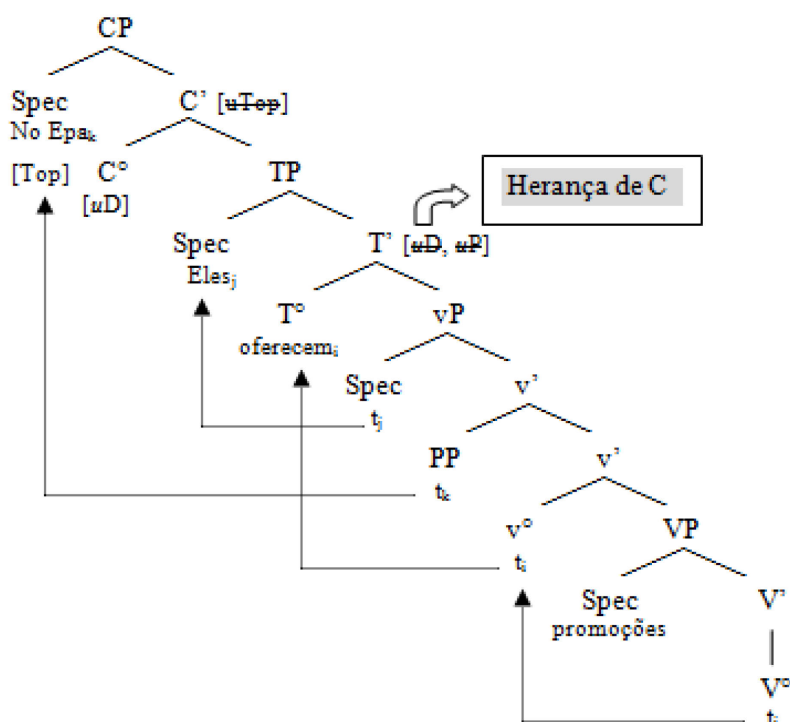
(32') Na Belina cabe muita gente.



Com as construções de tópico-sujeito, T, que já contém o traço $[uP]$, herda de C os traços $[uD]$ e $[uTop]$. A sonda em T busca no PP *na Belina* os três traços combinantes capazes de valorar seus traços ininterpretáveis. Para proceder à devida valoração dos traços, o PP junta-se, por meio de *Merge* interno à posição de Spec-TP. O DP 'a Belina', em Spec-TP, não é o sujeito da sentença, mas aí se encontra para valorar o traço $[uTop]$ herdado de C° .

4.2.3 Tópicos

(33') *No Epa_i, eles_i oferecem promoções.*



Com tópicos e sujeitos presentes ao mesmo tempo, o sujeito é juntado (MI) em Spec-TP, valorando os traços [uD] – herdado de C – e o [uP]. O traço [uTop] não é herdado por T, já que Spec-TP já está ocupado. Então, como ele precisa ser valorado, a sonda busca o PP com o traço interpretável de Top e o junta em Spec-CP, procedendo, assim, à valoração dos traços ininterpretáveis EPP.

5. Considerações finais

Neste artigo, descrevemos construções com a ordem [XP V [DP], na qual XP é um sujeito, um tópico-sujeito ou um tópico. Oferecemos o olhar teórico de vários linguistas sobre o fenômeno, já tão estudado, mas ainda carente de explicações. Em nossa visão teórica, tais XPs emergem na sintaxe do PBC pelo fato de essa língua estar passando por um processo de mudança paramétrica, de língua de sujeito nulo para língua de sujeito obrigatório. No atual momento, pode ser considerado como língua de

sujeito nulo parcial. Defendemos que os XPs que aparecem à esquerda do verbo obviamente devem-se à valoração do traço EPP (cf. CHOMSKY, 2005). Porém, fatoramos o EPP para dar conta de explicar por que elementos sintáticos diversificados podem ocupar essa posição. E concluímos que, independente de sujeito, tópico-sujeito, tópico, esses elementos aparecem em Spec-TP ou Spec-CP para proceder à devida valoração dos traços ininterpretáveis fortes constitutivos de EPP. Traços que, conforme Miyagawa (2010), podem ser herdados de C° ou já se originam diretamente em T°. Com EPP fatorado, podemos dar conta também de explicar outros fenômenos sintáticos relacionados a esse traço. Mas isso é assunto para artigos futuros.

Referências Bibliográficas

ALEXIADOU, A.; ANAGNOSTOPOULOU, E. Parametrizing AGR: word order, V-movement, and EPP-checking. **Natural Language & Linguistic Theory**, vol.16, n.3, p. 491-539, 1998. <https://doi.org/10.1023/A:1006090432389>

AVELAR, J. O.; CYRINO, S. Locativos preposicionados em posição de sujeito: uma possível contribuição das línguas Bantu à sintaxe do português brasileiro. **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, v. 3, p. 49-65, 2009.

_____; GALVES, C. Tópico e concordância em português brasileiro e português europeu. Textos Seleccionados, **XXVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, p. 49-65, 2011.

ARAÚJO, E. As construções de tópico. In: LUCCHESI, D; BAXTER, A; RIBEIRO, I. (Ed.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: UFBA, p. 231-250, 2009.

BENVENISTE, E. Subjectivity in language. In: **Problems in general linguistics 1**, 1971.

BERLINCK, R. A.; DUARTE, E.; OLIVEIRA, M. Predicação. In: KATO, M. A. (Org.) **Gramática do português culto falado no Brasil – Vol. 3: A construção da sentença**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

BHAT, D. N. S. **Pronouns**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

BUTHERS, C. M.; DUARTE, F.B. Português Brasileiro: uma língua de sujeito nulo ou de sujeito obrigatório? **Revista Diacrítica**, v. 26, n. 1, p. 64-88, 2012.

_____. **Emergência da ordem [XP V (DP)] no Português Brasileiro Contemporâneo e o Parâmetro do Sujeito Nulo**: uma abordagem minimalista. Belo Horizonte, MG, 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2009.

CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

_____. **The Minimalist Program**. Cambridge: The MIT Press, 1995.

_____. **On Phases**. Ms. MIT, Cambridge, MA. 2005.
<https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262062787.003.0007>

_____. Derivation by phase. In: KENSTOWICZ, M. **A life in language**, 1–52. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2001.

_____. On phases. In: FREIDIN, R.; OTERO, C.; ZUBIZARRETA, M. L., eds., **Foundational issues in linguistic theory**, 133–166. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2008.

COSTA, J.; GALVES, C. **Peripheral subjects in two varieties of Portuguese**: evidence for a non-unified analysis. 2001. Disponível em: http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/pesquisa/artigos/COSTA_Jetal-Fase1a.pdf. Acesso em: 23 mar. 2010.

COSTA, J. Variação PE-PB sem configuracionalidade discursiva: argumentos adicionais para a primazia da sintaxe. In LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (orgs.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, pp. 109-122, 2012.

COSTA, I. O.; RODRIGUES, E. S.; AUGUSTO, M. R. A. Concordância com tópico: o caso dos verbos meteorológicos em relativas cortadoras. **ReVEL**, edição especial n. 6, 2012.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (orgs.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. p. 107-128. Editora da Unicamp: Unicamp, 1993.

_____. **A Perda do Princípio “Evite Pronome” no Português Brasileiro**. Campinas: UNICAMP. Tese de Doutorado, 1995.

_____. O sujeito expletivo e as construções existenciais. **Português brasileiro-contato linguístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, p. 123-131, 2003.

FIGUEIREDO SILVA, M. C. **A Posição Sujeito no Português Brasileiro**: frases finitas e infinitivas. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

GALVES, C. M. C. “O Enfraquecimento da Concordância no Português Brasileiro”. In: ROBERTS, I.; KATO, M.A. **Português Brasileiro**: Uma viagem diacrônica. 2ª ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

HOLMBERG, A. Scandinavian stylistic fronting: How any category can become an expletive. **Linguistic inquiry**, v. 31, n. 3, p. 445-483, 2000. <https://doi.org/10.1162/002438900554406>

_____. Null subject parameters. **Parametric variation**: Null subjects in minimalist theory. P. 88-124, 2010.

KATO, M. A. Strong and weak pronominals in the null subject parameter. **Probus**, v. 11, n. 1, p. 1-37, 1999. <https://doi.org/10.1515/prbs.1999.11.1.1>

_____; DUARTE, M. E. L. Mudança paramétrica e orientação para o discurso. In: **Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**, 24. Braga: Universidade do Minho. (Comunicação oral), 2008.

KISS, K. É. Two subject positions in English. **Linguistic Review**, v. 13, p. 119-142, 1996. <https://doi.org/10.1515/tlir.1996.13.2.119>

KISS, K. É. Two positions in English. **The Linguistic Review** 13, 1996. P. 119-142. <https://doi.org/10.1515/tlir.1996.13.2.119>

KOIZUMI, M. Nominative object. In: MIYAGAWA, S.; SAITO, M. (eds.). **The Oxford handbook of Japanese linguistics**, 141–164. Oxford: Oxford University Press, 2008. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195307344.013.0006>

KUNO, S. **The structure of the Japanese language**. Cambridge, Mass.: MIT Press., 1973.

KURODA, S.-Y. **Generative grammatical studies in the Japanese language**. Doctoral dissertation, MIT, 1965.

LYONS, J. **Semantics**. Cambridge: CUP, 1977.

MIYAGAWA, S. EPP and Semantically Vacuous Scrambling. SABEL, J.; SAITO, M., (eds.). **The Free Word Order Phenomenon: Its Syntactic Sources and Diversity**, pp. 181-220. Mouton de Gruyter. 2005. p. 181-220, 2005.

_____. Why Agree? Why Move? Unifying Agreement-Based and Discourse-Configurational Languages. **Linguistic Inquiry**. Monograph Fifty-Four, 2010.

MODESTO, M. Sujeitos Nulos em Línguas de Tópico Proeminente. São Paulo: **Revista da Abralin**, vol. III, n. 1 e 2, pp. 121-148, 2004.

MUNHOZ, A. T. M.; NAVES, R. R. Construções de tópico-sujeito: uma proposta em termos de estrutura argumental e de transferência de traços de C. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, nº 15/1, p. 245-265, Londrina, 2012.

NEGRÃO, E. V. **O português brasileiro: uma língua voltada para o discurso**. São Paulo: USP. Tese de Doutorado, 1999.

NICOLAU, E. M. D. **As Propriedades de Sujeito Nulo e Ordem V-S no Português Brasileiro**. Campinas: UNICAMP. Tese de Doutorado, 1995.

NOMURA, M. **Nominative Case and AGREE(ment)**. Doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs, 2005.

OTHERO, G. Revisitando o status do pronome *cê* no português brasileiro. **Revista de Estudos da Linguagem**. 21.1. p.135-156, 2013.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2007.

PILATI, E.; NAVES, R. Cisão da categoria pronominal, transferência de traços de C para T e a expressão do sujeito no Português Brasileiro. In: MOURA, D.; SIBALDO, D. M. **Estudos e pesquisas em Teoria da Gramática**. Alagoas: Editora da UFAL (EDUFAL), 2013.

PONTES, E. **O tópico no português do Brasil**. São Paulo: Pontes Editores, 1987.

RAMOS, J. O uso das formas Você, Você e Cê no dialeto mineiro. In: DA HORA, D. (Org). **Diversidade Linguística no Brasil**. João Pessoa, PB, 2006.

RAPOSO, E. P. **Teoria da gramática**: a faculdade da linguagem. Lisboa: Caminho, 1982.

RIZZI, L. Null Subjects in Italian and the Theory of pro. **Linguistic Inquiry**: 17:3, 501-558, 1986.

_____. The fine structure of the left periphery. In: **Elements of grammar**. Springer Netherlands, p. 281-337, 1997. https://doi.org/10.1007/978-94-011-5420-8_7

RODRIGUES, C. **Impoverished morphology and A-movement out of Case domains**. Tese de Doutorado, Universidade de Maryland, 2004.

SOUZA, E. M. **O uso do pronome 'eles' como recurso de indeterminação do sujeito**. Belo Horizonte, MG, 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2007.

_____. **Sujeitos de Referência Arbitrária**: uma classe homogênea? Belo Horizonte, MG, 2013. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2013.

VASCO, S. **Construções de tópico na fala popular**. 216f. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

Artigo recebido em: 06.05.2017

Artigo aprovado em: 29.05.2017



Análise de narrativas de ruptura e reenquadre ao estereótipo de maternidade socialmente estabelecido

Narratives disruption and reframe analysis of the socially established maternity stereotype

Allane de Souza Pedrotti*

RESUMO: Neste artigo, analiso o esforço conjunto para o reenquadre e a manutenção dos estereótipos da maternidade estabelecidos pela instituição social da mãe biológica, quando a ruptura destes padrões surge em um momento interacional. A interação registrada em gravação de áudio de mulheres que compartilham as rotinas de seus filhos em um condomínio na Zona Norte do Rio de Janeiro/RJ compõe o *corpus* desta análise. Esse estudo lança mão do interacionismo como categoria de análise, e, através dos conceitos de Goffman articulados com o estudo de narrativas com base em Labov, percebeu-se como o discurso em um contexto micro faz emergir um conceito social construído, através das práticas de linguagem e nas redes de significado da comunidade discursiva.

PALAVRAS-CHAVE: Estereótipo de maternidade. Sociolinguística Interacional. Enquadre.

ABSTRACT: In this article I analyze the joint effort to reframe and maintain the stereotypes of motherhood established by the social institution of the biological mother, when the rupture of these patterns arises in an interactional moment. The interaction was recorded with women who share their children's routines in an apartment complex in the North Zone of Rio de Janeiro/RJ and composes the *corpus* of this analysis. This study makes use of interactionism as a category of analysis and through the concepts of Goffman articulated with the study of narratives based on Labov, it was noticed how the discourse in a micro context makes emerge a social concept constructed, through the practices of language and In the networks of meaning of the discursive community.

KEYWORDS: Motherhood stereotypes. Interactional Sociolinguistics. Frame.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem (PPGEL) do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

1. Introdução

As fases de criação de filhos, nos modelos atuais de formação materna, parecem ser marcadas pela constante troca de ideias e emoções entre os atores familiares e entre os que compartilham dos mesmos ciclos de convivências básicas, como escola, condomínios residenciais e demais ambientes. Esta troca inclui negociações entre as mulheres acerca de como é necessário agir, no cenário habitual de perfeccionismo materno, para que a mulher sintam-se pertencendo ao perfil de mãe construído e aceito socialmente. Respostas constantemente positivas a problemas de comportamento infantil, presente paciência a todas as demandas da criança e organização de todas as tarefas, cuja responsabilidade lhe é imputada, são exemplos das exigências sociais de comportamento esperados da mulher.

Ao ancorar-me na visão de Pinheiro (2014, p. 16), tendo em vista que a definição de sexualidade sofreu processos de modificação e hoje é vista sob uma perspectiva mais plástica, a suposta escolha da mulher pela reprodução permitiu sua liberação para vivências além da maternidade. Apesar desta modificação nas alternativas de experiências de feminilidade (PINHEIRO, 2014, p. 17), o imaginário do instinto materno biológico reascende sob discursos de determinados segmentos com poderes formadores da sociedade norteando esta construção.

Neste sentido, elementos que abalem este imaginário provocam desestabilização no comportamento materno institucionalizado como padrão. Os desvios a este comportamento trazem à tona a necessidade constante de retorno à linha de segmento deste estereótipo, o que parece ser experimentado nas interações registradas neste trabalho entre as integrantes, conforme analisarei adiante. Fundamentalmente, o que cabe aqui é a atenção a elementos que desviam das normatizações estabilizadas socialmente acerca da maternidade.

Há a manutenção, através de constantes esforços sociais e engajamento linguístico interacional, dos estereótipos construídos e estabelecidos no entorno da

relação entre a mulher e o suposto destino biológico de ser mãe. Por vezes, nas trocas diárias entre estas mulheres emergem questões subjacentes a este processo, como as narrativas de ruptura deste “contrato social” ao qual são expostas compulsoriamente e que se torna evidente pelos caminhos e escolhas dos repertórios linguísticos¹ ali presentes. Neste sentido, analiso o discurso desta quebra, que emergiu, em forma de narrativa, de uma das participantes e o constante esforço conjunto entre ela e as demais para retomar aos seus papéis de mãe instituídos socialmente.

Dando conta dos esforços sociais empreendidos e do engajamento linguístico interacional que se apresenta, o interacionismo, com o recorte do estudo narrativo, foi utilizado para analisar as questões de trabalho de face e enquadre neste grupo de interação social, trazendo elementos de Goffman (1967 [2011]; 1986) e Gumperz (1964) e a estrutura organizacional da narrativa de Labov (1972) para dar suporte às discussões levantadas.

2. Pressupostos teóricos

2.1 A construção materna na história

Considerando o viés da análise da pesquisa realizada por Badinter (1980, p. 1) acerca do mito do amor materno, o sentimento maternal é como qualquer outro, cercado de incertezas, fragilidades e imperfeições, o que contraria a crença que se generalizou de que a maternidade está inscrita em um gene biológico ou “profundamente inscrito na natureza feminina”. Desta forma, como qualquer outro sentimento, se adquire com a convivência e construção identitária de forma conjunta, que coloca, então, os indivíduos em seus papéis de filho e mãe, de modo não tão determinista como a impulsão social nos apresenta.

¹ Repertório Linguístico da Comunidade – Termo utilizado por Gumperz (1964), como “a totalidade de recursos linguísticos de que cada falante pode lançar mão nas interações sociais relevantes” (RIBEIRO, 2013).

A relação de sentimento entre mãe e filho flutua conforme as variações socioeconômicas da história, sendo um produto da evolução social desde o século XVIII. Badinter (1980, p. 1) relata a entrega dos filhos e filhas a amas, por volta dos anos de 1700, durante os primeiros anos de vida, e o conseqüente afastamento dos genitores até que as crianças retornassem aos seios familiares após o período de amamentação. Não obstante ao período de deserção, após seu retorno às famílias, as crianças eram também entregues a governantas para dar prosseguimento à criação, e não mantinham relação íntima ou afetiva com seus pais (Badinter, 1980).

O que hoje denominamos de amor materno incondicional não existia ao final do século XVIII, o que sustenta a ideia do não desejo a esta instituição latente. Badinter (1980) levanta a questão do alto índice de mortalidade infantil na época, em virtude da isenção materna sobre as questões de “ordem natural”, que significavam os imprevistos da natureza que levavam as crianças, por seleção natural, à morte. Não havia, portanto, interferência da mãe para a resistência destes imprevistos, como modo de proteção ou luta contra eles (BADINTER, 1980, p. 136), sendo a morte infantil considerada algo banal, configurando, à época, um índice de 25%.

Cabe ressaltar que, mesmo com a existência de uma forma de convivência entre pai e mãe nestes comportamentos descritos, o questionamento em relação às atitudes da mãe não existia sobre a atitude masculina da não resistência do amor paterno a supostas leis da natureza. Pinheiro (2014, p. 20) defende esta ideia, contextualizando que tem havido a “consolidação, na cena atual, de concepções macrossociais de (boa) maternidade as quais prescrevem uma pluralidade de capacidades às quais se associam obrigações maternas e responsabilização cada vez maiores” pela figura da mãe. E esta convocatória “natural” do papel da mãe na vida de seus filhos surge a partir do final do século XVIII, quando aparece a argumentação acerca do trabalho instintivo que a mulher deveria possuir de modo natural e espontâneo (PINHEIRO, 2014, p. 144), tornando-o parte de sua identidade como mulher.

Sobre a relação de construção identitária e os processos históricos, Fabrício e Bastos (2009, p. 41) versam que “remetidas a estes domínios públicos e coletivos, as identidades ganham em mobilidade e agentividade, tendo sua trajetória limitada ou expandida por jogos de poder vigentes em cada época, constituidores de assimetrias e hierarquias sociais de toda sorte”.

Inicia-se o engessamento em sociedade da ideia de que o amor materno é algo biológico natural e não construído, emergindo a ideia do amor instintivo e espontâneo pelo seu filho, o que permanecerá até os dias atuais. Com fundamento em uma abordagem genealógica (FOUCAULT, 1996), inclino-me à ideia de que a imersão nas práticas discursivas determinadas por estes elementos biossociais cria princípios que deles surgem e permanecem vivos, exercendo influência de construção identitária para as mulheres. Ou seja, os discursos engendrados na sociedade, além de possuírem seus procedimentos de organização internos, a constroem em uma perspectiva que entendo como formativa de identidades sociais individuais e coletivas.

Concordando com a base genealógica do discurso, Pinheiro (2014, p. 29) diz que “(...) a historicização de concepções macrossociais contemporâneas de boa maternidade pode apontar as expectativas e imposições sociais relativas à vivência das maternidades da cena atual como resultado da reiteração gradativa de práticas e discursos que foram, com o passar do tempo, ganhando status de naturalidade e universalidade”. Embora a vinculação do amor materno ao domínio do biológico e do instintivo permaneça até os dias atuais, isso não configura um processo linear, tendo em vista já ter sofrido abalos em outras épocas.

Há a modificação ao longo do tempo, inclusive social e governamental, acerca dos índices de mortalidade infantil, trabalhando-se, então, para a sua diminuição. Em um modelo de construção de mentalidade agora voltado à proposição de amor incondicional que a mulher deve possuir com sua cria, coloca-se o amor materno de

forma intrínseca no corpo daquela que possui a habilidade de parir. Surge, com isso, uma “exacerbação e complexificação das demandas sobre o exercício da maternidade” (PINHEIRO, 2014, p. 27), que ultrapassa a dedicação extrema e o dito amor incondicional materno.

A exaltação da unificação das palavras “amor” e “materno” passa a vigorar nas sociedades, formando padrões de comportamentos os quais as mulheres se veem obrigadas a cumprir. A associação obrigatória destas duas palavras não deixa possibilidades de que esta relação seja, então, diferente do que o significado delas passa a ter juntas. É a definição de cumprimento espontâneo de algo do qual não há fuga e cujo comportamento não poderá ser visto como compulsório, pois é natural ou biológico e nele mergulham seus significados inerentes à natureza feminina. Ao mesmo tempo, conseqüentemente, surge a ideia da felicidade intrínseca pelo desempenho do papel materno ao cuidar incondicionalmente de sua cria, apesar de, paradoxalmente, ser algo compulsório através das forças da natureza.

Quando Pinheiro (2014, p. 20) atenta para o fato de que a maternidade, na contemporaneidade, vem se constituindo “em articulação profunda com a racionalidade econômica neoliberal e a globalização” aponta, então, para a relação desta construção com a decisão consciente da maternidade como projeto racional de vida da mulher nos dias atuais. Inclino-me a responsabilizar esta definição de maternidade consciente pela consolidação de um modelo de boa mãe em sociedade, junto às supracitadas formações discursivas de Foucault. A articulação dos “discursos demográficos, econômicos, médicos, jurídicos, filosóficos, morais e religiosos” estimularam o estereótipo de mãe, metodologizando as ações maternas e formando, assim, o protótipo social de boa-mãe na definição de instituição social da mãe biológica (PINHEIRO, 2014, p. 30).

Compreendo que, uma vez que a maternidade é, para as mulheres, fruto de escolha consciente, projeto de vida e também característica de sua natureza biológica,

quaisquer consequências negativas acabam sendo rechaçadas por serem negativas. Dessa forma, enraíza-se ainda mais o conceito de que sua escolha racional é fruto de um processo natural, e isso não permite nenhum tipo de ruptura com esse sistema. Pinheiro (2014, p. 28), completa esta ideia afirmando que “em conformidade com a perspectiva de projeto, a atuação da mãe é tida como causa primeira e quase unívoca do desenvolvimento físico, psicossocial e cognitivo da criança”.

2.2 Interacionismo como categoria de análise

Tendo em vista o material de pesquisa proveniente da conversa gravada no grupo de mães já descrito e o desenvolvimento histórico-social levantado e articulado anteriormente, utilizei a abordagem micro da sociolinguística interacional para as análises que faço neste estudo. De um modo mais concreto, volto o olhar sobre a situação da interação como objeto de observação, associado às narrativas que emergem desta interação social. Para tal, lanço mão dos conceitos de Goffman (2013), para entender como os significados se constroem nesta interação, e de Labov (1972, p. 363), para dar corpo teórico às interpretações narrativas que surgiram.

Cabe ressaltar que aqui não busco a avaliação da veracidade do que é narrado pelas mulheres, mas de que modo os depoimentos oferecem dados, o que possibilita traçar a diferença entre a atividade de narrar e o objeto do narrado. Em uma dimensão além da localidade, atento ao modo como elas utilizam o discurso no espaço de interação oferecido e utilizado. A sociolinguística interacional traz a possibilidade deste estudo micro em uma relação de atualização com o macro, através das correspondências das reações em determinadas situações convencionais, que estão sempre sujeitas aos rearranjos que ocorrem nestas situações sociais. Completando esta ideia, Fabrício e Bastos (2009, p. 40) observam que

(...) o estudo de nossas ações linguísticas em contextos sociais específicos pode sempre criar inteligibilidade sobre processos macro-

sociais, pois ao focalizarmos usos da linguagem particulares estamos também nos debruçando, de forma explícita ou não, sobre a sociedade na qual eles ocorrem. Nesse sentido, a análise de nossas práticas discursivas nos dá acesso aos significados que norteiam as práticas sociais envolvidas nas múltiplas formas de construção da realidade, de si e de outros. (FABRÍCIO; BASTOS, 2009, p. 40)

As categorias de análises são, então, interacionais, considerando aspectos micro, como os silêncios, as interrupções e os reparos da fala do outro, indicando, assim, as relações de poder ali imbricadas. Do mesmo modo, a sociolinguística interacional abre a possibilidade de entendimento da forma como os significados foram construídos nas interações a partir de como os participantes entendem o que ocorre em determinada situação. Assim, chega-se à verificação do modo como o discurso faz emergir um conceito social construído de forma conjunta, através das práticas de linguagem e nas redes de significado de determinada comunidade discursiva.

Apesar da seleção das palavras no discurso fazer parte do contexto de entendimento de situação na interação, através da perspectiva êmica, o interacionismo não se debruça sobre a escolha lexicogramatical em si. Segundo Goffman (2013, p. 20), os processos da interação face a face "não parecem ser de natureza intrinsecamente linguística, mesmo que frequentemente expressos por um meio linguístico". Durante a interação, através do entendimento coletivo das pistas de contextualização, conceituadas por Gumperz (2013, p. 152), é possível entender a participação dos sujeitos na interação. Neste sentido, se dá a importância da opção neste estudo pelo método de análise interacional, dentro de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, para que, de posse não só do entendimento contextual, mas de participação no grupo de mães através de observação participante como instrumento metodológico, eu pudesse realizar as análises.

As falas ocorrem dentro de determinado arranjo social e, no caso deste estudo, o coletivo de mulheres que vivem a educação de seus filhos e entre seus filhos, foi reproduzido na interação proposta e gravada no encontro social proposto. Goffman

(2013, p. 19) traz a ideia de que "muitas das propriedades da fala terão de ser vistas como alternativas a atos extralinguísticos, ou equivalentes funcionais deles". Do mesmo modo, cabe ressaltar a importância da atenção ao enquadre, diante das entradas e saídas dos assuntos, marcados pelas mudanças de entonações, ritmo e timbre de falas, que alteram a "capacidade social na qual os envolvidos pretendem atuar" (GOFFMAN, 2013, p. 110). Em um trabalho conjunto, todos os atores da interação esforçam-se para manter os enquadres de forma que novos assuntos cerquem este empenho que, de modo constante, ocorre antes e depois de cada episódio. É, então, um processo contínuo que percorre, inclusive, mudanças de posicionamentos e de papéis aparentemente fixos.

Na gravação realizada na situação social proposta, não há imagens e a transcrição das falas é marcada pela convenção descrita ao final deste artigo. A interação durou cerca de quarenta minutos, em um ambiente silencioso do condomínio, onde havia apenas as participantes, sem seus filhos.

3. Metodologia e contextualização

Esta pesquisa foi composta por atores que compartilham não só o mesmo espaço habitacional como também experiências entre seus filhos, de diversas idades, que convivem nos espaços de interação e diversão para crianças em um condomínio residencial de classe média na Zona Norte do Rio de Janeiro. A geração de dados foi realizada com cinco mães, através de observação participante como instrumento metodológico (DENZIN; LINCOLN, 2006), para discussão sobre o tema "birra".

Estas mulheres fazem parte de um condomínio residencial e se conheciam previamente, e já haviam, em outros momentos, trocado ideias acerca de criação dos filhos e todas as questões que envolvem as demandas físicas e emocionais que permeiam a educação familiar. É importante atentar para o que Goffman chama de situação social, não como situação direta de interação sobre a perspectiva da simples

presença entre pessoas, mas como a "interseção geométrica de atores que produzem fala e atores que carregam certos atributos sociais" (GOFFMAN, 2013, p. 16). Dessa forma, aqui são levados em conta tais atributos e seus valores associados.

Observo que existe ampla diversidade de temas julgados não só como problemas, mas como angústias vividas. O assunto sobre "birra", escolhido por mim para lançar mão dessa discussão provocada, era um dos mais inquietantes nos momentos de trocas de experiências, em especial por ser algo latente que ocorre rotineiramente nos próprios momentos de convivência, em meio a outros assuntos conversados. Percebo que é bastante comum as mulheres serem interrompidas por acessos de descontrole de comportamento ou emocional das crianças, ou de brigas entre elas, o que faz emergir a busca por supostas soluções para tal comportamento, desviando os tópicos não-maternos para o que se torna, então, emergente no contexto.

Pinheiro (2014, pp. 22-23) considera o arcabouço teórico-analítico de Goffman para entender os acontecimentos macrossociais que se co-sustentam com os elementos interacionais. Assim, considerando as possibilidades de estudo de interação micro que organizam as experiências individuais, Goffman tem significativa importância na experiência de estruturar os "sentidos que cerceiam as vivências das sociabilidades de maternidade e de não maternidade e de construir um entendimento sobre a sua repercussão na constituição da vida social".

Sendo assim, iniciamos a interação gravada com a apresentação do tema como base para a discussão. Não foi necessário, durante o tempo de pouco mais de quarenta minutos de interação, realizar retomadas de turno para que o assunto voltasse à roda de conversa, pois todas as narrativas e trocas de experiências giraram em torno do tema e não fugiram do intuito inicial de que a conversa seguisse em torno do dito "mau comportamento" das crianças. Tal facilidade de prosseguimento aparentemente fluido da discussão se deu pelo fato de todas as participantes estarem

empenhadas no processo de interação proposto, estando, assim, familiarizadas com o que ali fora abordado.

Dentre todas as narrativas produzidas, trabalhei, especificamente, com uma desenvolvida por uma das mulheres participantes, através da qual busco elementos latentes de ruptura dos padrões maternos socialmente instituídos, trazendo à tona a nuance da maternidade compulsória. Através dessa narrativa, analiso a resistência aos estereótipos da maternidade estabelecidos pelo que chamarei aqui de instituição social da mãe biológica, pela observação do constante trabalho conjunto de retorno ao enquadre à situação social estabelecida para o papel de mãe.

Sob a perspectiva interacional, é importante ressaltar a escolha da análise de uma narrativa do *corpus* gerado pela gravação entre as mães, tendo em vista a ideia de que para além de uma estrutura regimentada que localiza o discurso enquanto um fato narrado, a história que ali se conta tem relevância ao ser escolhida por quem a profere para determinado contexto e momento (SELL; OSTERMANN, 2015, p. 315). Sell e Ostermann (2015, p. 315) detalham esta ideia ao versarem que mesmo que o evento escolhido para ser narrado “não seja “extraordinário” e mesmo que careça de uma “ação complicadora”, no sentido laboviano, a seleção de um fato para narrar nunca é aleatória e normalmente tem implicações de ordem moral”. Do mesmo modo, Fabrício e Bastos (2009, p. 45) afirmam que a narrativa

constitui uma prática discursivo-identitária que não pode ser estudada desligada de aspectos contextuais e locais, nem em separado das relações sociais, pois sua coerência não se encontra só no texto, mas depende do *background* e das expectativas de todos os participantes (narrador e interlocutores), que, em conjunto, negociam e interpretam mutuamente os significados propostos.

E é neste sentido que trabalho aqui com narrativa, considerando que os relatos de experiências que emergiram do encontro das mães constituem em recriações das experiências vividas, de modo que haja, então, uma espécie de coconstrução de

identidades naquele grupo. Nesta construção conjunta, encontro ratificação de premissas relacionadas à maternidade que surgem repetidamente das participantes que se preocupam em garantir seu local no enquadre da instituição social da mãe biológica. Goffman (1986, p. 10-11) define o enquadre como nosso envolvimento individual e subjetivo nos acontecimentos sociais, permitindo, através de uma perspectiva êmica, a definição da situação por nós mesmos para posterior posicionamento nela.

3.1 Convenção de transcrição

Tabela 1– Convenção de Transcrição.

[texto]	Falhas sobrepostas
=	Fala colada
(1.8)	Pausa
(.)	Micropausa
,	Entonação Contínua
.	Entonação Ponto Final
?	Entonação de Pergunta
-	Interrupção abrupta da fala
:	Alongamento de som
>texto<	Fala mais rápida
<texto>	Fala mais lenta
°texto°	Fala com volume mais baixo
TEXTO	Fala com volume mais alto
<u>texto</u>	Sílaba, palavra ou som acentuado
(texto)	Dúvidas
XXXX	Texto inaudível
((texto))	Comentários da transcritora
@@@	Risada
↓	Entonação descendente
↑	Entonação Ascendente
Hhh	Expiração audível
.hhh	Inspiração audível

Fonte: Schnack, Pisoni e Ostermann (2005).

4. Discussão de dados

Das narrativas interacionais que foram registradas em gravação e que compõem o *corpus* do presente estudo², emergiu uma narrativa específica de uma das mulheres participantes, a qual analiso aqui como uma emergente ruptura aos estereótipos acerca da concepção de maternidade concebida ao longo dos séculos. Como características recorrentes, que desenvolverei detalhadamente abaixo, encontra-se um padrão de discurso em voz visivelmente abaixo do tom das demais mães e menos tentativas de tomada de turno, ao longo de toda a gravação. Cabe acrescentar a informação de que a mãe em questão se posicionou, de forma espontânea, sentada em um sofá que ficava abaixo do nível das demais mães que se posicionaram sentadas em bancos sem encosto cuja altura é perceptivelmente maior.

O excerto analisado a seguir (Excerto 1) é uma narrativa emergida de sua primeira tomada de turno, após pouco mais de seis minutos de conversa entre as mães participantes. Elas estão falando sobre os métodos disciplinares que utilizam quando seus filhos fazem “birra” e fazem a avaliação de que o controle emocional dos pais é importante neste momento, de modo que conscientizá-los de que estão chateando a mãe pode funcionar. Viviane toma o turno para descrever a sua instabilidade emocional diante das dificuldades de sua vida em determinado momento de sua carreira profissional, justificando o comportamento da filha devido a isso. Neste momento da interação, Viviane mitiga a agentividade, revelando uma posição e projeção do *self* para suas interlocutoras.

² Os nomes apresentados nos excertos foram trocados, a fim de garantir o anonimato das mulheres participantes da interação.

Excerto 1.

- 1 Viviane ()[tá meio desesperado] gritava na altura dela
 2 ela batia de frente [direto] a partir do [momento]
 3 Mariana [exatamente]
 4 Rubia [ah você chegou num
 5 ponto que eu ia falar, eu acho muito que]
 6 Viviane [a partir do momento que eu fiquei na minha(.)] saio de
 7 [pe:rto] foi bom.
 8 Rubia [aham] que a gente não mistu:ra não deixa (.)
 9 não deixa [interferir]
 10 Viviane [nossa] eu gritava à altura dela porque eu também
 11 tava precisando de: de
 12 acompanhamento que eu ta fui até a psicólogo↓ nessa época↓ eu
 13 gritava [gritava].
 14 Rubia [mas gente eu acho] que a gente também tem que se
 15 perdoar↑ também
 16 >porque não dá pra gente ser 100%< o tempo [to:do] controlada ()
 17 Mariana [é exatamente]
 18 Viviane mas então eu eu tava num estresse profundo porque: >eu
 pegava<
 19 trânsito pra ir pra Niterói (.) eu não conseguia chegar a
 tempo
 20 de pegar ela na creche eu saía muito cedo então (1.0) eu tava
 21 muito °estressada° chegava a ficar com o braço todo
 °dormente°
 22 assim↓ ó eu >tava vendo que eu ia ter um piripaque< (1.0)
 23 só que aí depois eu me tratei fiz análise (1.5) melhore:i
 24 e comecei a tratar (.) ela melhor. e assim (.) ↓depois da minha
 25 separação também eu tive (1.0) mais controle da situação.
 26 que como ele passava muito a mão na cabe:ça (.) >ela não
 27 me respeitava °na frente dele°<

Viviane consegue tomar o turno na linha 1, mantendo a sua fala de modo transcorrido e sem interrompê-la para que todas percebam que naquele momento ela desejava o turno para ela, o que é percebido pelas falas transpostas marcadas nas linhas 3, 4 e 5. Rubia tenta tomar o turno nas linhas 4 e 5, mas logo o cede para

Viviane e em seguida, na linha 8, ela confirma a permissão do turno, ratificando seu enquadre enquanto ouvinte, neste momento da interação.

A narrativa de Viviane foi identificada pela estrutura Laboviana, considerando nas linhas de 1 a 13 uma pequena narrativa que constitui um resumo do que irá narrar à diante. Nas linhas 18 e 19 Viviane realiza a orientação (*eu tava num estre:sse profundo porque:: >eu pegava< trânsito para ir pra Niterói*) e, ao final da linha 19 até a linha 22, ela desenvolve a ação complicadora ao relatar que ela não conseguia chegar a tempo de buscar sua filha na creche até o momento em que ela teria um *piripaque*. Ao assumir que fez análise e iniciou tratamento psicológico, na linha 23, Viviane nos mostra a resolução e avalia, em seguida, ao final da linha 23 e seguindo a linha 24, quando diz que começou, então, a tratar melhor sua filha. Considerarei aqui o restante da narrativa, da linha 24 à linha 27 como uma coda, tendo em vista que remete a uma situação temporal ulterior à narrada, em espaço de tempo que indica sequência de ações distanciadas, não remetendo ao presente, porém, ao tempo futuro a sua narrativa. Ainda acerca da análise da narrativa contada, sua história remete a um episódio específico ocorrido no passado e possui uma sequência temporal dentro do ponto que desejou contar.

É interessante perceber que Viviane parece justificar o comportamento fora dos padrões de sua filha como culpa do problema que estava passando pelo exercício de seu trabalho e pelo seu descontrole emocional, enquanto as demais mães anteriormente atribuíam o comportamento de "birra" a um processo natural da idade biológica da criança, associada à determinada faixa etária. Diante das análises que realizei na abordagem histórico-social deste artigo, acerca da maternidade romantizada socialmente construída e que vigora em tempos atuais, Viviane parece estabelecer um alinhamento à culpabilização, atribuindo uma relação de causa e consequência ao comportamento "desviante" de sua filha e, de modo

correspondente, assumindo sua desestabilização emocional pelo que o comportamento de sua filha trouxe a ela.

Nas linhas 14, 15 e 16, Rubia tenta retomar a situação narrada ao tópico inicial (>porque não dá pra gente ser 100% o tempo [to:do] controlada ()), deixando claro que por alguns momentos é possível que a mãe saia do papel de perfeição instituído e, ao mesmo tempo e de modo colaborativo, tente reconstruir a identidade materna de Viviane ao conceder a permissão social do grupo de "se perdoar" por ter saído do comportamento dito normal. Tal fala é ratificada na linha 17 por Mariana. Naquele momento, há determinado esforço de reenquadre das participantes para que os papéis maternos sejam reconstruídos como normalmente aceitos, após a visível quebra dos padrões normativos ali presentes.

Do mesmo modo, Viviane também entende sua descrição de descontrole emocional como uma quebra do padrão de comportamento esperado que uma mãe deva ter, ao em sua resolução e em sua avaliação descrever que, após a busca pelo tratamento psicológico, passou a reencaixar-se em seu papel materno. A baixa entonação de voz ao contar que gritava, na linha 13 (°gritava° °gritava°.), e que procurou auxílio psicológico, na linha 12 (fui até a °psicólogo↓° nessa época↓), demonstram sua reticência em narrar o "desvio" em que se encontrou em sua vivência de maternidade, como uma espécie de vergonha velada.

Nas linhas 23 e 24, ela constrói a relação direta entre o seu reestabelecimento psicológico com o progresso da relação com sua filha e a consequente melhora comportamental que somente, naquele momento, era abalada pelo problema do pai ser conivente com os comportamentos da filha e não mais por seu desvio de conduta materna. Lembrando que tal desvio é visto aqui como fora dos padrões estabelecidos socialmente para o comportamento de incondicional controle de emoções por parte da mulher/mãe, e que a própria Viviane tenta lançar mão de soluções que teçam sua

melhor face para aquele momento social, deixando claro que ela retornou, após seu problema, à dita normalidade estabelecida.

No excerto a seguir (Excerto 2) Viviane novamente traz o seu insucesso em utilizar os padrões que as mães na conversa relatam como melhores formas de disciplinamento de seus filhos.

Excerto 2.

28 Viviane	casti:go (1.0) castigo >eu nunca consegui colocar ela< de
29	castigo(.) uma vez ela falou assim pra mim (.) “mãe compra um
30	tapetinho daquele igual da supernanny °quem sabe°” ()hhh
31 Mariana	falou?
32 Gabriele	@@@@@@
33 Rubia	TIROU O:NDA HEIM
34 Viviane	era pequenininha
35 Rubia	adu:lta né [adulta]
36 Gabriele	[essa foi ↑ótima] @@@@@@
37 Viviane	[fiquei arrasa:da.] hhh

Mais uma vez Viviane muda o enquadre ao destacar seu insucesso com a aplicação do método de castigo, em especial por assumir ao grupo que a filha percebeu, de modo explícito, a sua fraqueza enquanto instituição materna de controle de comportamentos de seus filhos. Na linha 30 (°quem sabe°), ao baixar o tom ao proferir a fala indireta da avaliação que sua filha fez da situação, à época, também fica marcado o constrangimento de narrar ao grupo de mães que a própria filha sabia como utilizar os métodos educativos famosos entre a plenitude dos comportamentos maternos e ela não.

Do mesmo modo, conforme todo o padrão encontrado na conversa, as demais participantes tentam zelar pela retomada do enquadre da situação, transpondo rapidamente a fala de Viviane com risadas e falas de modo a desconstrair aquele relato que teve forma de revelação. Do mesmo modo, Viviane tenta proteger sua

face, na linha 37, ao afirmar que ficou arrasada (*fiquei arrasada*), como se esta avaliação que realizou em forma de confissão de sentimento, a colocasse em um lugar passível de comoção diante de sua situação de descontrole.

Ainda sobre a situação do castigo, no excerto a seguir (Excerto 3), as mulheres falam sobre o método disciplinar e a prática de colocar as crianças de castigo, e uma delas pergunta se as demais concordam com a questão do castigo.

Excerto 3.

38 Gabriele	vocês são a favor↑ ou contra o castigo↓?
39 Rubia	se eu sou a favor ou[contra]↑? eu sou a favor↑
40 Gabriela	[é]
41 Rubia	>claro que sou a favor cansei de ficar de castigo<
42	e acho que muita coisa na minha vida funcionou ↑porque eu
43	fiquei de [castigo]↑
44 Viviane	<[eu] nunca> fiquei de castigo, eu apanhava↓ (3.0) e eu
45	preferia apanhar do que ficar de castigo↓.

Viviane responde que nunca ficou de castigo, porém, apanhava fisicamente de sua mãe³ quando pequena, remetendo a uma situação de sua infância. Este retorno ao passado traz a ideia de que possui um modelo de relação materna que, de alguma forma, influencia em sua relação hoje enquanto mãe. A longa pausa marcada na linha 44, mostra seu momento de reflexão acerca do que acaba de reviver, e a seguida avaliação que realiza na linha 45, quando expõe o resultado desta reflexão, que parece isentar sua mãe do ato da agressão física sofrida enquanto criança (*eu preferia apanhar do que ficar de castigo*↓).

Seguindo ao Excerto 4, Rubia é solidária ao relatar os “erros” a que as mulheres/mães estão sujeitas.

³ Viviane, em outro momento na gravação, relata especificamente que a mãe a agredia fisicamente.

Excerto 4.

46 Rubia	é <u>isso</u> = <u>disso</u> que eu tô falando agora ↑birra, eu acho que vai
47	passar, isso vai passa:r uns saem mais rebeldes que os <u>o</u> :utros
48 Outras	()
49 Rubia	é lógico que <u>todos</u> , independente dos mais ou menos rebeldes↓
50	todos precisam de limites↑ (.) inclusive a gente (1.0) adulto (.)
51	né (.) e=e eu acho que faz parte (.) agora (.) o que eu <u>acho</u>
52	eu a gente precisa: ficar atento↑ é >que a gente não é perfeito↑<
53	que a gente vai erra:r que a gente em algum momento vai dar
54	uns ta::pas que a gente >em algum momento vai berrar junto<
55	>que a gente vai perder o contro:le< que em algum momento
56	a gente vai querer zunir no: <u>sofá</u> como eu já fiz
57	>uma vez peguei=zuni=báá< depois eu ↑ai (.) <u>né?</u> ai entra
58	aquele desespere tipo (.) "o que você fez comigo↑"

O padrão de comportamento que se repete em toda a conversa fica explícito ao deixar sempre claro para elas que qualquer ação que não seja positivamente afetiva na relação entre mãe e filho torna-se desvio. Rubia, quando busca o reenquadre para este padrão, nas linhas 46 e 47, remete ao fator biológico/cronológico ao qual a criança é compulsoriamente condicionada. Das linhas 49 a 58 novamente traz à luz características comportamentais que não se encaixam no modelo materno esperado e novamente as trata como fugas não permitidas pelas convenções sociais, em especial nas linhas 53 e 54 ao delimitar que “em algum momento” haverá a “perda de controle”, ou seja, desvio. Acrescenta, ainda, o tom de solidariedade ao permitir “perdão”, ao escolher a pessoalização do sujeito nas linhas 52 e 53 (eu a gente precisa: ficar atento↑ é >que a gente não é perfeito↑< que a gente vai erra:r).

Neste sentido, Fabrício e Bastos (2009, p. 47) analisam a legitimação, ou não, das "identidades através da autoridade institucional, ou seja, da imposição através de estruturas de poder e da ideologia institucionalizada" nos momentos de interação. A tentativa de reenquadramento de Rubia emerge ao listar diversas ações que não

podem ser assumidas pelas mulheres como algo constante, mas como algo que "em algum momento" pode ocorrer, porém, quando ocorre, constitui-se como um desvio a esta institucionalização do comportamento materno, que enxergo aqui como ideologia formada e enraizada em nossa sociedade.

Em mais um relato que retoma o tratamento maternal que recebeu, no Excerto 5 abaixo transcrito, Viviane justifica a irritação de sua mãe ao chegar em casa, na linha 59, pelo fato de ela ser professora. Mais uma vez, o descontrole emocional de uma mulher/mãe não pode ser visto como qualquer outro descontrole comportamental, tendo sempre que ser justificado por sair do estereótipo materno determinado.

Excerto 5.

59 Viviane MINHA MÃE era professora↑ então ela chegava
irritadíssima↓
60 °em casa° °não tinha um pingo de paciência com a gente↓°
61 o que ela tivesse na mã:o ela tacava (1.0) °tacava na gente°

E, por fim, antes do Excerto 6 transcrito abaixo, as mulheres relatam as práticas de suas respectivas mães, e Mariana conta como a mãe de seu marido fazia com ele, o agredindo fisicamente quando em momentos de desobediência. Em seguida, conforme abaixo exposto, as participantes da conversa reagem quando lembram seus próprios casos.

Excerto 6.

62 Viviane () minha mãe era assim↓ e hoje eu falo com ela↑ (.)
63 ela [não lembra]
64 Mariana [não lembra]
65 Viviane diz 'eu não ↑era tão assim' falei era mãe ()
66 Mariana mas isso eu queria aprender com a minha [mãe].
67 Viviane [é porque ela dava
68 aula de manhã↑ e à tarde↓

Nas linhas 67 e 68, repete-se a justificativa das ações desviantes de sua mãe ao explicar às demais participantes que ela agia daquela forma porque trabalhava dando aulas o dia inteiro, o que a deixava cansada. Mais uma vez, aparece a busca de explicações que justifiquem um comportamento não carinhoso de uma mãe na tentativa de justificar algo diferente do “normal”.

5. Considerações finais

Do mesmo modo que as narrativas de Viviane apontam para o explícito sentimento de ruptura ao comportamento maternal estabelecido, parece ser difícil, tanto para a própria como para as demais mulheres participantes, assumir que as reações sentimentais inerentes a qualquer tipo de relação também são ocorrentes nas relações maternas. No padrão das narrativas escolhidas por Viviane para recontar suas histórias e reconstruir sua identidade enquanto mãe, foram analisadas as repetidas tentativas de reenquadre da identidade de mãe conforme o esperado socialmente e por parte dela e das outras participantes na interação.

As narrativas de Viviane trazem a chance de expor o que sente por não se encaixar em um processo estabelecido socialmente, e a dicotomia que encontrei nas análises com as tentativas de justificar os comportamentos como desviantes dão conta da função que suas narrativas tiveram de revisão e reconstrução de identidade enfrentadas nesta conversa por Viviane. O entendimento de que nem sempre ela será a “boa mãe” determinada pela institucionalização dos discursos em seu entorno demonstra o rompimento com a generalização acerca do comportamento materno perfeito e incondicional, mesmo aceitando o trabalho conjunto de retorno ao enquadre de estabilização do comportamento materno. Do mesmo modo, entendo a hesitação de narrar suas histórias como uma resistência aos estereótipos da maternidade, mesmo que misturada com a preocupação de reenquadre perante às demais participantes do grupo.

Por fim, o presente artigo abre o caminho para avaliações futuras acerca não só da construção identitária materna em nossa atual sociedade, como também permite um aprofundamento político-social em questões relacionadas à manutenção destes estereótipos maternos, que fazem com que mulheres mães permaneçam com o esforço conjunto de enquadre. Tais aprofundamentos poderão ocorrer no trajeto da análise da relação entre ideologias construídas e estabelecidas socialmente ao longo da história.

Referências Bibliográficas

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FABRICIO, B. F.; BASTOS, L. C. Identidade de grupo: a memória como garantia do nós face ao outro. In: PEREIRA, M. G. D.; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. (Orgs.). **Discursos sócio-culturais em interação**: Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política, gênero e migração. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p. 39-66.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. **Sociolinguística Interacional**. 2a. ed., São Paulo: Loyola, 2013.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. **Sociolinguística Interacional**. 2a. ed., São Paulo: Loyola, 2013.

GOFFMAN, E. **Frame Analysis**: an essay on the organization of experience. Boston: Northeastern University Press, 1986

GOFFMAN, E. [1967]. **Ritual de Interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Tradução de Fábio Rodrigues da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUMPERZ, J.. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. **Sociolinguística Interacional**. 2a. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: **Language in the inner city**. University of Pennsylvania Press, 1972.

PINHEIRO, L.G. **(Re)Construindo Performances Discursivas de Maternidade e Não Maternidade Em Espaços Virtuais**. 229p. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2014.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. 2a edição. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

SELL, M.; OSTERMANN, A. C. A construção da significação da experiência do abuso sexual infantil através da narrativa: uma perspectiva interacional. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 307-332, 2015. <https://doi.org/10.1590/0102-445088814836814166>

SCHNACK, C.; PISONI, T.; OSTERMANN, A.. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 2, 2005.

Artigo recebido em: 11.04.2017

Artigo aprovado em: 12.06.2017



Descrição de eventos de letramento no primeiro ano de um curso de graduação: plágio, paráfrase e ensino de escrita acadêmica

Literacy events description on the first year of a Brazilian undergraduate course: plagiarism, paraphrase and academic writing teaching

*Márcia Sipavicius Seide **

RESUMO: Este estudo de caso descreve eventos de letramentos ocorridos ao longo de uma disciplina de primeiro ano de um curso de Licenciatura em Letras. Os eventos abrangem os que foram promovidos por iniciativa do professor da disciplina e os criados como resposta às necessidades de aprendizagem dos alunos. Entre essas, destacou-se a de superar o uso do plágio como estratégia de escrita. Fundamentam o estudo a concepção de ensino centrada nas necessidades dos alunos e a abordagem de ensino de escrita acadêmica baseada nos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998). Os dados foram gerados por recolha e análise de textos acadêmicos. Eles mostram que a intervenção pedagógica docente resultou na diminuição quantitativa e/ou qualitativa de plágio e no aumento de habilidades de paráfrase e de citação e sugere que o atendimento das necessidades dos alunos deve ser priorizado independente da abordagem de ensino de escrita adotada.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada. Letramentos acadêmicos. Eventos de letramento. Plágio. Paráfrase.

ABSTRACT: This case study describes literacy events that took place at a first year subject of a Brazilian undergraduate course on Languages. They include events promoted by professor efforts and those created as a response to student learning needs. Prominent among them was the need to overcome plagiarism as a writing strategy. This paper is based on teaching focused on student needs and on Literacies Approach to writing academic teaching (LEA; STREET, 1998). Data were generated by collection of student pieces of academic writing. Analysis of data shows that teacher educational intervention resulted in development of paraphrasing and using citation abilities and decrease of plagiarism in quantity and/or quality suggesting that responsiveness to students needs should be prioritized regardless of writing learning approach assumed by the teacher.

KEYWORDS: Applied Linguistics. Academic literacies. Literacy events. Plagiarism. Paraphrase.

* Doutora em Letras pela USP, docente do Programa de Pós-Graduação em Letras, Campus de Cascavel e do Colegiado de Letras, Campus de Marechal Cândido Rondon, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

1. Introdução

Neste artigo, divulgo resultados de uma experiência educativa realizada com o objetivo de promover eventos de letramentos acadêmicos numa turma de alunos do primeiro ano do curso de Licenciatura em Letras com habilitação dupla (Língua Portuguesa e respectivas literaturas e uma língua estrangeira: Alemão, Espanhol ou Inglês) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Marechal Cândido Rondon, durante o primeiro semestre de 2015, no decorrer da disciplina de História da Língua Portuguesa, ofertada no primeiro ano do curso. Espero que sua divulgação encoraje outros professores a delinear e implementar estratégias de ensino de escrita acadêmica focadas nas necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Ao longo dessa disciplina, vários eventos de letramento foram propiciados aos alunos, tendo em vista os objetivos específicos a serem alcançados, a saber: familiarização com o artigo científico enquanto gênero discursivo situado na disciplina de História da Língua Portuguesa; escrita de resumo de artigo científico; relações de poder e escrita: o *ethos* do escritor de artigos científicos; leitura e interpretação de artigos científicos; exercícios de escrita dissertativa e escrita de artigo científico baseada em pesquisa bibliográfica. O objetivo geral de ensino de escrita acadêmica, por sua vez, foi o de incentivar vivências de letramento acadêmico com foco na interpretação e organização de informação com coerência e concisão e utilização das regras de citação, tendo por pressuposto de que outros objetivos cujo alcance é necessário aos letramentos acadêmicos (como, por exemplo, a interpretação crítica, a produção de conhecimento novo, a aplicação de teoria a novos dados ou novas situações, entre outros) poderiam ser focados nos anos subsequentes, especialmente nos terceiro e quarto anos do curso para quando se prevê a elaboração de relatórios de estágio.

Explicitado o ponto de partida da pesquisa, descrevo a organização geral do artigo. Na primeira seção, apresento a fundamentação teórica adotada, na segunda,

contextualizo e problematizo pesquisas anteriores que tratam do plágio no meio acadêmico e defendo o relacionamento proposto por Swales e Feak (2012) entre plágio e paráfrase. Tendo por pano de fundo esta contextualização geral do assunto, na terceira seção, descrevo o estudo de caso e apresento os resultados obtidos com base na análise de uma seleção de dados gerados durante as aulas da disciplina de História da Língua Portuguesa.

2. Pressupostos teóricos

Tanto na configuração quanto na implementação das estratégias de ensino utilizadas ao longo da disciplina, me inspirei na abordagem dos Letramentos Acadêmicos proposta por Lea e Street, em 1998, que as define como práticas sociais cujo domínio, por parte do aluno, requer não somente habilidades e oportunidades de sociabilização, mas também saberes epistemológicos e identitários. São práticas que ocorrem em ambientes institucionais, espaços discursivos permeados por relações de poder. Nesse contexto, o aluno precisa aprender a alternar modos de conhecer e de expressar esse conhecimento de acordo com as práticas vigentes em cada disciplina, as quais podem entrar em conflito com as concepções e crenças prévias (LEA; STREET, 1998, p. 159).

Eventos de letramento, por sua vez, são as ocasiões em que o aluno é instado a fazer uso de práticas de escrita acadêmica, o que quase sempre requer práticas de leitura. Esses eventos podem ser de livre escolha e iniciativa do aluno, como quando ele quer se inscrever no evento com apresentação de comunicação e precisa escrever um resumo para sua inscrição ser aceita ou induzida, como é o caso da intervenção ora relatada que cria uma situação na qual é necessário escrever.

A avaliação formativa realizada ao longo e ao final do processo indicou o desenvolvimento de habilidades de citação e de paráfrase como uma das principais necessidades de aprendizagem dos alunos. A percepção dessa necessidade me

motivou a elaborar estratégias específicas de ensino cuja fundamentação, testagem e resultados obtidos são descritos a seguir na forma de estudo de caso.

Este retorno ao tema do ensino de habilidades necessárias à escrita acadêmica, contudo, não se baseia na pressuposição de que os alunos são sujeitos com déficits, nem que a eles caberiam a responsabilidade de lidar com o problema por conta própria, mas sim na constatação empírica de que os conceitos que traziam sobre o que era fazer uma pesquisa e colocá-la por escrito eram distintos daqueles consagrados pela academia como adequados à pesquisa científica. Toma-se, como ponto de partida a pressuposição de que habilidades não dominadas, são habilidades não ensinadas, cabendo ao professor a responsabilidade de escolher como objeto de ensino aquilo que aos alunos lhes faz falta.

Cabe aqui mencionar a organização de concepções e crenças sobre a escrita e seu ensino em seis estratos de Ivanič. Cada uma corresponde a uma abordagem de ensino: 1) resultado da utilização de um conjunto de habilidades; 2) processo criativo que serve à autoexpressão do autor; 3) processo de composição que ocorre na mente do escritor; 4) resultado do uso adequado de características peculiares a cada gênero discursivo, este formado por um conjunto de textos típicos; 5) atividade guiada por propósitos comunicativos e socialmente situada; 6) atividade discursiva e sociopoliticamente contextualizada (IVANIČ, 2004, p. 241).

Ivanič defende que um ensino de escrita abrangente deve combinar elementos de todas essas abordagens (IVANIČ, 2004, p. 214) e pondera que, na prática, duas ou mais abordagens podem estar presentes em um módulo didático específico, se bem algumas entrem em conflito, como é o caso da escrita vista como resultado da criatividade do autor e a de escrita concebida como guiada por propósitos comunicativos e pragmáticos. Contudo, tendo em vista o objetivo de maximizar as oportunidades de aprendizagem aos alunos, compartilho sua proposta de “que os professores de escrita podem se beneficiar por estarem conscientes da existência de

todos os cinco modos de ver a escrita e o ensino da escrita e as práticas pedagógicas associadas com eles, e assim, reconhecer em que discurso(s) de escrita eles habitam”¹ (IVANIČ, 2004, p. 242, trad. minha).

O estudo de caso que apresento faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo intitulado “Práticas de escrita acadêmica para a formação docente inicial”. No projeto, parto de uma concepção de escrita processual, instrumental, interativa e retórica não desvinculada do processo de leitura. Concebo a escrita como processo que requer habilidades cognitivas e linguísticas entre as quais se destacam as interpretativas, uma vez que não separo habilidades de escrita e de leitura por acreditar que não se escreve no vácuo, mas sim a partir daquilo que outros já escreveram, motivo pelo qual a leitura precede a escrita e a escrita se escreve para ser lida, e o próprio escritor escreve o que lê colocando-se no lugar do outro para quem se escreve. Compartilho, pois, com Koch e Elias, da concepção interativa de escrita e de leitura:

a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34).

os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto (...).Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos (...) e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2014, p. 11).

¹ In order to maximise what they offer to learners, I suggest that teachers of writing can benefit from being aware of the existence of all six views of writing and learning to write and the pedagogic practices associated with them, and from recognising which discourse(s) of writing they are inhabiting.

Além de ser interativa, por seu potencial pedagógico, a escrita se presta à produção do conhecimento. Em se tratando do ensino superior, concordo com de Micheli e Iglesia para quem as práticas de escrita devem ser vivenciadas como meios para se chegar à resolução de problemas de pesquisa com os quais os alunos de deparam. Sob este viés, escrever academicamente se torna “uma prática com potencial epistemológico, um recurso de imbatível aprendizagem sistêmica da matéria [que se está estudando].² (DE MICHELI; IGLESIA, 2012, p. 38, trad. minha)

Tendo isto em vista, antes do início do ano letivo, planejei a transformação da disciplina que ministro na graduação em disciplina de escrita intensiva, sistema de ensino de escrita acadêmica assim descrito por Carlino:

(...) as matérias de escrita intensiva são a adaptação de disciplinas existentes não especificamente destinadas a ensinar a escrever, mas que incorporam um componente redacional e, portanto, modificam seus objetivos, suas metodologias e formas de avaliação para dar lugar ao ensino da escrita, conjuntamente com a transmissão de seus conteúdos disciplinares.³ (CARLINO, 2002, p. 1) (trad. minha)

Esse projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo comitê de ética em pesquisa⁴, tendo sido seguidas todas as precauções necessárias à integridade dos sujeitos das pesquisas, os quais foram informados sobre o projeto e consentiram em participar. Os alunos assinaram Termo de Livre Consentimento e cederam à pesquisadora os textos produzidos ao longo da disciplina com os quais se iniciou a formação de um banco de dados.

² We believe that in activities of this kind, writing can become a practice with epistemic potential, an unbeatable resource in learning the subject from a systemic viewpoint.

³ “(...) las materias de escritura intensiva son la adaptación de asignaturas existentes no especificamente destinadas a enseñar a escribir pero que incorporan un componente redacional y, por tanto, modifican sus objetivos, metodologías y formas de evaluación para hacer lugar a la enseñanza de la escritura, conjuntamente con la transmisión de sus contenidos disciplinares”.

⁴ A confirmação de aprovação pelo CEP pode ser feita no site da Plataforma Brasil em <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>> pelo número CAAE 48186115.0.0000.0107.

Não obstante terem sido seguidos os procedimentos legais para obtenção da aprovação do Comitê de Ética, sinto necessidade de informar que a pesquisa em tela foi delineada, implementada e avaliada em conformidade com uma epistemologia ética pela qual os alunos não se tornam objetos de pesquisa, mas sim participantes da pesquisa. Assim houve, de minha parte, a tentativa de me despojar de preconceitos e concepções capazes de enviesar a pesquisa e, no limite, denegrir ou prejudicar os participantes.

Este comprometimento ético e político evoca questões que permeiam todo o processo investigativo do delineamento da pesquisa, descrição da metodologia, análise dos dados e divulgação dos resultados, a exemplo de Cavalcanti quando desenvolve pesquisas em Linguística Aplicada que envolvem nações indígenas (CAVALCANTI, 2006).

Ao implementar a pesquisa ora apresentada, pretendi erodir a distinção hierárquica, comum no meio universitário brasileiro, entre pesquisa e ensino. De um lado, minha prática docente e o processo de escrita dos alunos tornaram-se meu objeto de pesquisa, de outro, utilizarei os resultados de pesquisa obtidos como ponto de partida para delineamento de estratégias de ensino que serão utilizadas na próxima oferta da disciplina. Em outras palavras, o ensino virou pesquisa e a pesquisa trará implicações diretas no ensino, numa tentativa de transformar em ação o ideal de entrelaçamento entre ensino e pesquisa proposto por Demo (2011).

Tendo em vista a necessidade de refletir criticamente sobre o fazer docente nas universidades, sinto necessidade de explicitar meu papel enquanto professora universitária e a concepção de aprendizagem que assumo. A este respeito, concordo com o posicionamento de Masseto (2005, p. 82), Zabalza (2004, p. 31) e Copatti e Moreira (2015, p. 130-131). O primeiro estudioso mencionado defende que, no nível superior de ensino, ao aluno deve ser dado um papel central enquanto sujeito ativo a

quem cabe “buscar as informações, trabalhá-las, produzir um conhecimento, adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir valores (...)” (apud COPATTI; MOREIRA, 2015, p. 130). Com base em Zabalza, para quem é necessário “reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes” (apud COPATTI; MOREIRA, 2015, p. 130), as últimas pesquisadoras mencionadas concluem:

Desse modo, o professor substitui sua função de “transmitir” conhecimentos para a função de “mediador pedagógico” ou orientador no processo de ensino-aprendizagem. A função de ensinar, para o professor universitário, **demandar a aprendizagem dos educandos** (grifos meus) (COPATTI; MOREIRA, 2015, p. 130-131)

3. Plágio e paráfrase

O plágio é um assunto que costuma vir à tona a partir do momento em que se torna alvo de processos jurídicos cujos resultados são amplamente divulgados pela imprensa. Há o caso recente, de 2015, de uma tese em literatura denunciada por plágio que resultou na anulação do título de doutor que havia sido atribuído (CAMARGOS, 2015). Nestes casos, o plágio é visto como um escândalo, produto de um crime que fere os direitos autorais. Desde outro ponto de vista, a ocorrência de plágio nas universidades indica que há necessidade de implementar e divulgar práticas preventivas de plágio, inclusive, nos cursos de licenciatura.

O plágio costuma ser definido como resultado da reprodução de um texto original, na íntegra ou em partes, sem menção à fonte, sendo que esta ausência de marcas leva o leitor do texto a acreditar que a autoria das ideias apresentadas bem como das palavras usadas para expressá-las são do próprio autor do texto. Do ponto de vista jurídico, o plágio resulta numa infração aos direitos autorais, podendo haver penalização daquele que nele incorre. Do ponto de vista moral, o plágio usualmente

é visto como sinal de desonestidade de quem o faz e desrespeito perante àquele que é plagiado. Neste artigo, o plágio em que incorre os alunos da graduação é visto como uma questão pedagógica e linguística que requer estratégias de ensino não apenas paliativas, mas também preventivas. Ambas as estratégias, por sua vez, estão relacionadas às práticas de escrita acadêmica desenvolvidas no ensino superior, às concepções de escrita e de ensino de escrita do professor e, por fim, às crenças que os alunos têm sobre suas próprias habilidades de escrita.

Sobre a ocorrência de plágio em universidades norte-americanas, os professores Svinicki e Mc Keaschie fazem o seguinte comentário no qual afirmam ser mais difícil combater o plágio quando os alunos vêm de culturas não ocidentais:

A questão do plágio fica cada vez mais complicada à medida que muitos alunos de outros países e culturas “entram nas salas de aula universitárias nos Estados Unidos acreditando que a verdade, a sabedoria e os artefatos culturais, como arte e literatura, são propriedades culturais comunitárias, resultado de anos de sabedoria acumulada transmitida pelos dirigentes venerados e pelas tradições orais, muitas delas religiosas” (SVINICKI; MCKEASCHIE, 2015, p. 243).

Outra crença associada à ocorrência de plágio é a de que seria mais difícil implementar políticas antiplágio, como os códigos de honra utilizados em universidades norte-americanas, em universidades fundadas há menos tempo, que seriam menos robustas, sérias e íntegras conforme evidencia a seguinte ressalva feita por Coughlin em sua pesquisa sobre o plágio em cinco universidades moçambicanas:

Pode haver intensa resistência aos códigos de honra e até mesmo a todo o esforço de detectar e desincentivar o plágio, se muitos docentes e professores catedráticos se formaram em instituições com um ambiente de achismo e elevados índices de fraude acadêmica, como às vezes acontece em países com sistemas universitários em rápida expansão e muitas instituições de ensino superior novas, muitas vezes pequenas e longe de serem robustas (COUGHLIN, 2015, p. 34).

Da perspectiva que escolho adotar, o plágio ocorre “independente da língua ou da cultura dos estudantes” sempre que houver uma “lacuna nas habilidades acadêmicas dos alunos” especialmente aquelas necessárias à síntese “de uma gama de textos para formar um argumento coerente”⁵ (BRETAG, 2005, p. 2, trad. minha). De acordo com essa pesquisadora australiana, “A maioria dos educadores concordam que o plágio pode ser significativamente reduzido se os estudantes receberem treinamento adequado em letramentos acadêmicos (CHANOCK, 2003; BELL; CUMMING-THOM, 2003; CLEREHAN; JOHNSON, 2003 apud BRETAG, 2005, p. 2).

Considerado um problema compartilhado por toda comunidade acadêmica, Coughlin defende, como solução para a diminuição de plágio entre alunos, a adoção de um “código de honra”: uma política antiplágio integrada que abranja várias dimensões desde a publicação e adoção de procedimentos burocráticos para denúncia, julgamento e punição de ocorrências de plágio até a adoção de determinadas ações pedagógicas (COUGHLIN, 2015). Não obstante Coughlin acreditar na eficácia dessas políticas, Svinicki e Mackeachie (2013) e Bretag (2005) ponderam que, nas instituições em que foi adotado, prevalece o viés burocrático, motivo pelo qual os docentes relutam em denunciar alunos plagiadores.

Com relação à dimensão pedagógica dessa política, entre os procedimentos aconselhados por Coughlin (2015), destaco os seguintes:

o enfoque principal deve ser na promoção de competência de redação e análise, pondo em relevo os benefícios acadêmicos e económicos de técnicas adequadas e de uma boa ética (...) as universidades devem (...) ensinar aos novos estudantes a necessidade e as técnicas para citarem devidamente as fontes (...) Eliminar a confusão didáctica que surge quando as definições e os estilos variam de professor para professor exige uma política uniforme de citações em toda a universidade que permita variações para disciplinas específicas (por exemplo, direito, medicina, engenharia) e, de

⁵ “Other researchers argue that plagiarism occurs when students, regardless of linguistic background, lack the academic skills necessary to synthesize a range of texts into a coherent argument.”

preferência, seja reforçada por uma sequência de cursos ou seminários de redacção ao longo do curso de licenciatura (COUGHLIN, 2015, p. 29-30).

Com relação às causas pelas quais os alunos plágiam, Coughlin (2015, p. 25) acredita que “Alguns alunos plágiam por ignorância da ética profissional e técnicas adequadas de citação; outros, para compensar a falta de boas capacidades de pesquisa e de redacção; e outros ainda, devido à pressão de prazos apertados”.

Percebi que, para cada uma das causas descritas por Coughlin (2015), Svincki e Mackeachie (2015) propõem estratégias para que o professor universitário possa lidar pedagogicamente com o plágio, conforme se pode observar no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Correlação entre causas do plágio e estratégias pedagógicas.

CAUSAS PARA O PLÁGIO	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
Para os alunos não está claro o que se considera plágio	“(…) deixe claro o que constitui plágio. Diga aos alunos quais são os documentos necessários para os trabalhos, incluindo o uso da internet. Informe-lhes o que é colaboração aceitável e o que é inaceitável” (SVINCKI; MCKEACHIE, 2015, p. 244).
Os alunos não dominam técnicas adequadas de citação	“Incentive os alunos a conversar (ou mandar e-mail) se tiverem dúvidas sobre as citações. Tente convencê-los de que admitir que não sabem algo é muito melhor do que cometer erros que podem constituir plágio” (SVINCKI; MCKEACHIE, 2015, p. 244).
Aos alunos, lhes falta tempo para cumprir com os prazos para entrega dos trabalhos	“Peça aos alunos que verifiquem o programa e o cronograma de estudos (...) permita que os alunos entreguem um trabalho com antecedência (...) ou [com] um atraso na entrega”. (SVINCKI; MCKEACHIE, 2015, p. 244)
Os alunos ignoram a ética, sendo, por isso desonestos	Elabore “normas de grupo que apóiam a honestidade.(…) Um debate sobre a desonestidade acadêmica é útil para ajudar os alunos a reconhecer que colar é ruim” (SVINCKI; MCKEACHIE, 2015, p. 103)

Fonte: Elaborado pelo autora.

Apesar de úteis e eficazes, as sugestões de Mackeachie e Svincki (2015) e Coughlin (2015) podem não ser suficientes, caso o plágio ocorra devido ao aluno ainda não dominar plenamente habilidades de uso linguístico que o capacitariam a se expressar de próprio punho: a capacidade de parafrasear textos. A ideia de que plágio e paráfrase estão relacionados é defendida por Swales e Feak (2012). Para eles, “Uma paráfrase é uma reformulação (nas suas próprias palavras) das ideias de um [texto] original. Uma boa paráfrase pode demonstrar que você entendeu mesmo o texto que você leu e é capaz de evitar o plágio”⁶ (SWALES; FEAK, 2012, p. 202, trad. minha)

Para a paráfrase ser realmente fidedigna ao texto original, o primeiro requisito é que o escritor identifique, contextualize e interprete as ideias do texto a ser parafraseado; o segundo, que se escolham adequadamente os sinônimos que podem ser utilizados (SWALES; FEAK 2012, p. 206); o terceiro que se saiba que, quando se trata de termos (itens lexicais ou expressões plurilexicais utilizados numa linguagem especializadas para expressar um conceito), é aconselhável que não sejam substituídos por outros itens (SWALES; FEAK 2012, p. 208); por fim, é preciso saber utilizar as normas adotadas para citações longas e curtas, de primeira ou segunda mão.

Além disso, para a avaliação das produções escritas dos estudantes, é necessário verificar se o texto é coerente, isto é, se as frases que compõem o texto apresentam em conjunto: articulação, continuidade, informatividade, não contradição e progressão (COSTA VAL, 1993) e, também, se não há falhas de coesão nesse conjunto, entendendo por coesão o resultado do uso de recursos sintáticos e semânticos como a concordância verbal, a concordância nominal e o uso de conectivos.

No estudo de caso que descrevo a seguir, parti do pressuposto de relação entre plágio e paráfrase defendido por Swales e Feak (2012), os resultados desta

⁶ “A paraphrase is a restatement (in your own words) of the ideas in the original. Good paraphrasing can demonstrate that you have understood the text you have read and can avoid plagiarizing”.

experiência educativa, por sua vez, levaram em consideração os estudos anteriores brevemente descritos na seção precedente. Ressalvo que a análise que faço a seguir recobre apenas uma parte dos dados gerados por uma seleção de sujeitos que foram escolhidos entre os participantes da pesquisa.

4. Descrição do estudo de caso e resultados obtidos

O estudo de caso teve início com o procedimento de elaboração do plano de ensino da disciplina de História da Língua Portuguesa no qual foram incluídas estratégias de familiarização com o artigo científico da área de Linguística Histórica e ensino de escrita. Foram previstas as seguintes atividades: a) leitura e a análise de seis artigos acadêmicos; b) seis exercícios de fornecer resposta dissertativa a questão sobre os artigos lidos; c) exercício de elaboração de resumo para um artigo científico; d) elaboração, em grupos, de um artigo científico cujo tema era escolhido a partir de um elenco de cinco sugestões; e) reunião presencial com os grupos para orientação visando a elaboração de uma segunda versão; e) refacção do artigo com base nas orientações dadas.

Após a primeira entrega de questionário dissertativo, escolhi uma resposta mediana, uma resposta boa e uma resposta inadequada para apresentação e discussão em sala de aula, sem divulgar os nomes de seus autores. Devo informar que, na última resposta, houve muitos trechos plagiados. Durante a avaliação dessa resposta, realcei em amarelo as partes plagiadas e, após mostrar as ocorrências de plágio no texto, entreguei aos alunos um roteiro para avaliação de respostas dissertativas.

Na aula seguinte, usando o roteiro, os alunos foram motivados a conversarem comigo e me dizerem que nota acreditavam terem tirado. Quase todos acertaram na descrição de falhas e virtudes de seus próprios textos e concordaram com a nota atribuída.

A avaliação da segunda entrega de questionário dissertativo mostrou progresso no aperfeiçoamento das habilidades escritas dos alunos, porém, ao avaliar os textos produzidos para a terceira entrega, notei que houve uma piora na qualidade dos textos e mais ocorrência de plágio, o que me motivou a elaborar, como estratégia de ensino complementar, exercícios focando recursos sintáticos para elaboração de paráfrases com base em um dos exercícios propostos por Swales e Feak (2012, p. 204). Nesses exercícios, utilizei trechos de artigos brasileiros e de textos escritos pelos próprios alunos.

Após esse exercício, uma leva de dez alunos ingressou no curso pelo sistema SISU para ocupação de vagas remanescentes na habilitação Língua Portuguesa-Língua Alemã, até então, o curso contava com 37 alunos matriculados. A esta altura do curso, esses alunos não teriam condições de entregar os questionários já solicitados. Considerando a situação desses alunos e também aqueles que não tinham conseguido entregar todos os trabalhos ou cujos trabalhos não estavam adequados, elaborei um trabalho de recuperação com o mesmo valor e um prazo mais longo de entrega e avisei a todos que prevaleceria a nota maior.

Após entrega da primeira versão do artigo, os grupos foram orientados por mim. Todos os grupos apresentaram algum grau de plágio: desde citação de fonte secundária como se fosse primária até reprodução de artigo na íntegra (um trabalho individual), reprodução de parte de um artigo e parte de outro (um trabalho individual) e mescla de trechos de dois ou mais artigos sem qualquer menção aos autores (um grupo formado por quatro componentes).

Após orientação individualizada visando a ajustes necessários à segunda versão dos artigos, um dos alunos que havia plagiado não entregou segunda versão e também não mais assistiu às aulas, o grupo de quatro componentes apresentou um artigo diferente do anterior, porém, com as mesmas falhas do primeiro e o outro aluno que também fez trabalho individual conseguiu aperfeiçoar um pouco o texto,

se bem que minimamente. Nos demais grupos, houve diminuição significativa de plágio e aperfeiçoamento substancial dos artigos.

Após a matrícula dos que chegaram por último e subtração daqueles que desistiram do curso, a turma ficou com um total de 38 alunos efetivos. Todos os alunos receberam orientações durante as aulas, leram e interpretaram exemplares do gênero discursivo em tela, realizaram exercícios de escrita, esboçaram uma primeira versão de artigo e elaboraram a versão final dos artigos segundo orientação que lhes dei pessoalmente, grupo a grupo. Essas atividades foram suficientes para que o grupo majoritário, formado por 28 alunos (86,45%), desenvolvesse as habilidades necessárias à superação do uso de paráfrase como estratégia de escrita. Contudo, 05 alunos (13,15% do total) não conseguiram evitar o plágio, mesmo após receberem orientação individual.

O grupo minoritário não participou de todas as atividades de que participou o grupo majoritário. Esses alunos foram chamados à matrícula quase dois meses após o início do semestre para ocupar vagas remanescentes. Uma explicação fácil para o desempenho insatisfatório desses alunos seria acreditar que eles seriam menos aptos ao ensino superior por terem sido chamados à matrícula por último, pelo sistema SISU, na habilitação dupla menos concorrida do curso, a de Português-Alemão, não tendo havido, portanto, “a escolha dos melhores”.

A análise do desempenho desses alunos em exercícios de paráfrase antes das aulas de preparação para o exame final e no exame final, contudo, corrobora ser o plágio uma questão, antes de tudo, pedagógica. Para mensurar o plágio nessas atividades, pautei-me na noção gradual de plágio presente num dos exercícios elaborados por Swales e Feak (2012, p. 198).

Num extremo, há o grau máximo de plágio, no qual há “cópia de um parágrafo exatamente igual à fonte utilizada, mas sem mencioná-la”⁷ (que eu chamo de grau 3.)

⁷ “Copying a paragraph as it is from the source without any acknowledgment”.

Indício que houve alguma tentativa de paráfrase é o plágio no qual há cópia de um parágrafo, porém com poucas e “pequenas mudanças, como substituir alguns verbos ou adjetivos por sinônimos”⁸(que eu chamo de grau 2). Diminuindo a gravidade do plágio, no grau seguinte, há a tentativa de parafrasear ou modificar algumas frases, há “recorte e cópia de um parágrafo usando as orações do texto original, mas deixando uma ou duas de fora ou mudando a ordem das palavras de uma ou duas frases”⁹ (que eu chamo de grau 1). O plágio deixa de existir quando a reescrita do parágrafo fonte ocorre “com mudanças substanciais na linguagem utilizada e na organização do parágrafo, na quantidade de detalhes e de exemplos” (grau 0). Também levei em consideração, a qualidade da paráfrase, isto é, se havia fidedignidade às ideias do texto original e os fatores de textualidade do texto produzido pelo aluno.

O exercício de paráfrase anterior à preparação ao exame final consistiu num trabalho avaliativo (o trabalho de recuperação já mencionado) realizado fora da sala de aula. Para esse trabalho, selecionei quatro trechos de quatro artigos diferentes que foram objeto de leitura e estudo durante as aulas e solicitei aos alunos uma paráfrase de cada um e também a elaboração de uma pergunta cuja resposta poderia ser encontrada nas informações do texto. Elaborei essa última atividade para ter mais indícios sobre o nível de leitura e interpretação textual dos alunos. Para o exame final, por sua vez, na última aula de preparação, informei aos alunos que artigo “cairia” no exame. Após uma semana de recesso, os alunos fizeram o exame no qual solicitei paráfrase de um dos trechos do artigo.

A avaliação diagnóstica do trabalho avaliativo e da segunda versão do artigo mostrou-me as seguintes necessidades de aprendizagem desses alunos: instruções sobre como fazer citação de fonte primária e fonte secundária nos textos,

⁸ “Copying a paragraph making only small changes, such as replacing a few verbs or adjectives with synonyms”.

⁹ “Cutting and pasting a paragraph by using the sentences of the original but leaving one or two out, or by putting one or two sentences in a different order”.

conhecimento de que termos não podem ser substituídos por sinônimos, percepção de que sinônimos mal escolhidos podem modificar as ideias do texto original e/ou revelar que houve má interpretação dele, concepção do que é plágio e de que existem graus variados de plágio.

Para dar conta dessas necessidades, realizei as seguintes ações pedagógicas. Na primeira aula de preparação para o exame final, forneci material impresso com a tradução que elaborei da tarefa 3 do livro de Swales e Feak (2012, p. 198) e pedi aos alunos que a fizessem. Feito o exercício, ele foi corrigido e comentado. Na sequência, apliquei um exercício por mim criado com trechos extraídos dos artigos em que havia paráfrases com graus diferentes de plágio, sinônimos mal escolhidos e deturpação das ideias do texto original. Após avaliação dos trechos pelos alunos e comentários meus sobre a avaliação feita por eles, indiquei, como tarefa, as seguintes atividades: 1) escolha de um trecho de um dos artigos, 2) cópia manuscrita do trecho escolhido numa folha de papel, 3) elaboração de paráfrase do trecho em outra folha. Essa tarefa me foi entregue na aula seguinte. Na segunda aula, um aluno avaliou a paráfrase do outro e individualmente, eu avaliei a avaliação do aluno e complementei a análise feita. A ao final da aula, os textos foram devolvidos a cada um e informei que artigo os alunos deveriam ler e estudar previamente para o exame final.

O primeiro trecho da primeira paráfrase solicitada no trabalho de recuperação e o primeiro trecho da paráfrase do exame final de cada sujeito foram cotejados, comparação visualizada nos quadros 2 a 6 reproduzidos a seguir. Nesses quadros, a análise das paráfrases do foi por mim realizada e evidenciada mediante utilização de marcações no texto do aluno. Coloquei com fonte sublinhada as partes nas quais houve plágio *ipsis literis*. Os trechos parafraseados permaneceram com fonte normal. Coloquei em caixa alta as tentativas de paráfrase que resultaram em deturpação das ideias do texto original. Acrescentei um sinal de asterisco para indicar trechos nos

quase houve comprometimento de algum fator de textualidade. Após cada quadro, há a análise dos dados e respectivos resultados. Enquanto, no quadro 2, apresento os textos originais, nos demais quadros, omitem-se os textos para evitar repetições.

Quadro 2 – Comparação de trechos iniciais de 2 paráfrases escritas pelo aluno 1.

<p>Trecho original do trabalho avaliativo Conforme visto, os sufixos estudados tiveram a sua origem na língua grega, adentraram o latim e, por meio dessa língua, as línguas românicas. Entretanto, somente a partir do século XVIII começaram a ter produtividade própria nas românicas, devido à sua propagação pelo latim científico, no âmbito técnico e acadêmico, mas também em outros âmbitos por influência de línguas de cultura, tais como o francês, italiano e alemão, dentre outras (AREÁN; GARCÍA, 2013, p. 452)</p>	<p>Trecho original do exame final (...) alguns estudiosos levantam a possibilidade de que Afonso X teria sido falante nativo de galego-português. Filgueira Valverde (1985, p. XI) considera essa não uma possibilidade, mas uma certeza (...)Esse autor (FILGUEIRA VALVERDE, 1985, p. XIV) dá a extensão dessa estadia de Afonso X na Galiza durante a infância: de 1223 a 1231 – não-desprezíveis nove anos, bem na fase de aquisição da língua materna (dos dois aos onze anos).(...) (MASSINI; CAGLIARI, 2011, p. 805)</p>
<p>Paráfrase 1 do aluno 1 Os sufixos <u>estudados</u> se originaram da língua grega e posteriormente através do latim nas línguas românicas. Contudo A PRODUÇÃO PRÓPRIA ROMÂNICA iniciou-se no século XVIII, devido a <u>propagação</u> do latim científico através do <u>âmbito técnico, acadêmico, INTERFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS</u> (francês, italiano, alemão, etc.) E CULTURAIS.</p>	<p>Paráfrase 2 do aluno 1 (...) <u>alguns estudiosos</u> trabalharam a hipótese de <u>que: Afonso X</u> seria um falante nativo do galego-português. Segundo Filgueira Valverde (1985, p. XI) essa hipótese deixa de ser uma probabilidade e passa a ser <u>uma certeza</u> (...) <u>Esse autor (FILGUEIRA VALVERDE, 1985, p. XIV)</u> descreve a <u>estadia de Afonso X na Galiza</u> dos dois aos onze anos (1223-1231), em que o mesmo, se encontrava durante a fase de aquisição da linguagem (...) MASSINI; CAGLIARI, 2011, p. 805).</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Comparando as paráfrases do aluno 1, percebo que, no primeiro texto, as tentativas de substituição de palavras e expressões do texto original por sinônimos abrangeram termos da morfologia, resultando em deturpação dos conceitos utilizados por Areán-Garcia, conforme indicam as palavras que coloquei em caixa alta. Segundo indica a ausência de palavras em caixa alta no segundo texto, a realização das atividades de preparação ao exame parece que conscientizou o aluno para a necessidade de ser fidedigno ao texto. Não se pode negar que o aluno 1 avançou no processo de aprendizagem das habilidades necessárias à escrita de

paráfrase, mesmo considerando que, no segundo texto, ainda há reprodução *ipsis literis* do original, que em nenhum dos trechos há referências ao autor do autor original, e que, no segundo, não se informa ser secundária a utilização de Figueira Valverde. Um avanço de outra natureza também foi obtido pelo aluno 2 cujos trechos de escrita reproduzi no quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Comparação de trechos iniciais de 2 paráfrases escritas pelo aluno 2.

<p>Paráfrase 1 do aluno 2 Os sufixos <u>tiveram origem</u> da língua grega, seguido do latim* e por fim as românicas. Mas <u>somente a partir do sec. XVIII, começaram</u> AS PRODUTIVIDADES NA LÍNGUA ROMÂNICA, por causa do desenvolvimento do latim científico, PRINCIPALMENTE na esfera técnica e acadêmica. Já em outras esferas outras línguas de cultura tiveram suas influências como o francês, italiano e alemão.</p>	<p>Paráfrase 2 do aluno 2 Estudos analisados informam que Afonso X, provavelmente NASCEU COM O DOMÍNIO DA LÍNGUA GALEGA-PORTUGUÊS, ou seja, tornando-a sua LÍNGUA DE ORIGEM. Torna-se afirmativa a questão analisada acima*, segundo o estudioso Figueira Valverde.</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Noto que, na primeira paráfrase do aluno 2, além dos trechos reproduzidos ao pé da letra, há deturpação das ideias originais e um trecho com falhas coesivas. A não percepção de que não é aconselhável substituir termo por sinônimos resultou, também na paráfrase 2, em corrupção dos conceitos do texto original. Além disso, parece terem permanecido falhas de textualidade: enquanto, no texto 1, a falha era de coesão, no texto 2, há uma falha de textualidade quando se faz referência uma questão que não foi cogitada no texto. Assim como nos trechos do aluno 1, não se faz menção aos autores parafraseados, nem ao fato de Figueira Valverde ser uma fonte secundária. Não obstante essas debilidades, noto que não houve reprodução *ipsis literis* no segundo texto, o que representa um avanço no processo de aprendizagem. Percebi outro tipo de avanço na escrita do aluno 3 cujos trechos são visualizados a seguir.

Quadro 4 – Comparação de trechos iniciais de 2 paráfrases escritas pelo aluno 3.

<p>Paráfrase 1 do aluno 3 Os sufixos originam-se na língua grega, posteriormente a isso são INSERIDOS DENTRO DO LATIM e por meio desta*, as línguas românicas, contudo, a partir do século XVIII propagou-se pelo latim científico*, no âmbito técnico e acadêmico e AINDA SOFREU INFLUENCIA DE LÍNGUAS DE CULTURA, TAIS COMO A FRANCESA, ITALIANA E ALEMÃ.</p>	<p>Paráfrase 2 do aluno 3 Quando criança Afonso X viveu durante nove anos na região da Galiza, MEADOS DE 1223 a 1231. Este período foi muito importante para sua formação, pois ao longo dos anos aprendeu a falar a língua típica daquela região o galego-português.</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Apesar de, assim como nos trechos já analisados, nesse também não haver menção às fontes utilizadas nas paráfrases, observo que há progressos visíveis no processo de aprendizagem de escrita de paráfrase: no segundo trecho não há falhas de textualidade. Além disso, ainda que tenha havido supressão de informação, há menos deturpação dos conceitos. No trecho 2, a palavra colocada em caixa alta modifica a informação factual fornecida, trata-se, contudo, de uma inadequação vocabular e não de uma tentativa de substituir um termo por um sinônimo. Avanços semelhantes observei na escrita do aluno 4 cujos trechos estão visualizados no quadro 5.

Quadro 5 – Comparação de trechos iniciais de 2 paráfrases escritas pelo aluno 4.

<p>Paráfrase 1 do aluno 4 Após a origem dos sufixos, na língua grega, <u>adentrou-o*</u> ao* latim, e, por fim, às línguas românicas. Devido às diversidades do trajeto, <u>somente a partir do século XVIII</u> deram-se início a sua própria constelação nas línguas românicas, <u>devido à</u> irradiação no Latim científico, no âmbito técnico e acadêmico e, também, a* influência DE DIVERSAS CULTURAS, como, por exemplo: francesa, italiana, alemã, entre outras.</p>	<p>Paráfrase 2 do aluno 4 Segundo Filgueira Valverde (1985, p. xi), Afonso X foi, com certeza, falante nativo do galego-português. Essa <u>possibilidade</u> é levantada, também, por outros estudiosos, porém Filgueira Valverde (1985, p. XIV) justifica-a com o tempo de <u>estadia</u> de Afonso X em Galiza, tal qual* condizia com a fase de aquisição da língua materna.</p>
---	--

Fonte: elaborado pela autora.

No primeiro trecho, não há menção às fontes, contudo, percebo ter havido progresso: no segundo trecho, não há problemas coesivos como no primeiro, há

menos reprodução literal e não há deturpação de conceitos ou ideias. Além disso, a análise dos trechos escritos pelo aluno 5 evidencia ter havido progresso na aprendizagem de citação de fontes: há citação a Valverde.

Quadro 6 – Comparação de trechos iniciais de 2 paráfrases escritas pelo aluno 5.

Paráfrase 1 do aluno 5	Paráfrase 2 do aluno 5
Os sufixos que foram estudas* se originaram na língua grega, inserido o latim*, E POR FORMULA DESSA LÍNGUA, as chamadas línguas românticas*, mas foi <u>somente a partir do século XVIII</u> que <u>começaram</u> A TER RENDIMENTO CARACTERÍSTICO NAS ROMÂNTICAS, em virtude de sua <u>propagação pelo latim científico</u> , VISTO PELO PLANO técnico e acadêmico, do mesmo modo em outros contextos, POR INTERVENÇÃO de determinadas línguas de cultura, como <u>o francês, italiano, e alemão, entre outras</u>	(...) determinados pesquisadores apontam <u>a possibilidade que</u> Afonso X poderia ter sido ativo falante de galego-português. Filgueira Valverde (1985, p. xi) considera isso <u>uma certeza</u> e não apenas uma eventual <u>possibilidade</u> (...) O autor (FIGUEIRA VALVERDE, 1985, p. xiv) nos mostra o tamanho* do período de Afonso X na Galiza em sua infância: de 1223 a 1231- não menosprezando* nove anos, sendo O MOMENTO DE POSSE DA LÍNGUA MATERNA (dos dois aos onze anos) MASSINI; CABLIARI, 2011, p. 805) (...) (apud MASSINI; CAGLIARI, 2011, p. 805)

Fonte: elaborado pela autora.

Ao comparar os trechos escritos pelo aluno 5, verifico que suas habilidades progrediram bastante, se bem que, em ambos os textos, haja falhas de textualidade. Focando o progresso do aluno, observo que os conceitos foram menos deturpados (enquanto há quatro ocorrências no trecho 1, há apenas 1 no trecho dois) e há menos reprodução do original. Chama também a atenção o fato de o aluno ter citado a fonte utilizada ao final do segundo trecho e ter tentado usar o recurso ao *apud*, o que indica a utilização de uma fonte secundária, ainda que a lembrança dessa necessidade tenha surgido apenas ao final de todo o texto escrito pelo aluno.

De maneira diferente e em graus variados, a análise comparativa que fiz dos trechos iniciais das paráfrases escritas antes e depois da preparação para o exame final pelos cinco alunos mostra que todos progrediram rumo ao domínio das habilidades necessárias para, fazendo boas paráfrases e utilizando adequadamente os recursos de citação, evitem o plágio como estratégia de escrita.

Esses são dados que mostram as vantagens de se lidar com o plágio tratando-o como uma questão essencialmente pedagógica: o plágio deixa de ser uma questão atrelada às crenças do corpo docente sobre as capacidades linguísticas e as características culturais dos alunos ou como uma questão burocrática, jurídica, que requer penalização, e aos alunos são dadas as condições para a superação do plágio como estratégia de escrita de textos acadêmicos.

Este estudo de caso mostra que vale a pena dar a atenção pedagógica necessária para o desenvolvimento dos letramentos dos alunos levando em consideração as suas necessidades. Quando se trata de cursos de formação de professores, isto é ainda mais urgente, tendo em vista que um professor que se forma acreditando que a atividade de pesquisas não equivale à mera compilação e reprodução de um ou mais textos estará mais atento para esta questão quando solicitar atividades de pesquisa de seus alunos, o que pode criar um ciclo virtuoso com alunos chegando às universidades com habilidades de pesquisa e de escrita mais desenvolvidas.

5. Considerações Finais

A disciplina de História de Língua Portuguesa foi planejada para se tornar uma disciplina de escrita intensiva, com um ensino de escrita embasada na abordagem dos letramentos acadêmicos e uma concepção geral de ensino pautada nas necessidades dos alunos. A avaliação formativa realizada no decorrer das aulas, contudo, revelou que uma das principais necessidades dos alunos está no desenvolvimento de habilidades de paráfrase e de citação.

As mudanças que implementei para ir ao encontro do que necessitavam os alunos surtiram resultado: houve avanços no desenvolvimento de habilidades de paráfrase e citação por parte de todos os 38 alunos da disciplina de História da Língua Portuguesa.

Esses resultados podem ser analisados de modo mais amplo ou mais específico. Especificamente, eles evidenciam que, nos cursos de graduação em geral, e, especialmente, nas licenciaturas, é preferível lidar com o plágio pedagogicamente, para tanto, é preciso que os professores ensinem como parafrasear, mostrando o que é considerado plágio e propondo atividades que desenvolvam o que os alunos precisam saber para superar suas dificuldades.

De um ponto de vista mais amplo, eles indicam que, talvez mais importante que a(s) abordagem(ns) adotada(s) pelo professor para o ensino de escrita acadêmica, seja sua atitude perante a aprendizagem dos alunos a cujas necessidades é necessário estar atento. Igualmente fundamental é a atitude docente perante os erros dos alunos. É preciso ser, ao mesmo tempo, otimista e realista. É preciso acreditar que a atenção pedagógica dada ao assunto surtirá resultados, que vale a pena apostar no aluno.

Quando parece haver persistência no erro, é igualmente necessário não desconsiderar o princípio de incerteza que permeia todo processo de aprendizagem: não se pode perder de vista que, como alerta Lewis,

Aulas bem planejadas e inclusive bem realizadas não garantem um bom aprendizado. Aceitar a incerteza como parte de seus princípios, fará com que o professor tenha uma atitude mais paciente e tolerante perante os problemas dos alunos, e também o desejo de auxiliá-los em seus esforços para conseguir aprender ¹⁰ (LEWIS, 1993, p. 33-34, trad. minha)

Referências

ARÉAN-GARCIA, N. Trajetória da constelação sufixal: -imo, -ista, -ístico (a) e ística – desde a origem grega às línguas modernas. *Estudos Linguísticos*, 42 (1), p. 442-454,

¹⁰ “Well-planned, and even well executed lessons cannot guarantee good learning. Accepting uncertainty as part of your mind-set develops patience, tolerance of learner’s problems, a willingness to support them as they struggle with the learning process”.

jan-abr.2013. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/viewFile/979/565>. Acesso em: 29 ago 2016.

BRETAG, T. **Implementing plagiarism policy in the internationalized university**, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/228675234>. Acesso em: 10 ago 2016.

CAMARGOS, D. **UFMG cassa diploma de doutorado de professora por plágio**. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/10/27/interna_gerais,701989/ufmg-cassa-diploma-de-doutorado-de-professora-por-plagio.shtml. Acesso em 10 out. 2016.

CARLINO, P. Enseñar a escribir en todas las materias: como hacerlo en la universidad. In: **Seminario Internacional de Inauguración Subsele Cátedra UNESCO. Lectura y escritura: nuevos desafíos**, 2002. Mendoza, Argentina: Facultad de Educación Nacional de Cuyo, Mendoza, 6 de abril de 2002, p. 1-6.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA-LOPES (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Ed. Parábola. 2006. p. 231-252.

COPATTI, C.; MOREIRA, D. O. A formação estética para a construção do sensível na docência universitária. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ODY L. C. (orgs.). **Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 121-147.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

COUGHLIN, P. Plágio em Cinco Universidades de Moçambique: Amplitude, Técnicas de Detecção e Medidas de Controlo. **Cadernos IESE**, Maputo, Moçambique no.15, 2015. Disponível em: <http://www.iese.ac.mz>. Acesso em: 10 ago 2016.

DE MICHELI, A.; IGLESIA, P. Writing to learn biology in the framework of a didactic-curricular change in the first year program at an argentine university. In: THAISS, C. et. al. (orgs.) **Writing Programs Worldwide**. The WAC Clearinghouse South Carolina, USA, 2012, p. 35-42.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 120p.

IVANIČ, R. Discourses of writing and learning to write. **Language and education**. v. 18, n. 3, p. 220-245, março, 2004. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/toc/rlae20/18/3?nav=toCList>. Acesso em: 06 fev 2017.

LEA, M.; M.; STREET, B. V. Student Writing in Higher Education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, vol.23, no.2, p.175-172. Acesso em: 10 jan 2017. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079812331380364>

LEWIS, M. **The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward**. Londres: Language Teaching Publications, 1993, 330p.

MASSINI-CAGLIARI, G. Adaptação fonológica de nomes próprios de origem estrangeira: comparação entre Português Arcaico e Português Brasileiro. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 40 (20), p. 795-807, mai-ago 2011. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/download/.../883>. Acesso em: 29 ago 2016.

MCGOWAN, U. Plagiarism detection and prevention: are we putting the cart before the horse? **Higher Education In a Changing World**, p. 287-293. 2005. Disp. em https://www.researchgate.net/publication/228339483_Plagiarism_detection_and_prevention_Are_we_putting_the_cart_before_the_horse. Acesso em: 29 ago 2016.

Artigo recebido em: 19.05.2017

Artigo aprovado em: 03.07.2017



Do capitalismo produtivo ao capitalismo financeiro: construção da coerência em testemunhos neopentecostais de prosperidade

From productive capitalism to financial capitalism: the construction of coherence on neopentecostal testimonials of prosperity

*Alexandre Florêncio dos Santos**

*Liana de Andrade Biar***

RESUMO: O objeto desta investigação são os testemunhos – narrativas públicas de história de vida – de pessoas alinhadas à Teologia da Prosperidade. Um conjunto de narrativas performadas em programas evangélicos de 6 igrejas neopentecostais foi analisado qualitativa e interpretativamente com base em uma perspectiva discursiva informada pela Análise de Narrativa. Os resultados descrevem padrões formais desses testemunhos baseando-se no modelo laboviano, e destaca que frequentemente tais narrativas apresentam uma sequência recorrente de ações: um estado inicial de dificuldades financeiras leva o narrador a um investimento que se converte em retorno material. A sequência e as relações de causa e efeito construídas em tais narrativas conduzem à interpretação de que, na base dessas construções, encontra-se um sistema de crenças constituído por versões simplificadas dos princípios do capitalismo financeiro contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Teologia da Prosperidade. Análise de Narrativa. sistema de coerência.

ABSTRACT: The object of this investigation are the testimonials – public narratives of life history – of people aligned to Prosperity Theology. A set of narratives performed in evangelical TV programs from 6 Neo-Pentecostal churches were qualitatively and interpretatively analyzed according to a discursive approach informed by Narrative Analysis. The results describe formal patterns of such testimonials based on the labovian model and highlight that such narratives frequently present a recurring sequence of actions: an initial state of financial hardship leads the narrator to an investment which, in turn, is converted into material return. The sequence and the cause-effect relations constructed in such narratives allow for the interpretation that on the base of such constructions lies a system of beliefs constituted by simplified versions of the principles of contemporary financial capitalism.

KEYWORDS: Prosperity Theology. Narrative Analysis. Coherence system.

* Mestre em Estudos da Linguagem e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

** Doutora em Estudos da Linguagem e professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

1. Introdução

O presente artigo se inscreve no campo da Análise de Narrativa (BASTOS; BIAR, 2015) e toma como objeto de investigação as narrativas públicas de história de vida – conhecidas como “testemunhos” – de pessoas alinhadas à Teologia da Prosperidade, vertente do protestantismo que põe no centro de sua cosmovisão a ideia de que ganhos financeiros e saúde física são recompensas divinas resultantes do engajamento de seus adeptos em determinados rituais religiosos. Mais especificamente, empreendemos aqui uma análise discursiva de testemunhos performados em programas evangélicos de seis igrejas neopentecostais alinhadas à Teologia da Prosperidade, todos transmitidos via canais de televisão ou hospedados em páginas virtuais dessas igrejas.

O trabalho se beneficia especialmente da noção de *sistema de coerência*, conforme o formulado por Charlotte Linde (1993): “um dispositivo cultural usado para estruturar experiências na narrativa compartilhada socialmente” (LINDE, 1993, p. 163). Nosso objetivo principal é identificar os sistemas de coerência que regem a organização formal dos testemunhos, tendo em vista sua relação com os princípios ou desdobramentos da Teologia da Prosperidade.

Para cumprir tal objetivo, discorreremos em primeiro lugar sobre a Teologia da Prosperidade, desde as suas origens em meio a movimentos sincréticos da Nova Inglaterra até seus desdobramentos no neopentecostalismo brasileiro. Após isso, na seção 3, descreveremos o percurso metodológico da pesquisa que informa este artigo, seguido de uma caracterização dos dados. Tendo em vista o caráter “quase-mediado” (THOMPSON, 2011) das interações aqui focalizadas, a seção 4 apresenta brevemente o que se entende pelo fenômeno telemidiático (FAUSTO NETO, 2008) por que passam as igrejas brasileiras e detalha a moldura interacional da narrativa “Vitória Financeira”, cuja análise é aqui privilegiada a título de exemplo.

A análise que apresentamos está dividida em duas partes. Primeiramente, na seção 5, descreveremos a estrutura narrativa dos dados, baseando-nos no modelo

formal laboviano (LABOV; WALETSKY, 1967; LABOV, 1972). Faremos isso para sublinhar uma estrutura “relativamente estável” dos testemunhos de prosperidade como enunciados que constituem uma esfera de comunicação religiosa (BAKHTIN, 2003). Ademais, explicitar as relações sequenciais e de causa e efeito das ações narrativas servirá de base, como se verá, para a etapa seguinte. Nessa etapa, realizada na seção 6, buscaremos compreender de que forma os testemunhos constroem coerência para eventos excepcionais alegadamente ocorridos em relação às vidas financeiras dos adeptos da Teologia da Prosperidade. Conforme argumentaremos, tal coerência se apoia na oposição que dá título ao presente artigo, a distinção entre capitalismo produtivo e capitalismo financeiro, e nos modos como os discursos religiosos incorporam versões simplificadas deste último.

2. A Teologia da Prosperidade ou o “neoliberalismo vestido de igreja”

Embora suas origens datem do final do século XIX ou início do XX (PIERATT, 1993; LINDE, 1993), foi a partir da década de setenta do século passado que a Teologia da Prosperidade tomou corpo no seio das igrejas pentecostais norte-americanas, e passou a ser considerada um movimento constituído no protestantismo, com considerável grau de sistematização.

O discurso central dessa corrente se sustenta na defesa do sucesso nas finanças, na saúde ou no amor, por exemplo; no entendimento de um adepto da Teologia da Prosperidade, “a perspectiva de uma vida cristã repleta de restrições, sofrimentos e tribulações por amor a Cristo não corresponde ao verdadeiro plano de Deus” (PIERATT, 1993, p. 5), o qual “deseja que seus filhos sejam em tudo bem-sucedidos, vitoriosos e triunfantes (...)” (idem). Assim, libera-se o enriquecimento dos entraves da ética tradicionalista, rompendo as cadeias que cerceavam a ambição do lucro, não só por autorizá-lo, mas também por encará-lo como diretamente querido por Deus” (WEBER, (2004 [1920], p. 155). A conhecida “ética protestante do

trabalho” passa a incluir a valorização deste como forma de enriquecimento, a tomada da vida profissional como uma vocação divina, a inculpabilidade diante do acúmulo de riqueza – desde que obtida por meios lícitos – e a célebre moral ascética.

Para Pieratt (1993), uma nova interpretação da Bíblia se expande quando, entre outras coisas, passa a corresponder bem ao ambiente cultural em que se insere e a satisfazer as necessidades e esperanças das pessoas. Assim, o evangelho da prosperidade

tem resposta para algumas das esperanças mais profundas que as pessoas têm na vida, ou seja, o desejo de ter saúde e prosperidade financeira. Além disso, encaixa-se bem nas pressuposições culturais da sociedade ocidental, no sentido de que as boas coisas da vida não devem ser evitadas, mas buscadas e aproveitadas (...) (idem, p. 12).

Também no Brasil a Teologia da Prosperidade, que aqui chega no final dos anos 1980, amealhou vários seguidores e se propagou rapidamente, incorporando-se ao discurso de muitos pastores e alavancando o crescimento das igrejas neopentecostais, fato que pode ser atestado tanto pela quantidade de horas que essas igrejas ocupam nas grades das emissoras de rádio e televisão quanto pela presença ostensiva de seus megatemplos Brasil afora. Dessa forma, rompe com um modelo de Cristianismo adotado por igrejas históricas ou pentecostais: aquele centralizado na cruz, tida como símbolo de sofrimento.

Segundo Mariano (1996), enquanto a maioria dos fiéis das igrejas pentecostais esteve privada de bens materiais, culturais e educacionais, o sectarismo e o ascetismo pentecostal não geraram grandes tensões. Contudo, as novas condições econômicas de muitos crentes, à diferença de outros tempos, tornavam inconciliáveis certas concepções teológicas que identificavam os cristãos como “se não materialmente pobres, radicalmente desinteressados de coisas e valores terrenos” (idem, p. 27). Ainda segundo o autor:

com a ascensão social de parte, ainda que minoritária, dos fiéis e com o progressivo aumento da conversão de adeptos de classe média, as tensões poderiam se intensificar, e muito, não fosse a acomodação ao mundo ou a dessectarização que, nas últimas duas décadas, começou a tomar corpo em diversas igrejas pentecostais (ibidem).

No entanto, ainda que a Teologia da Prosperidade tenha inicialmente se firmado como resposta aos interesses de protestantes das classes média e alta, posteriormente caiu nas graças também dos menos favorecidos, por prometer um meio relativamente rápido de resolução de problemas e alcance de prosperidade tanto nos campos da saúde pessoal quanto financeiro. Diante dessas transformações comportamentais, ou seja, do aparecimento de um neoliberalismo vestido de igreja (cf. MORAIS, 2013), em que o indivíduo “quer estar integrado à economia, quer consumir, desfrutar do lazer e da saúde física perfeita” (SOUSA, 2011, p. 231), várias lideranças optaram por adequar sua mensagem à vontade de seus fiéis e potenciais adeptos. É nesse período (anos 1950 e 1960 nos EUA e década de 1970 no Brasil), que se dá o processo de acomodação de um segmento da igreja à sociedade secular, fenômeno que se aprofunda com a fundação das igrejas neopentecostais, comunidades protestantes surgidas nessa época cuja principal característica é a ênfase discursiva nas crenças da Teologia da Prosperidade.

Dentre as práticas frequentes e centrais nas igrejas alinhadas à Teologia da Prosperidade está o testemunho oral, objeto de análise no presente artigo. Nos cultos nelas realizados, a oralidade é um “traço fundamental para a compreensão do pentecostalismo, estando presente (...) na vivência concreta e cotidiana da fé por meio do testemunho” (SIEPIERSKI, 2007; apud ARAÚJO, 2013, p. 124). Também nessa vertente do protestantismo, as oportunidades de participação (através de testemunhos, cânticos ou pregação) costumam ser franqueadas a todos, o que torna seu linguajar (base deste trabalho) menos teológico e menos rebuscado.

3. Escolhas e percursos da pesquisa

Conforme já se disse, o presente artigo relata os resultados de uma pesquisa de base discursiva que teve como objeto um conjunto de narrativas de histórias de vida alinhadas aos pressupostos da Teologia da Prosperidade, conforme contadas em programas da mídia televisiva e virtual. Ao todo, compuseram o escopo da geração de dados programas e páginas de seis grandes igrejas evangélicas. São elas a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), Comunidade Cristã Paz e Vida, Igreja Internacional da Graça de Deus, Igreja Apostólica Renascer em Cristo, Igreja Mundial do Poder de Deus e Assembleia de Deus Vitória em Cristo (doravante, Vitória em Cristo). Tais igrejas foram selecionadas em função do número de membros e frequentadores e do uso ostensivo que fazem tanto da mídia televisiva quanto radiofônica, impressa e virtual; outrossim pelo fato de possuírem gravadoras e editoras próprias, bem como redes de emissoras de rádio e canais em TV aberta ou fechada.

As narrativas analisadas são conhecidas no vocabulário nativo como “testemunhos”, isto é, práticas discursivas comuns em contextos culturais protestantes, mormente entre pentecostais e neopentecostais. Os testemunhos emergem prototipicamente em situações rituais em cultos evangélicos, quando uma pessoa, voluntariamente ou sob solicitação de outrem, relata alguma experiência em que acredita ter recebido uma graça divina: cura, obtenção de emprego ou conversão à fé protestante de um familiar, por exemplo. No âmbito da Teologia da Prosperidade, os testemunhos frequentemente têm como tema eventos e sequências de eventos relativos às vidas financeiro-profissional de seus narradores. Cerca de 60 testemunhos compuseram o *corpus* inicial de análise, que perfaziam aproximadamente 3 horas de relatos de pessoas das mais diversas classes sociais, idades, gêneros e regiões do Brasil; eram histórias de extensão diversa, a maior delas com aproximadamente nove minutos de duração e a menor com apenas 20 segundos; todas, sem exceção, foram geradas a partir de *sites* ou programas televisivos ligados às diferentes denominações selecionadas.

A análise dos dados de mídia foi acompanhada de uma etapa de orientação etnográfica, trabalho de campo que consistiu na observação participante, ao longo de quatro meses (fevereiro a junho de 2015), de cultos realizados nas referidas igrejas neopentecostais orientadas pelos princípios da Teologia da Prosperidade — com foco na prosperidade financeiro-material —, todas localizadas no município do Rio de Janeiro. Considerando-se uma média de duas horas para cada reunião, calculamos um total de aproximadamente 35 horas de participação em cultos dessas igrejas.

Ao longo desta etapa, usou-se como instrumento de geração de dados apenas o diário de pesquisa, em que se faziam anotações acerca de testemunhos, de comentários dos pastores, de mensagens, de imagens (exibidas em telões ou em murais nas igrejas) e tudo o mais que pudesse informar a etapa posterior de análise interpretativa das narrativas veiculadas via aparelhos de TV ou internet. A observação e registro de pregações, testemunhos, orações e cânticos, associados a outros atos simbólicos do culto, serviu como importante etapa na tarefa de melhor compreender a Teologia da Prosperidade, bem como auxiliou *insights* analíticos da fase de análise discursiva da pesquisa (NELSON et al., 1992).

Para os fins deste artigo, selecionamos uma pequena amostra dos dados gerados ao longo da pesquisa. Trata-se de um testemunho performado na página virtual da *Associação Vitória em Cristo* na internet, produtora e mantenedora do programa de mesmo nome, apresentado pelo pastor Silas Malafaia¹ e veiculado, à época da pesquisa, todos sábados pelas emissoras BAND e Rede TV em rede nacional e por diversas TVs locais em mais dez estados da federação e Distrito Federal.

A narrativa, que se refere ao testemunho intitulado “Vitória financeira”, é animada por um adepto identificado pelo nome de Wilson Alves, e foi transcrita conforme convenções adaptadas da Análise da Conversa Etnometodológica

¹ Principal preletor dos sermões veiculados no programa; antes crítico, é atualmente árduo defensor do sistema de crenças da Teologia da Prosperidade, ao menos no que concerne à prosperidade financeira.

(GARCEZ; BULA; LORDER, 2014)² e analisada segundo modelos qualitativo e interpretativista de pesquisa discursiva (DENZIN; LINCOLN, 2006), informado pela Análise de Narrativa (BASTOS; BIAR, 2015).

4. Apresentação dos dados e da moldura interacional

Derivados do fenômeno cultural chamado “igreja eletrônica”, os testemunhos que compõem esta pesquisa são produto do momento telemidiático por que passam as igrejas evangélicas nos dias atuais, que pode ser facilmente observado no surgimento de neologismos tais como “telerreligiosos” e “televiéis” (FAUSTO NETO, 2008), criados a reboque da penetração religiosa (principalmente neopentecostal) na televisão e em outros suportes multimidiáticos de comunicação. De fato, atualmente há programas evangélicos em todos os canais abertos (à exceção da Rede Globo e do SBT), estando “o poder político dos evangélicos no Brasil contemporâneo diretamente associado às suas redes de comunicação” (FIGUEREDO, 2010; apud ARAÚJO, 2013, p. 163).

Não é objetivo deste artigo tratar dos aspectos interacionais que constroem para esses programas certo hibridismo, que os coloca entre os ‘campos’ (BOURDIEU, 1989) religioso e de entretenimento, mas vale ressaltar que devido à própria “co-presença face a face forjada pelos recursos audiovisuais de que se dispõe” (BIAR; BASTOS, 2009, p. 2), discursos como os aqui focalizados também se configurem como uma forma particular de encontro interacional, embora assíncronos, uma vez que “os animadores desses discursos tendem a fazer uso ostensivo de estratégias

² Convenções de transcrição utilizadas: (.) descida leve sinalizando final de enunciado; (?) subida rápida sinalizando uma interrogação; (,) descida leve na entonação; (::) alongamento de som; (-) corte abrupto no enunciado; (palavra) ênfase em uma sílaba ou palavra; (..) pausa com menos de um segundo; (^opalavra^o) volume baixo; (↑) entonação ascendente; (↓) entonação descendente; (.hh) risadas, aspirações; (“palavra”) diálogo construído; (>palavra<) fala mais rápida; ((comentário)) comentários do transcritor; (/.../) corte na transcrição.

discursivas semelhantes àquelas da conversa espontânea como forma de elaboração retórica e aproximação com as audiências” (idem).

A narrativa que passamos a analisar a seguir, “Vitória Financeira”, foi postada em março de 2011, e é animada por Wilson Alves, um senhor que aparenta ter aproximadamente setenta anos. Publicado na página oficial da Associação Vitória em Cristo na internet, o testemunho, que aparece em forma monológica (não se trata, por exemplo, de uma entrevista gravada) parece ter sido gravado na casa de Wilson em circunstâncias que não ficam claras para o telespectador. O vídeo foi disponibilizado junto a outros que podem ser acessados à escolha do internauta.

O cenário em que a narrativa é performada pode ser rapidamente observado no início do vídeo. Nele, estão dois sofás (posicionados de modo perpendicular) cobertos com uma capa bege e com algumas almofadas de tons mais claros sobre os assentos; os sofás têm na sua dianteira uma mesa de centro com um jarro de flores e alguns outros objetos, e, ao lado dos sofás, na lateral em que se encontram, uma mesa de canto encimada por um abajur, um pequeno jarro e três porta-retratos. Ao fundo do sofá onde Wilson está sentado sozinho há uma ampla janela de onde se veem as árvores da rua, cujo lento balançar, ao longo do depoimento, parece sincronizar-se com a música instrumental de fundo. Trata-se, portanto, de um cenário doméstico economicamente privilegiado.

Wilson é apresentado no vídeo como servidor aposentado do Ministério das Relações Exteriores. Em seu depoimento, ele nos informa também que é um pastor ordenado, mas não diz se exerce o ofício pastoral. No momento em que inicia seu testemunho, o narrador está sentado com uma das mãos repousadas sobre sua perna e a outra posta sobre o braço do sofá.

Em um testemunho de quatro minutos, Wilson conta como se deu seu paulatino envolvimento com o sistema de “parceria” da Associação Vitória em Cristo, e os ganhos obtidos a partir disso. Um sistema de parceria, no âmbito da

Teologia da Prosperidade em igrejas neopentecostais³, diz respeito à prática de doações financeiras regulares por parte de adeptos – no caso do narrador elas chegam a mil reais –, à igreja. As doações são viabilizadas via boletos, cartões ou depósitos bancários. Diferentemente da prática de devolução dos dízimos, presente nas religiões judaico-cristãs, as parcerias são voluntárias e abertas a qualquer pessoa, embora seus valores sejam costumeiramente pré-determinados.

5. A estrutura narrativa da Vitória Financeira

A opção por uma análise discursiva baseada nos estudos de narrativas orais deve-se ao entendimento de que contar histórias constitui-se numa “forma privilegiada de projeção de sentido para a experiência humana” (BASTOS; FABRÍCIO, 2009, p. 42); em outras palavras, narrativas atuam como ferramentas que possibilitam aos narradores organizar o mundo social de que são parte, interpretar e ordenar eventos passados a partir de modelos culturais, ideológicos e demandas locais, transformando-os em experiências inteligíveis tanto para o grupo ao qual reivindicam pertencimento quanto para o interlocutor direto da situação social em que uma história é narrada.

Do ponto de vista formal, isto é, da organização retórica das narrativas, Labov e Waletzky (1967) e Labov (1972) centraram seus estudos sobre certos elementos que constituem o que ficou conhecido na literatura como narrativa *canônica*, denominados por ele de *sumário (ou resumo)*, *orientação*, *complicação*, *avaliação*, *resolução* e *coda*, cada uma das quais endossando o agenciamento do narrador durante um evento narrativo e colaborando na construção de significados do mundo do evento narrativo em que ele se insere.

³ Não temos conhecimento de casos de igrejas históricas e do pentecostalismo clássico pedirem contribuição permanente. Além disso, dificilmente o fazem fora do rol de sua membresia.

As narrativas que compuseram o *corpus* desta pesquisa, porque surgem de eventos institucionais, ritualizados, em que a audiência quase sempre está longe de ter algum tipo de familiaridade com as circunstâncias ou personagens dos eventos a serem narrados, tendem a apresentar-se segundo esse modelo canônico laboviano, embora essa não seja uma obrigação formal do discurso narrativo.

A partir de agora, começamos a apresentar a narrativa de Wilson, foco desta análise, ao mesmo tempo em que tecemos os primeiros comentários, em sua maior parte descritivos, sobre sua estrutura formal.

Excerto 1: Orientação

01 fui vice-cônsul do brasil na europa, na áfrica:: e por último,
02 no uruguai. e pela infinita graça e misericórdia do senhor fui
03 consagrado pastor pelo espírito santo de deus.
04 provérbios vinte e dois versículo vinte e seis vinte e sete
05 diz que:: não fique entre fiadores se você não tem com que pagar,
06 se não podem te tirar até a cama de debaixo de você.
07 eu desobedeci® a palavra de deus e fiquei® como fiador,
08 para ajudar uma pessoa amiga, e não deu certo,
09 e fiquei numa situação financeira muito difícil.

O excerto 1 inicia-se com um segmento em que o narrador apresenta informações sobre si; credenciais profissionais e religiosas cruciais para a construção de sua credibilidade (l. 1-3). Em seguida, o senhor Wilson reproduz uma passagem bíblica, somada a uma pequena narrativa encaixada sobre ter se tornado fiador de alguém. Todo o excerto pode ser enquadrado como um movimento de orientação narrativa (contextualização), já que provê, como se verá a diante, o contexto em relação ao qual as ações narrativas principais da história se desenvolverão.

A inserção de uma advertência bíblica avaliativa no início da narrativa (l. 4-6) suscita na audiência um maior interesse pela história a ser narrada, já que cria suspense acerca dos resultados que advirão em consequência de tornar-se “fiador”,

ato esse avaliado pelo próprio narrador como desobediência religiosa. Além disso, a referência bíblica naturalmente indicia o alinhamento de Wilson como pastor, dada a ação que realiza: uma advertência. Sua história serve como ilustração das consequências “difíceis” (l. 9) de um ato de desobediência sobre os que, como ele, ignoram um conselho bíblico.

A partir daí, a narrativa apresentará ações narrativas complicadoras. Os excertos apresentados a seguir foram segmentados de modo a explicitar a sua organização formal: o testemunho apresenta uma recursividade do clímax, que seria o momento de maior tensão entre as ações narrativas – aspecto não descrito no padrão laboviano de narrativas, mas previsto por modelos subsequentes (LONGACRE, 1981, 1983; apud GEORGAKOPOULOU, 1997(b)). Essa recursividade aparece em quatro momentos distintos da história, nos quais ocorrem o que aqui chamaremos de “díades narrativas”. Cada um desses movimentos de clímax narrativo vem acompanhado de suas respectivas resoluções. A seguir, apresentamos a primeira delas.

Excerto 2: Semear e colher

10 mesmo assim, >apreciando< o programa do pastor silas®
 11 eu:: resolvi ser- cooperar, >senti de deus< e, passei a cooperar com
 12 cem reais por mês. >de repente< veio inesperadamente um
 13 quinhentos reais extra como:: e:: >de um< de outro recurso que me
 14 apareceu .h e eu não sabia o que fazer com os quinhentos reais

Nomeamos os excertos narrativos de díades porque, a partir daqui, o narrador se engaja na construção de sequências narrativas que opõem duas ações, uma ativa e uma passiva, ligadas por relações semânticas de causa e efeito. A deste excerto, “semear-colher” tem sua primeira contraparte ativa condensada em “passei a cooperar com cem reais por mês”, e a segunda, passiva, em “>de repente< veio inesperadamente um quinhentos reais extra.” (l. 11-13). Vejamos a continuação da ação narrativa:

Excerto 3: Mandar e receber

15 >no dia< ((movimenta bruscamente a mão esquerda pra frente))
 16 que eu recebi, ligo a televisão, e o pastor silas malafaia apareceu
 17 apontando ((aponta pra frente com a mão direita)) pra mim dizendo,
 18 “é com você mesmo que eu quero falar, eu preciso da sua ajuda
 ((aponta erguendo levemente a mão esquerda))
 19 e deus quer ((repete gesto anterior)) lhe abençoar nas finanças”,
 20 eu senti o espírito santo me falando que era pra eu coop-
 21 mandar os quinhentos reais pra ele .h e mandei, e no
 22 fim do mês, inesperadamente veio um aumento pra mim de mil s::
 23 reais, o dobro, eu falei e olha o:: un:: VI pude verificar .h
 24 que o ministério do pastor silas malafaia é terra frutífera, deus
 25 abençoa, tem a unção do espírito.

A segunda díade da narrativa, “mandar-receber”, novamente se inicia com referência ao pastor Silas Malafaia – liderança religiosa popularmente conhecida também por sua ingerência no âmbito da política. O pastor é inserido na narrativa como uma personagem que exerce influência sobre o narrador. É o pedido virtual do pastor que motiva a ação que forma a primeira contraparte, ativa, dessa nova díade: “eu senti o espírito santo me falando que era pra eu coop-mandar os quinhentos reais pra ele .h e mandei” (l. 20-21).

A outra banda dessa díade, “receber”, aparece na declaração “e no fim do mês, inesperadamente veio um aumento pra mim de mil s:: reais, o dobro” (l. 21-22). É interessante notar um padrão em relação a essa contraparte: o evento que acontece em decorrência da ação do narrador é descrito como *inesperado*, tanto quanto o anterior. Mais que um evento acidental, tal caracterização parece caracterizar o acontecimento como alguma coisa da ordem do *sobrenatural*. Trata-se de um paradoxo interessante, já que as relações sintáticas entre orações narrativas indiciam relações de causa e efeito. Como então conciliar a interpretação de que um acontecimento é efeito de outro com a caracterização do evento como inesperado? Voltaremos a essa questão adiante.

Após narrar o momento em que recebe o dobro do valor que mandou como resposta ao apelo de Silas Malafaia, Wilson passa avaliar positivamente o pastor “que o ministério do pastor silas malafaia é terra frutífera, deus abençoa, tem a unção do espírito” e a divindade representada por ele (l. 24-25). Sob o impacto dessa constatação, inicia-se a terceira díade:

Excerto 4: Dar e ganhar

25 [...] então eu resolvi mesmo no
26 ap- apertado financeiramente dar os mil reais para o ministério
27 do silas malafaia. passei a ser co:: parceiro gideão e
28 inesperadamen= novamente em dois meses >ºmais ou menosº< veio
29 outro aumento no meu salário. eu consegui fazer um negócio extra
30 extraordinário e consegui, a:: um dinheiro que poderia quitar as
31 dívidas, mas, dois dos principais bancos, com que eu estava
32 acertando,,h a:: depois de re- aceitarem a oferta, voltaram atrás
33 e não quiseram.

De maneira mais marcadamente agentiva que nos excertos anteriores, o narrador, relativamente à nova doação financeira descrita neste excerto 4, utiliza o verbo *resolvi* como introdução à primeira contraparte do novo clímax: “dar” (“então eu resolvi mesmo no ap- apertado financeiramente dar os mil reais para, o ministério do silas malafaia” – l. 25-27). E antes que emerja a declaração referente à contraparte “ganhar” desta díade, Wilson cita claramente aquilo que deverá ser entendido como a causa última desses surpreendentes e sucessivos auferimentos de valores: seu engajamento no sistema de parcerias – “passei a ser co:: parceiro gideão” (l. 27). Na seção 4 deste artigo, falamos sobre os sistemas de “parcerias” típicos das igrejas alinhadas à Teologia da Prosperidade. Aqui, tornar-se “parceiro Gideão” (l. 27) significa tornar-se alguém que envia mensalmente à Associação Vitória em Cristo um valor acima de mil reais. De novo, mais um ciclo de relações de causa e efeito é paradoxalmente descrito como inesperado: o salário de Wilson aumenta novamente (l. 28-29).

Excerto 5: Investir e lucrar

33 e não quiseram. Meu filho falou “pai, um h:: aplica na bolsa que
 34 em três meses o senhor tem essa, importância triplicada.”
 35 naquele momento o espírito santo me fez lembrar a palavra do
 36 senhor jesus em marcos, capítulo dez, versículo vinte e nove e
 37 trinta, que ele diz ninguém há que tenha deixado, ou melhor,
 38 investido no evangelho por amor ao evangelho >e por amor a mim<
 39 que não re:: não receba cem vezes mais falei “cem vezes mais, eu
 40 vou investir no reino de deus”. investi no reino de deus
 41 e começou a fazer::, a vi o meu salário melhorar.
 42 ((olha para outra câmera, e câmera lateral dá um close em seu
 busto. Aparece legenda na parte inferior da tela: Wilson Alves de
 Sousa, Catedral Metodista do Rio de Janeiro))inesperadamente
 43 quando eu fiz o investimento de, mandei dez, passei a, mandar
 44 dez mil reais com todo hh o meu aperto financeiro .h tudo que eu
 45 tinha. e eu ligo a televisão, o pastor silas malafaia junior,
 46 iniciando o programa, ele diz- cita isaías sessenta e quatro, quatro,
 47 “nunca se viu deus como o nosso, que trabalha por aqueles que nele
 48 espera”. eu me emocionei, senti no espírito
 49 santo me revelando que estava, deus estava trabalhando por mim
 50 e, inexplicavelmente, no meu, no ministério das relações
 51 exteriores que eu sou aposentado, NUNCA houve greve hh lá,
 52 fizeram uma greve reivindicando melhoria de salarial
 53 ☉exatamente na minha carreira☉. e, eu fu:: meu salário foi
 duplicado.

No excerto 5, nota-se com nitidez a estrutura recursiva do testemunho de Wilson, já que uma narrativa canônica menor se insere na narrativa maior. Ela apresenta uma orientação própria (l. 33-40), um resumo (l. 41-42) em que já se antevê a díade “semear-colher”, ações narrativas consistentes com a estrutura de causa (“passei a, mandar dez mil reais” – l. 43-44) e efeito/resolução (“meu salário foi duplicado” – l. 53).

Além do já apontado paradoxo em relação às resoluções dessas díades, isto é, uma descrição de ações narrativas que, ao mesmo tempo em que se encontram enquadradas como “causa” dos ganhos financeiros, são também qualificadas como

“inexplicáveis” (l. 50), um outro elemento comum a todas as díades aqui apresentadas se refere à primeira contraparte delas, a que corresponde à parte ativa, em que o narrador *faz* alguma coisa.

Queremos agora chamar atenção para o fato de que essas ações (que consistem basicamente em doar altas quantias de dinheiro para a igreja) são antecedidas por espécies de epifanias espirituais. Referimo-nos aqui ao auto reparo feito pelo narrador na linha 11: a substituição do verbo *resolvi*, atitudinal, pela declaração *senti de Deus* e suas equivalentes “senti o espírito santo me falando” (l. 21), “o espírito santo me fez lembrar” (l. 36). Essas ações narrativas têm o efeito de amenizar a ideia de controle do narrador sobre o seu próprio comportamento, transferindo ao menos parte da agentividade ao “Espírito Santo”. Em geral, essas epifanias são mediadas pela interação virtual, via TV, com o pastor Silas Malafaia.

O excerto 6, último referente à narrativa Vitória Financeira, finaliza o testemunho em forma de coda, isto é, uma moral avaliativa da história:

Excerto 6: Coda narrativa

54 (com semblante sério) deus é fiel, deus é tremendo e o ministério
 55 do pastor silas malafaia eu com todo sacrifício .h
 56 eu tenho investido, porque é terra fértil
 57 e o que o brasil precisa é ouvir a palavra de deus,
 58 conhecer esse jesus vivo, real, que é o mesmo ontem, hoje e será
 59 eternamente. e ele dá prosperidade, na paz, no lar, na:: harmonia,
 60 na:: felicidade, na certeza da salvação não é só financeira não,
 61 mas a e:: segurança. isso é que é vida, vida com jesus.

Segundo Labov (1972), histórias devem ter uma razão para serem contadas; precisam se referir a eventos que quebrem a ordinaryness da vida cotidiana. É isso que constitui *ponto* da história, o que a torna *reportável*. A reportabilidade, ou seja, a razão de existência do testemunho de Wilson e dos demais que emergem em programas e rituais religiosos, reside justamente no fato tratarem de eventos

alegadamente relacionados à intervenção divina, incomuns por quebrarem uma ordem “normal” de acontecimentos.

O ponto de uma história pode em geral ser entrevisto nos momentos de avaliação e na coda da narrativa. A repetição do clímax nas díades, conforme se vê na separação dos excertos acima, atuaria, em nosso entendimento, como um elemento avaliativo intensificador (LABOV, 1972) que enfatiza por recorrência os elos causais construídos narrativamente entre o engajamento religioso por parte do narrador e seus ganhos financeiros. Uma explicitação dessa relação comparece no excerto 6: conhecer Jesus traz *prosperidade* não só *financeira* – l. 58.

Em resumo, o percurso de ações narrativas presentes em cada uma das díades pode ser resumido conforme o seguinte esquema: após uma orientação em que se descreve uma dificuldade financeira, dá-se início às ações narrativas: 1) interagir virtualmente com líder religioso; 2) sentir-se tocado; 3) iniciar-se em um sistema de doações à igreja; 4) receber um retorno inesperado.

Embora não seja objetivo deste artigo analisar outras narrativas da Teologia da Prosperidade, cumpre apresentar ao menos mais um pequeno conjunto delas⁴ a título de ilustração da recorrência, ainda que parcial, dos elementos descritos acima. O excerto 7, a seguir, recorta um momento de uma interação transcorrida durante o “Congresso Empresarial Nação dos 318”, reunião que ocorre em diversos horários, todas as segundas-feiras, na Catedral da IURD. Tal interação foi exibida em um programa de televisão da emissora Rede TV. Nota-se, quanto à estrutura desta narrativa, também a presença de uma orientação em que o adepto da Teologia da Prosperidade apresenta suas dificuldades financeiras, e segue-se a isso a apresentação das seguintes ações narrativas: 1) resistir à igreja apesar do convite da esposa; 2) interagir com liderança religiosa, quando da ida à igreja; 3) iniciar-se em

⁴ Como não é objetivo aqui realizar uma análise microinteracional dessas narrativas, retiramos os sinais convencionais de transcrição desses exemplos para facilitar a legibilidade.

um sistema de doações, aqui nomeado “Corrente da Nação”; 4) obter retorno financeiro, aqui materializado com o equacionamento de dívidas.

Excerto 7: Programa IURD

Eu tava noivo, prestes a casar, e o apartamento que nós hoje moramos, esse apartamento tava com várias dívidas, dívida de IPTU, condomínio e tudo, então eu não aceitava isso. Eu cheguei aqui desesperado não tinha noção eu falei pô perdi o cargo que eu ganha que eu tinha um bom apartamento, belo apartamento na barra da tijuca com vista pro mar e tudo, ele tava prestes a ir a leilão. E eu nunca imaginei que eu ia pisar na Igreja Universal, inclusive ela é minha esposa, ela já tinha feito a Corrente da Nação, e ela falou “vamo lá”, e eu falei “não,não,não”. E aí teve um domingo... O bispo Macedo teve aqui na catedral. Eu vim com ela, meio reticente, aí ele fez a chamada pra Nação ((denominação de uma conferência semanal da Igreja Universal)). Comecei a fazer. Daquele momento ali eu consegui reverter a situação. Tirei, o imóvel, do leilão de IPTU, fui equacionando as dívidas, e, pra terminar, a dívida de setecentos e sessenta mil caiu pra sessenta mil reais em vinte e quatro parcelas de dois mil e quinhentos reais, ou seja, impossível, aos olhos do homem./.../

O testemunho seguinte foi publicado em 10/12/2014 na conta da igreja Paz e Vida na plataforma de vídeos *Youtube*. Nessa página, é possível assistir a vários testemunhos e pregações originalmente gravadas nas igrejas da denominação. No excerto 8, que extrai uma breve narrativa do testemunho do adepto Ednaldo, observamos uma pequena variação do esquema sugerido acima. O narrador, em sua orientação, constrói-se como “empregado” (aqui interpretado como um movimento discursivo análogo à apresentação de uma dificuldade financeira); em seguida – e esse é um fato decorrente da participação do adepto em uma outra versão de sistema de doações, os “Pregadores do telhado” – o narrador “vira patrão” (o que pode ser interpretado aqui como uma versão do movimento retórico referente ao de se obter retorno financeiro).

Excerto 8: Plataforma de vídeos Paz e Vida

Eu antes de frequentar a paz e vida eu já era pregador do telhado, e eu era empregado, depois, agora eu sou patrão. Tenho vinte e cinco funcionários diretos e funcionários indiretos. Eu tenho certeza que deus muda a vida de vocês se vocês for fiel a ele.

O próximo e último excerto que comporá o pequeno *corpus* desta seção é uma “carta de fiel” publicada na página da Associação Vitória em Cristo. A Teologia da Prosperidade, conforme mencionado na seção 2, não se restringe a questões financeiras, embora estas sejam predominantes. Questões de saúde, problemas domésticos e relativos a estudos também estão presentes nos testemunhos de seus fiéis. Nesta narrativa, por exemplo, a narradora constrói uma orientação em que descreve um estado inicial desfavorável para sua filha (aqui, os problemas não são financeiros, mas relativos ao desempenho escolar). Em seguida, as seguintes ações narrativas são narradas: 1) interação virtual com autoridade religiosa; 2) adesão ao sistema de doações (aqui nomeado inscrição como “patrocinadora”; 3) êxito em relação ao problema relatado (aprovação na faculdade).

Excerto 9: Página da Associação Vitória em Cristo

Enviado por: M. V. G. A. São João da Boa Vista SP

Em 2006, minha filha estava com problemas de notas na faculdade. Sempre que orava por ela, vinha à minha mente o versículo: “Buscai em primeiro lugar o reino de Deus e a sua Justiça (...)”. Em uma noite, após orar, liguei a TV no programa Show da Fé. O referido versículo estava na tela, e o Missionário disse: “Minha irmã, a sua filha está em dificuldades? O que você está esperando para inscrevê-la como patrocinadora?”. Imediatamente a inscrevi, e ela conseguiu ser aprovada, para a glória de Deus. Amo Jesus.

Na próxima seção, a descrição dos testemunhos de prosperidade será interpretada de forma a tecermos considerações sobre os mecanismos de construção de coerência que eles apresentam.

6. Teologia da Prosperidade como sistema de coerência

Na definição laboviana de narrativa, está pressuposto que a ordem de ações narrativas mimetizaria uma suposta sequência de eventos que a teriam antecedido e determinado. Outros autores trataram de elaborar concepções menos formais e realistas acerca das narrativas orais. Para Ricoeur, por exemplo, a narrativa é um modo de organização da experiência, através do qual sequências ligam-se umas às outras (apud BRUNER, 1997) em uma “uma elaboração e aprimoramento do que aconteceu” (idem, p. 48); isto é, “a narrativa pode proceder mesmo com ‘a suspensão da alegação referencial da linguagem comum’, ou seja, sem obrigação de igualar-se a um mundo de realidade” (1982 apud BRUNER, 1997, p.48).

Leitor de Ricoeur, Bruner (1997) estabelece que uma das características mais marcantes da narrativa, juntamente com a sequencialidade e a indiferença factual, é o manejo sobre os “afastamentos do canônico”, isto é, a habilidade que a narrativa tem de estabelecer um elo entre o *excepcional* – o que torna uma narrativa contável – e o *comum* – a adequação a um conjunto de normas de uma cultura. Se o estranho é necessário para a emergência de uma narrativa, a normalização disso, ou seja, a reiteração das normas de um grupo social, também o é. O narrador de uma história tem de lidar simultaneamente com a canonicidade e a excepcionalidade, e o faz a partir de um conjunto de procedimentos interpretativos pelos quais realiza uma renegociação de significados.

Em relação à narrativa em foco neste artigo, o elemento excepcional que torna a história de Wilson contável são os “inexplicáveis”, “inesperados” e sucessivos recebimentos de valores em dinheiro experienciados pelo protagonista. O que estamos procurando agora são os modos pelos quais esse excepcional torna-se

comum, ou seja, explicável e coerente frente a um dado conjunto aceitável de crenças culturais compartilhadas por membros do grupo.

Uma categoria útil para se explicar como se “maneja” narrativamente eventos excepcionais, ou simplesmente a dispersão de eventos cotidianos e biográficos, transformando-os em uma série sequencial que faça sentido e que nos situe como membros competentes de nossa cultura, é a noção de *coerência*, conforme formulada por Charlotte Linde (1993). Para Linde, um *princípio de coerência* guia a prática sociodiscursiva de se contar histórias.

Para Linde, a coerência é garantida pelo uso de certos panos-de-fundo discursivos “que provêm um ambiente no qual uma declaração pode ou não pode ser tomada como a causa de outra declaração” (LINDE, 1993, p. 163). Crenças de senso comum, teorias especializadas ou apropriações populares de teorias especializadas podem funcionar como esses “sistemas de coerência” (idem), que autorizam certas relações entre eventos narrativos. Em poucas palavras, na elaboração de uma história, são os sistemas de coerência que estão na base da construção dos elos (sequenciais e causais) entre os elementos da narrativa. Alguns exemplos de sistemas dessa natureza, oriundos de teorias especializadas, e comumente popularizados como explicações plausíveis para acontecimentos em histórias de vida são: a psicanálise freudiana, a psicologia behaviorista, a astrologia, o marxismo, a meritocracia, etc.

Curiosamente, dada a relação temática com este trabalho, Linde chega a apontar que o senso comum (também um tipo de sistema de coerência) atual norte-americano sobre o trabalho deriva de correntes religiosas das primeiras décadas do século XIX, as quais

tentaram aliviar a rigorosa teoria da predestinação Calvinista do século XVIII com uma crença na eficácia da vontade individual, na vontade de Deus para cooperar com os desejos do crente e na abundância infinita de recursos disponíveis a qualquer pessoa que acredite em tal abundância. Começando como um sistema de

coerência especialista, dentro de movimentos religiosos e de cura pela fé (...), essas crenças se tornaram parte do sistema de coerência do senso comum geral americano sobre os temas da profissão e da prosperidade (LINDE, 1993, p. 222).

Baseando-nos na análise formal da narrativa apresentada na seção 5, vamos argumentar a partir de agora que os testemunhos da Teologia da Prosperidade estão ancorados em um sistema de coerência aplicável ao contexto específico das denominações neopentecostais brasileiras. Formulando de outra maneira, acreditamos que as relações de causalidade dos ganhos materiais relatados construídas pelo narrador de Vitória Financeira (o mesmo acontece nos demais testemunhos que compõem os dados da pesquisa) estão sustentadas em um sistema de interpretação compartilhado entre membros daquela comunidade. Assim, embora (aos que não compartilham do mesmo sistema de coerência) soe absurda a história de alguém que envia uma oferta de cinco ou dez mil reais em resposta ao apelo de um pastor feito num programa de TV, ou alguém que doa seu automóvel como um ato de sacrifício em busca de prosperidade financeira, tais ações são totalmente normalizadas e estão justificadas pela participação de seus atores em um certo “sistema simbólicos de cultura” (BRUNER, 1997, p. 39). Trataremos das características desse sistema de coerência a seguir.

Antes disso, porém, gostaríamos de retomar o paradoxo apontado na seção anterior, acerca do uso de expressões como “de repente” e “inesperadamente”, “inexplicavelmente”, inseridas pelo narrador na sua fala para introduzir a notícia sobre ganhos financeiros. Embora esses ganhos apareçam sintaticamente – ou seja, colocados na sequência narrativa –, como efeito do engajamento em doações à igreja, parece que o próprio falante caracteriza os acontecimentos como excepcionais (anormais), fruto do acaso, com um fraco ou insuficiente elo de causalidade (LINDE, 1993, p. 141). Essa contradição constitui-se, no entanto, como um trabalho especial de criação de sentido para as histórias. O uso dessas expressões acaba praticamente não

dando outra opção à audiência senão a de atribuir essa aparente sucessão de eventos acidentais a uma obra do sobrenatural possibilitada pela sua obediência religiosa.

Voltando à caracterização do sistema de coerência da Teologia da Prosperidade, a ideia básica que o informa é que a oferta de dinheiro, por parte dos fiéis, em um programa de doações à igreja contribui para a solução de seus problemas financeiros, amorosos ou de saúde. Nessa lógica, pode-se conceber a “parceria” como uma espécie de permuta, em que os parceiros (Deus e o fiel) se ajudariam mutuamente; este com contribuições financeiras que promovam a vontade divina na terra e aquele com uma paga ou retribuição realizada através de ações sobrenaturais (no âmbito financeiro, amoroso ou da saúde) em favor do contribuinte.

Uma maneira mais interessante de se entender a parceria é a seguinte: na ética norte-americana dos primeiros protestantes sobre o trabalho, influenciado pelo capitalismo produtivo/industrial (HARVEY, 2013) que, como já se disse, marca fortemente até hoje o senso-comum norte-americano, o êxito ou a prosperidade financeira são bem-vindas e estão atrelados ao mérito individual no trabalho comercial ou industrial. Nesse sistema de coerência, “a honestidade é útil porque traz crédito; e o mesmo se diga da pontualidade, da presteza, da frugalidade também” (WEBER, 2004 [1920], p. 45). Realmente, a conduta de vida racional fundada na ideia de profissão como vocação (um dos elementos componentes do espírito capitalista moderno) nasceu do espírito da ascese cristã (idem, p. 164).

Uma diferença semântica importante emerge no sistema de coerência que estamos investigando, que se refere, diferentemente, aos neopentecostais: ao invés de termos a prosperidade equacionada como recompensa pelo trabalho duro (*hard work*) ou o ideal do *self made man* (pessoa que cresce financeiramente pelo seu próprio esforço), típicos de um discurso meritocrata embasado na ética protestante referida há pouco, a coerência nos testemunhos analisados aqui parece advir de uma mentalidade rentista mais próxima ao capitalismo financeiro/especulativo (HARVEY,

2013), do mercado de ações, das oportunidades de investimento, das operações financeiras. Nessa visada, no lugar de uma lógica econômica segundo a qual *trabalho gera dinheiro*, teríamos sua versão parasitária mais recente, segundo a qual *dinheiro gera dinheiro*.

Daí decorre que, no sistema de coerência da Teologia da Prosperidade neopentecostal, o sucesso financeiro está equacionado ao engajamento em “parcerias” e doações à igreja. Assim como um investimento em mercado de ações, “de repente” acorda-se mais rico. Na reinterpretação discursiva religiosa, a intervenção divina age a favor de um fiel investidor. Algumas pistas linguístico-discursivas do testemunho Vitória Financeira, tais como a seleção lexical, atuam para essa interpretação. Quando Wilson narra, nas diferentes díades que compõem sua narrativa, os momentos de retorno financeiro, emprega consistentemente verbos inacusativos, ou seja, verbos que não implicam agência do sujeito. Tais escolhas são particularmente interessantes já que estamos atentos a um sistema de coerência que entende a prosperidade não como resultado de esforço individual, mas de uma acontecimento “mágico”.

veio inesperadamente um quinhentos reais extra (l. 12-13);
outro recurso que me apareceu (l. 13-14)
veio um aumento pra mim de mil reais (l. 23-24)
veio outro aumento no meu salário (l. 29-30)
meu salário foi duplicado (l. 53)

Em outros momentos, quando o narrador ainda se refere aos sistemas de doação de dinheiro, destacam-se escolhas lexicais que se alinham com entendimentos do engajamento em parcerias como espécies de investimento. Saltam aos olhos, por exemplo, o modo como o narrador começa usando o verbo “cooperar” (linha 11) e termina usando o verbo “investir” (linhas 41 e 57) e o uso de “parceria” (no sentido de tornar-se parceiro em uma sociedade – ter uma “cota” em um investimento).

Também vale ressaltar, sobre a lógica de investimento presente nesse discurso, a existência de uma proporcionalidade do lucro em relação ao investimento. Nas quatro díades que compõem a ação narrativa do testemunho, nota-se uma gradação no valor investido (de quinhentos reais, “aplicados” na primeira díade, chegando-se a impressionante doação de dez mil reais, na última delas), e, conseqüentemente, uma gradação no valor de retorno. Uma implicação dessa gradação é a ideia de que as parcerias recebem diferentes perfis de investidores; todos podem ter uma “cota” no investimento, ainda que o valor delas varie significativamente. Pensando na maneira como Wilson se apresenta na orientação de sua narrativa e levando em conta os outros testemunhos analisados para esta pesquisa, nota-se que é preciso que a resposta positiva a solicitações como a de Silas Malafaia venha de pessoas das mais diversas filiações religiosas e estatutos socioeconômicos.

Essas três características narrativas do testemunho de Wilson (a mitigação da agentividade individual no que diz respeito à obtenção de lucro; o vocabulário corporativo e a proporcionalidade entre investimento e lucro), somados à descrição sequencial da narrativa e às relações de causa e efeito costuradas pela história, indiciam o alinhamento desse testemunho com aquilo que chamamos aqui de sistema de coerência da Teologia da Prosperidade – uma versão financeira-especulativa da ética protestante de viés neopentecostal.

7. Síntese e considerações finais

Tendo como foco a Teologia da Prosperidade, ou mais especificamente o seu desenvolvimento em igrejas neopentecostais brasileiras, buscamos, neste artigo, nos debruçar sobre um gênero central para os cultos religiosos dessas denominações: os testemunhos. O foco em testemunhos públicos, ou seja, aqueles que não se restringem à situação social do culto, mas que viajam para contextos múltiplos através da televisão e das páginas da internet, garante aos dados selecionados para

este trabalho o estatuto de exemplares, já que são as próprias igrejas que os selecionam e providenciam que esses testemunhos alcancem uma audiência que vá além da plateia presente nos rituais em que eles primeiramente ganham corpo. Entendidos neste empreendimento como narrativas de história de vida (LINDE, 1992), tais testemunhos foram aqui analisados segundo a fundamentação teórica do campo da Análise de Narrativa (BASTOS; BIAR, 2015).

Tendo em vista o objetivo de identificar e descrever a estrutura do testemunho de prosperidade, os estudos estruturais de Labov e Walestky (1967) e Labov (1972) nos auxiliaram no reconhecimento de um percurso de ações narrativas “relativamente estável”. Tanto na narrativa de Wilson quanto nas demais que formaram o conjunto de dados desta pesquisa, era comum que um estado inicial de dificuldades financeiras (ou de outra ordem) servisse como orientação a partir da qual o narrador estabelecia sua iniciação em um sistema de doações à igreja – denominado genericamente de “sacrifício”, já que implica perder alguma coisa. Dada a sua posição na sequência, esse sacrifício é construído como *causa* de uma melhora repentina em relação ao estado inicial, sendo tal melhora *proporcional* ao sacrifício realizado.

Uma das características mais cativantes nas narrativas de testemunhos alinhados à Teologia da Prosperidade é o manejo que fazem do afastamento do canônico, isto é, a prática do narrador de normalizar os ganhos repentinos das “bênçãos” financeiras e materiais, estabelecendo para eles uma causalidade adequada. Nesse sentido, encaminhamentos construcionistas de Bruner (1990) e Linde (1992) nos auxiliaram na compreensão da forma como os testemunhos constroem coerência para eventos excepcionais. A tese apresentada neste artigo é a de que as relações de sequencialidade e causalidade dessas narrativas se sustentam em um sistema de crenças comparável àquele que informa a ética dos primeiros cristãos reformados no que diz respeito a prosperidade financeira e acúmulo de riqueza. No entanto, uma particularidade se mostrou fundamental.

Ao invés de se tomar a bênção financeira como recompensa pelo trabalho e esforço individual, ou nos termos de Weber, o espírito do capitalismo – capitalismo produtivo, acrescentamos –, o sistema de coerência próprio da Teologia da Prosperidade parece (quinhentos anos depois de Lutero afixar as noventa e cinco teses e desencadear o movimento de Reforma e o advento do protestantismo) mais próximo do espírito do capitalismo financeiro contemporâneo, em que os ganhos financeiros não são entendidos como recompensas, mas como resultado fortuito de investimentos por vezes especulativos.

Ao final desta análise, esperamos ter contribuído não apenas para o entendimento da prática discursiva aqui focalizada, mas também para explicitar um elo, tão caro aos estudos discursivos, entre a emergência de um discurso particular (nível micro) e sua relação com ordens socioculturais mais amplas (nível macro).

Referências bibliográficas

ARAÚJO, H. R. **Uma análise da possibilidade da existência de um sistema teológico caracteristicamente brasileiro**. Tese (Ph.D.) - Trinity Theological Seminary and College of the Bible, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. **Análise de Narrativas e Práticas de entendimento da vida social**. DELTA, São Paulo, v. 31, n. spe, p. 97-126, ago. 2015.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. **Quando entretenimento e política se encaixam: enquadres e estruturas de participação no talk show**. ReVEL, vol. 7, n.13, 2009. [www.revel.inf.br].

BASTOS, L. C.; FABRÍCIO, B. F. **Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”**. In: PEREIRA, M. G. D.; BASTOS, C. R. P.; PEREIRA, T. C. (Orgs.). **Discursos socioculturais em interação: Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p. 39-66.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 39-64.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FAUSTO NETO, A. Nada tira, nada envolve, nada completa: Leituras em recepção do discurso midiático religioso. **Revista Famecos - Mídia, Cultura e Tecnologia**, v. 15, n. 36, Porto Alegre: ago de 2008.

FIGUEREDO FILHO, V. **Coronelismo Eletrônico Evangélico**. Rio de Janeiro: Publit, 2010.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **DELTA** [online]. 2014, vol. 30, n. 2, p. 257-288. <https://doi.org/10.1590/0102-445078307364908145>

GEORGAKOPOULOU, A. **Narrative Performances: a study of modern greek storytelling**. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 1997. <https://doi.org/10.1075/pbns.46>

HARVEY, D. **Os limites do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LABOV, W.; WALETZKY, J. **Narrative analysis**. In: HELM, J. (Ed.). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: U. of Washington Press, 1967.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: **Language in the inner city**. Philadelphia: University of PA Press, 1972.

LINDE, C. **Life stories**. The creation of coherence. New York: Oxford University Press, 1993.

LONGACRE, R. E. A spectrum and profile approach to discourse analysis. In: **Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse** 1(4), January 1981. <https://doi.org/10.1515/text.1.1981.1.4.337>

MARIANO, R. Os Neopentecostais e a teologia da prosperidade. **Novos Estudos. CEBRAP**. nr. 44, março de 1996. p. 24-44.

MORAIS, E. E. **Religiosidade contemporânea**: aproximações entre o neopentecostalismo e o neoliberalismo. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. **Cultural Studies**: An Introduction. New York. Routledge, 1992 (pp. 1-16)

PIERATT, A. B. **O Evangelho da Prosperidade**: análise e resposta. Tradução Robinson Malkomes. São Paulo: Ed. Vida Nova, 1993.

SIEPIERSKI, P. D.; GIL, B. M. (Org.) **Religião no Brasil**: Enfoques, dinâmicas e abordagens. 2ª. ed. Paulinas, 2007 (Coleção estudos ABHR).

SOUSA, B. O. A Teologia da Prosperidade e a redefinição do protestantismo brasileiro: uma abordagem à luz da análise do discurso. **Revista Brasileira de História das Religiões**. ANPUH, ano IV, n. 11, Setembro 2011.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Tradução Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 2011.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo, Companhia das Letras, 2004 [1920].

Artigo recebido em: 27.05.2017

Artigo aprovado em: 05.07.2017



Desenvolvimento histórico de /b/ e /d/ em arara/shawãdawa (pano)¹

Historical development of /b/ and /d/ in Arara/Ahawãdawa (Panoan)

Wesley Nascimento dos Santos*

RESUMO: este texto descreve e analisa o desenvolvimento histórico das consoantes /b/ e /d/ no sistema fonológico da língua Arara/Shawãdawa (Pano). Para tanto, com base nos princípios básicos da Fonologia Histórica (JAKOBSON, 2008), analisamos o surgimento desses fonemas a partir de uma mudança fonológica que provém da criação de variantes combinatórias pré-nasalizadas de /b/ e /d/, em respectivo, [ᵐb] e [ᵐd], as quais nasalizaram as vogais que lhes antecederam. Em seguida, essas pré-nasalizadas perderam seu contorno nasal homorgânico, tornando-se, portanto, em vozeadas plenas [b] e [d], e criando uma nova distinção fonológica no sistema da língua, qual seja, /m/:/n/ :: /b/:/d/, de natureza correlativa (JAKOBSON, 2008), isto é, quando a presença/ausência de um traço é determinante na relação de oposições entre um conjunto de fonemas. Também mostramos que os reflexos dessas pré-nasalizadas na língua ainda podem ser observados nos dados de Cunha (1993), dado que quando temos /b/ e /d/, em posição interna de palavra, a vogal que as precede é nasalizada. Ademais, diferentemente de Cunha (1993), os resultados aqui descritos apontam para a não-existência de vogais inerentemente

ABSTRACT: This paper describes and analyses the historical development of the consonants /b/ and /d/ in the phonological system of Arara/Shawãdawa (Panoan). To reach this purpose, based on the principles of Historical Phonology (JAKOBSON, 2008), we analyse the formation of these phonemes as a phonological change that initially produced prenasalized allophones of them, that is, [ᵐb] and [ᵐd], which also nasalized the preceded vowels. Then the nasal enhancement from those allophones were lost, so that were raised [b] and [d]. Next stage was the establishment of a phonological distinction between them and the sources they came from, /m/ and /n/, resulting in an opposition noted as /m/ : /n/ :: /b/ : /d/ of the correlative type (in opposition to the disjunct type) (JAKOBSON, 2008), that is, a distinction in that the presence or absence of only one distinctive feature suffices to maintain this distinction in a set of phonemes. We also show that those prenasalized allophones can still be witnessed, given the fact that when we find /b/ or /d/ in medial position of word, the preceding vowel is nasalized. Furthermore, unlikely Cunha (1993), our analysis discourages the existence of

* Graduado em Letras/Português pela Faculdade de Letras da UFG (FL/UFG) e mestrando em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (IEL/UNICAMP). Também é bolsista do CNPq [Processo 130913/2016-2].

¹ Agradeço aos pareceristas anônimos pelas recomendações a este texto a fim de torná-lo mais claro ao leitor. Qualquer erro que, porventura, ainda persista, é de minha inteira responsabilidade.

nasais em Arara/Shawãdawa.

nasal vowels in Arara/Shawãdawa.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas Indígenas. Família Pano. Arara/Shawãdawa. Fonologia Histórica.

KEYWORDS: Indigenous languages. Panoan Family. Arara/Shawãdawa. Historical Phonology.

1. Introdução²

Arara (Pano) é o nome do povo que vive próximo ao Igarapé Humaitá, município de Cruzeiro do Sul, no estado brasileiro do Acre. Cunha (1993) reporta a existência de 230 indivíduos a esse povo, dos quais somente sete (7) eram falantes. A autora também registra etnônimos como Shawãdawa, Shawã, Arara, Dawa, dos quais o primeiro é a autodenominação desse povo na atualidade. Cunha (1993) é o primeiro trabalho de que se sabe a apresentar uma descrição da fonologia da língua Arara, além de alguns aspectos morfológicos do nome, do verbo, dos pronomes etc., bem como uma breve descrição da sintaxe da língua, com referências à ordem de palavras em sintagmas, à ordem dos constituintes na oração etc.

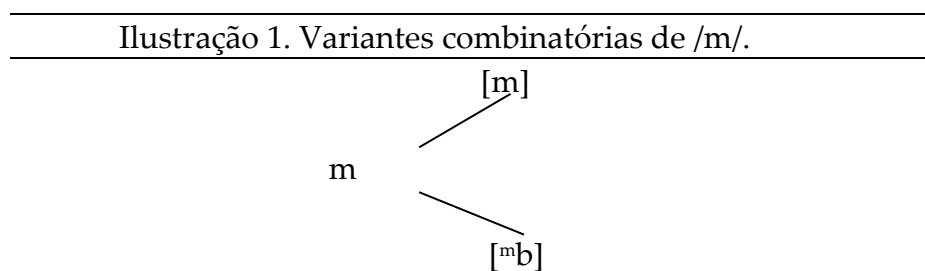
O que nos interessa aqui, no entanto, é o sistema fonológico descrito pela autora, especificamente (i) o comportamento dos segmentos /b/ e /d/ e (ii) o *status* de nasalidade inerente das vogais que Cunha (1993) estabelece.

No que se refere aos fonemas /b/ e /d/ em meio de palavra, Cunha (1993) observa que estes sempre ocorrem antecidos de vogal nasal, como em [ãbĩf'ba] 'nunca' (p. 29), [iã'bĩ] 'noite' (p. 24, 33, 36, 37, 65, 89), [ĩ'bi] 'sangue', quando /b/, bem como [ã'da] 'língua' (pp. 50, 82), [ã'de] 'mel' (pp. 75, 82) e [ãdi'hĩ] 'velho' (p. 39, 79, 82) quando /d/. Isso leva a autora a dizer que “o oclusivo sonoro sistematicamente, ao vir em sílaba não-inicial de palavra, nasaliza a vogal que lhe antecede. Esta é mais uma característica que o diferencia do oclusivo surdo /p/” (p. 25). Ademais, afirma: “No que diz respeito à língua Arara, é obrigatório um ambiente precedido de vocóide

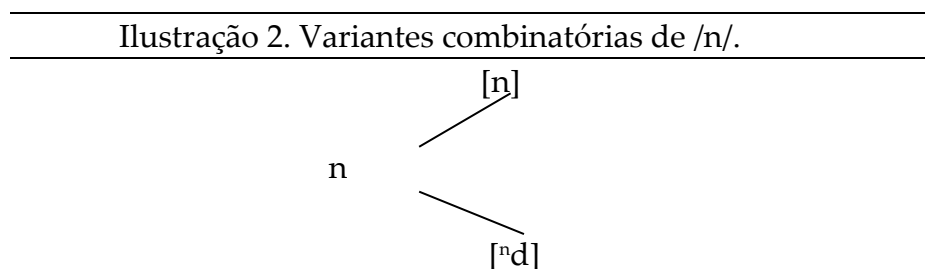
² Abreviaturas utilizadas neste texto: *p.* ‘pessoa’; *pl.* ‘plural’; *POSS* ‘possessivo’; *pron.* ‘pronome’; *s.* ‘singular’.

nasal para que se realizem os oclusivos bilabial [b] e alveolar [d], quando as sílabas nas quais participam não iniciam palavras” (p. 26).

É essa indecisão se é a vogal que antecede esses segmentos ou se estes que a condicionam como vogal nasalizada que nos levaram a buscar uma solução mais adequada para o caso do Arara/Shawãdawa e o comportamento dos seus fonemas /b/ e /d/. Neste sentido, traçamos um percurso histórico, com base nos princípios da Fonologia Histórica, para dar conta do surgimento desses fonemas no sistema fonológico da língua. Consideramos que sua fonte se deu a partir da criação de variantes combinatórias pré-nasalizadas homorgânicas, [ᵐb] e [ᵐd], variação que constituiu condição indispensável para a fonologização ulterior de /b/ e /d/ na língua Shawãdawa/Arara. A ilustração 1, a seguir, mostra as duas variantes combinatórias do fonema /m/, a nasal plena [m] e a pré-nasalizada homorgânica [ᵐb].



A ilustração 2 apresenta as variantes combinatórias de /n/, que são a nasal plena [n] e a pré-nasalizada homorgânica [ᵐd].



O estágio seguinte foi a nasalização do núcleo vocálico que precedia esses segmentos complexos e que, posteriormente, foram perdidos, restando, então, [b] e [d].

Consequentemente, em virtude da interpretação histórica que desenvolvemos neste texto quanto aos fonemas /b/ e /d/, especificamente a postulação de um estágio intermediário desses sons que condicionava a nasalização das vogais que os precediam, analisamos o *status* fonológico das vogais nasais do Arara/Shawãdawa. Isso porque, como já notamos acima, Cunha (1993) condiciona a realização de /b/ e /d/ em meio de palavra a um núcleo nasal da sílaba anterior. Resta-nos, então, comprovar se, de fato, as vogais /ã, ã, ã, ã/ são nasais, ou se cabe outra análise mais satisfatória, como aquela de um segmento nasal no nível subjacente travando a sílaba, ou seja, /vN/, assim como se tem apresentado ao Português (MATTOSO CÂMARA JÚNIOR, 1970).

Estruturamos este texto da seguinte forma: seguindo essa introdução (1), há, em (2), a descrição do sistema fonológico de segmentos consonantais do Arara; em (3), descrevemos e analisamos o percurso histórico que levou ao surgimento de /b/, (3.1), e /d/, em (3.2), de modo que em (3.3) descrevemos o processo de fonologização das variantes criadas a partir das pré-nasalizadas; em (3.4) oferecemos uma interpretação histórica para a nasalização vocálica da língua e, em (3.5) propomos, a partir das mudanças sofridas pelo sistema fonológico do Arara/Shawãdawa, um sistema fonológico que não difere dos fonemas de Cunha (1993), no entanto, mostramos as reais distinções fonológicas que ele possui. Complementam o texto a conclusão seguida das referências citadas e bibliografia consultada, bem como um Apêndice com todas as formas reconstruídas do Proto-Arara/Shawãdawa e do Pré-Arara/Shawãdawa, dos quais resultou o Arara moderno.

2. Fonologia consonantal do arara/shawādawa

Cunha (1993) apresenta um total de 18 fones consonantais ao inventário fonético da língua Arara (p. 22). Adaptamos, no quadro abaixo, esses fones, utilizando a terminologia e os símbolos do Alfabeto Fonético Internacional.

Quadro 1 – Inventário de sons do Arara/Shawādawa.

	bilabial	labiodental	alveolar	álveo-palatal	velar	glotal
oclusivas	p b		t d		k	
africadas			ts	tʃ		
fricativas		v	s	ʃ		h
aprox. lateral			l			
flepe			r ³			
nasais	m		n	ɲ		
aproximantes	w			j		

Fonte: elaborado pelo autor.

Fonologicamente, esse inventário se reduz ao seguinte sistema fonológico em que mantemos a terminologia de natureza fonética utilizada em Cunha (1993).

Quadro 2 – Sistema fonológico do Arara/Shawādawa.

	bilabiais	labiodentais	alveolares	palatais	velares	glotais
oclusivas desvozeadas	p		t		k	
oclusivas vozeadas	b		d			
africadas			ts	tʃ		
fricativas		v	s	ʃ		h
flepe			r			
nasais	m		n			

Fonte: Cunha (1993).

Esse “sistema” ainda não nos permite ver quais as relações que esses segmentos mantêm entre si, dada a sua natureza fonética, como mencionamos. Do ponto de vista estritamente fonológico, especialmente daquela fonologia praticada

³ Cunha (1993) utiliza /r/ para representar o símbolo correspondente ao flepe /r/ do Alfabeto Fonético Internacional. Neste texto e nos dados utilizados pela autora, substituímos /r/ da autora pelo flepe /r/.

pela Escola de Praga (TRUBETZKOY, 1969), um rearranjo destes segmentos resulta no seguinte sistema:

Quadro 3 – Sistema fonológico rearranjado do Arara/Shawãdawa.

		[labial]	[coronal]			[velar]	[laríngeo]
[-contínua]	[-vozeado]	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>ts</i>	<i>tʃ</i>	<i>k</i>	
	[+vozeado]	<i>b</i>	<i>d</i>				
[+contínua]		<i>v</i>	<i>s</i>		<i>ʃ</i>		<i>h</i>
[+soante]	[+nasal]	<i>m</i>	<i>n</i>				
	[-nasal]		<i>r</i>				

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir do quadro 3 podemos visualizar o sistema fonológico do Arara/Shawãdawa, que se compõe de uma série de obstruintes descontínuas desvozeadas, formada pelos segmentos /p, t, ts, tʃ, k/; uma série de obstruintes descontínuas vozeada /b, d/; uma série de segmentos contínuos /v, s, ʃ, h/; e uma série de soantes nasais /m, n/ e não-nasais /r/.

Dito isso, o que chama a atenção inicialmente é a série de obstruintes descontínuas vozeadas. Isso porque, dado o sistema proposto, a língua manteria uma única oposição fonológica do tipo vozeada x desvozeada para esses dois fonemas em comparação com a série de obstruintes descontínuas desvozeadas /p, t, ts, tʃ, k/.

Um sistema como esse não é improvável, no entanto, quando se observam os dados nos quais esses segmentos estão presentes, é razoável se perguntar sobre sua funcionalidade na fonologia do Arara. Os exemplos a seguir mostram /b/ e /d/ em sílaba inicial de palavra:

b/#_	
'não'	[<i>'ba</i>]
'sentir'	[<i>'bʃ</i>]
'rato'	[<i>ba'ka</i>]
'mão'	[<i>bʃhi</i>]
'unha'	[<i>bʃtiʃ</i>]
'pedra'	[<i>boʃki'te</i>]

d/#_	
'céu'	[<i>'daʃ</i>]
'morder'	[<i>da'ka</i>]
'nós'	[<i>dʃkʃ</i>]
'pássaro'	[<i>duĩ'da</i>]
'índio'	[<i>du'ra</i>]

No entanto, quando olhamos para dados em que /b/ e /d/ ocorrem em início de sílaba medial, vemos que esses fonemas sempre acontecem num ambiente específico, qual seja, com vogal nasalizada antecedendo-os. Vejam-se, a seguir, os exemplos em que /b/ ocorre em meio de palavra (b/\$_).

'sangue' (p. 24)	[ĩ'bi]
'peixe' (p. 24, 31)	[iũ'ba]
noite (p. 31, 65)	[jãbo] ~ [iã'bʃ]
'saliva' (p. 24)	[kʃbu]
carne (p. 24)	[nã'bi]
besouro (p. 24)	[sã'bo]
fruta (p. 24)	[vĩ'bi]
'nunca' (p. 28)	[ãbĩ'ba]

mais de um (p. 31)	[vi'fĩ'ba]
'no mato' (p. 33)	[dĩb'ã]
'hoje' (p. 39)	[da'ã ba'hi]
'cipó' (p. 45)	[sĩ'bu]
'peito' (p. 46)	[fũ'ba]
'maca' (p. 65)	[ʃbaja]
'moça' (p. 85)	[fũbaj'a]

Os exemplos abaixo ilustram /d/ também em meio de palavra (d/\$_).

'língua' (p. 50, 82)	[ã'da]
'mel' (p. 75)	[ã'de]
'velho' (p. 80)	[ãdi'hʃ]
'poss. de 3º p. s.' (p. 45)	[atũ'da]
borboleta (p. 52)	[awovʃda]
'marido' (p. 92)	[awvã'de]
'da mulher' (p. 39)	[ajhʃda]
'homem' (p. 41)	[dokohu'ãde]
'pássaro' (p. 76)	[dui'da]
'nossa' (p. 50)	[dukũ'da]
'rabo' (p. 51)	[ĩ'da]
'onça' (p. 52)	[ĩ'do]

'meu' (p. 52)	[iʃ'da]
'nó' (p. 31)	[mã'de]
'teu' (p. 52)	[mĩ'da]
'verde/azul' (p. 63)	[nãda'pa]
'aqui' (p. 83)	[nã'du]
'rede' (p. 52)	[pã'di]
'cobra' (p. 53)	[ʃdʃ]
'sol' (p. 54)	[fã'di]
'porco' (p. 85)	[ũ'du]
'primo' (p. 86)	[vʃ'de]
'nova' (p. 37)	[vũ'da]
'magro' (p. 42)	[mã'da]

Nestes casos, dirá a autora, “é obrigatório um ambiente precedido de vocóide nasal para que se realizem os oclusivos bilabial [b] e alveolar [d], quando as sílabas nas quais participam não iniciam palavras” (CUNHA, 1993, p. 26).

Isso, no entanto, parece não ser verdade quando consideramos dados em que uma raiz é negada para formar uma palavra derivada. Vejamos o que acontece, por exemplo, com as raízes para *grande*, *bom/bonito* e *longe*. Essas raízes, quando são negadas por meio do sufixo {-ba}, têm a última vogal nasalizada.

[iwa'pa] 'grande' (p. 33)
 [iwa'pãba] 'pequeno' (p. 23)

[ʃara] 'bom, bonito, gostoso' (p. 30)
 [ʃarã'ba] 'feio' (p. 28)

['tʃaj] 'longe' (p. 47)
 ['tʃajĩ'ba] 'perto' (p. 24)

Outro exemplo que nos leva a duvidar da afirmação da autora é quando *di* 'mato' recebe um sufixo casual locativo {-birã}, como a seguir:

['di] 'mato' (p. 33)
 [dĩbĩ'rã] 'no mato' (p. 33)

Além disso, encontramos nos dados de Cunha (1993, p. 39) a palavra [ajhʃda] 'da mulher'. A partir do nosso conhecimento de que as línguas Pano são tipologicamente *head-marking*, ou seja, marcam por meio de um sufixo o núcleo em sintagmas possessivos e, no caso do Arara/Shawãdawa, esse sufixo tem a forma {-da}, segmentamos a palavra em questão como *ajhʃ* 'mulher' + {-da} 'POSS'.

Em outras palavras, sem dúvida, é o segmento /b/, nos exemplos de derivação e sufixação de locativo, e /d/, no exemplo com sintagma adjetival possessivo acima que condicionam a nasalidade sobre a vogal que lhes antecede.

Esses dados levantam suspeita quanto a esses segmentos, tanto sobre a sua funcionalidade no sistema fonológico da língua, bem como sobre sua origem histórica. Quanto a sua funcionalidade, poderíamos nos perguntar se eles seriam, de fato, os únicos membros de uma série de descontínuas vozeadas, já que a língua mantém a distinção vozeado x desvozeado somente nesses dois segmentos e não desenvolveu as contrapartes vozeadas de /ts, tʃ, k/. Em termos pragueanos, se a relação de oposição de /b/ e /d/ seria, realmente, de uma correlação com suas contrapartes desvozeadas /p/ e /t/. Ou será que diferentemente da análise de Cunha

(1993) de que esses segmentos fariam parte de uma classe de obstruintes descontínuas vozeadas, na verdade, /b/ e /d/ funcionariam como soantes não-nasais, tal como na linha do que tem sido proposto ao Kaingang, língua do tronco Macro-Jê (D'ANGELIS, 1998)? e, com isso, o fato de condicionarem a nasalidade das vogais que lhes antecedem, tal como fazem as “verdadeiras nasais” do sistema nos exemplos abaixo, não nos permitiria reuni-los numa classe natural com as nasais /m/ e /n/? Essa hipótese será discutida na subseção (3.5).

- [kã'mã] 'cachorro' (p. 29)
- ['ãmĩ] 'esposa' (p. 31)
- [vaj'nãma] 'roçado' (p. 31)
- [mãni'a] 'banana' (p. 31)
- [duãne'pa] 'amolado' (p. 41)
- [uã'nĩ] 'ali' (p. 31)
- [ipã'nĩŋo] 'rede' (p. 63)
- ['rãna] 'quatro' (p. 82)

3. Desenvolvimento histórico dos fonemas /b/ e /d/

Do ponto de vista histórico, por outro lado, esses fonemas parecem ter sofrido um percurso que começa no surgimento das variantes combinatórias dos fonemas nasais labial [m] e coronal [n]. Essas variantes são, respectivamente, as suas contrapartes homorgânicas pré-nasalizadas [ᵐb] e [ⁿd].

3.1 Desenvolvimento histórico de /b/

O desenvolvimento do fonema /b/ tem sua origem no fonema /m/ que, no percurso histórico da língua Arara/Shawãdawa, apresenta uma variante combinatória pré-nasalizada [ᵐb]. É com base principalmente no comportamento desse fonema em meio de palavra que podemos traçar o seu percurso histórico da seguinte maneira.

*CVmV > CV^[mb]V > CV^[mb]V > CV[b]V

Dada uma forma dissilábica hipotética, o fonema /m/ em meio de palavra passa a ter uma variante combinatória homorgânica pré-nasalizada, [ᵐb]. Em seguida, essa variante combinatória - um segmento complexo, cuja articulação é antecedida de uma fase nasal, isto é, em um dado momento o véu palatino se abaixa e o fluxo de ar escapa pelo trato nasal - nasaliza a vogal anterior. Em outras palavras, é o abaixamento do véu palatino para iniciar a articulação da parte nasal do segmento pré-nasalizado que leva o fluxo de ar da produção da vogal que o antecede a escapar também pelo trato nasal, produzindo uma vogal nasalizada. Em estágio ulterior, perde-se a fase nasal da pré-nasalizada, restando somente /b/ e a vogal anteriormente nasalizada pela pré-nasalizada. Exemplificamos essa hipótese com base nas formas⁴ [ĩ'bi]'sangue' e [nã'bi]'carne'.

Quadro 4 – Desenvolvimento da variante pré-nasalizada [ᵐb].

*imi >	*i ^[mb] i >	*ĩ ^[mb] i >	ĩbi
*nami >	*na ^[mb] i >	*nã ^[mb] i >	nãbi

No quadro 5, vemos que a hipótese testada aqui é também atestada por outras línguas Pano que comprovam a correspondência histórica entre *m* : *b*.

Quadro 5 – Correspondência histórica entre *m*:*b* em outras línguas Pano.

	Marubo	Shanenawa	Pré-Arara	Arara moderno
'sangue'	<i>himi</i>	<i>imi</i>	* <i>imi</i>	<i>ĩbi</i>
'carne'	<i>nami</i>	<i>nami</i>	* <i>nami</i>	<i>nãbi</i>

⁴ Todas as palavras reconstruídas a partir dos dados de Cunha (1993) e que embasam nossa hipótese histórica são apresentadas no Apêndice no final do texto.

3.2 Desenvolvimento histórico de /d/

O surgimento de /d/ também se deve a uma fonte nasal, neste caso, a coronal /n/. Assim como procedemos para o fonema /b/, propomos que uma variante combinatória pré-nasalizada desse fonema, [n̥d], levou ao surgimento de /d/. As etapas desse processo histórico são delineadas tal como no seguinte esquema:

$$*CVnV > CV[n̥d]V > CV[n̥d]V > CV[d]V$$

A partir de uma forma dissilábica hipotética com /n/ em posição medial de palavra surge a variante combinatória pré-nasalizada, um segmento complexo sob a forma [n̥d]. Em seguida, dado que na produção desse segmento o véu palatino deve se anteceder e estar abaixado para que o fluxo de ar também saia através do trato nasal, esse movimento do véu palatino se realiza durante a saída do fluxo de ar da vogal que lhe antecede, o que leva à nasalização desta. Em momento posterior na história da língua, a parte nasal do segmento complexo é suprimida, de modo que o resultado desse processo é /d/, além da vogal nasalizada outrora por uma pré-nasalizada. As formas [ã'da] 'língua' e [r̥'di] 'cobra' exemplificam essa hipótese:

Quadro 6 – Desenvolvimento da variante pré-nasalizada [n̥d].

*ana	>	*a[n̥d]a	>	*ã[n̥d]a	>	ãda
*r̥ni	>	*r̥[n̥d]i	>	*r̥[n̥d]i	>	r̥di

Apresentamos no quadro 7 cognatos dessas formas em outras línguas Pano que comprovam a correspondência histórica entre *n* : *d*.

Quadro 7 – Correspondência histórica entre n:d em outras línguas Pano.

	Marubo	Shanenawa	Pré-Arara	Arara moderno
'língua'	<i>n̥nu</i>	<i>n̥nu</i>	<i>r̥ni</i>	<i>r̥di</i>
'cobra'	<i>ana</i>	<i>ana</i>	<i>ana</i>	<i>ãda</i>

3.3 Fonologização das variantes combinatórias

Como estabelece Jakobson (2008, p. 20), “a existência de variação não fonológica [é] uma condição indispensável de qualquer fonologização. Neste sentido, já traçamos o percurso histórico das mudanças de /m/ > [ᵐb] > /b/ e n > [ᵐd] > /d/ nas subseções acima. Falta-nos, agora, analisar como se deu a fonologização dessas variantes no sistema do Arara/Shawãdawa, dado que os segmentos /b/ e /d/ não são mais variantes das suas contrapartes nasais, mas sim fonemas na língua.

As mudanças que levaram ao processo de fonologização das variantes combinatórias podem ser resumidas na seguinte fórmula: A:A > A:A₁ > A:B. Concretamente, no que se refere a /b/, essa fórmula pode ser transcrita como /m/:/m/ > /m/:/ᵐb/ > /m/:/b/. Primeiramente, não há distinção fonológica entre m:m. No estágio seguinte, é criada uma variante combinatória desse fonema, no entanto, sem *status* fonológico. No último passo do processo, após a perda do contorno nasal e o surgimento de /b/, cria-se uma distinção fonológica entre as variantes combinatórias de /m/.

Na descrição de Souza (2012, p. 15) para o Arara/Shawãdawa, encontramos um par mínimo dessa oposição correlativa (JAKOBSON, 2008) em exemplos como:

[ma'waʔ] 'voltar'
 [ba'waʔ] 'barranco'
 [pa'waʔ] 'mal cheiro'

Quanto ao segmento /d/, sua fonologização também segue o mesmo caminho histórico de /b/ como temos provado neste trabalho. Nesse processo, temos primeiramente um estágio em que /n/ não apresenta variante combinatória. Em seguida, surge a variante pré-nasalizada [ᵐd]. No entanto, ainda não há oposição fonológica entre ambas as variantes, o que surge, contudo, a partir da queda do contorno nasal do segmento complexo [ᵐd], restando, portanto, [d]. A partir daí, cria-se uma oposição fonológica entre /n/ e /d/, processo esse resumido na seguinte fórmula:

/n/:/n/ > /n/:/ⁿd/ > /n/:/d/. Em Souza (2012, p. 16), também encontramos pares mínimos com esse novo fonema fazendo oposição com outros fonemas da língua, como em:

[ta'kaʔ] 'fígado'
 [da'kaʔ] 'morder'

 [dũ'ruʔ] 'caminho da mata'
 [rũ'duʔ] 'cobra'

É interessante notar, também, que em um vocabulário apresentado por Souza (2012), o autor transcreve algumas palavras com [mb] e [nd] – o que acreditamos se tratar das pré-nasalizadas [ᵐb] e [ⁿd] – os quais, em Cunha (1993), correspondem a /b/ e /d/, respectivamente, com a vogal que antecede esses segmentos complexos sempre nasalizadas no trabalho de Souza (2012). Vejamos os quadros 8 e 9 com exemplos de [mb] e, em seguida, [nd] retirados de Souza (2012).

Quadro 8 – Correspondências da pré-nasalizada [ᵐb] em Souza (2012) e Cunha (1993).

	Souza (2012) ⁵	Cunha (1993)
'carne'	<i>nambi</i>	<i>nã'bi</i>
'fruta'	<i>bimbi ~ vimbi</i>	<i>vĩ'bi</i>
'mau, ruim, feio'	<i>faramba</i>	<i>faã'ba</i>
'perto'	<i>t faimba</i>	<i>'t faj i'ba</i>
'sangue'	<i>imbi</i>	<i>ĩ'bi</i>

Quadro 9 – Correspondências da pré-nasalizada [ⁿd] em Souza (2012) e Cunha (1993).

	Souza (2012)	Cunha (1993)
'cobra'	<i>ɾudu ~ ɾundu ~ ɾⁿdɨ</i>	<i>ɾʔdɨ</i>
'língua'	<i>anda</i>	<i>ã'da</i>
'rabo'	<i>inda</i>	<i>ĩ'da</i>
'rede'	<i>pandi</i>	<i>pã'di</i>
'sol'	<i>fandi ~ fⁿdi</i>	<i>fã'di</i>

⁵ Apesar de Souza (2012) transcrever seus dados com o símbolo /ɾ/, o correspondente fonético desse segmento é o flepe [ɾ].

Ademais, faz-se importante destacar que a maioria dos exemplos, se não todos, em que temos descrito até agora a variante combinatória nasalizando, em estágio anterior da língua, a vogal que lhe antecede, são da ocorrência dessas variantes combinatórias em posição interna de palavra. Em posição inicial de palavra isolada, não temos vogal que anteceda essas variantes pré-nasalizadas e que permita verificarmos sua qualidade vocálica, isto é, se oral plena ou nasalizada. Mostramos na seção (2), no entanto, exemplos em juntura de morfema, em que a última vogal do morfema de negação {-ba}, ao se anexar a uma raiz adjetival, é nasalizada, como nos exemplos repetidos por conveniência a seguir.

[iwa'pa] 'grande' (p. 33)

[iwa'pãba] 'pequeno' (p. 23)

[ʃara] 'bom, bonito, gostoso' (p. 30)

[ʃarã'ba] 'feio' (p. 28)

[tʃaj] 'longe' (p. 47)

[tʃajĩ'ba] 'perto' (p. 24)

Fica claro, portanto, que uma forma intermediária desse morfema de negação pode ser reconstruída como *{-mba} derivada da forma *{-ma} e cujo processo de desenvolvimento histórico segue igual caminho que já descrevemos para os fonemas /b/ e /d/, especialmente /b/. O processo de mudança desse morfema a partir do desenvolvimento de [mb] é mostrado a seguir:

$$*{-ma} > *{-mba} > \{-ba\}$$

Além disso, também encontramos nos dados de Cunha (1993) um caso de sufixação de caso locativo a uma raiz, como mostra o exemplo repetido a seguir.

['di] 'mato' (p. 33)

[dĩb'ĩrã] 'no mato' (p. 33)

Como já demonstramos, a nasalização da vogal da raiz que recebe o morfema de caso locativo é condicionada pelo segmento inicial do morfema {-bĩrã}. Reconstruímos a forma original desse morfema e sua forma intermediária abaixo.

*{-mĩrã} > *{-^mbĩrã} > {-bĩrã}

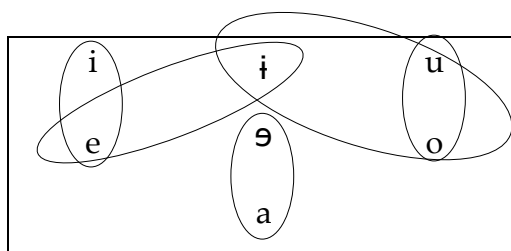
3.4 Vogais nasais ou nasalizadas?

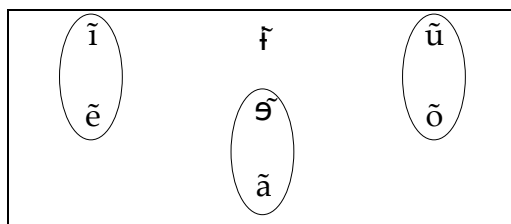
Cunha (1993, p. 72-81) estabelece o inventário de fonemas vocálicos, com suas contrapartes nasais, para o sistema fonológico vocálico do Arara/Shawãdawa (p. 81). Adaptamos o sistema da autora no quadro 10, considerando as oposições que os fonemas vocálicos mantêm a partir da combinação de um conjunto de traços do tipo [-anterior]/[+anterior] e [-alto]/[+alto].

Quadro 10 – Sistema fonológico vocálico do Arara/Shawãdawa (CUNHA, 1993).

	[+anterior]	[+ anterior]/ [-anterior]	[-anterior]
[+alto]	iĩ	ĩ	uũ
[-alto]		aã	

A certeza de que o sistema vocálico do Arara/Shawãdawa pode ser caracterizado a partir de três aberturas e duas alturas provém das variantes combinatórias que essas vogais exibem, como mostrado abaixo, primeiro com as vogais orais e, em seguida, as nasalizadas.





Como podemos observar, a vogal [+ anterior] /i/ apresenta uma variante também [+anterior] [e]. A vogal [-anterior]/[+anterior]/[+alto] /i/ exibe variantes tanto [-anterior], como [e], quanto [+posterior], [u] e [o]. A vogal [-anterior]/[+alto] /u/ também tem uma variante [- anterior], que é [-alto], [o]; e, enfim, a vogal [-anterior]/[+anterior]/[-alto], /a/, tem uma variante com os mesmos traços, com a diferença de que seus traços de altura são [-alto]/[+alto], [ə].

As palavras a seguir são consideradas por Cunha (1993) como prova de que estaríamos diante de vogais inerentemente nasais em Arara/Shawãdawa:

[ã'da] 'língua'
[iwa'pãba] 'pequeno' (p. 82)

[ĩ'bi] 'sangue'
[ĩ'du] 'onça' (p. 83)

[ũ'du] 'porco'
[i'ũba] 'peixe' (p. 85)

[kɨ'bu] 'saliva'
[vɨ'de] 'primo' (p. 86)

Como vemos, em todas elas, as vogais nasais de Cunha (1993), /ĩ, ɨ, ã, ã/, sempre ocorrem sucedidas ou pelo fonema /b/ ou por /d/ no *onset* da sílaba seguinte. Considerando o desenvolvimento histórico que propomos para /b/ e /d/, ou seja, de que suas fontes tenham sido as nasais /m/ e /n/, as quais, em estágio posterior, desenvolveram uma pré-nasalizada homorgânica, [ᵐb] e [ᵐd], a partir das quais a

vogal que as antecedia foi nasalizada durante esse processo, entendemos que, na verdade, a qualidade nasal dessas vogais é meramente fonética e, portanto, sem *status* fonológico na língua.

Reconstruímos a seguir a fonte dessas formas, em que há as nasais plenas, e seus correspondentes intermediários, estes com as pré-nasalizadas, as quais possibilitaram a nasalização das vogais que as antecedem.

Quadro 11 – Reconstrução da fonte da nasalização de vogais que antecedem [mb] e [nd].

	<i>Proto-Arara</i>	<i>Pré-Arara</i>	<i>Arara moderno</i>
'língua'	*ana	*a ⁿ da	[ã'da]
'pequeno'	*iwapa + *ma	*iwapa + ^m ba	[iwa'pãba]
'sangue'	*imi	*i ^m bi	[ĩ'bi]
'onça'	*inu	*i ⁿ du	[ĩ'du]
'porco'	*unu	*u ⁿ du	[ũ'du]
'peixe'	*iuma	*iu ^m ba	[i'ũba]
'saliva'	*k ⁿ mu	*k ⁿ bu	[kʃbu]
'primo'	*v ⁿ ne	*v ⁿ de	[vʃde]

Há, ainda, alguns dados em Cunha (1993) para a defesa de vogais nasais na língua, para os quais a proposta acima não dá conta, haja vista que não há a presença do segmento /b/ ou /d/, ou mesmo as nasais /m/ e /n/. São eles:

Quadro 12 – Possíveis contraexemplos.

'arara'	[ʃaw'ã]	(p. 82)
'grande'	[vãkãw'ã]	
'de tarde'	[iðta'paki]	
'ontem'	[daʃawa'tã]	
'rio grande'	[vãkãw'ã]	(p. 83)
'é verdade'	[ĩ'kũ]	
'mulher'	[ãĩ'vʃ]	
'panela'	[kĩ'tĩ]	(p. 84)
'nariz'	[ĩ'kĩ]	
'corda'	[re'sĩ]	
'bicho'	[diw'ʃĩ]	
'pron. de 2º p.s.'	[mĩ]	
'estrela'	[iʃ'tĩ]	(p. 85)
'coração'	[ũ'te]	
'ver'	[ũj'a]	
'gavião'	[tete'põ]	

'pron. de 1° p.s'	[ʃ]	(p. 86)
'poss. de 1° p.s'	[i'ʃ]	
'pron. de 1° p.pl. (objeto)'	[dʃkʃ]	
'pron. de 1° p. pl.'	[nʃ]	

Inicialmente, quanto a [ʃaw'ã] 'arara', é provável que estejamos diante de uma redução do etnônimo pelo qual o povo se autodenomina atualmente, isto é, [ʃaw'ãdawa] 'povo arara' e, portanto, a nasalidade da vogal foi condicionada por uma pré-nasalizada [n̄d] que historicamente foi a fonte para o fonema /d/, permanecendo, no entanto, a qualidade nasal da vogal. Além disso, descartamos as palavras [vãkãw'ã] 'rio' e [vãkãw'ã] 'rio grande', traduzidas de igual modo, no entanto, com significado diferente e que, portanto, não podem ser consideradas para a análise discutida.

Para [aĩ'vĩ] 'mulher', [rĩ'kĩ] 'nariz', [i'fĩ] 'estrela', [ũ'te] 'coração', se compararmos essas palavras com outras línguas da família Pano, como o Shanenawa (CÂNDIDO, 2004) e o Saynáwa (COUTO, 2016), veremos que há um segmento nasal travando a sílaba da vogal nasalizada no caso do Shanenawa, enquanto em Saynáwa, Couto (2016) fonologiza um arquifonema /N/, historicamente, uma nasal que fazia parte de um *onset* silábico.

Essa hipótese também pode ser comprovada se comparamos as formas do Arara/Shawãdawa com as cognatas em outras línguas que conservam formas trissilábicas, caso do Chácobo (PROST, 1960), língua Pano falada na Bolívia, como vemos no quadro 13. As correspondências históricas desse segmento nasal constam em negrito, exceto em Arara/Shawãdawa, no qual é a nasalização da vogal que o antecedia que comprova sua ocorrência em estágio anterior do Proto-Arara.

Quadro 13 – Correspondência histórica entre nasalidade vocálica e segmento nasal em início de sílaba.

	<i>Arara</i>	<i>Shanenawa</i>	<i>Saynáwa</i>	<i>Chácobo</i>
'MULHER'	[aĩvɥ] (p. 83)	/awin, awinhu/ (p. 254)	/aiNbu/ (p. 381)	awini 'esposa' (p. 12)
'NARIZ'	[ɾkĩ] (p. 84)	/rukin/ (p. 254)	/ɾakiN/ (p. 391)	ɾkini (p. 11)
'ESTRELA'	[iʃtĩ] (p. 84)	/istin/ (p. 252)	-	wistima (p. 13)
'CORAÇÃO'	[ũte] (p. 85)	/uinti/ (p. 250)	/huiNti/ (p. 384)	-

Consideramos agora os exemplos com os seguintes pronomes listados a seguir.

[dĩ'kĩ] 'pron. de 1° p.pl. (objeto)' (p. 79)

[ba'tũ] 'pron. de 2° p.pl. (objeto)' (p. 85)

['mĩ] 'pron. de 2 p.s.' (p. 84)

[ĩ] 'pron. de 1° p.s.' (p. 85)

[i'ĩ] 'poss. de 1° p.s' (p. 86)

['nĩ] 'pron. de 1° p. pl.' (p. 86)

Com exceção dos dois primeiros, [dĩ'kĩ] 'pron. de 1° p.pl. (objeto)' e [ba'tũ] 'pron. de 2° p.pl. (objeto)', para os quais Cunha (1993) define sua função sintática, a de objeto, aos demais é razoável postular um segmento nasal seguindo a vogal nasalizada, haja vista que as relações gramaticais das línguas Pano, caracterizadas por um alinhamento ergativo-absolutivo predominante nos nomes, se estende também ao sistema pronominal da maioria das línguas dessa família.

Assim, pronomes em função de sujeito de verbo transitivo recebem a marcação de caso ergativo que se dá por meio de um segmento nasal plenamente realizado sob a forma de uma coronal {-n} em nível fonético, ou somente no fonológico - neste caso, com a vogal precedente nasalizada -, enquanto o objeto de verbo transitivo ou o sujeito de verbo intransitivo são marcados pelo absoluto, expresso por um morfema zero {-ø}.

Em algumas línguas, como o Shanenawa (CÂNDIDO, 2004, p. 128), essa distinção se perdeu nos pronomes de 1° e 2° pessoa, o que levou a uma cisão de caso: nos nomes e pronomes de 3° pessoa vigora o ergativo-absolutivo; nos pronomes de 1° e 2°, o nominativo-acusativo. Desse modo, os pronomes pessoais dos exemplos acima, [mĩ] 'pron. de 2 p.s.', [i] 'pron. de 1° p.s' e [nĩ] 'pron. de 1° p. pl.', embora não tendo sua função sintática explicitada por Cunha (1993), foram extraídos de contextos em que são utilizados como sujeito de verbo transitivo.

Ademais, como uma marca tipológica da família Pano, a marcação de posse em pronomes se dá por meio de um segmento nasal. Em Shanenawa (CÂNDIDO, 2004, p. 135), a forma pronominal possessiva de 1° pessoa é *in-n*. Com isso, uma análise alternativa para o Arara/Shawãdawa é de que, embora não realizado no nível fonético, o segmento nasal pode ser sincronicamente estabelecido no nível fonológico. Dessa forma, [iʔ] 'poss. de 1° p.s' teria a sua representação fonológica como /iʔ-n/.

Quanto aos pronomes [di'kĩ] 'pron. de 1° p.pl. (objeto)' e [ba'tũ] 'pron. de 2° p.pl. (objeto)' mencionados anteriormente, assim como [iə̃ta'paki] 'de tarde', [daʃawa'tã] 'ontem', [i'kũ] 'é verdade', [kĩ'tĩ] 'panela', [re'sĩ] 'corda', [diw'ʃĩ] 'bicho', [ũj'a] 'ver', para os quais não encontramos cognatos em outras línguas, não sabemos o contexto em que foram elicitados e isso pode ter a ver com a vogal nasalizada que aparece nessas transcrições, o que nos permite somente afirmar que essas palavras necessitam de ser confirmadas em pesquisa de campo.

3.5 Proposta para o sistema fonológico consonantal do Arara/Shawãdawa

Acreditamos que toda mudança que ocorre numa língua deve ser tratada com referência ao sistema no qual ocorre. É isso que nos ensina Jakobson (2008) na passagem em que diz:

A fonologia opõe, ao método atomista-isolacionista dos neogramáticos, um *método integral*. Cada fato fonológico é tratado como um todo parcial, que se integra a outras parcialidades semelhantes, em diferentes níveis mais elevados. Logo, o primeiro princípio da Fonologia Histórica será: *qualquer mudança deve ser tratada com referência ao sistema no qual ela acontece*. Uma mudança fônica só pode ser compreendida esclarecendo-se seu papel no sistema da língua (p. 14, grifos do autor).

Neste sentido, exploramos até aqui o desenvolvimento histórico dos segmentos /b/ e /d/ tendo como fonte as nasais /m/ e /n/ respectivamente, a partir das quais também se originou uma nova oposição fonológica na língua. Já aventamos no início deste trabalho, embora rapidamente, algumas possibilidades de análise para a nova oposição que surgiu na língua. Na oportunidade, perguntávamos se “a relação de oposição de /b/ e /d/ seria, realmente, de uma correlação com suas contrapartes desvozeadas /p/ e /t/; ou se, diferentemente da análise de Cunha (1993) de que esses segmentos fariam parte de uma classe de obstruintes descontínuas vozeadas, na verdade, /b/ e /d/ funcionariam como soantes não-nasais, tal como na linha do que tem sido proposto ao Kaingang, língua Macro-Jê do grupo Jê Meridional (D’ANGELIS, 1998) e, com isso, o fato de condicionarem a nasalidade das vogais que lhes antecedem, tal como fazem as “verdadeiras nasais” do sistema, não nos permitiria reuni-los numa classe natural com as nasais /m/ e /n/.

Se seguirmos a primeira hipótese, para a qual as obstruintes descontínuas vozeadas /b/ e /d/ formam uma classe natural com suas contrapartes desvozeadas, o sistema fonológico do Arara/Shawãdawa seria representado como no quadro 14, utilizando-se o sistema de traços de Trubetzkoy (1969).

Quadro 14 – Hipótese I de sistema fonológico para o Arara/Shawãdawa.

		[labial]	[coronal]			[velar]	[laríngeo]
[-contínua]	[-vozeado]	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>ts</i>	<i>tʃ</i>	<i>k</i>	
	[+vozeado]	<i>b</i>	<i>d</i>				
[+contínua]		<i>v</i>	<i>s</i>		<i>ʃ</i>		<i>h</i>
[+soante]	[+nasal]	<i>m</i>	<i>n</i>				
	[-nasal]		<i>r</i>				

Teremos de assumir, neste caso, que a língua mantém uma distinção de vozeamento somente para os membros /p/ e /t/ da série de obstruintes descontínuas desvozeadas a partir da entrada dos segmentos descontínuos vozeados /b/ e /d/ no sistema fonológico. Além disso, embora ocorram nos mesmos ambientes e iguais posições, /b/ e /d/ diferem das demais descontínuas por condicionarem a nasalização da vogal que os precede.

Se assumirmos, no entanto, a segunda hipótese, a representação do sistema fonológico da língua pode ser a do quadro 15.

Quadro 15 – Hipótese II para o sistema fonológico do Arara/Shawãdawa.

			[labial]	[coronal]			[velar]	[laríngeo]
[-contínua]			<i>p</i>	<i>t</i>	<i>ts</i>	<i>tʃ</i>	<i>k</i>	
[+contínua]			<i>v</i>	<i>s</i>		<i>ʃ</i>		<i>h</i>
[+soante]	[-aprox]	[-nas]	<i>b</i>	<i>d</i>				
		[+nas]	<i>m</i>	<i>n</i>				
	[+aprox]			<i>r</i>				

Neste caso, /b/ e /d/ se comportam fonologicamente como soantes não-nasais com oposição a suas contrapartes nasais /m/ e /n/. Essa hipótese parece ser mais adequada para o atual sistema fonológico do Arara/Shawãdawa se considerarmos, novamente, que tal como as “verdadeiras nasais” da língua, /b/ e /d/ nasalizam as vogais que imediatamente lhes antecedem. Além disso, este sistema apresenta uma

simetria maior do que aquele em que a oposição por vozeamento só contemplava alguns membros da série de descontínuas desvozeadas.

4. Conclusão

Demonstramos neste texto o desenvolvimento histórico das obstruintes descontínuas vozeadas /b/ e /d/ na língua Arara/Shawãdawa, que podem ser traçadas a partir da criação de variantes combinatórias pré-nasalizadas [ᵐb] e [ᵐd] provindas de soantes nasais /m/ e /n/. Em estágio posterior a esse, as variantes pré-nasalizadas passaram a nasalizar a vogal que imediatamente lhes antecedia, como demonstramos por meio da ocorrência desses fones em posição interna de palavra, bem como em derivações a partir de bases adjetivais com o sufixo {-ba} e sufixação de caso locativo com morfema {-birã}. Essas variantes pré-nasalizadas perderam o contorno nasal e deram surgimento aos sons /b/ e /d/ que foram então fonologizados na língua. Finalmente, restava saber em que medida essa mudança alterava as oposições já existentes no sistema fonológico do Arara/Shawãdawa: foi criada uma nova distinção fonológica que não existia ou somente a ampliação de uma distinção já existente? Para tanto, consideramos no restante deste texto duas hipóteses de sistema fonológico para a língua. Na primeira, analisamos que uma nova distinção foi criada entre alguns membros da série de descontínuas desvozeadas, nomeadamente /p/ e /t/ e os fonemas /b/ e /d/, tratada como série de descontínuas vozeadas. No entanto, dada a pouca probabilidade da língua sustentar uma oposição somente entre esses fonemas, propomos que /b/ e /d/ fossem considerados soantes não-nasais em oposição às soantes nasais do sistema. Essa hipótese também levou em conta o fato de que, sincronicamente, /b/ e /d/ nasalizam as vogais que lhes antecedem, assim como o fazem as “nasais verdadeiras” do Arara/Shawãdawa.

Referências bibliográficas

CUNHA, C. M. **A morfossintaxe da língua Arara (Pano) do Acre**. Dissertação. 175 f. (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 1993.

CÂNDIDO, G. V. **Descrição morfossintática da língua Shanenawa (Pano)**. Tese. 264 f. (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Campinas, 2004.

COUTO, C. A. C. **A fonologia do Saynáwa (Pano): a língua falada pelos índios Saynáwa/Jamináwa da Terra Indígena Jamináwa do Igarapé Preto (Acre/Brasil)**. Tese. 401 f. (Doutorado em Linguística) – Universidade Livre de Amsterdã. Amsterdã, 2016.

D'ANGELIS, W. R. **Traços de modo e modos de traçar geometrias: línguas Macro-Jê e teoria fonológica**. Tese. 420 f. (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

JAKOBSON, R. **Princípios de fonológica histórica**. Trad. Wilmar da Rocha D'Angelis. Campinas: Curt Nimuendajú, 2008. 64 p.

MATTOSO CÂMARA JUNIOR, J. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1970.

PROST, G. **Fonemas de la lengua Chacobo**. Notas Linguísticas de Bolívia. n. 2. Bolívia: Instituto Linguístico de Verão, 1960. 13 p.

SOUZA, E. C. **Aspectos de uma gramática Shawã (Pano)**. Tese. 154 f. (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

TRUBETZKOY, N. S. **Principles of phonology**. Trad. Christiane A. M. Baltaxe. Berkeley: University of California Press, 1969. 344 p.

Apêndice

Quadro 16 – Formas reconstruídas do Proto-Arara e Pré-Arara

	<i>Proto-Arara</i>	<i>Pré-Arara</i>	<i>Arara moderno</i>
'não'	* <i>ma</i>	* <i>^mba</i>	[<i>ba</i>]
'sentir'	* <i>mġ</i>	* <i>^mbġ</i>	[<i>bġ</i>]
'rato'	* <i>maka</i>	* <i>^mbaka</i>	[<i>baka</i>]
'mão'	* <i>mĥi</i>	* <i>^mbĥi</i>	[<i>bĥi</i>]
'unha'	* <i>mĥiʃ</i>	* <i>^mbĥiʃ</i>	[<i>bĥiʃ</i>]
'pedra'	* <i>moʃkite</i>	* <i>^mboʃkite</i>	[<i>boʃkite</i>]
'céu'	* <i>naj</i>	* <i>ⁿdaj</i>	[<i>daj</i>]
'morder'	* <i>naka</i>	* <i>ⁿdaka</i>	[<i>daka</i>]
'nós'	* <i>nĥĥi</i>	* <i>ⁿnĥĥi + {-ⁿdV}</i>	[<i>dĥĥi</i>]
'pássaro'	* <i>nuina</i>	* <i>ⁿduiⁿda</i>	[<i>duĩda</i>]
'índio'	* <i>nuʀa</i>	* <i>ⁿduʀa</i>	[<i>duʀa</i>]
'sangue'	* <i>imi</i>	* <i>ⁱm̥bi</i>	[<i>ĩbi</i>]
'peixe'	* <i>iuma</i>	* <i>ⁱu^mba</i>	[<i>iũba</i>]
'noite'	* <i>jamo ~ *iamĥ</i>	* <i>^jambo ~ *ia^mbĥ</i>	[<i>jãbo</i>] ~ [<i>iãbĥ</i>]
'saliva'	* <i>kĥnu</i>	* <i>^kĥⁿbu</i>	[<i>kĥbu</i>]
'carne'	* <i>nami</i>	* <i>ⁿa^mbi</i>	[<i>nãbi</i>]
'besouro'	* <i>samo</i>	* <i>^sambo</i>	[<i>sãbo</i>]
'fruta'	* <i>vimi</i>	* <i>^vi^mbi</i>	[<i>vĩbi</i>]
'nunca'	* <i>amiʃma</i>	* <i>^am̥biʃ^mba</i>	[<i>ãbĩʃba</i>]
'mais de um'	* <i>viʃtima</i>	* <i>^viʃti^mba</i>	[<i>viʃtĩba</i>]
'no mato'	*[<i>nimĥaCV</i>]	*[<i>ⁿdi^mbĥaCV</i>]	[<i>dĩbĩã</i>]
'hoje'	* <i>naʀamahi</i>	* <i>ⁿdaʀa^mbahi</i>	[<i>daʀã bahi</i>]
'cipó'	* <i>simu</i>	* <i>^si^mbu</i>	[<i>sĩbu</i>]
'peito'	* <i>suma</i>	* <i>^su^mba</i>	[<i>ŕuba</i>]
'maçã'	* <i>ʃĥnaja</i>	* <i>^ʃĥⁿbaja</i>	[<i>ʃĥbaja</i>]
'moça'	* <i>ʃumaja</i>	* <i>^ʃu^mbaja</i>	[<i>ʃũbaja</i>]
'língua'	* <i>ana</i>	* <i>^an^ada</i>	[<i>ãda</i>]
'mel'	* <i>ane</i>	* <i>^an^ade</i>	[<i>ãde</i>]
'velho'	* <i>aniĥ</i>	* <i>^an^adihĥ</i>	[<i>ãdihĥ</i>]
'poss. de 3º p. s.'	* <i>atuna</i>	* <i>^atu+{-ⁿda}</i>	[<i>atũda</i>]
'borboleta'	* <i>awavĥna</i>	* <i>^awavĥⁿda</i>	[<i>awavĥla</i>]
'marido'	* <i>awovĥne</i>	* <i>^awovĥⁿde</i>	[<i>awovĥde</i>]
'da mulher'	* <i>ajĥĥna</i>	* <i>^ajhĥⁿda</i>	[<i>ajĥĥda</i>]
'homem'	* <i>dokohuane</i>	* <i>^dokohuaⁿde</i>	[<i>dokohuãde</i>]
'pássaro'	* <i>nuina</i>	* <i>ⁿduiⁿda</i>	[<i>duĩda</i>]
'nossa'	* <i>nukuna</i>	* <i>ⁿuku + {-ⁿda}</i>	[<i>dukũda</i>]
'rabo'	* <i>ina</i>	* <i>ⁱn^ada</i>	[<i>ĩda</i>]
'onça'	* <i>ino</i>	* <i>ⁱn^ado</i>	[<i>ĩdo</i>]
'meu'	* <i>iĥna</i>	* <i>ⁱĥ + {-ⁿda}</i>	[<i>iĥla</i>]
'nó'	* <i>mane</i>	* <i>^maⁿde</i>	[<i>mãde</i>]
'teu'	* <i>mina</i>	* <i>^mi + {-ⁿda}</i>	[<i>mĩda</i>]
'verde/azul'	* <i>nanapa</i>	* <i>ⁿaⁿdapa</i>	[<i>nãdapa</i>]
'aqui'	* <i>nanu</i>	* <i>ⁿaⁿdu</i>	[<i>nãdu</i>]

'rede'	<i>*pani</i>	<i>*paⁿdi</i>	[pãdi]
'cobra'	<i>*rñi</i>	<i>*rñⁿdi</i>	[rñdi]
'sol'	<i>*fani</i>	<i>*faⁿdi</i>	[fãdi]
'porco'	<i>*unu</i>	<i>*uⁿdu</i>	[ũdu]
'primo'	<i>*vñe</i>	<i>*vñⁿde</i>	[vñde]
'nova'	<i>*vuna</i>	<i>*vuⁿda</i>	[vũda]
'magro'	<i>*mana</i>	<i>*maⁿda</i>	[mãda]

Artigo recebido em: 19.05.2017

Artigo aprovado em: 25.07.2017



Correferência e relativização na língua de sinais brasileira: descrição e verificação de hipóteses

Coreference and relativization in Brazilian sign language: description and investigation of hypotheses

*Lizandra Caires do Prado**

*Rozana Reigota Naves***

*Heloisa Maria Moreira Lima Salles****

RESUMO: Analisamos neste estudo as relações anafóricas em estruturas oracionais sintaticamente dependentes, considerando a hipótese da relativização em Língua de Sinais Brasileira (LSB). Tendo como pressuposto a teoria gerativa, investigamos: (i) as estruturas relativas são possíveis na LSB? (ii) há a presença ou não do antecedente e do relativizador? (iii) qual a função do elemento que ocupa a posição relativizada, caso esteja presente? Propomos que a criação da referência em LSB é feita por um localizador (Loc), realizado através da apontação de posições definidas no espaço de sinalização para indicar referentes presentes ou ausentes no espaço físico, os quais constituem a categoria dos determinantes, nessa língua. A partir dessa análise, estudamos a relação da correferência em estruturas que envolvem um antecedente e uma posição referencialmente vinculada em uma oração sintaticamente dependente, que postulamos corresponder a uma estrutura relativa. Pela análise dos dados, observamos que o morfema relativo não aparece lexicalmente realizado na sentença. Nesse sentido, as relativas em

ABSTRACT: We analyze in this study the anaphoric relations in syntactically dependent sentence structures, considering the hypothesis of relativization in Brazilian Sign Language (LSB). Assuming the generative theory, we investigate: (i) the relative structures are possible in the LSB? (ii) is there the presence or not of the antecedent and the relativizer? (iii) what is the function of the element that occupies the relativized position, if present? We propose that the creation of the reference in LSB is done by a localization (Loc), performed by pointing positions defined in the signaling space to indicate referents present or absent in physical space, which constitute the category of determinants in that language. From this analysis, we study the relation of the correlation in structures that involve a antecedent and a position referentially linked in a syntactically dependent sentence, that we postulate correspond to a relative structure. By analyzing the data, we observed that the relative morpheme does not appear lexically in the sentence. In this sense, the relative

* Profa. Mestre em Linguística, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Doutoranda em Linguística, pela Universidade de Brasília – UnB. E-mail: caireslizandra@gmail.com.

** Profa. Associada na Universidade de Brasília – UnB. Diretora do Instituto de Letras – IL, na mesma universidade. E-mail: rnaves@unb.br.

*** Profa. Associada na Universidade de Brasília - UnB. E-mail: heloisasalles@gmail.com.

LSB ocorrem de três maneiras: (i) antecedente- Loc + nominal + elemento localizador relativizado manifesto ou nulo; (ii) antecedente- Loc + elemento localizador relativizado manifesto ou nulo; e (iii) antecedente- nominal + elemento localizador relativizado manifesto ou nulo. Além disso, o localizador que ocupa a posição relativizada pode ser apagado.

PALAVRAS-CHAVE: Correferência. Estruturas relativas. Gramática Gerativa. Língua de Sinais Brasileira.

ones in LSB occur in three ways: (i) antecedent- Loc + nominal + relativized locative element manifested or null; (ii) antecedent- (Loc) + localized element relativized manifest or null; and (iii) antecedent- nominal + locative relativized manifest or null. In addition, the localization that occupies the relativized position can be erased.

KEYWORDS: Correferência. Relative structures. Generative Grammar. Sign Language of Brazil.

1. Introdução

A Língua de Sinais Brasileira – LSB (Libras)¹, no que tange aos seus aspectos gramaticais, ainda é pouco conhecida. Diante desse fato, temos, por um lado, possibilidades inúmeras de descobertas nos diferentes níveis de análise, ou seja, nos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos, e, por outro lado, encontramos as dificuldades naturais para identificarmos e, por vezes, criarmos caminhos/métodos investigativos que permitam compreender o seu funcionamento.

Partindo do pressuposto segundo o qual as línguas naturais, orais ou gestuais, desenvolvem-se a partir da Gramática Universal (GU), e, portanto, possuem os mesmos princípios e possibilidades paramétricas de variação, este estudo investiga a hipótese de que a correferência em estruturas sintaticamente dependentes na LSB se realiza como um processo de relativização. Nesse sentido, compreendemos que a estrutura das línguas de sinais (LS), as quais somente foram reconhecidas sob o *status* de língua a partir dos anos de 1960, e, particularmente, a estrutura da LSB

¹ Na literatura, encontramos diferentes formas de se referir à língua de sinais falada/gestualizada no Brasil pelos surdos. Os autores fazem referência a essa língua ora por Libras (ou LIBRAS), sigla para Língua Brasileira de Sinais; ora por LSB, sigla para Língua Brasileira de Sinais. Neste estudo, optamos pela referência LSB, por manter um padrão com as referências às outras línguas de sinais, tais como a LSF, Língua Francesa de Sinais, ou a ASL, Língua Americana de Sinais, por exemplo. Contudo, ao citarmos outros estudos relevantes para essa análise, preservaremos a opção referencial feita pelos respectivos autores.

compartilha propriedades formais, fonológicas e semânticas com outras línguas naturais, sejam elas de modalidade oral ou gestual².

Assim, propomos uma análise acerca da correferência em orações da Língua de Sinais Brasileira, que correspondem às estruturas relativas em línguas como o português brasileiro, por exemplo. Em particular, trata-se de sentenças que apresentam correferência entre elementos de uma oração matriz e de uma oração encaixada, nas quais estão em relação três elementos principais, a saber, um antecedente, o morfema relativo e a posição relativizada³. Para tanto, partimos de estudos anteriores (PRADO; LESSA-DE-OLIVEIRA, 2012, 2016; PRADO, 2014), os quais postulam que a criação da referência nominal em LSB ocorre por meio de um elemento denominado Localizador (Loc), realizado através da apontação de posições definidas no espaço de sinalização para indicar referentes presentes ou ausentes no espaço físico discursivo. Esses elementos, por sua natureza articulatória e gramatical, constituem, por hipótese, a categoria dos determinantes nessa língua.

Segundo Prado e Lessa-de-Oliveira (2012, 2016) e Prado (2014), a criação da referência de um item nominal é realizada através de um elemento Localizador (Loc), o qual ocuparia a posição do núcleo D^o, da categoria dos determinantes, em LSB.

² O primeiro pesquisador a defender as línguas de sinais (LS) como línguas naturais foi Stokoe (1960). A sua proposta gira em torno de uma fonologia básica dessas línguas, na qual se observa tanto as unidades mínimas de constituição dos sinais como a sua relação com o todo. Esse pesquisador, procurando descrever a ASL (*American Sign Language*), propôs um esquema de análise linguística baseado em três elementos básicos, hoje denominados parâmetros (os quais nada têm em comum com a noção de parâmetro, segundo a perspectiva gerativa), que isolados não significam nada, mas em conjunto com outros elementos formam o que é conhecido como “sinal”, elemento de base, que corresponde ao signo linguístico na comunicação em línguas de sinais. Na descrição de Stokoe (1960), encontramos os parâmetros: *Tabula* (TAB), *Designator* (DEZ), e *Signation* (SIG), que ficaram conhecidos, respectivamente, como: *localização – configuração de mãos – movimento*. Depois se juntaram a esses os parâmetros *direção*, *expressão facial* e *orientação de palma* (Ver Battison, 1974, 1978), tratados também como *marcações não manuais*.

³ As orações relativas, conhecidas pela gramática tradicional como orações adjetivas, apresentam a correferência entre elementos de uma oração matriz e de uma oração encaixada. Dessa forma, temos:

(i) Este é [o ator]_i [que]_i eu vi [Ø]_i no cinema.

antecedente	morfema	posição
	relativo	relativizada

Nessa perspectiva, o Loc gramatical aparece na sentença através de duas formas foneticamente realizadas: (i) Loc-articulado e (ii) Loc não-articulado.

No primeiro caso, o Loc-articulado é compreendido dessa forma, uma vez que apresenta, em sua articulação, a unidade mínima que compõe um sinal em LS, a saber, M (mão)-L (locação)-Mov (movimento) (ver LESSA-DE-OLIVEIRA, 2012)⁴. A referida autora propõe essa unidade mínima como ponto de partida para a sua proposta de um sistema de escrita linear trácico para as LS, chamado de Sistema de Escrita em Línguas de Sinais – SEL, o qual é adotado por Prado (2014), e por nós neste estudo, como uma das etapas para as descrições dos dados de pesquisa.

O Loc-articulado, segundo Prado (2014), é caracterizado por apresentar quatro formas de articulação⁵:

⁴ Sobre a criação de um sistema de escrita em línguas de sinais, Lessa-de-Oliveira (2012) justifica como uma forma de facilitar a integração das pessoas surdas no mundo letrado. Dessa forma, essa ferramenta facilitaria a alfabetização na sua língua de sinais (brasileira, francesa ou inglesa, por exemplo), além de facilitar, enormemente, a aquisição da modalidade escrita da língua oral oficial de cada país, como o português escrito, por exemplo. Quanto à sua constituição, este sistema apresenta apenas 52 caracteres de configurações de mão, nas formas minúscula e maiúscula, ambas nas versões mecânica e manuscrita, com nomenclatura em português. Segundo a autora, a nomenclatura em português facilita a aquisição do SEL por ouvintes. Os *eixos*, divididos em três (*superior, anterior, lateral*), correspondem à posição da mão no início da realização do sinal, sendo marcado na posição acima do caractere de Mão. Intrínseco ao *eixo* está a orientação da palma, que pode ser de quatro tipos para cada eixo (*para frente, para trás, para dentro, para fora, para cima e para baixo*). O macrossegmento *Locação* representa um ponto do corpo envolvido na articulação da palavra, ou seja, o ponto do corpo que é tocado ou focalizado na realização do movimento de mãos. São 27 caracteres representados para *Locação*, na forma minúscula, nas versões mecânica e manuscrita. Quanto ao macrossegmento *Movimento*, este se divide em *movimento de mãos e de dedos*. O primeiro se compõe de *tipo, orientação e plano*. Na escrita SEL, plano e orientação são marcados por um traço, ou diacrítico, acrescido ao caractere de tipo de movimento. Segundo Lessa-de-Oliveira (2012, p. 171) “essa marcação dos três planos deu ao sistema SEL a condição de abarcar a tridimensionalidade do movimento”. Além disso, ainda há caracteres para marcar pontos de toque, de mãos e de dedos, e expressões faciais, quando essas forem traços formais constituintes do sinal, sem as quais o sinal não seria compreendido, os chamados ‘sinais psicológicos’. Para uma maior descrição sobre o SEL e formas de aprender o sistema, é possível acessar o blog (<http://sel-libras.blogspot.com.br/>), criado e atualizado pela autora.

⁵ As transcrições em SEL dos exemplos de Prado (2014) em comparação com as transcrições deste estudo apresentam algumas diferenças estruturais do sistema, uma vez que esse sofreu modificações, chegando em um estágio no qual foi considerado como final.

- (i) com a mão configurada em zê ( - h):

ከጅገጽ ህላግ ሆኗል-ሆኗል። (PRADO, 2014, p. 35).

LocP1_{Cinderela} VER ROUPA


'Eu (Cinderela) vi o vestido'

- (ii) em cê-encolhido ( - ገ):

ገጻት ረዕሠሠገ ሰላህሠሠገ ሥሩጽታ ጠጠጥሠሠገ። (PRADO, 2014, p. 40).

LocP3_{mulher} MUITO BOM CORAÇÃO CORAÇÃO



'Ela tem um coração muito bom.'

- (iii) ele-espalmado ( - ገጠ):

ገጠሩጥ ገጠጥጥ ገጠጥጥ ገጠጥጥ ገጠጥጥ። (PRADO, 2014, p. 41).

Loc_{mulher} MULHER AMARELO CABELO ADOTIVA

'Esta mulher do cabelo amarelo é adotiva.'

- (iv) Loc articulado com as duas mãos ( -  / ገጠ - h):

ገጠጥ ሆኗል። ገጠጥ ገጠጥጥ ገጠጥጥ። (PRADO, 2014, p. 42).

IR HISTÓRIA Loc_{história} NARRAR

'Vou uma história narrar.'

As três primeiras configurações de mão são utilizadas para marcar pessoas, objetos, lugares ou pontos no espaço físico, os quais correspondem a referentes de sintagmas nominais presentes nas sentenças. Já a última configuração, referindo-se à história contida naquele livro, apresenta um traço [+ inanimado], segundo a análise de Prado (2014).

O Loc não-articulado (LocNA) é assim classificado, uma vez que, apesar de marcar elementos nominais no espaço físico discursivo, não apresenta em sua

constituição a unidade mínima articulatória (MLMov). Nesse sentido, o LocNA apresenta-se de três formas:

(i) Direção do olhar:

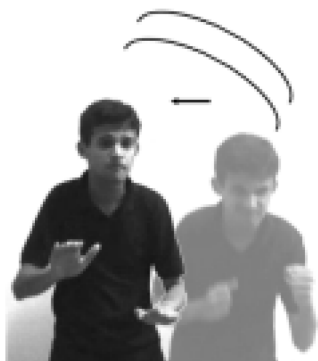
Figura 1 – Loc não-articulado do tipo direção do olhar.



Fonte: Prado (2014, p. 44).
LocNAtartaruga/ LocNAlebre.

(ii) Movimento de corpo:

Figura 2 – Loc não-articulado do tipo movimento de corpo.



Fonte: Prado (2014, p. 43).
LocNAtartaruga / LocNAlebre.

(iii) Pontos inicial e final de verbos direcionais:

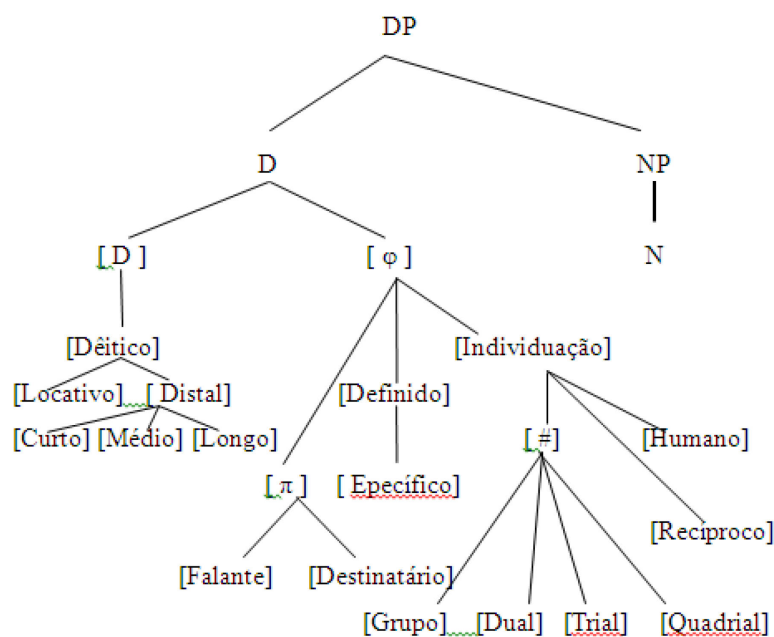
Figura 2 – Loc não-articulado do tipo pontos inicial e final de verbos direcionais



Fonte: Prado (2014, p. 46).
EU-AVISAR-VOCÊ.

Por essa análise, apenas o primeiro LocNA, do tipo *direção do olhar*, apresenta traços gramaticais compatíveis com os Locs-articulados. Nesse sentido, o LocNA do tipo *movimento de corpo* apresenta, segundo a autora, apenas características de coesão textual (introdutor de discurso direto - podendo ser traduzido para algo do tipo: *e disse X:*), sendo, portanto, possível que as sentenças sejam realizadas gramaticalmente sem esse elemento. Quanto ao LocNA do tipo *pontos inicial e final de verbos direcionais*, Prado (2014) diz não ter analisado mais profundamente, por não ser o foco da sua pesquisa⁶. Dessa forma, apenas os Locs articulados e o LocNA do tipo *direção do olhar* seriam integrantes da categoria dos determinantes, ocupando, assim, a posição nuclear D^o, na LSB. Nesse sentido, a estrutura arbórea que compõe os traços intrínsecos ao DP é a seguinte:

Figura 3 – Estrutura arbórea dos traços do DP em LSB.



Fonte: Prado (2014, p. 88).

Segundo Prado:

⁶ Nesse sentido, seria necessária uma análise mais aprofundada acerca da composição das estruturas de núcleos verbais que apresentam o traço de movimento marcando os referentes nominais, para que se compreenda melhor o sistema referencial na categoria verbal.

a principal observação a ser feita aqui é quanto ao traço [D]. Segundo Carvalho (2008), o traço [D] codifica as informações nominais; a presença dele codifica o nominal como sendo um argumento; e este traço também dominaria as projeções contendo os traços [DEFINIDO] e [ESPECÍFICO]. Como a libras é uma língua que se articula no espaço físico, por sua natureza gestovisual, verificamos importância capital da dêixis *na construção da referenciação nominal*, como já discutiremos longamente acima. Assim, a codificação do referente nessa língua se dá, como vimos, com a anteposição ou pós-posição do Loc ao nome, mas também com nominais nus. Parece-nos, portanto, adequado separar o traço [D] do nó [φ], conforme se verifica em (44). Dessa forma é que, em D encontra-se o traço [DÊITICO], que torna a checagem da raiz [D] obrigatória. Essa checagem é feita ou por Loc ou pelo nome (N). Se [D] é checado por Loc, temos a ordem Loc N (estrutura (45a)); se é checado pelo nome temos ou a ordem N-Loc (estrutura (46a)) ou um nominal nu (estrutura (47a)). Não vimos necessidade de trabalhar com os nós [PARTICIPANT] e [π], como propõe Carvalho (2008), uma vez que, ao retirarmos o nó [D] do domínio de [π], o contraste presença/ausência de [FALANTE] e [DESTINATÁRIO] codifica claramente o contraste entre as 1ª e 2ª pessoas, de um lado (especificadas como participantes do discurso), e a 3ª pessoa do outro (não especificada por não participar do discurso), ou seja, a não-pessoa nos termos de Benveniste. Acrescentamos os números [DUAL], [TRIAL] e [QUADRIAL] e os traços [HUMANO] e [RECÍPROCO] por esses serem traços observados em libras e deixamos os traços [ESPECÍFICO] e [DEFINIDO] como nós a parte de [π] por entendermos que há Locs que codificam esses traços e que não codificam o traço de *pessoa* [π]. Colocamos o traço [ESPECÍFICO] como subespecificação do [D], considerando a propriedade de referenciação desse traço, e o traço [DEFINIDO] como subespecificação de [INDIVIDUAÇÃO], considerando as propriedades discursivas desse traço (PRADO, 2014, p. 89).

A partir dessa análise, estudamos a relação de correferência em estruturas na LSB que envolvem um antecedente e uma outra posição referencialmente vinculada em uma oração sintaticamente dependente, que, segundo a nossa análise, corresponde a uma estrutura relativa encontrada nas línguas orais.

Para realizar esse estudo preliminar, analisamos trechos de textos narrativos em LSB, sinalizados por surdos falantes dessa língua.

Assim, partindo desses dados iniciais, nas seções seguintes, vamos analisar a correferência nas possíveis estruturas relativas em LSB. Na seção 1, fazemos um breve percurso teórico das análises mais recentes acerca das estruturas relativas em línguas orais, como o português. Na seção 2, apresentamos as construções que em LSB, segundo a nossa análise, correspondem às estruturas relativas, conforme observado em outras línguas (orais). Por fim, na seção 3, propomos uma análise formal dessas estruturas, tendo como base os pressupostos teóricos apresentados na primeira seção⁷.

2. Pressupostos teóricos

Fazendo um levantamento da literatura especializada, podemos perceber que, no que tange às estruturas relativas, existem muitos estudos desse fenômeno nas línguas de modalidade oroauditivas, como o português, por exemplo.

Como já mencionamos, as orações relativas são estruturas nas quais há uma relação de correferência entre um termo antecedente, um morfema relativo e uma posição relativizada. Nesse tipo de sentenças, podemos observar estruturas preposicionadas e não-preposicionadas, como exemplificado, respectivamente, a seguir:

- (1) A criança [a quem eu dei o brinquedo Ø] está muito feliz.
- (2) O menino [que saiu Ø] eu conheço.

Contudo, as estruturas relativas não são uniformes. Além da tradicional distinção entre relativas restritivas e explicativas, encontrada nas gramáticas descritivas, é interessante considerar a tipologia proposta nos estudos formais. Segundo Tarallo (1983), em português, as orações relativas se apresentam em diferentes subtipos:

- (i) Relativas Apositivas – *A pessoa, [que a Joana convidou Ø], não está à vontade.*

⁷ As análises dos dados nesse estudo são ainda iniciais, e, portanto, apontam para possíveis caminhos de investigação, os quais serão analisados, mais profundamente, em estudos posteriores.

- (ii) Relativas Restritivas - *A pessoa [que a Joana convidou \emptyset] não está à vontade.*
- (iii) Relativas com antecedente – *João [que a Maria gosta \emptyset] está na festa.*
- (iv) Relativas não-Padrão - *Este é o homem [que a Maria gosta \emptyset].*
- (v) Relativas Padrão – *Este é o homem [de quem a Maria gosta \emptyset].*
- (vi) Relativas Livres – *[Quem a Maria gosta \emptyset] está na festa.*

Segundo o modelo tradicional, dentro da perspectiva gerativa (ROSS, 1967; CHOMSKY, 1981; ROUVERET, 1987), o sintagma nominal (NP – *Nominal Phrase*) é o alvo da relativização⁸. Nessa estrutura, o NP antecedente, presente na oração matriz, seria diferente do NP relativizado, localizado na oração encaixada. Por hipótese, a relação responsável por estabelecer um vínculo sintático entre esses dois NPs é a de adjunção. Dessa forma, temos:

(3) Este é [NP [NP o homem]_i [de quem]_i [a Maria gosta t_i]].

Nessa perspectiva, o NP [o homem]_i, coindexado com o constituinte relativo [CP de quem], é modificado por esse constituinte, tendo, assim, a mesma interpretação referencial⁹. Por sua vez, a posição relativizada argumental da oração encaixada,

⁸No modelo da Regência e Ligação (cf. CHOMSKY 1986), o Sintagma Nominal (NP) é a projeção máxima de um núcleo nominal (N⁰), o qual pode selecionar (ou não) um complemento XP (por ex.: [N⁰ casa [PP da Maria]]). Dessa concatenação N⁰-XP é projetada uma categoria intermediária N' (N' N⁰ casa [PP da Maria]) que, por sua vez, pode projetar uma posição de especificador (Spec). Toda essa célula (composta por (Spec) + N' (N⁰ + compl.)) constitui a projeção máxima NP que forma o Sintagma Nominal ([NP [N' N⁰ casa [PP da Maria]]]). Para uma sistematização desse modelo, ver Miotto et al (2013). No Programa Minimalista (CHOMSKY, 1995), a estrutura sintagmática é projetada a partir da estrutura binária *Merge*, 'fundir', cujo efeito é semelhante ao da projeção dos níveis mínimo (X⁰), intermediário (X') e máximo (XP). Apresentamos as duas abordagens, uma vez que são necessárias para o entendimento das análises retrospectivas.

⁹ Quando um item possui o mesmo índice, e, portanto, a mesma referência que outro item na sentença, dizemos que ele é coindexado. Isso significa que a sua interpretação está vinculada, necessariamente, à interpretação do item ao qual ele está vinculado. Contudo, existem regras para as possibilidades gramaticais de correferência entre esses elementos. Por exemplo, as anáforas devem ter: um antecedente, isto é, um elemento com o mesmo índice (i); esse antecedente deve c-comandar a anáfora; e deve estar dentro de um domínio, chamado "categoria de regência", que depende da presença da

ocupada pelo vestígio referencial (t_i), é o ponto de origem da interpretação referencial da sentença, no qual o constituinte relativo e, por sua vez, o antecedente estão vinculados.

Outros estudos analisam as estruturas relativas possíveis nas línguas naturais. Cooper (1983) apresenta um estudo no qual identifica aspectos sintáticos distintivos entre as sentenças relativas restritivas vs relativas apositivas, e entre as relativas livres vs e as relativas com antecedente. Segundo o autor (p. 92-94): (i) apenas as relativas restritivas se iniciam com *that*; (ii) as relativas restritivas não podem ter como antecedente um nome próprio; (iii) somente as relativas restritivas podem ter como antecedente quantificadores universais; (iv) as relativas restritivas sempre antecedem as relativas apositivas; (v) numa mesma sentença, há a possibilidade de se ter encaixamentos de várias relativas restritivas, mas somente uma relativa apositiva.

Com relação à diferença entre sentenças relativas livres e com antecedente, Cooper (1983) afirma que as primeiras: (i) são sempre encabeçadas pelos morfemas 'quem', 'o que', 'onde', 'como' ou 'quando', e nunca pelo morfema 'que'; (ii) apresentam o morfema 'quem' para as estruturas relativas de sujeito e de objeto direto; (iii) apresentam, de forma exclusiva, o morfema 'o que'; (iv) antes do morfema relativo, nunca ocorre uma preposição, mesmo que o item relativizado seja preposicional, se essa preposição não é exigida no domínio da oração matriz; (v) as relativas apositivas nunca ocorrem sem antecedentes¹⁰.

Tarallo (1983), por sua vez, faz uma análise acerca das estruturas das sentenças relativas que distingue como padrão e não-padrão. Segundo o autor, essas

anáfora, do regente da anáfora e de um sujeito independente da anáfora. Já os pronomes: podem, ou não, ter um antecedente; se houver antecedente, ele não pode c-comandar o pronome dentro da sua categoria de regência, mas pode c-comandá-lo fora desse domínio. Por sua vez, as expressões referenciais: não precisam de antecedente, porque têm autonomia referencial; e, caso haja antecedente, elas não podem c-comandar a expressão-R em nenhum domínio (MIOTO et al, 2013).

¹⁰ A exemplificação dos pronomes relativos com dados do português é adaptação nossa.

estruturas envolvem operações de movimento-wh e apagamento, respectivamente¹¹. Nessa perspectiva, as estratégias padrão das sentenças relativas envolvem movimento-wh, nas quais o morfema 'que' deixa o seu vestígio na oração encaixada, sua posição de origem, como em:

a pessoa_i [de quem_i [o Pedro ama t_i]].

Já para as estratégias não padrão, classificadas como resumptiva (cf. (5)) e cortadora (cf. (6)), além do subtipo *gap-leaving* (cf. (7)), definido por Tarallo (1983), ocorre um referente foneticamente realizado na posição relativizada, no primeiro caso, ou o apagamento desse elemento, nos dois últimos. Nesses exemplos, a diferença entre (6) e (7) está na posição relativizada (objeto vs sujeito, respectivamente).

a pessoa_i [que_i [o Pedro ama ela_i]].

a pessoa_i [que_i [o Pedro ama Ø_i]].

a pessoa_i [que_i [Ø morreu]].

Em nossa análise, contudo, tomamos como pressuposto a proposta de Smith (1964), a qual será desdobrada no estudo posterior de Kayne (1994). Nesse sentido, Smith (1964) postula que é o Sintagma Determinante (DP) de um Sintagma Nominal (NP) que irá determinar não só se um referente pode incorporar uma sentença relativa, mas, se possível, qual a estratégia de relativização é possível naquela estrutura, apositiva e/ou restritiva, ou seja, existe uma restrição seletional entre DPs e estruturas relativas. Assim, para a autora, a intuição dos falantes sobre o traço de (in)definitude corresponde a uma classificação necessária para as regras de

¹¹ O movimento-wh é um fenômeno que ocorre em frases interrogativas com a presença de um elemento-Wh/Qu (interrogativo), a fim de satisfazer o traço formal correspondente na projeção CP situada na periferia da oração (ver CHOMSKY, 1981).

incorporação, sendo o traço de indefinidade relacionado às estratégias de relativas restritivas, e o traço de definitude relacionado às estratégias de relativas apositivas.

Nessa perspectiva, referentes nominais com nomes próprios não aceitam relativas restritivas, uma vez que esse N^o já traz consigo um traço forte de definitude, indicando uma pessoa específica no mundo, e não outra, como mostra os dados de Smith (1995, p. 38)¹²:

John, who knows the way, has offered to guide us.

* John who knows the way has offered to guide us.

Já um DP indefinido não aceita uma relativa apositiva, necessitando, assim, de uma relativa restritiva que contribua para a sua definição (10 e 11), em oposição com um DP definido (12), como observa Smith (1964, p. 38):

*Any book, which is about linguistics, is interesting.

Any book which is about linguistics is interesting.

The book, which is about linguistics, is interesting.

Segundo Smith (1964, p. 38), há, ainda, DPs que podem selecionar tanto estruturas de relativas restritivas quanto apositivas:

They pointed to a dog who was looking at him hopefully.

They pointed to a dog, who was looking at him hopefully.

Dessa forma, observa-se que o marcador relativo parte do DP, o qual terá o marcador de relativas restritiva ou de relativa apositiva, quando aceitar um ou outro, com relação ao seu traço de (in)definitude. Como afirma Smith (1964, p. 38):

¹² Em outra interpretação na qual se procure distinguir entre duas pessoas com o mesmo nome, *John* (a) e *John* (b), caberia uma estrutura de relativa restritiva, para determinar sobre qual *John* se está falando (a) ou (b).

“(...) determiners are developed by expansion rules at the phrase structure level of the grammar. An additional element, a relative marker, will be produced as part of the determiner. Determiners will have R and/or A relative clauses. The relative transformation will be applicable only to noun phrases that have the appropriate relative markers, and will adjoin to sentences as relative clauses to the markers. Phrase structure rules to produce determiners with the appropriate relative markers follow only those determiners immediately relevant to the embedding rules are included here (SMITH, 1974, p. 38).

Assim, segundo essa proposta, percebe-se que nem todo NP aceita ambos os tipos de relativas. Isso vai depender de dois fatores: (i) do DP que contém o NP; e (ii) do tipo de relativa que ocorre com ele.

Para Kayne (1994), ao contrário do modelo tradicional proposto por Ross (1967), Chomsky (1981) e Rouveret (1987), e baseado na proposta de Smith (1964), postula que o alvo da relativização não seria o NP, mas, antes, o CP (*Sintagma Complementador*). Assim, a estrutura para as sentenças relativas, segundo Kayne (1994), apresenta uma configuração na qual um núcleo determinante externo (D^o) seleciona como complemento um CP, o qual tem como núcleo (C^o) o morfema relativo. O autor apresenta, dessa forma, as seguintes estruturas para as relativas:

- (i) Relativas-that – [DP the [CP picture_i [C' that [IP Bill saw t_i]]]];
- (ii) Relativas-wh – [DP the [CP [DP picture_j [D' which t_j]]]_i [C' [IP Bill saw t_i]]];
- (iii) Relativas pied-pipping – [DP the [CP [PP hammer_j [P' with [DP (t_j) witch t_j]]]] [C' [IP he broke it e_i]]]];

Para as estruturas relativas do tipo apositivas, Kayne (1994) assume a proposta de Cooper (1983) e Smith (1964), segundo a qual o antecedente pode ser um nome próprio.

Partindo da proposta de movimento-wh *vs* apagamento, de Tarallo (1983), e adotando a essência da proposta de Kayne (1994), Kenedy (2002) propõe que em relativas preposicionais o que existe é um constituinte complexo único, o qual é

composto pela preposição e pelo determinante ([P + D])¹³. Dessa forma, quando o determinante é alçado na sentença, ele carrega consigo a preposição, no caso das relativas padrão (*[a moça]_i com a qual_i eu falei t_i*), ou esse núcleo preposicional coocorre com um resumptivo (*[a moça]_i que_i eu encontrei com ela_i*), no caso das relativas não padrão. Para as sentenças relativas não-padrão do tipo cortadora, nas quais o resumptivo não é realizado foneticamente, o que ocorre é que, segundo essa análise, quando a cópia do determinante é apagada, torna-se obrigatório também o apagamento da preposição, na forma fonética (PF – *Phonetic Form*) (*[a moça]_i que_i eu encontrei ~~com~~ t_i*).

Em uma outra perspectiva, Kato (1993) assume uma proposta distinta dos autores mencionados acima. Para a autora, a ligação do operador relativo-wh a uma posição vazia (variável) na sentença é o único processo que regula os três tipos de estratégias de relativização, no português brasileiro. Assim, a diferença entre as estratégias resumptiva e cortadora, de um lado, e a estratégia padrão, de outro, não tem a ver com a natureza categorial do complementador, mas, sim, com a posição da variável, a qual seria, segundo essa análise, universalmente disponível. Dessa forma, quando a variável está estruturalmente alocada fora do IP, temos as estratégias não-padrão (resumptiva e cortadora), e, na outra ponta, quando a variável encontra-se dentro do IP, temos a estratégia padrão. A autora postula que o elemento 'que', o qual introduz a sentença relativa é um pronome relativo e, assim, ocupa a posição de núcleo do determinante, e não a posição nuclear do complementizador, como defendido nas propostas anteriores. Kato (1993) afirma que, nas estratégias não-padrão das estruturas relativas, o ponto de partida da relativização é uma posição que ela chama de LD (*Left Dislocation*), situada entre a posição do CP e do IP. Logo, teríamos as seguintes estruturas:

¹³ Nesse aspecto, o autor assume uma análise de estruturas Wh/Qu com pied-piping da preposição, conforme proposto em Salles (1997; 2001).

Relativa Padrão – a mulher [_{CP} com quem_i [_{IP} [eu jantei [_{PP} t_i] hoje].

Relativa não-padrão - a mulher [_{CP} que_i [[_{LD} t_i] [_{IP} [eu jantei [_{PP} com ela_i] hoje].

Posteriormente, Kato e Nunes (2007) reforçam a proposta de Kato (1993), segundo a qual as estratégias relativas não-padrão têm como ponto de partida da relativização uma posição LD, sendo o movimento da posição da variável a única estratégia sintática para os três tipos de relativas (padrão, resumptiva e cortadora). Dessa forma, Kato e Nunes (2007) postulam que as estratégias de relativas não-padrão envolvem uma adjunção do DP, uma vez que, para as relativas restritivas, o morfema relativo que é um pronome relativo. Nessa análise, temos as seguintes estruturas:

Relativas padrão – [o [_{CP} [_{DP} livro_i [_{DP} que t_i]]]_k [_{CP} C [_{IP} aquela pessoa vendeu t_k]]];

Relativas resumptiva – eu vi [uma [_{CP} [_{DP} mulher_i [_{DP} que t_i]]]_k [_{CP} C [_{LD} t_k [_{IP} ela_i é muito bonita]]]]];

Relativas com resumptivo nulo – este é [o [_{CP} [_{DP} livro_i [_{DP} que t_i]]]_k [_{CP} C [_{LD} t_k [_{IP} eu entrevistei a pessoa que escreveu pro_k]]]]].

Como mencionamos, neste estudo assumimos a proposta teórica de análise das estruturas relativas de Smith (1964), por apontar, pela primeira vez, a importância do DP antecedente na seleção da estrutura relativa (restritiva e/ou apositiva) a ele incorporado, e Kayne (1994), por partir da proposta de Smith (1964), no que tange aos traços do DP (para ele, externo) na seleção de relativas, além de analisar estruturas as quais identificamos como análogas à LSB, por ambas não apresentarem um morfema relativo foneticamente realizado¹⁴.

¹⁴ Fazemos uma abordagem mais ampla dessas estruturas na seção 4 desse estudo.

3. Metodologia

Neste estudo realizamos uma descrição e análise, ainda em fase inicial, das estruturas de referência e correferência em LSB. Para tanto, optamos por explorar essas estruturas no domínio das sentenças relativas, por ser a anáfora, responsável pela correferência, um elemento essencial da sua constituição sintática.

Inicialmente, utilizamos os dados coletados por Prado (2014), os quais são compostos por narrativas em LSB realizadas por surdos falantes dessa língua como L1¹⁵. As narrativas foram realizadas sem que houvesse qualquer interferência do pesquisador, ou qualquer suporte de outra língua, como o português. Os participantes foram convidados a narrar uma história conhecida por eles, ficando livres para escolher o episódio narrado.

As gravações foram realizadas em uma sala, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *campus* de Vitória da Conquista, e, posteriormente, foram transcritas em três etapas. Inicialmente, foi realizada a transcrição dos dados no Sistema de Escrita em Línguas de Sinais – SEL, criado por Lessa-de-Oliveira (2012). Em seguida, foi realizada a transcrição por glosas, para uma melhor interpretação do pesquisador e, por fim, foi proposta uma possível tradução dos dados em português. Não houve uma verificação do conteúdo por surdos falantes de Libras-Português.

Além disso, nesse estudo, optamos por compor uma ilustração das sentenças analisadas, para facilitar a compreensão dos pesquisadores que não conhecem a LSB. Dessa forma, recortamos das gravações os quadros que mostram a articulação de cada sinal das sentenças analisadas, seguidos das transcrições correspondentes¹⁶.

¹⁵ L1 é o termo utilizado no âmbito da teoria gerativa para fazer referência a primeira língua, ou língua materna dos falantes, cuja aquisição ocorre via acesso direto à Gramática Universal (GU), uma vez que os parâmetros ainda não estão marcados para uma língua particular. Já o termo L2 trata da segunda língua, na qual a aquisição ocorre via acesso indireto à GU, por meio dos parâmetros já marcados da L1.

¹⁶ Em estudos posteriores, realizaremos a coleta de dados compostos por sentenças isoladas, realizadas também por surdos falantes de LSB como L1, para a análise das possíveis estratégias relativas em LSB,

4. Resultados

No tocante às línguas orais, como o português, é possível encontrar uma vasta literatura sobre os mais diferentes níveis linguísticos e, mais precisamente, é possível encontrar uma grande quantidade de estudos que se dedicam à análise das estruturas relativas, como visto na seção anterior. Entretanto, como mencionamos, o mesmo não ocorre com as línguas de sinais.

Até o presente momento, pouco conhecemos acerca do sistema gramatical da Língua de Sinais Brasileira e, também, das suas estruturas relativas. Acerca desse tema, é possível encontrar referências nos estudos de Quadros, Pizzio e Rezende (2008) e Prado (2014). Vejamos, mais detidamente, essas abordagens.

Quadros, Pizzio e Rezende (2008) fazem uma breve descrição acerca de como essa estrutura se apresenta nessa língua. Segundo as autoras, as sentenças relativas em LSB

são aquelas em que há uma inserção dentro da sentença para explicar, para acrescentar informações, para encaixar outra questão relativa ao que está sendo dito. Nessas sentenças, normalmente utiliza-se QUE na língua portuguesa; na língua de sinais há uma quebra na expressão facial para anunciar a sentença relativa que é produzida com a elevação das sobrancelhas. Por exemplo, A MENINA QUE CAIU DA BICICLETA ESTÁ NO HOSPITAL. (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2008, p. 6).

Por sua vez, Prado (2014) apresenta algumas estruturas sintáticas em LSB, cujas propriedades, inicialmente, parecem ser semelhantes às das sentenças relativas, em línguas orais, como o português, por exemplo¹⁷. Todavia, é importante observar o

no sentido de aprofundar ainda mais as análises dessas estruturas, uma vez que ainda pouco conhecemos acerca desse tópico nessa língua.

¹⁷ Cabe observar, contudo, que o foco do estudo de Prado (2014) concentra-se na estrutura gramatical da categoria dos determinantes (DPs), e não nas estruturas relativas. Por esse motivo, a autora apresenta dados com realizações de possíveis estruturas relativas em LSB, mas não se aprofunda em sua análise.

modo como esses dados foram coletados pela autora, fato que pode influenciar na análise final dessas estruturas. Nesse sentido, foram apresentadas aos falantes de LSB sentenças com diferentes estruturas relativas em português e solicitado que eles realizassem essas sentenças na língua de sinais. Assim, a autora apresenta os seguintes dados (PRADO, 2014, p. 62):

(15)

- a.
 Loc_{homem} HOMEM MARIA GOSTA EU CONHECER
 'Este homem que Maria gosta eu conheço.'
- b. *
 HOMEM Loc_{homem} MARIA GOSTA EU CONHECER
 'O homem que Maria gosta eu conheço.'
- c. *
 HOMEM MARIA GOSTA EU CONHECER
 'Homem que Maria gosta eu conheço.'

Analisando as sentenças acima, Prado (2014) mostra que o elemento Loc é gramatical na posição anteposta ao nome, em posição correspondente ao antecedente relativo – Cf. (15a- 'este homem') –, mas é agramatical na posição posposta a esse nome antecedente – Cf. (15b- * 'o homem'). O exemplo em 15c (*) mostra que a ausência de um Loc acompanhando um nome antecedente em contexto referencial também torna a sentença agramatical.

Com relação às relativas restritivas e apositivas, Prado (2014, p. 63) mostra que os Locs articulado (16a) e não-articulado do tipo direção do olhar (16b) podem

funcionar como antecedente de sentenças relativas, assemelhando-se a proformas¹⁸. Além disso, em (16c) podemos identificar que a ausência de um Loc, articulado ou não-articulado, na posição de antecedente torna a sentença agramatical. Dessa forma, segundo a autora, o Loc “é portador das propriedades gramaticais do antecedente relativo” (PRADO, 2014, p. 63).

(16)

a. $\lambda\theta\text{-}\iota$, $M\lambda\theta\iota\text{-}\epsilon\mu\lambda\theta$ $m\lambda\psi\text{-}\gamma\mu\psi\psi\text{-}\psi$, $(h\psi\Gamma)$ $\lambda\theta\text{-}\gamma\lambda\gamma$ $h\psi\Phi$.
 Loc_{homem} MARIA CONVIDAR (É) EDUCADO NÃO
 ‘Ele, que Maria convidou, não é educado.’

b. (Loc_{EU} olha para Loc_{homem}) $M\lambda\theta\iota\text{-}\epsilon\mu\lambda\theta$ $m\lambda\psi\text{-}\gamma\mu\psi\psi\text{-}\psi$ $(h\psi\Gamma)$
 Loc_{homem} MARIA CONVIDAR (É)
 $\lambda\theta\text{-}\gamma\lambda\gamma$ $h\psi\Phi$.
 EDUCADO NÃO
 ‘Ele, que Maria convidou, não é educado.’

c. * ______ $M\lambda\theta\iota\text{-}\epsilon\mu\lambda\theta$ $m\lambda\psi\text{-}\gamma\mu\psi\psi\text{-}\psi$ $(h\psi\Gamma)$ $\lambda\theta\text{-}\gamma\lambda\gamma$ $h\psi\Phi$.
 MARIA CONVIDAR (É) EDUCADO NÃO
 ‘ ______ Maria convidou não é educado.’

Prado (2014) apresenta, também, uma estrutura que, em LSB, corresponde a uma estrutura de relativa não-padrão do tipo resumptiva, no português, tendo como pronome resumptivo um Loc.

¹⁸ Prado (2014) baseia-se na proposta da Geometria de Traços (BÉJAR, 2003; CARVALHO, 2008), para postular que os Locs do tipo proforma são resultado de uma elipse nominal (TORREGO, 1988), uma vez que o seu feixe de traços ([D [Dêítico] [Específico]] [_φ [π [Falante] [Individuação [Definido]]]) apresenta uma configuração capaz de criar ele mesmo a referência sentencial, e, portanto, capaz de criar a elipse do nome.

(17)

Lo_{homem} HOMEM MARIA CONVIDAR Locp3_{homem} EU CONHECER

‘O homem que Maria convidou ele eu conheço.

Fazendo uma comparação entre a descrição da estrutura relativa proposta por Quadros, Pizzio e Rezende (2008) e os dados apresentados por Prado (2014), não é possível encontrar nenhuma pista que corrobore ou não a existência de algum tipo de elemento que funcionaria como um morfema relativo, tal como uma “quebra na expressão facial para anunciar a sentença relativa que é produzida com a elevação das sobrancelhas” (QUADROS; PIZZIO; REZENDE, 2008, p. 6), uma vez que esses dados específicos, coletados e testados por Prado (2014), não foram gravados em vídeo e não houve qualquer menção acerca de uma possível pausa na introdução da relativa, ou não.

Dessa forma, para identificar a possibilidade dessa suposta estrutura em LSB, voltamos aos dados de Prado (2014), compostos por narrativas nessa língua, e selecionamos estruturas que, em nossa análise, correspondem às relativas.¹⁹

¹⁹ Os dados apresentados em (15), (16) e (17) foram coletados por Prado (2014). Esse trabalho está vinculado à pesquisa intitulada “Inclusão de pessoas surdas no mundo letrado: proposta de criação de um sistema de escrita para Libras e de métodos de alfabetização em libras e em português para pessoas surdas”, coordenado pela Profa. Dra. Adriana Stella C. Lessa-de-Oliveira, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Processo: 483450/2009-0) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB (Termo de Outorga: PPP 0080/2010), com aprovação do Comitê de Ética/UESB, processo nº 065/2009.

c)

mulher amarelo cabelo LOC_{cinderela} muito.intens. bom.intens. coração

coração feliz legal LOC_{cinderela}

'Cinderela, ela, que tem um bom coração, ela ficou feliz'.

d)

mulher amarelo cabelo LOC_{cinderela} trabalhar.intens. convite voar

olhar convite assustada LOC_{convite}

'A Cinderela, que trabalha muito, olhou assustada o convite'.

composto 'filha adotiva' é inserido um numeral ($\sqrt{\vee}$ -DUAS), dando a interpretação de que a Bruxa possui dois "tipos" de filhas: as suas naturais e uma adotada (a Cinderela). Assim, temos a apresentação inicial de pessoas e/ou personagens em LSB em duas etapas: primeiro, a soletração manual do seu nome, através da configuração de mão correspondente a cada letra do alfabeto; e, em seguida, a apresentação do seu sinal, o qual é, geralmente, ligado a algum aspecto físico que lhe seja marcante. Nas referências posteriores, cada pessoa/personagem é inserida no discurso apenas pelo seu sinal correspondente.

De acordo com as sentenças em (18), podemos observar, de forma um pouco mais aprofundada, a composição das estruturas interpretadas neste estudo como relativas, em LSB. É interessante observar que em nenhuma das estruturas aparece algum elemento que, em um primeiro momento, faz o papel do morfema relativo, ou algo equivalente, como, por exemplo, uma pausa marcada pela elevação das sobrancelhas, tal qual apontam Quadros, Pizzio e Rezende (2008). Mas observemos cada sentença, detidamente.

Em (18a), o papel do antecedente é realizado pelo Loc articulado $h\text{ə}^{\text{h}}$ (LOCLEBRE). Esse elemento é seguido por um sinal que analisamos como elemento coesivo, uma vez que trata-se do trecho de uma narrativa²². Dessa forma, esse elemento pode ser interpretado, nesse contexto, como algo do tipo "... a Lebre, desdenhando da Tartaruga...". Em seguida, tem-se a oração encaixada $\overset{\epsilon}{\parallel} \text{g} \text{-} \overset{\text{ə}}{\text{ə}} \text{f} \text{t} \cdot \text{f} \text{t} \parallel$ ("Ø corria muito"), representada por apenas um sinal/palavra CORRER acrescido de uma marcação de intensidade, representada pela intensificação no movimento verbal e pela expressão facial mais marcada, na modalidade falada, e pelo elemento gráfico \parallel no início e no final da transcrição do sinal, de acordo com as regras do sistema de escrita adotado (SEL). Nesse caso, o elemento relativizado não é foneticamente realizado na sentença, e, portanto, marcamos a posição desse elemento como Ø.

Analogamente, temos a sentença em (18b), na qual o termo antecedente é o nominal $\overset{\text{ə}}{\text{v}} \text{z} \text{z} \text{z}$ (BRUXA), correspondendo a um nome próprio, seguido da oração encaixada $\overset{\text{ə}}{\text{w}} \text{w} \text{r} \text{w} \text{w} \text{r} \text{y}$ (FILHAS) $\overset{\text{v}}{\text{v}}$ (DUAS) ("Ø tinha duas filhas..."). Nesse caso, o termo antecedente é representado apenas por um nome sem a presença de um Loc, anteposto ou posposto, o que não tornou a sentença agramatical, como demonstrado

²² A sentença apresentada em (18a) foi retirada dos dados gravados pelo participante surdo, filho de pais ouvintes, com aquisição da LSB por volta dos 12 anos. Trata-se de um trecho da história "A Lebre e a Tartaruga".

no exemplo em (15c), com um nome comum como antecedente, e em (16c), com um nome próprio como antecedente, de acordo com Prado (2014). Contudo, por hipótese, assumimos que o apagamento do Loc apenas é possível quando o N ([D [Específico]] [φ [Individuação [Definido]]) for um nome próprio, devido ao seu conjunto de traços formais que o permite checar sozinho o traço referencial, o que corrobora com as propostas de Smith (1964), Cooper (1083) e Kayne (1994)²³.

Em (18c), temos uma estrutura interpretada nesse estudo como tópicocomentário, na qual o tópico é referenciado pelo NP que compõe o nominal composto

'Cinderela' ($\overset{\alpha}{\text{ᄡᄢᄢᄢᄢᄢᄢ}}$ 'MULHER' $\overset{\alpha}{\text{ᄡᄢᄢᄢᄢᄢᄢ}}$ 'AMARELO' $\overset{\alpha}{\text{ᄡᄢᄢᄢᄢᄢᄢ}}$ 'CABELO'), seguido pelo

localizador $\overset{\alpha}{\text{ᄡᄢᄢᄢᄢᄢᄢ}}$ 'LOCCINDERELA', que exerce o papel de antecedente da relativa²⁴. Esse Loc tem uma característica interessante, pois possui o traço [+ humano], segundo a análise de Prado (2014) e as observações feitas naquele estudo. Nesse sentido, devido ao seu conjunto de traços formais ([D[Dêitico]][Específico]] [φ [π][Indiv.[Definido]][Humano]]),

podemos ter um indício de que se trata de uma estrutura na qual o Loc $\overset{\alpha}{\text{ᄡᄢᄢᄢᄢᄢᄢ}}$ 'LOCCINDERELA' cria, sozinho, a referência, como termo antecedente, em oposição à interpretação na qual

ele se comportaria como um determinante na estrutura NP D^o, como em (18d) $\overset{\alpha}{\text{ᄡᄢᄢᄢᄢᄢᄢ}}$

'MULHER' $\overset{\alpha}{\text{ᄡᄢᄢᄢᄢᄢᄢ}}$ 'AMARELO' $\overset{\alpha}{\text{ᄡᄢᄢᄢᄢᄢᄢ}}$ 'CABELO' $\overset{\alpha}{\text{ᄡᄢᄢᄢᄢᄢᄢ}}$ 'LOCCINDERELA', na qual o Loc

$\overset{\alpha}{\text{ᄡᄢᄢᄢᄢᄢᄢ}}$ posposto ao nominal composto, ou expressão definida $\overset{\alpha}{\text{ᄡᄢᄢᄢᄢᄢᄢ}}$ $\overset{\alpha}{\text{ᄡᄢᄢᄢᄢᄢᄢ}}$ $\overset{\alpha}{\text{ᄡᄢᄢᄢᄢᄢᄢ}}$

²³ De acordo com Prado (2014), um nome próprio carrega em si um conjunto de traços formais que o permite checar sozinho o traço de referencialidade via movimento de N^o para D^o e, portanto, pode ocorrer o apagamento do Loc. Nesse caso, a estrutura arbórea seria representada pelo seguinte esquema (PRADO, 2014, p. 92):

²⁴ Os nomes, em LS, são, geralmente, constituídos a partir de características físicas ou psicológicas dos seus referentes, permanecendo invariável, mesmo que tal característica seja modificada, como um corte diferente de cabelo, por exemplo (ver FERREIRA, 2010). Dessa forma, para o referente Cinderela

temos os sinais para ($\overset{\alpha}{\text{ᄡᄢᄢᄢᄢᄢᄢ}}$ 'MULHER') ($\overset{\alpha}{\text{ᄡᄢᄢᄢᄢᄢᄢ}}$ 'AMARELO') ($\overset{\alpha}{\text{ᄡᄢᄢᄢᄢᄢᄢ}}$ 'CABELO'), os quais em conjunto formam o seu referente específico, e nenhum outro em seu lugar. Ver também nota 20.

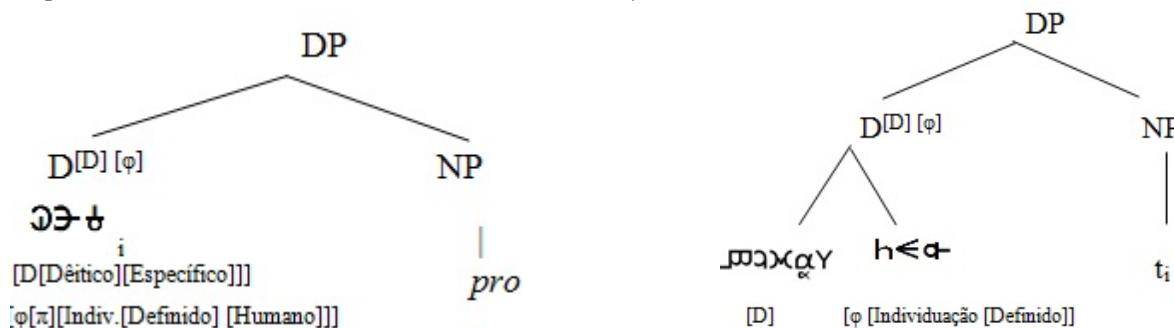
‘Cinderela’ seleciona o conjunto menor de traços ($[\varphi$ [Individuação [Definido]]], sendo que o traço dêitico ([D]), nessa perspectiva, deve ser checado via movimento pelo nominal N^{025} . Logo, a diferença entre esses localizadores está na sua seleção distinta de traços formais, o que vai possibilitar ou não o apagamento do NP. Esse Loc antecedente

(ገገገ), por sua vez, é seguido pela oração encaixada ገገገ/ገገገ ‘MUITO’ ገገገ

‘BOM’ ገገገ ‘CORAÇÃO’ ገገገ ‘CORAÇÃO’ (‘ \emptyset tem um bom coração...’), na qual o verbo ‘ter’ não aparece foneticamente realizado. Após a oração encaixada,

apresenta-se uma outra: ገገገ ‘FELIZ’ ገገገ ‘LEGAL’ ገገገ ‘LOCCINDERELA’ (‘ela ficou feliz’), também com o apagamento do verbo de ligação. Pelos dados, sem uma análise com testes que comprovem essa hipótese, ao menos inicialmente, podemos pensar que o LOCCINDERELA exerce o papel de um pronome resumptivo da oração encaixada. Nesse caso, teríamos a interpretação ‘Cinderela, ela que tem bom coração, ela ficou feliz’²⁶.

²⁵ Para uma análise acerca da estrutura formal arbórea dos determinantes em LSB, ver Prado (2014, pp. 87-106). Com referência às estruturas analisadas em (18 c) com o Loc ገገገ e em (18 d) com o Loc ገገገ posnominal, teríamos as estruturas, por correspondência, apresentadas por Prado (2014, pp. 95; 90), respectivamente, com cada Loc selecionando um conjunto distinto de traços formais:



²⁶ É importante observar que estamos analisando sentenças produzidas na modalidade falada/gestualizada, logo, a estrutura das sentenças e, por consequência, das traduções propostas estará de acordo com essa modalidade da língua.

Por fim, em (18d), temos o antecedente, formado pelo nominal composto $\overset{\alpha}{\text{m}}\overset{\alpha}{\text{y}}$ ‘MULHER’ $\overset{\alpha}{\text{h}}\overset{\alpha}{\text{t}}$ ‘AMARELO’ $\overset{\alpha}{\text{m}}\overset{\alpha}{\text{t}}$ ‘CABELO’ ‘Cinderela’, seguido pelo Loc $\overset{\phi}{\text{h}}\overset{\phi}{\text{t}}$ ‘LOCCINDERELA’. Nesse caso, devido ao conjunto de traços formais selecionados pelo Loc posposto, como vimos acima, interpretamos essa estrutura como um N-Loc, a qual constitui o termo antecedente da estrutura relativa, em contraposição ao dado em (15b), apresentado por Prado (2014), que diz ser essa uma estrutura agramatical. Em seguida, tem-se a oração encaixada $\overset{\phi}{\text{g}}\overset{\phi}{\text{t}}\overset{\phi}{\text{t}}\overset{\phi}{\text{t}}$ ‘Ø trabalha muito’.

Comparando os dados em (15) e (18), podemos ver que, em sentenças, inicialmente classificadas como apositivas em LSB, o Loc funciona como um pronome resumptivo, e, nesse caso, constitui, sozinho, um DP, enquanto que em sentenças restritivas ele tem papel de determinante, em concordância com a análise de Prado 2014. Nesse sentido, segundo a nossa análise, essa não é meramente uma questão de mudança de posição, mas de mudança de estrutura. Assim, como demonstrado em (18b), um item nominal (NP) ocorre isolado como antecedente relativo, nessa língua, fato que pode ser explicado pelo conjunto completo de traços- ϕ dos nomes próprios. Além disso, não encontramos nos dados nenhum elemento que exerça a função do morfema relativo, como pausas com elevação de sobrançelha que marquem a introdução das sentenças encaixadas, tal qual afirmam Quadros, Pizzio e Rezende (2008). Já comparando os exemplos em (17) e (18d), podemos ter uma possível indicação de estruturas nas quais ocorrem termos resumptivos nas orações encaixadas das estratégias relativas. Contudo, ainda são necessários estudos mais aprofundados para sabermos, ao certo, quais estratégias são gramaticais e como elas estão estruturadas em LSB.

5. Considerações finais

Esse estudo, ainda preliminar, buscou desenvolver uma primeira descrição e análise acerca da referência e da correferência nas estruturas interpretadas como relativas em LSB. Nesse sentido, fizemos uma introdução abordando os pressupostos desse estudo, de base gerativista. Dessa forma, construímos a nossa análise, partindo da proposta de Prado e Lessa-de-Oliveira (2012; 2016) e Prado (2014) acerca da categoria dos determinantes (DPs), nessa língua.

Segundo esses estudos, a categoria DP em LSB é constituída por elementos localizadores (Locs), os quais identificam elementos no espaço físico discursivo, estando esses presentes ou ausentes no momento da enunciação. Os Locs que compõem essa categoria são os Locs articulados, que apresentam a unidade mínima articulatória MLMov (cf. LESSA-DE-OLIVEIRA, 2012), e os Locs não-articulados do tipo direção do olhar.

De acordo com Prado (2014), a criação da referência pode ocorrer através de quatro formas: (i) Loc-elipse nominal, quando esse apresenta um conjunto de traços formais ([D[Dêítico][Específico]] [φ[τ][Indiv.[Definido][Humano]]) que o capacita a criar a referência, de forma isolada, licenciando, assim, a elipse nominal; (ii) Loc anteposto ao nominal, criando a ordem Loc-N, na qual o Loc seleciona um conjunto de traços formais [D[Dêítico][Específico]] [φ [Individuação [Definido]] menor que o anterior; (iii) Loc posposto ao nominal, criando a ordem N-Loc, na qual o Loc, selecionando os traços [φ [Individuação [Definido]], permite que o N seja alçado para D, por adjunção, e verifique o traço dêitico [D]; e (iv) *bare noun*, ou nome nu, na qual o N ([D [Específico] [φ [Individuação [Definido]]) sozinho é capaz de verificar o traço dêitico e cria a referência, sem a presença de um Loc determinante. Segundo essa análise, o traço principal que rege essas estruturas, independente da ordem, é o traço dêitico [D].

A partir desses pressupostos, propomos o nosso estudo, ampliando a análise para a correferência em estruturas relativas na LSB. Acerca desse tema,

encontramos apenas duas referências na literatura especializada nessa língua. Segundo Quadros, Pizzio e Rezende (2008), as sentenças relativas em LSB são introduzidas por uma quebra, marcada por uma expressão facial, expressa por levantamento de sobrancelhas, indicando o início da sentença relativa. Entretanto, as autoras não mencionam como foram coletados e analisados os dados que embasam essa afirmação. Por nossa análise, não encontramos essa marcação, com pausas e/ou expressão facial, marcando a introdução de relativa, nos dados gravados em vídeo.

Por sua vez, Prado (2014), faz uma breve descrição dessas estruturas em seu estudo, uma vez que esse não foi o seu foco. A autora diz, entretanto, que o método de coleta foi realizado através da proposição de sentenças relativas escritas em português para que os participantes surdos as realizassem em LSB, sendo transcritas as suas produções no momento da coleta, e não gravadas em vídeo. Nesse sentido, não é possível realizar uma análise comparada com a proposta de Quadros, Pizzio e Rezende (2008), acerca da presença ou não de algum elemento que realize o papel de um morfema relativo. Prado (2014) não faz qualquer menção a esse aspecto, mas afirma que o antecedente de relativas só pode ser gramatical se realizado por Loc-ellipse nominal (16a/b) ou Loc-N (15a), sendo agramaticais essas construções com os formatos *N-Loc (15b) e *N (15c).

Por nossa análise, a primeira observação que fazemos é que não encontramos qualquer elemento foneticamente realizado (ou pausa, ou expressões faciais) que funcione como um morfema relativo, em analogia com as línguas orais, como o português. Nesse sentido, em estudos posteriores, faremos uma análise mais aprofundada dessas estruturas, com base na proposta de Kayne (1994), que investigou estruturas do inglês em registro informal, as quais também não apresentam um elemento marcado na posição de um morfema relativo.

Outra observação é quanto às possibilidades de realização do termo antecedente nas estruturas relativas em LSB analisadas, até o momento. Nesse sentido, identificamos que o antecedente pode ser expresso por três formas: (i) por um Loc isolado (18a); por um N próprio (18b), o que corrobora a proposta de Smith (1964), Cooper (1983) e Kayne (1994); e (iii) por N (próprio) + Loc (18d).

Quanto ao elemento relativizado nessas estruturas, ele pode aparecer foneticamente realizado ou nulo. Nesse sentido, ainda são necessários mais estudos, no sentido de identificar em quais contextos é possível ou não esse apagamento. Além disso, os dados mostram que o Loc pode exercer o papel de pronome resumptivo (18c) da oração encaixada.

Dessa forma, entendemos que em estruturas interpretadas como relativas apositivas, o Loc funciona como pronome resumptivo, constituindo, sozinho, um DP. Já em estruturas interpretadas como relativas restritivas, o Loc desempenha um papel de determinante, e, nesse sentido, adotamos a proposta de Prado (2014).

Referências Bibliográficas

BATTISON, R. **Phonological deletion in American sign language**. Sign Language Studies, v. 5, 1974.

_____. **Lexical borrowing in American sign language**. Silver Spring, MD: Linstok, 1978.

CHOMSKY, N. **Lectures on Government and Binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

_____. **The Knowledge of Language: its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.

_____. **The Minimalism Program**. Massachusetts: the MITPress, Cambridge, 1995.

COOPER, R. **Quantification and Syntactic Theory**. Dordrecht/Boston/London: D. Reidel Publishing Company, 1983, 217 p. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-6932-3>

KATO, M. A. Recontando a história das relativas em uma perspectiva paramétrica. In: ROBERTS, I; KATO, M. (orgs.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 223-261.

KATO, M.; NUNES, J. A uniform raising analysis for standard and nonstandard relative clauses in Brazilian Portuguese. Trabalho apresentado no Workshop do **Projeto Temático: A Sintaxe do Português Brasileiro**. 2007.

KENEDY, E. **Aspectos estruturais da relativização em português: uma análise baseada no modelo raising**. 2002. 145p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

KAYNE, R. S. **The Antisymmetry of Syntax**. Cambridge: The MIT Press, 1994, 186p.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. **As sentenças relativas em português brasileiro: aspectos sintáticos e fatos de aquisição**. São Paulo/SP, 2008. Tese (doutorado em Linguística). UNICAMP, 2008.

MIOTO, C.; FIGUEIREDO-SILVA, M. C.; LOPES, R. **Novo manual de sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2013.

PIZZIO, A. L. ; QUADROS, R. M. de ; REZENDE, P. L. F. **Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis/SC: UFSC, 2009.

PRADO, L. C. **A categoria dos determinantes na língua brasileira de sinais: aspectos sintáticos e de aquisição**. Vitória da Conquista/BA, 2014. Dissertação (mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, 2014.

PRADO, L. C.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Dêixis em elementos constitutivos da modalidade falada de línguas de sinais. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 10, p. 38-57, 2012.

PRADO, L. C.; LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. A Categoria dos Determinantes na Língua Brasileira de Sinais. In: PILTATI, E. N. S. (Org.). **Temas em Teoria Gerativa: Homenagem a Lucia Lobato**. 1 ed. Brasília - DF: Blanche, 2016, v. 1, p. 157-167.

ROSS, J. R. **Constraints on Variables in Syntax**. 1967. 523p. Tese (Doutorado) — Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, 1967.

ROUVERET, A. "Présentation" e "Postscript". In: CHOMSKY, N. **La nouvelle syntaxe**, Paris: Ed. Du Seuil, 1987. 379p.

SALLES, H. M. **Prepositions and the Syntax of Complementation**. PhD Thesis, University of Wales, 1997.

_____. Aspectos da sintaxe de clíticos e artigos em português. **Revista Letras**, 56, 2001, p. 177-191.

SMITH, C. Determiners and relatives clauses in a generative grammar. In: REIBEL, D. A.; SCHANE, S. A. (Eds.). **Modern Studies in English: Readings in Transformational Grammar**. New York: Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1964, p. 247-263.

STOKOE, W. **Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language**. Maryland: Linstok Press, 1960.

TARALLO, F. **Relativization Strategies in Brazilian Portuguese**. 1983. 273p. Tese (Doutorado) — University of Pennsylvania, Pennsylvania, Philadelphia, 1983.

Artigo recebido em: 01.06.2017

Artigo aprovado em: 09.08.2017



Entrevistas televisivas: análises de procedimentos de atenuação em francês e português

Television interviews: analysis of attenuation procedures in French and Portuguese

Anaisy Sanches Teixeira*

RESUMO: Ao engajar-se em uma interação, os interlocutores devem considerar uma série de regras linguísticas, contextuais e interacionais para assegurar sua plena execução. Ainda que as regras conversacionais sejam culturalmente pré-definidas, as diversas situações interacionais criam, inevitavelmente, conflitos que podem oferecer perigo à imagem pública do locutor, assim como à do interlocutor. Desse modo, para preservar a imagem de ambos, amenizar ou mesmo evitar tensões nas interações verbais, são colocadas em prática estratégias de polidez, que podem ser definidas como identidade social expressa em conduta verbal. Assim, o presente trabalho visa a estudar o funcionamento de alguns procedimentos conversacionais de atenuação como estratégia fundamental à realização harmoniosa de uma interação verbal. Para tanto, foram analisadas entrevistas televisivas realizadas por falantes de língua francesa (França) e também portuguesa (Brasil) para observar quais estratégias de polidez negativa foram empregadas em cada uma dessas culturas em situações de confronto. A partir da classificação proposta por Kerbrat-Orecchioni (1996, 2005) que tem em Brown e Levinson (1978, 1987) suas

ABSTRACT: By engaging in an interaction, the interactants must consider a number of linguistic rules, contextual and interactive, in order to ensure its full implementation. Although the conversational rules are culturally pre-defined, the various interactional situations create, inevitably, conflicts that may cause danger to the speaker and the interlocutor's public image. To preserve the image of both, to reduce or even avoid tensions in verbal interactions, verbal politeness strategies are put into practice, which can be defined as a social identity expressed in verbal behavior. The present work aims to study the functioning of some conversational mitigation procedures as a key strategy to achieve a harmonious verbal interaction. Thus, we analyzed television interviews conducted by speakers of French (France) and Portuguese (Brazil) in order to examine which negative politeness strategies are employed in each of these cultures in a confrontational situation. Based on the classification proposed by Kerbrat-Orecchioni (1996, 2005) which has in Brown and Levinson (1978, 1987) its main references, we sought to identify

* Doutoranda em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), professora do Laboratório de Línguas da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

principais referências, procurou-se identificar as diferenças e as semelhanças dos procedimentos de atenuação colocados em ação em ambas as línguas.

the differences and similarities of the mitigation procedures put into action in both languages.

PALAVRAS-CHAVE: Interação verbal. Português/francês. Preservação da face. Procedimentos de atenuação.

KEYWORDS: Verbal interaction. Portuguese/French. Face preservation. Mitigation procedures.

1. Introdução

O presente trabalho propõe a análise dos procedimentos de atenuação em francês e português brasileiro, a partir da observação de interações verbais face a face em contexto midiático. Para tanto, embasamos este estudo nas teorias desenvolvidas no campo da análise da conversação, mais especificamente, no arcabouço teórico referente à polidez verbal.

A conversação caracteriza-se por seu caráter imediato, uma vez que se trata de um discurso relativamente não-planejável, em virtude das próprias condições situacionais em que é produzido, e coercitivo, pois devemos considerar uma série de regras linguísticas, contextuais e interacionais para que sua efetivação esteja assegurada.

As regras conversacionais variam amplamente conforme a sociedade ou a cultura em que estão inseridas. Para orientar o comportamento adequado de seus membros, cada comunidade estabelece um conjunto de normas sociais e desenvolve estratégias para que o processo conversacional transcorra e mantenha-se ileso.

Por mais que os interlocutores conheçam as regras que regem a conversação, as diversas situações interacionais criam, inevitavelmente, conflitos que podem oferecer perigo à imagem pública do locutor, assim como à do interlocutor. Por essa razão, são desenvolvidos mecanismos destinados a amenizar ou mesmo evitar as tensões nas interações sociais, ou seja, são colocadas em prática estratégias de polidez verbal.

Nesse sentido, a compreensão do papel que desempenha a polidez verbal em determinada cultura pode ser determinante para o êxito do objetivo pretendido em uma troca conversacional, afinal, cada grupo social possui um perfil comunicativo que o caracteriza.

Pretendemos, portanto, colocar sob exame interações verbais realizadas por falantes de língua francesa (França) e também portuguesa (Brasil) para observar quais estratégias de polidez verbal são empregadas em cada uma dessas culturas em situações de confronto. Objetivamos, mais precisamente, pesquisar o uso dos marcadores discursivos de atenuação presentes em ambas as línguas.

Ao identificar as diferenças e as semelhanças dos procedimentos linguísticos de atenuação colocados em ação nas línguas francesa e portuguesa do Brasil, acreditamos fornecer ferramentas para uma melhor manutenção da interação verbal. Consideramos extremamente pertinente a problemática do intercultural, visto que a compreensão do funcionamento das interações em sociedades distintas pode ser crucial para o desenvolvimento de uma comunicação harmoniosa, que poderia ser desestabilizada por mal-entendidos causados pelo desconhecimento de determinadas variações culturais.

Para fundamentar nossa análise nos basearemos em estudos desenvolvidos por Kerbrat-Orecchioni (1996), que tem em Brown; Levinson (1978/1987) suas principais referências. Estes distinguem para todo sujeito duas faces complementares: a face negativa (conjunto dos territórios do eu: território corporal, espacial, temporal, cognitivo ou afetivo, em que os indivíduos têm o direito de agir como desejam) e a face positiva (conjunto das imagens autovalorizadas que os interlocutores constroem e tentam impor na interação; ela simboliza a necessidade de reconhecimento do falante). As faces são concomitantemente alvo de ameaças e objeto de um desejo de preservação. Essa contradição se equilibraria pela implementação de diversas estratégias de polidez, em sua maioria, procedimentos de atenuação, como um meio

de conciliar o desejo mútuo de preservação das faces com o fato de que a maioria dos atos de linguagem é potencialmente ameaçadora para qualquer uma delas.

Dentre as diversas situações de comunicação existentes, selecionamos exclusivamente entrevistas televisivas, pelo fato de a polidez colocar-se como elemento imprescindível para a boa consecução dessa interação, uma vez que, normalmente, apresentam caráter polêmico. Apesar de possuírem certo nível de planejamento, no ato de sua execução, as entrevistas adquirem um caráter de imprevisibilidade, fato que as transforma em objetos de observação relevantes para a compreensão do processo interacional da polidez linguística.

A pesquisa será realizada a partir da análise de excertos de entrevistas provenientes de programas televisivos franceses e brasileiros: “L’invité”, apresentado no canal TV5 Monde, em que são recebidas, semanalmente, personalidades do meio político, econômico, científico e cultural, “À vous de juger” e “Des paroles et des actes”, emissões francesas mensais veiculadas no canal France 2, que têm exclusivamente como convidados personalidades políticas; e o programa semanal brasileiro “Roda Viva”, veiculado pela TV Cultura de São Paulo que, além de políticos, também costuma receber figuras do meio econômico, cultural e esportivo. Por uma questão de coerência, selecionamos, em cada um dos programas, apenas entrevistas realizadas com personalidades políticas em ambos os idiomas.

2. Pressupostos teóricos

Uma das características mais marcantes dos desenvolvimentos recentes sobre pragmática linguística é o interesse atribuído ao funcionamento da polidez nas interações verbais. Enquanto, antigamente, as reflexões sobre polidez se resumiam a manuais de bons modos e etiqueta, nas últimas décadas, devido ao reconhecimento da importância da compreensão das relações interpessoais, presenciamos o surgimento de um novo domínio de estudos voltado à análise do papel que ocupa a

polidez nas interações cotidianas, e aos procedimentos explorados para garantir o caráter harmonioso das trocas comunicativas.

O interesse pelo tema “polidez linguística”, dentro dos trabalhos pragmáticos, surgiu nos anos 1970 em estudos desenvolvidos por Paul Grice (1967/1975) que, ao perceber que uma lógica regia a conversação e que os diálogos são esforços cooperativos, formulou o Princípio de Cooperação composto de quatro categorias, ou máximas conversacionais, a saber, *máximas de quantidade, qualidade, relação* e de *modo*¹.

Grice (1975) admite a existência de outras máximas além das citadas, como “seja polido”, mas não se aprofunda nos resultados que essa “máxima de polidez” traria para a conversação. Apesar das inúmeras críticas recebidas e de não investigar a fundo a questão da polidez linguística, sua análise serviu de base para muitos modelos de polidez desenvolvidos sob diferentes perspectivas, como os de Lakoff (1975), Leech (1983/1996) e Brown; Levinson (1978/1987).

Desse modo, focaremos, a seguir, os estudos de Brown; Levinson, considerados pela maioria dos especialistas os fundadores da cortesia linguística tal como é entendida na atualidade e que são, por conseguinte, os precursores das principais fontes teóricas que norteiam esse artigo.

2.1 A teoria de Penelope Brown e Stephen C. Levinson (1978/1987)

A teoria desses autores tem sido a mais célebre e elaborada no que tange ao estudo dos fenômenos verbais da polidez, tanto em uma mesma língua e cultura, quanto em perspectivas contrastivas.

A partir da concepção de que a cortesia serve para tornar a vida social possível minimizando os elementos que colocariam a interação em risco, Brown; Levinson

¹ *Máxima de Quantidade*: faça com que sua contribuição seja suficientemente informativa, não faça com que sua contribuição seja mais informativa do que o necessário; *Máxima de Qualidade*: não informe o que você acredita ser falso, não informe nada sobre o que você não possa oferecer evidências suficientes; *Máxima de Relação*: seja relevante; *Máxima de Modo*: evite obscuridade, evite ambiguidade, seja breve, seja ordenado.

(1978/1987) estabelecem dois conceitos centrais, racionalidade e face, entendidos como propriedades universais, inerentes a quase todos os interactantes. O primeiro refere-se aos processos de eficácia que cada locutor utiliza em um ato de comunicação; o segundo seria o desejo que ele tem de obter liberdade e, concomitantemente, aceitação no decorrer da interação.

A concepção de polidez utilizada por esses autores baseia-se na noção de “face” introduzida por Goffman (1974) que a define como a autoimagem pública que o indivíduo constrói de si e que pretende ver preservada. Segundo esse autor:

On peut définir le terme face comme étant la valeur sociale positive qu’une personne revendique effectivement à travers la ligne d’action que les autres supposent qu’elle a adoptée au cours d’un contact particulier. La face est une image de moi délinéée selon certains attributs sociaux approuvés, et néanmoins partageable, puisque, par exemple, on peut donner une bonne image de sa profession ou de sa confession en donnant une bonne image de soi. (GOFFMAN, 1974, p. 09)²

O autor defende que preservar a face significa manter uma linha de ação que corresponderia a uma imagem consistente de si, apoiada em julgamentos e em indicações vindas dos outros participantes, ao passo que perder a face seria uma incongruência entre a linha de ação do indivíduo e o seu valor social, isto é, quando apresenta uma linha de ação inesperada deixando, assim, uma impressão ruim.

No entanto, é necessário haver certa cautela, pois, no intuito de preservar a própria face, corre-se o risco de ameaçar a face do interlocutor e vice-versa, em virtude dos riscos inerentes às interações sociais. Goffman (1974, p. 15) chega, desse modo, ao conceito de *face-work* ou, via francês, *figuration*, ou seja, o conjunto de

² Tradução nossa: “podemos definir o termo face como o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si por meio da linha de ação que os outros pressupõem que ela tenha adotado durante um contato particular. A face é uma imagem de si delineada segundo certos atributos sociais aprovados e, no entanto, compartilhados, já que oferecer uma boa imagem profissional, por exemplo, é oferecer uma boa imagem de si próprio.”

estratégias empenhadas por um indivíduo para que ninguém perca sua face, incluindo ele próprio. Nas palavras do autor, "par figuration (face-work) j'entends designer tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même)³".

Brown e Levinson (1978/1987) ampliaram o conceito de face goffmaniano introduzindo, ao seu lado, a noção de território. Ambas as denominações, face e território, foram rebatizadas como face positiva e face negativa, respectivamente. Kerbrat-Orecchioni (1996), expressa sua preferência pela nomenclatura original. A face positiva corresponde à imagem de si e ao desejo de ser aceito, reconhecido e valorizado pelo outro. Seria a necessidade de aprovação social. A face negativa corresponde à zona de liberdade de ação do eu, no interior da qual, os indivíduos têm o direito de agir conforme seus desejos. Refere-se à necessidade de ter independência, de não ser controlado nem sofrer imposição. Dessa maneira, em toda interação com dois participantes, encontram-se presentes quatro faces: a positiva e a negativa do locutor e as do interlocutor.

Na interação, como há pouco explicitado, cada um deve tomar as precauções necessárias para não ameaçar a face do outro, inclusive a própria. Todavia, grande parte dos atos empregados pelos interlocutores representa uma ameaça às faces, tanto positiva quanto negativa, envolvidas no processo interacional. Brown e Levinson (1978/1987), para designar esses atos ameaçadores à face, criaram a noção de *Face Threatening Act* (FTAs).

Kerbrat-Orecchioni (1996, p.51) apresenta uma síntese dos FTAs e divide-os em quatro categorias: a. *Atos ameaçadores da face positiva do interlocutor*: todos os atos que colocam em risco a autoestima do outro (crítica, contestação, reprovação, insulto, injúria, chacota, sarcasmo); b. *Atos ameaçadores da face negativa do*

³ Texto original: "Por figuração (face-work) denomino tudo o que uma pessoa empenha para que suas ações não façam ninguém perder a face (incluindo ela própria)."

interlocutor: todas as violações territoriais de natureza verbal (perguntas indiscretas, atos diretivos - como ordem, proibição - conselho ou pedido) e não verbal (agressões visuais, contatos corporais indevidos); c. *Atos ameaçadores da face positiva do locutor*: todos os comportamentos auto degradantes (confissões, pedido de desculpas, autocríticas); d. *Atos ameaçadores da face negativa do locutor*: todos os atos que atingem o território daquele que os realiza, algo que propõe efetuar e que é suscetível de lesá-lo (oferta, promessa).

Como nossa pesquisa trata de aspectos referentes à polidez verbal, os dois grupos iniciais são os que apresentam mais relevância ao nosso propósito, visto que a cortesia se traduz a partir das estratégias exploradas pelo locutor ao colocar-se em contato com um ou vários interlocutor(es). É importante destacar a ambivalência da maioria desses atos, pois podem pertencer simultaneamente a diferentes categorias.

Para Brown e Levinson (1978/1987), os interactantes utilizam diversos tipos de estratégias de cortesia visando à proteção mútua das faces e a escolha desses procedimentos estaria regida por três fatores: 1. a relação de poder (P) - refere-se basicamente ao poder do locutor sobre o interlocutor; 2. a distância social (D) - reporta-se ao grau de conhecimento mútuo dos interactantes e à frequência de ocorrência de suas interações verbais; 3. o grau de imposição do ato de fala (G) - fundamenta-se no fato de que o grau de imposição de um ato de fala pode ser mais ou menos impactante de cultura a cultura.

Na realização de um FTA, esses fatores se combinariam do seguinte modo: quanto maior for (P), (D) e (G) entre os interactantes, maior será o grau de cortesia presente na interação e, conseqüentemente, maiores serão as circunstâncias que levariam ao uso de estratégias de atenuação. Todavia, devido à complexidade inerente a todo o processo de interação, nem sempre essa proposta se confirma.

A importância e a aceitação da proposta teórica de Brown e Levinson para os estudos da polidez verbal são inegáveis. Todavia, uma série de falhas lhe é apontada.

Alguns teóricos efetuaram reformulações do modelo proposto pelos autores, como Catherine Kerbrat-Orecchioni.

2.2 As contribuições de Kerbrat-Orecchioni (1996)

Kerbrat-Orecchioni (1996), baseando-se principalmente no modelo de Brown; Levinson (1978/1987), propõe um sistema de polidez verbal mais coerente, articulado e universal, se comparado aos estudos de seus fundadores.

A autora defende que as representações da interação desenvolvidas por eles enfatizam, essencialmente, seu caráter ameaçador. Segundo Kerbrat-Orecchioni (1996), esse modelo apresenta: “uma concepção excessivamente pessimista, ou mesmo “paranoica”, da interação – representando indivíduos em sociedade como seres que vivem sob a ameaça permanente de FTAs e passam seu tempo protegendo seu território e sua face” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1996, p. 53).

Assim, observou que alguns atos são mais lisonjeadores que ameaçadores e, em complementação aos FTAs introduzidos pelos antecessores, criou os FFAs - *Face Flattering Acts* - atos lisonjeadores, ou seja, todo aquele que provoca efeito positivo na face dos participantes da interação, por exemplo, elogios e agradecimentos.

Dessa maneira, todo ato de linguagem pode ser descrito como um FTA ou um FFA, conforme os efeitos, positivos ou negativos, sobre as faces dos interactantes. Todavia, Kerbrat-Orecchioni (2005) aponta a existência de atos mistos que, por serem de natureza híbrida, podem apresentar tanto um efeito positivo quanto negativo, dependendo do ponto de vista que se toma por referência. É o caso do elogio, por exemplo.

A contribuição de Kerbrat-Orecchioni (2005) permitiu a formação de dois grupos: polidez negativa, em que o indivíduo evita cometer atos ameaçadores ou procura reparar os que já cometeu, e polidez positiva, em que o indivíduo produz atos lisonjeadores.

De acordo com a autora (2005, p. 198), a *polidez negativa* é de natureza *abstencionista* ou *compensatória*, pois consiste em evitar a produção de um FTA ou amenizá-lo por algum procedimento de realização. Já a *polidez positiva*, ao contrário, é de natureza *prodicionista*: consiste em efetuar algum FFA para a face positiva ou negativa do destinatário.

Nesse sentido, a *polidez positiva* consiste simplesmente em produzir atos que tenham caráter antiameaçador para o destinatário enquanto a *polidez negativa* consiste em evitar que um ato seja ameaçador a seu destinatário ou ainda suavizar os efeitos dos FTAs a eles dirigidos recorrendo a procedimentos que Brown e Levinson (1978/1987) denominam **atenuadores**. A atenuação, portanto, é forma de polidez efetuada para diminuir a força ilocutória de um enunciado e, assim, preservar a face do destinatário.

Os **procedimentos atenuadores**, *softners*, para Brown e Levinson (1978/1987), podem ser de natureza *paraverbal* (tom da voz, marcas de hesitação), *não verbal* (sorriso, inclinação da cabeça, etc.) e *verbal*, estratégia que nos interessa especificamente. Existem dois tipos de procedimentos que constituem os *atenuadores verbais*, a saber, os *substitutivos* e os *acompanhadores*. Como a própria nomenclatura diz, os primeiros substituem a expressão “ameaçadora” por uma formulação suavizada, os últimos, acompanham o ato ameaçador com uma espécie de partícula minimizadora de seus possíveis resultados negativos.

Os procedimentos substitutivos classificam-se em: *atos de linguagem indiretos*, *desatualizadores modais*, *temporais e pessoais*, *pronomes pessoais*, *figuras de estilo* (*lýtotes* ou *eufemismo*) e *tropo comunicacional*.

Os procedimentos acompanhadores, por sua vez, dividem-se em: *fórmulas de polidez*, *enunciados preliminares*, *procedimentos reparadores*, *desarmadores*, *apaziguadores*, *modalizadores* e *minimizadores*.

Procuramos analisar ambas as categorias de procedimentos de atenuação no intuito de melhor compreender os elementos que regem a polidez negativa em português e em francês.

3. Metodologia

Com o objetivo de examinar o uso dos marcadores discursivos de atenuação em português e francês, selecionamos entrevistas televisivas provenientes dos programas franceses *A vous de juger*, *Des paroles et des actes*, e *L'invité*, bem como entrevistas do programa brasileiro *Roda Viva*. Apresentaremos, por questões de organização metodológica, uma tabela que traz o título dos programas, os participantes da interação, a data de emissão das entrevistas e, finalmente, a duração das mesmas.

Tabela 1 – Relação do *corpus* integrante da pesquisa.

Título dos programas	Entrevistado(a)	Entrevistador(a)/ Mediador(a)	Data de emissão	Duração do excerto
A. À vous de juger	Marine Le Pen	Arlette Chabot	09.12.2010	15min45
B. Des paroles et des actes	François Hollande	David Pujadas	23.04.2012	13min
C. L'Invité	Nicolas Sarkozy	Patrick Simonin	03.05.2012	13min40
D. Roda Viva	Luiz Inácio Lula da Silva	Paulo Markun	08.11.2005	10min
E. Roda Viva	José Dirceu	Marília Gabriela	01.11.2010	13min34
F. Roda Viva	Fernando Henrique Cardoso	Mário Sérgio Conti	05.12.2011	19min

Objetivou-se selecionar entrevistas das quais participassem interactantes distintos para promover, de certa forma, a presença de elementos linguísticos também diversos, uma vez que todo falante possui um arcabouço específico de linguagem. Desse modo, optou-se por examinar entrevistas francesas oriundas de programas diferenciados, visto que não há rotatividade de apresentadores ou

mediadores dentro do mesmo programa, o que não é o caso da emissão brasileira *Roda Viva* que, a cada temporada, é dirigida por novo condutor.

Houve a preocupação de analisar entrevistas que ocorreram a partir de 2010 com o intuito de evitar, devido ao distanciamento temporal, uma descontextualização que fosse danosa ao seu entendimento. Todavia, a entrevista D aconteceu em 2005, dado que contraria o fator temporal de delimitação do *corpus*.

Tal escolha justifica-se por outros dois pontos levados em consideração no ato da seleção, o tópico discursivo explorado, ou seja, aquilo acerca do que se fala, e os papéis sociais representados por cada interagente, uma vez que ocupam posições-chave nos partidos políticos que representam, o que os transforma, naturalmente, em adversários. Temos representados, portanto, alguns dos principais partidos e líderes políticos da França e do Brasil.

O *corpus* constitui-se de trechos ininterruptos dessas entrevistas que totalizam cerca de 84 min de duração, 42 min em francês e 42 min em português e que tiveram como fonte direta a imprensa eletrônica (sites da internet), canal de comunicação que divulga os programas televisivos na íntegra. O método de seleção é de natureza qualitativa e não tem qualquer pretensão à exaustão. Foram selecionadas seis entrevistas do total coletado e, posteriormente, foram separadas as sequências discursivas mais representativas ao objetivo dessa análise, ou seja, aquelas que apresentam situações favoráveis ao emprego de estratégias de polidez negativa. Realizada essa delimitação, o *corpus* foi convertido em objeto estável conforme as normas propostas pelo projeto NURC. Cada entrevista é identificada por uma letra – de A a E – e os números que as acompanham remetem às linhas do texto transcrito.

É importante destacar que as entrevistas selecionadas são classificadas como jornalísticas, pois primam pela informação e debate de ideias. Desse modo, há o predomínio de um discurso polêmico, gerador de situações, em grande parte, conflitantes.

Quanto aos fins, a pesquisa é exploratória e explicativa por ter como objetivo central estudar a natureza dos atenuadores, os mecanismos de funcionamento desses marcadores nas línguas francesa e portuguesa bem como examinar sua influência sobre as escolhas linguísticas dos participantes dentro de um contexto interacional. Por buscarmos identificar diferenças e semelhanças em ambas as línguas relacionadas ao uso desses marcadores discursivos como forma de manutenção da interação, pretendemos desenvolver uma análise comparativa das estratégias linguísticas de atenuação.

4. Análise dos dados

Partindo da classificação proposta por Kerbrat-Orecchioni (2005) sobre os marcadores de atenuação, passaremos à análise dos *procedimentos substitutivos* e *acompanhadores* nas línguas francesa e portuguesa presentes nas entrevistas analisadas. Julgamos importante destacar que, por uma questão de limites, apresentaremos uma amostra não exaustiva dos dados. Desse modo, serão citados, quando possível, os exemplos mais representativos de cada procedimento.

4.1 Análise dos procedimentos substitutivos de atenuação em francês e português

Uma das categorias de marcadores de atenuação que promovem a transformação de um FTA em uma construção menos ofensiva à face do interlocutor são os **atos de linguagem indiretos**. No *corpus* examinado, podemos citar como ocorrência dessa marca de atenuação os seguintes exemplos:

Francês (França): Entrevista A (Fragmento 1).

PRÉSENTA-TRICE	132 133	<i>[je voudrais que vous répondiez⁴ pour que les choses soient CLAIres⁵...</i>
----------------	------------	--

⁴ O itálico será utilizado para destacar o discurso reportado.

No Exemplo 1, a entrevistadora Arlette Chabot, no intuito de conhecer a opinião da entrevistada, Marine Le Pen, sobre alguns posicionamentos polêmicos tomados no passado por seu pai, recorre à formulação indireta do enunciado de modo a atingir seu objetivo comunicativo substituindo uma possível construção imperativa (*Répondez à la question*) por uma sugestão, corroborada pelo emprego do *conditionnel*, tempo verbal correspondente em português ao Futuro de Pretérito do indicativo, e do subjuntivo.

Quanto ao *corpus* em português, segue o exemplo:

Português (Brasil): Entrevista F (Fragmento 2).

ENTREVISTADOR	73	AnCElmo <i>voce quer fazer a primeira perGUNta?</i>
JORNALISTA 1	74	quero... quero e: é: um pouco nessa linha aí Mário...

Nessa passagem, o entrevistador, ao iniciar a distribuição de turnos, utiliza uma forma modal substituindo uma colocação possivelmente mais injuntiva (*Faça a pergunta.*) por um ato de fala indireto, protegendo, desse modo, a face negativa de seu interlocutor. Trata-se da única ocorrência desse procedimento encontrada no *corpus* analisado em português. Isso pode ser justificado pelas características da situação interacional que regem o gênero entrevista, que tem por função fundamental veicular informações. Ao fazer uso de atos de fala indiretos, o falante dá nuances de ambiguidade à sua intenção comunicativa, o que vem de encontro ao propósito desse tipo de interação, a clareza e objetividade.

Outro tipo de marcador substitutivo de atenuação que se constitui como estratégia discursiva frequente no *corpus* sob análise, são os **desatualizadores modais, temporais e pessoais**. Tais recursos são utilizados para indicar que o locutor afasta-se da situação de comunicação de modo a sinalizar o envolvimento em menor

⁵ As letras maiúsculas referem-se à entoação enfática, conforme as normas de transcrição do projeto NURC/SP.

grau com aquilo que foi dito, o que pode ocorrer por meio do uso dos modos *conditionnel* e imperfeito de polidez, pelo emprego da impessoalidade e da indeterminação do sujeito do enunciado, bem como da voz passiva. Observem-se os seguintes exemplos:

Francês (França): Entrevista A (Fragmento 3).

PRÉSENTATRICE	45 46 47 48	oui:... <i>il y a l'aMOUR</i> de cette fille et <i>il y a la préféRENce</i> familiale... comme disent vos ennemis...ahn... vos adverSAIres... donc... votre père a choisi sa fille comme <i>on fait</i> dans les pailles mailles... une transmission... comme ça... par filiation (...)
CANDIDATE	49 50	[personne... personne ne croit à ça madame:: Chabot... Jean Marie Le Pen s'est prononcé... ahn... en évaluant les:: qualités...
PRÉSENTATRICE	51	hum...
CANDIDATE	52	des deux:: candiDAts (...)
PRÉSENTATRICE	53 54	<i>il aurait pu dire</i> que vous n'étiez pas la meilleure... objectivement... il a jugé objectivement?
CANDIDATE	55 56 57	oui:... oui... je CROIS que c'est objectif... d'ailleurs... <i>il faut</i> bien l'admettre que:... l'ensemble de la classe politique... des... des... des politoLOGues... des journalistes... des analystes....
PRÉSENTATRICE	58	hum...
CANDIDATE	59 60 61	et même l'ensemble de nos adversaires politiques pensent que... effectivement je suis... la plus capable aujourd'hui... ahn...de:... ahn porter:: les idées qui sont celles de (...)

A primeira forma de atenuação existente no exemplo acima inclui as expressões impessoais *il y a* (linha 45) e, em seguida, *il faut* (linha 55). Como, nesses casos, a mensagem não pode ser atribuída a nenhum sujeito, a enunciação constitui-se como uma marca de distanciamento, de não implicação do sujeito enunciator. Desse modo, a entrevistadora apresenta como realidade plena a escolha da candidata Marine Le Pen à presidência da Frente Nacional por haver uma relação de amor e uma preferência familiar entre ela e o atual presidente e fundador do partido, Jean-Marie Le Pen, seu pai. A natureza impessoal da declaração da apresentadora é corroborada pela indeterminação aparente do sujeito presente na linha 47, *on fait*, indicando um afastamento da falante em relação ao que diz. Em seguida, complementa seu discurso colocando uma pergunta (linha 53) em que

emprega mais um marcador de atenuação, o desatualizador modal constituído pelo *conditionnel passé, il aurait pu dire*, o que confere ao seu questionamento uma condição hipotética, minimizando, dessa maneira, seu impacto. Em seguida, assim como a entrevistadora fez inicialmente, a candidata emprega uma construção impessoal (linha 55) para defender como fato absoluto o caráter objetivo e imparcial que norteou a escolha, embora inicie o enunciado com *je crois*, apresentando como argumento a concordância da classe política, bem como de outros profissionais, o que a qualificaria como política competente, independentemente de ser filha de Jean-Marie le Pen.

Ainda que não se trate de marcadores, a indefinição e a impessoalização do sujeito também ocorrem na escolha dos pronomes e substantivos empregados nesse fragmento. No primeiro caso, temos a ocorrência do pronome indefinido *personne* (linha 49) e, no segundo caso, o emprego de *ensemble* (linhas 56 e 59), ambas as formas proferidas pela candidata, Marine le Pen. Além disso, podemos destacar o cuidado apresentado pelas interagentes na seleção de substantivos de valor menos agressivo. A apresentadora reformula, por exemplo, *ennemis* por *adversaires* (linha 46), fórmula adotada, posteriormente, pela entrevistada (linha 59), o que denota a aceitação do termo. Nessa perspectiva, as escolhas lexicais do falante também indicam sinais de atenuação.

Em português, destacamos:

Português (Brasil): Entrevista F (Fragmento 4).

ESCRITORA	307	[...] em noventa e cinco quando o senhor assumiu... eu pessoalmente
	308	admirei muito... uma qualidade política... que é... a ausência de...
	309	demagogia na sua fa::la... no seu discurs::so... enfim... acho que isso
	310	podia politizar o Brasil... no entanto tem duas falas que foram... tão
	311	diretas que me chocaram... <i>eu gostaria</i> de:: perguntar... a ocasião das
	312	duas e por que ... a primeira foi... a sua referência... ahn... diante da
	313	greve dos petroleiros ... que o senhor te/ <i>teria que</i> ... quebrar a espinha
314	DORsal... do movimento... essa eu ache::i... muito dura...	

Nesse exemplo, a escritora convidada para entrevistar Fernando Henrique Cardoso inicia sua fala ressaltando qualidades de seu interlocutor, atitude valorizadora da face positiva do mesmo. Todavia, tal direcionamento pode ser interpretado como uma espécie de atenuante pré-FTA, pois, em seguida, ameaça a face do entrevistado ao indagá-lo de forma crítica sobre algumas declarações chocantes efetuadas pelo ex-presidente da República. Consciente do caráter ameaçador de suas perguntas, constrói o enunciado com o futuro do pretérito (*eu gostaria, o senhor teria* - linhas 311 e 313), conferindo uma forma polida e atenuada à sua expressão e sinalizando um desejo não tão claro e determinado.

Na situação seguinte, ocorre processo semelhante ao anterior.

Português (Brasil): Entrevista E (Fragmento 5).

JORNALISTA1	114	é... NÃO .. mas... o que a gente sabe é o seguinte... é é... começou o
	115	governo Lula ... você foi... fundamentAL... na criaÇÃO dessa
	116	candidatura Lula... na iDEIa da... você <i>às vezes é apresentado</i> como
	117	radiCAL... mas eu não vejo como um radical... né... <i>quer dizer...</i> na
	118	verDAde ... a guiNAda modeRAda foi... conduzida por você
	119	naquela época ... o Lula tinha dificuldades DENtro do PT ... tinha
	120	desGASte na opinião pública ... era o candidato que perDIA... né
	121	você ajudou a tornar o Lula palaTÁvel... aquela viTÓria... COM
	122	toda negociação com a equipe econômica anterior... que o Paloce
	123	participou e você também ... um momento:... importante da
	124	transição brasileira ... e assume aquele governo muito FORte ... NÉ...
	125	leGÍtimo ... renovação ... etc ... tinha TODO respaldo popular e
	126	institucioNAL... né... <i>de repente</i> começa acontecer <i>um negócio</i> _que
	127	você deve ter uma visão crítica em relação a isso também ... porque
	128	<i>HOUVE</i> de fato... né... um... um desvio ... um duto... se chamou de
129	Valerioduto... né... com conTRAtos... fictícios de empresas estatais	
130	que iam paRAR... nos cofres do partido... né ... isso aconteceu e	
131	aconteceu de maneira sisteMÁTica... <i>eu gostaria de saber...</i> é é...euh	
132	vo/ você tinha muito poder no goVERno... inclusive:... conselhos...	

Note-se, inicialmente, que o jornalista realiza atos que valorizam a face positiva de seu interlocutor. Na iminência de cometer um FTA, suaviza-o utilizando a expressão *às vezes*, seguida de **voz passiva** e posteriormente, emprega a construção *quer dizer*, todas estratégias que atenuam o risco do FTA (linhas 116 e

117). No caso das expressões *às vezes* e *quer dizer*, a atenuação decorre, no primeiro caso, na sinalização de incerteza demonstrada pelo falante e, no segundo, por assinalar a atividade de planejamento verbal, provoca um efeito de imprecisão, propriedades que conferem ao enunciado um aspecto menos peremptório. Em relação à voz passiva, ocorre minimização pela impessoalização da informação. Ao dar continuidade à sua fala, o jornalista pratica, mais uma vez, a mesma estratégia, ou seja, valoriza a face de seu interlocutor e, logo após, introduz um FTA atenuado. Para tanto, faz uso da expressão *de repente*, apresentando o fato como não planejado (linha 126), e de duas **estratégias de impessoalização**, o uso de um agente inanimado (linha 126 - começa a acontecer *um negócio*) e de uma oração sem sujeito (linha 128 - *Houve*). Conclui sua explanação colocando, por fim, sua pergunta lançando mão, novamente, de uma estratégia de atenuação, o futuro do pretérito (linha 131- *eu gostaria de saber*).

Para suavizar uma indagação, os falantes também podem fazer uso do **imperfecto** como desatualizador temporal, cujo procedimento de atenuação tem o mesmo valor que o futuro do pretérito, conferindo ao discurso maior polidez. É o que podemos observar no próximo fragmento (linha 366). A presença de hesitações anteriores ao verbo pode significar que o falante busca, cognitivamente, a forma adequada para colocar sua pergunta sem expor a face de seu falante, tanto que dá continuidade à sua fala e acrescenta a expressão *quer dizer*, que também se configura como indicador de planejamento verbal.

Português (Brasil): Entrevista E (Fragmento 6).

JORNALISTA 2	366	[eu eu eu eu <i>queria</i> perguntar isso... <i>quer dizer</i> (...)]
--------------	-----	---

No trecho a seguir, o entrevistado suaviza sua pergunta por meio de procedimentos de atenuação que se realizam com o uso do **futuro do pretérito composto** (linhas 46, 50 e 51), bem como pelo emprego do **mais-que-perfeito** (linha 52), conferindo mais sutileza ao enunciado.

Português (Brasil): Entrevista D (Fragmento 7).

TITULAR 1	44	foi verDAdeiro... o relato feito pelo:: deputado RoBERto JEfferson...
	45	sobre o enCONtro... que ele teve com o senhor em jaNEIro desse ano?
	46	<i>teria sido testemunhado</i> pelos ministros... enTÃO ministros... José
	47	Dirceu... e... Aldo Rebelo ... e o aTUal ministro ainda... Walfrido dos
	48	MAres Guia... ele diz... especificamente que ele conTOU a... ao senhor
	49	o que se paSSAva... sobre as irregularidades no Congresso... é::... que
	50	o senhor <i>teria ficado</i> muito emocioNado... que o senhor <i>teria até</i>
	51	<i>choRAdo</i> ... e que o senhor o abraçou... agradecendo... as informações
	52	que ele <i>havia passado</i> ... isso aconteceu?

Assim como em português, em francês também houve o emprego da **voz passiva**, ou seja, coloca-se em destaque a ação e não o agente, o que protege a face do interlocutor. É o que se pode constatar na linha 13 (*elle a été affaiblie ::... abaissée*) do exemplo abaixo.

Francês (França): Entrevista B (Fragmento 8).

CANDIDAT	12	moi j'ai les trois devoirs... celui ahn... de redresser la France et elle en
	13	a besoin... <i>elle a été affaiblie::... abaissée</i> ... et donc:: le prochain
	14	président aura:: à redresser:: son économie... son industrie... nous
	15	avons eu... les chiffres du chômage... ils sont éloquents...

Nessa passagem, o candidato François Hollande, tendo como propósito apresentar suas principais metas caso seja vencedor, parte da exposição de uma série de características comprometedoras referentes à condição atual de seu país. Sua fala dá enfoque às ações às quais a França foi submetida, aos acontecimentos, e não a quem os praticou, o que denota uma espécie de apagamento do sujeito causador. Além disso, o candidato designa o país pelo pronome pessoal *elle*, distanciamento que reforça a dramatização. Por meio desses recursos, Hollande não expõe a face de seu adversário e, em contrapartida, protege a sua, buscando talvez ser reconhecido como um candidato prudente em suas ações, polido em suas palavras, porém crítico.

Como o *corpus* analisado constitui-se por entrevistas de caráter polêmico com políticos, observa-se o emprego constante de desatualizadores, tanto por entrevistadores quanto por entrevistados, em ambos os idiomas, fato esse que pode ser justificado pelo distanciamento por eles provocado entre o falante e a situação de comunicação, o que pode atribuir um menor grau de comprometimento às declarações dos sujeitos envolvidos na interação e, dessa maneira, uma redução de ameaça para as faces dos mesmos.

Em relação aos **pronomes pessoais**, é importante salientar, em francês, a relevância do pronome *Vous* de polidez, que se apresenta como expressão de atenuação da brutalidade que pode significar uma conversação, partindo-se do pressuposto de que, ao se comunicar, os interagentes invadem mutuamente os “territórios”, a intimidade do outro. Nesse sentido, podemos dizer que o emprego do pronome *Vous* denota uma atitude de deferência perante o interlocutor. Como o *corpus* analisado constitui-se por interações teoricamente assimétricas (entrevistador/entrevistado) desenvolvidas por interactantes com nenhum grau de intimidade, o pronome *Vous* é utilizado com exclusividade pelos mesmos. Observe-se o exemplo:

Francês (França): Entrevista A (Fragmento 9).

PRÉSENTATRICE	22	alors... on l'a vu... et:: () <i>vous</i> êtes avocate... <i>vous</i> auriez pu choisir un
	23	autre métier... mais... forcément dans la famille Le PEN... <i>on</i> fait de la
	24	politique... c'est dans les gênes...

Ainda no que tange aos pronomes pessoais, observamos nas falas examinadas uma alternância de uso das formas *On* e *Nous* como estratégia de proteção da face negativa dos interlocutores. Nessa perspectiva, é possível destacar alguns usos polidos do pronome *Nous* e de sua variante oral *On*, que consistem em utilizar esses procedimentos de coletivização em que a personalidade do locutor se apaga em proveito de um enunciador representante

da coletividade, em detrimento do emprego de *Tu* ou mesmo de *Vous*. Há uma espécie de jogo de aproximação e distanciamento, de inclusão e exclusão (ou individualização e coletivização) no caso dos pronomes pessoais. No fragmento 9, por exemplo, o individual *Vous* (linha 22) passa a ter um valor coletivo como o *On* (linha 23), ocorrendo uma atualização.

Outra estratégia de atenuação que ocorre por meio do emprego de pronomes pessoais pode ser observada no exemplo seguinte, em que a apresentadora interage com a interlocutora pela terceira pessoa (linhas 45 e 47). Assim, tem-se a impressão de que fala de Marine Le Pen e não com a candidata. Dessa forma, há uma espécie de desatualização pessoal, o que pode ser considerada como estratégia de atenuação, pois provoca distanciamento entre a pessoa da qual se fala e a situação comunicativa.

Francês (França): Entrevista A (Fragmento 10).

PRÉSENTATRICE	45	oui:... il y a l'aMOUR de <i>cette fille</i> et il y a la préféRENce familiale...
	46	comme disent vos ennemis...ahn... vos adverSAIres... donc... votre père
	47	a choisi <i>sa fille</i> comme on fait dans les pailles mailles... une
	48	transmission... comme ça... par filiation (...)

Em relação ao emprego dos **pronomes pessoais em português**, foram notadas diferenças de emprego no que tange às formas de tratamento *Senhor* e *Você*. O pronome *Você* é habitualmente utilizado dentro e fora do campo da intimidade, entre iguais ou de superior para inferior, e *Senhor* denota forma de respeito ou cortesia. Observem-se os exemplos abaixo:

Português (Brasil): Entrevista D (Fragmento 11).

ENTREVISTADOR	01	boa noite... presiDENte
ENTREVISTADO	02	boa noite...
ENTREVISTADOR	03	obrigado pela presença do <i>senhor</i> ... aqui

Português (Brasil): Entrevista E (Fragmento 12).

ENTREVISTADORA	01	<i>oh Zé você</i> disse que...você disse que... o PSDB usou isso. u usou seu nome ... ah::: te DEMOnizou ... vamos dizer... na camPAnha ...
	02	

Português (Brasil): Entrevista F (Fragmento 13).

ENTREVISTADOR	04	presidente de noventa e cinco... a dois mil e dois... Presidente... eu vi uma pesquisa interna... recentemente ... do::: PSDB ... e que sistematicamente de dois mil e dois até hoje essas pesquisas mostram... elas mostram que a opinião pública considera que o PSDB é um partido que defende mais os Ricos.. do que os pobres e que o PT defende mais os pobres do que os ricos ... isso foi feito a partir de... quando o <i>senhor</i> DEIXa a presidência ...
	05	
	06	
	07	
	08	
	09	
	10	

No segmento 11, assim como no 13, os entrevistadores endereçam-se ao entrevistado empregando o pronome *Senhor* (linhas 03 e 10, respectivamente), na maioria das vezes acompanhado pela forma de tratamento *presidente*. No entanto, nota-se que no fragmento 12 a apresentadora refere-se ao entrevistado utilizando seu apelido seguido pelo pronome de tratamento informal *Você*. Nesse sentido, podemos afirmar que há mais deferência entre os interagentes em relação aos dois primeiros casos. Esse fato pode ser explicado, se forem considerados os aspectos de simetria que envolvem essas interações.

Nas entrevistas D e F, participam, respectivamente, o presidente em exercício, Luiz Inácio Lula da Silva, e o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, símbolos do mais alto poder político do país. Ambos ocupam posição social superior à dos demais integrantes da conversação, o que provoca atitude de deferência dos entrevistadores em relação aos entrevistados. Trata-se de uma interação assimétrica, tanto que o emprego dessa forma de cordialidade não é recíproco. Já na entrevista E, há a participação do ex-ministro da Casa civil, José Dirceu, cargo que deixou de ocupar devido a suspeitas de corrupção durante a vigência do governo Lula. Nota-se que a apresentadora procura mostrar certa intimidade em relação ao entrevistado, afinal, quando se dirige diretamente ao político utiliza sempre seu apelido. Os outros

participantes preferem chamá-lo de Dirceu. Há, nesse caso, a configuração de uma relação mais simétrica e, portanto, menos cortês.

Constatamos ainda que o pronome *Você* foi empregado pelos falantes da interação analisada com sentido de impessoalidade.

Português (Brasil): Entrevista D (Fragmento 14).

JORNALISTA 1	132 133 134	presidente... <i>se</i> é um denunciamento vazioso... e <i>se</i> : o deputado Roberto Jefferson não tem: razão em nada do que ele falou... POR QUE QUE... o ex-ministro José Dirceu acabou caindo?
ENTREVISTADO	135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148	eu num tô dizendo que é denunciamento vazio... eu tô dizendo que <i>você</i> tem uma mistura de denúncias que são verdadeiras... e quando se apura <i>você</i> chega à conclusão... que elas têm indícios de provas... a:: a:: que que DÃO BASE para uma grande investigação:... mas eu estou dizendo que quando se coloca tudo no mesmo Tacho... <i>você</i> PODE... veja... eu... por exemplo... já afastEI... quase cinquenta servidores públicos... CERTAMENTE no meio desses... tem gente inocente... CERTAMENTE... mas eu fui obrigado a afastar porque estavam envolvidos... sabe... junto com outras pessoas... no mesmo local de trabalho... CERTAMENTE... nós cometemos erros... E EU ACHO que na política... é muito difícil <i>você</i> fazer julgamento precipitado e julgar as pessoas... eu ACHO que há... uma tentativa de jogar SUSPEIÇÃO em cima de todo MUNdo... sabe sem que <i>você</i> TENHA um compromisso de provar...

Nessa interação, o jornalista faz uma pergunta controversa a respeito de alguns políticos protagonistas da crise do mensalão que ocorreu durante o governo Lula, suavizando-a com a utilização da partícula hipotética *se* (linha 132). O presidente Lula, ao responder, emprega o pronome *você* para se referir, aparentemente, a seu interlocutor. No entanto, é possível notar, com o desenrolar de sua explanação, que não se dirige a seu interlocutor direto, mas às pessoas em geral, atribuindo ao pronome *Você*, dessa maneira, um sentido impessoal por meio de um ato de generalização do sujeito. Aparentemente, o falante se dirige ao jornalista, mas tem como interlocutor alvo, os telespectadores, prática que pode ser caracterizada, segundo Kerbrat-Orecchioni, como **tropo comunicacional**, fenômeno que implica uma verdadeira inversão na hierarquia normal dos destinatários.

Na intervenção posterior realizada pelo candidato, percebe-se nitidamente que se endereça a alguém que não se encontra entre os interactantes (linhas 151 e 152).

Português (Brasil): Entrevista D (Fragmento 15).

ENTREVISTADO	150	EU SÓ ACHO que as denúncias devem ser feitas quando tiver
	151	prova... <i>se não tiver prova... por favor... SAbE... peça pra polícia</i>
	152	<i>investigar antes de denunciar... porque... senão... você pode exeCRAR</i>
	153	<i>a VIda de uma pessoa:... sabe... e depois provar que é inocente e não</i>
	154	<i>recuperar mais esse crédito</i>

Além disso, ao fazer uso, mais uma vez, do pronome *você* (linha 152) como procedimento de generalização, comunica sua mensagem de modo menos implicativo.

Julgamos pertinente retomar o fragmento 14 para observar os contextos de emprego dos pronomes pessoais *eu* e *nós* utilizados pelo entrevistado. Percebe-se que ao tratar de atitudes consideradas positivas para um político, individualiza o discurso ([...] *eu... por exemplo... já afaSTEI... quase cinquenta servidores públicos... CERTAMENTE no meio desses... tem gente inocente... CERTAMENTE... mas eu fui obrigado a aFAStar porque estavam envolvidos... sabe... junto com outras pessoas... no mesmo local de trabalho.*), porém, ao referir-se a fatos negativos, pluraliza ([...] *nós cometemos erros*). O processo de atenuação se completa com o uso dos modalizadores (linhas 144 e 146 – *eu acho que...*). Porém, como são marcadores acompanhadores de atenuação, serão discutidos no próximo tópico.

Notou-se a presença das estratégias acima discutidas também nas outras duas entrevistas examinadas, bem como a utilização de outro recurso de impessoalização textual, o uso do **agente inanimado**. Talvez pelo fato de os entrevistados serem representantes do mundo político, essa estratégia foi empregada com certa regularidade.

Português (Brasil): Entrevista E (Fragmento 16).

JORNALISTA1	132	eu <i>gostaria</i> de saber... é é...euh vo/ você tinha muito poder no
	133	goVERno... inclusive::... <i>conselhos...</i>
ENTREVISTADORA	134	[Guilherme... a
	135	pergunta... por favor
JORNALISTA1	136	<i>comissões é é... passavam por você ... a minha curiosidade é a</i>
	137	<i>seguinte ... VENdo esse esse desvio sisteMÁTico ... havia uma</i>
	138	<i>doutrina de que o esTAdo precisa fortalecer o partido... houve vista</i>
	139	GROssa... <i>houve</i> distração... por que que <i>houve</i> uma GRANde um
	140	de/ grande desvio sistemático... <i>houve</i> né... qual é a tua avaliação
	141	disso?

O jornalista, nesse trecho, fala a respeito de um dos fatos propulsores da crise do mensalão, o desvio de dinheiro que foi apelidado pela mídia de Valérioduto. Percebe-se que efetua uma série de rodeios antes de fazer sua pergunta, o que provoca a intervenção da entrevistadora (linhas 134 e 135). O jornalista faz uso de múltiplos procedimentos de atenuação, alguns já discutidos em nossa análise, como o emprego do futuro do pretérito (linha 132) e o de orações sem sujeito (linhas 137, 138, 139 e 140). Ademais, utiliza outro recurso de impessoalização do discurso, o **agente inanimado**. ([...] *conselhos... comissões é é... passavam por você; havia uma doutrina de que o esTAdo precisa fortalecer o partido* - linhas 133 e 136 e 138, respectivamente), além de colocar em prática a estratégia de anunciar a sua intenção (*a minha curiosidade é a seguinte* - linha 136, 137), deixando claro ao interlocutor qual é o seu papel. Apesar de a pergunta concernir a um tema polêmico, configuração favorável à execução de um FTA, o uso dessas estratégias em conjunto, certamente, reverteu a situação, preservando a face do interlocutor, que reagiu com naturalidade.

Dentre os procedimentos de atenuação classificados por Kerbrat-Orecchioni (1996) mencionamos algumas construções retóricas, como a *lítóte*, que consiste em suavizar uma ideia pela negação de seu contrário e o *eufemismo*, que minimiza o peso conotador de uma expressão pelo emprego de termos menos agressivos. Considerem-se, a propósito, o seguinte exemplo:

Francês (França): Entrevista B (Fragmento 17)

PRÉSENTATEUR	89 90 91	est-ce qu'il faut aller jusqu'à une PRÉsompTION de légitime défense... comme le propose Nicolas Sarkozy ? on sait que d'autres candidats le proposent aussi...
CANDIDAT	92 93 94 95 96	OUI... Marine Le PEN l'avait proposé... c'est ce que me disent les poliCIERS... là encore dans les organisations difféREntes... (euh non)... eh sur cette position... les autres NON... ce que:: demandent... les policiErs c'est qu'il y ait... une CLARté et une cohérence...
PRÉSENTATEUR	97	<i>donc vous n'êtes pas favorable à cette condition... ?</i>
CANDIDAT	98 99	[donc:: je ne suis pas favorable... par principe... à toute annONce de légistation nouvelle...

No fragmento 17 discute-se o caso de um policial punido por ter tirado a vida de um contraventor, evento que desencadeou protestos de repúdio na classe policial francesa. O apresentador pretende conhecer a opinião de François Hollande a respeito do fato, adiantando que seus adversários acreditam tratar-se de uma presunção de legítima defesa. Segundo o candidato, o que os policiais solicitam é que haja transparência e coerência no decorrer do processo. O entrevistador, por sua vez, no intuito de levar Hollande a se posicionar de maneira mais clara, confere maior abrandamento à sua pergunta por meio de uma figura de retórica, a **lítote**, como se pode observar na linha 97. O entrevistador poderia ter formulado sua indagação de forma direta: *Vous êtes contre cette condition?* Optou, ao contrário, por um procedimento que expusesse em menor grau a face de seu interlocutor, praticando, assim, um ato de polidez negativa. O próprio candidato adere à construção proferida pelo entrevistador fazendo uso dela, logo em seguida (linha 98), o que pode denotar que se sentiu salvaguardado dentro de tal elaboração.

Em português, há o uso da mesma estratégia de atenuação. Seguem os exemplos:

Português (Brasil): Entrevista D (Fragmento 18).

TITULAR 1	98 99	[(então) o senhor prometeu a ele um cheque em branco...
ENTREVISTADO	100	<i>não é verdade... essa história de chequ/ (...)</i>

Português (Brasil): Entrevista F (Fragmento 19).

ENTREVISTADOR	36	[ou o o PSDB... realmente defendeu mais os ricos que os
	37	pobres?
ENTREVISTADO	38	[<i>não... isso não é verdade</i> ...não defendeu mais os ricos...não...[...]

Nas situações em questão, os entrevistados, ao serem indagados a respeito de assuntos controversos, atenuam suas respostas e, conseqüentemente, protegem a face de seus interlocutores, servindo-se do procedimento retórico de atenuação **lítote** (linhas 100 e 38, respectivamente). Desse modo, em vez de afirmarem tratar-se de uma *mentira*, atenuam a declaração pela negação de seu oposto, dizendo *não é verdade*.

Não foram encontradas em nossa análise ocorrências de **eufemismos**, talvez por não ser um procedimento muito eficiente no contexto de entrevistas televisivas, que parece privilegiar um discurso mais claro e objetivo por ter como objetivo principal atingir um público e seduzi-lo. Assim, pode haver uma preferência pela informação explícita em detrimento de um discurso de caráter mais subjetivo, de modo a tornar o conteúdo da interação acessível a maior parcela possível de pessoas.

Nessa perspectiva, destacamos mais uma vez a importância do público, que se configura como o destinatário principal das entrevistas televisivas. Como mencionamos anteriormente, Kerbrat-Orecchioni (1996, p. 19) define esse terceiro integrante da interação como **tropo comunicacional**, que ocorre em situações em que um destinatário direto pode esconder outro principal, uma vez que o alocutário “alvo” não é aquele ao qual o emissor se refere. Nos excertos 14 e 15, há exemplos claros da presença e da importância desse terceiro componente da interação em português, assim como destacamos, agora, em francês. No entanto, nesse caso, houve a explicitação direta desse terceiro e principal destinatário.

Francês (França): Entrevista C (Fragmento 20).

JOURNALISTE	07	[vous allez vous exprimer devant un (numéro) particulier des
	08	français établis hors de France... et donc à l'ensemble... naturellement...
	09	des téléspectateurs mondiAUX de TV5...

4.2 Análise dos procedimentos acompanhadores de atenuação em francês e português

Os procedimentos reparadores de atenuação consistem em fazer acompanhar um FTA de outros processos no intuito de minimizar a ameaça à face do interlocutor.

No *corpus* em francês, não se encontrou nenhum exemplo de fórmulas lexicalizadas de atenuação, tais como, *s'il vous plaît* e suas variáveis. Já, em português, foram encontradas duas ocorrências das mesmas:

Português: Entrevista E (Fragmento 21).

ENTREVISTADORA	134 135	[Guilherme... pergunta... <i>por favor</i>	a
----------------	------------	---	---

Português : Entrevista F (Fragmento 22).

ENTREVISTADO	151 152 153 154 155	[o problema do PSBD é o segundo... porque... eu tô fora há muitos anos da jogada... então... precisa ter uma coordenação.... e não tem ninGUÉM que diga... eu exPREsso o partido... e se você não expressa o conjunto.. você não tá dizendo uma coisa que IMEDIATAMENTE os outros aceitem... tem que... coordenar
JORNALISTA 3	156	certo (...)
HISTORIADORA	157	[por isso que o senhor disse que é:: mais fácil falar (...)
JORNALISTA 3	158	[presidente, o senhor
ENTREVISTADO	159 160	[quem responde? quem eu respondo?
HISTORIADORA	161	NÃO... É SÓ UMA per/ por isso que o senhor falou...
ENTREVISTADO	162	[o Sérgio?
HISTORIADORA	163 164	[que era mais fácil falar sobre o futuro::
JORNALISTA 3	165 166	[não... <i>por favor</i> ... ((realiza gesto de permissão))

No primeiro caso (linha 135), o emprego da fórmula de polidez *por favor* atenua o FTA praticado pela entrevistadora que, na ocasião, invade o turno do jornalista efetuando um ato diretivo (*a pergunta* ou *(faça) a pergunta*).

Já na ocorrência posterior (linha 166), ao contrário, não se trata de um procedimento de atenuação, mas de um FFA. No contexto, após o entrevistado finalizar sua fala, o jornalista Sérgio Dávila dava início à sua participação (linha 156)

quando tem seu turno assaltado pela intervenção da historiadora Lilia Schwarcz (linha 157). Instala-se então certa desorganização no prosseguimento da interação e, como mandam os bons preceitos, o cavalheiro passa seu direito à palavra à dama, restabelecendo-se novamente o equilíbrio interacional

Como as entrevistas possuem como base estrutural discursiva a *pergunta*, que representa, essencialmente, uma violação territorial verbal, ou seja, um ato ameaçador à face do interlocutor, e sua realização pertence ao *script* dos entrevistadores, coube exclusivamente a eles, no *corpus* sob análise, encontrar meios de atenuar esse ato invasivo. Nesse sentido, dentre as estratégias de atenuação por eles utilizadas, pode-se destacar o emprego dos **enunciados preliminares**, que consistem em anunciar o ato ameaçador antes de sua execução. Observem-se os fragmentos abaixo:

Francês (França): Entrevista B (Fragmento 23).

PRÉSENTATEUR	22	aLORS... <i>DEUX ou TROIS questions_avant</i> d'accueillir:: Nathalie
	23	Saint-CrIcq::... d'abord sûr le:: débat... Nicolas Sarkozy est ici...
	24	((tousse))

No trecho apresentado, notamos a preocupação do entrevistador em atenuar seus questionamentos sinalizando previamente sua futura conduta verbal (linha 22).

O exemplo 24, logo abaixo, apesar de não se configurar como pergunta, ato de linguagem preferido ao uso de enunciados preliminares, os termos *un mot* assumem a função de elemento de atenuação e minimização pela redução, uma vez que informa previamente ao interlocutor a intenção do falante de efetuar um breve comentário.

Francês (França): Entrevista C (Fragmento 24).

PRÉSENTATEUR	10	<i>un MOT...</i> hier SOIR... le grand déBAT a été suivi par tous les
	11	télespectateurs de TV5 Monde... vous aviez dit... « je vais...
	12	EXPLOSER François Hollande... » la presse dit aujourd'hui... c'est
	13	match NUL...

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1996, p. 58) os procedimentos de atenuação podem ser acumuláveis. Nessa perspectiva, apresentamos o exemplo seguinte:

Francês (França): Entrevista C (Fragmento 25).

JOURNALISTE	331	[UN MOT... UN MOT
	332	SIMPLEMENT... VOUS AVEZ DIT CE MATIN SUR RTL... SI JE
	333	PERDS JE NE FERAI PLUS PARTIE DE LA... VIE PUBLIQUE...
	334	ça veut dire quoi?

Mais uma vez, vale observar o caráter pragmático que pode assumir o termo *un mot* dentro de uma interação (linha 331). Como o jornalista produz esse enunciado no momento em que a entrevista está chegando ao seu término, aumenta o tom de voz para se apropriar do turno e, no intuito de suavizar essa intromissão, emprega o marcador de atenuação *simplement*. Há, nesse sentido, a ocorrência de duas situações de atenuação, o uso dos termos *un mot*, como **enunciado preliminar**, bem como o emprego do **marcador de minimização** *simplement*.

Ainda sobre os enunciados preliminares, destacamos o seguinte excerto:

Francês (França): Entrevista B (Fragmento 26).

PRÉSENTATEUR	110	<i>troisième question... ça n'est pas vraiment une question... c'est la</i>
	111	<i>Pique... de fin de campagne... et y en aura une aussi pour Nicolas</i>
	112	<i>Sarkozy:: toute à l'heure:: je vous rassure...</i>

Nesse exemplo, para introduzir a pergunta, o apresentador utiliza inicialmente um enunciado preliminar (linha 110) para diminuir seu impacto. Em seguida, explica que, na realidade, não se trata de uma pergunta, mas *la pique de fin de campagne*. Como *la pique*, nesse contexto, é um comentário provocativo, o entrevistador ameniza o FTA justificando que o adversário político do entrevistado será, da mesma forma, desafiado. Há, portanto, a suavização do FTA que ocorre mediante apresentação de uma justificativa da necessidade de sua

ocorrência. O fragmento sob exame, da mesma forma que o anterior, apresenta o acúmulo de duas estratégias de atenuação, o **enunciado preliminar** e o **procedimento reparador**.

Observamos a presença de procedimentos de reparação em outros momentos.

Francês (França): Entrevista A (Fragmento 27).

PRÉSENTATRICE	119 120	[on va REvenir sur cette question... je VOUDrais qu'on termine là dessus (...)]
CANDIDATE	121	[non... on va aller sur les réPONses SURtout (...)]
PRÉSENTATRICE	122	[parce que vous... y a PAS le (...)]
CANDIDATE	123	[sur l'EuROpe... <i>excusez-moi</i> ...]
PRÉSENTATRICE	124	oui...
CANDIDATE	125	et SUR l'euro... là enCOre... j'ai LU encore dans un journal ce matin...

Nesse excerto, Marine Le Pen discute sobre as graves consequências provocadas pela imigração massiva na França que, segundo a candidata, influenciou negativamente o país, tanto em termos financeiros quanto identitários. A apresentadora não parece satisfeita com a fala de Le Pen, pois acredita que a candidata desviou-se da pergunta por ela feita. Assim, decide encerrar a discussão (linha 120) e introduzir um novo tópico discursivo, atitude correspondente ao papel que ocupa dentro da interação. Como entrevistadora e entrevistada apresentam intenções comunicativas distintas, uma vez que a primeira deseja manter o tópico discursivo enquanto a segunda prefere encerrá-lo, dá-se início a uma série de assalto de turnos (linhas 120, 121 e 122). A entrevistada impõe-se na interação aumentando o tom de voz e, por fim, ganha o turno. Nesse momento, talvez consciente da disputa e do caráter de confronto que tomou a interação, Le Pen tenta minimizar sua atitude impositiva empregando um **marcador de reparação**, *excusez-moi* (linha 123).

Em português, ocorreu emprego semelhante desse procedimento:

Português (Brasil): Entrevista F (Fragmento 28).

HISTORIADORA	174	<i>desculpa... Sérgio... ((pede desculpa pela tomada de fala))</i>
--------------	-----	--

Após algumas trocas conversacionais, a historiadora, reconhecendo sua intromissão, tenta reparar o FTA cometido pedindo desculpas (linha 174). Trata-se, portanto, de um **procedimento reparador** de atenuação.

Além disso, assim como no *corpus* francês, houve ocorrência de **enunciados preliminares** em português. Seguem alguns exemplos:

Português (Brasil): Entrevista E (Fragmento 29).

ENTREVISTADORA	21 22 23	[EU VOU FAZER UMA PERGUNTA... <i>eu vou fazer uma pergunta... super deliCada... super deliCada...</i>
TITULAR 2	24 25	[() eu só não quero monopolizar isso aqui... então eu espero pra falar...
ENTREVISTADORA	26 27 28 29 30 31	não... <i>eu vou fazer uma pergunta</i> _super delicada... o teu nome... vo/ o o teu nome virou sinônimo... MESmo... de saTÂ... satanização... MAI comparando... veja bem... mal comparRANdo... o SimoNAL passou a vida dele... sem poder se recuperar ... o nome dele virou uma PRA-GA ... você não tem medo que aconteça isso com o seu e e seja uma uma situação irreversível?

Nesse fragmento, a entrevistadora deixa claro em seu discurso o que pretende realizar, ou seja, fazer uma pergunta (linhas 21 e 22). Além de reforçar sua intenção pelo intermédio da repetição do enunciado preliminar (linha 26), a jornalista apresenta uma avaliação prévia do rigor de sua colocação, qualificando-a como *delicada*. Deixa, assim, o interlocutor em alerta em relação a um possível desconforto que suas palavras podem causar, atenuando, desse modo, a rudez das mesmas.

Outra estratégia de atenuação colocada em prática pelos interactantes do *corpus* analisado são os **desarmadores**. Observe-se, nesse sentido, o próximo segmento:

Francês (França): Entrevista A (Fragmento 30).

JOURNALISTE	23 24 25 26 27	observateurs:... étrangers par exemple... dans Le Soir... quotidien BELge... ou Ici à la Suisse... ahn... "Hollande présidentiel Sarkozy en challenger" ahn... <i>dernière question sur ce point...</i> ahn... il y a cinq ans sur ce même plateau vous étiez PLUtôt favoRI... vous êtes sportif... le fait d'être... outsider... ça vous convient?
-------------	----------------------------	---

Nesse ponto da entrevista, discutia-se o fato de Sarkozy estar em desvantagem na disputa eleitoral que travou contra François Hollande. Algumas questões já haviam sido colocadas pelos entrevistadores contemplando esse tópico. Desse modo, como a jornalista tem a intenção de realizar outra pergunta relacionada a esse fato, antecipa uma possível reação negativa de seu destinatário e tenta preveni-lo, destacando que será talvez a última pergunta sobre esse assunto (linha 25).

No *corpus* em português, não foram encontrados **procedimentos desarmadores** de atenuação, conforme proposto por Kerbrat-Orecchioni (1996).

A autora contempla ainda em sua classificação dos procedimentos de atenuação, os **apaziguadores**, espécie de agrado que acompanha o FTA de modo a minimizar seu caráter ameaçador. Em nossa análise, não encontramos representantes dessa categoria em francês e, em português, houve uma única ocorrência, talvez pelo fato de que a situação comunicativa da interação examinada não favoreça o emprego de tais procedimentos.

Português (Brasil): Entrevista F (Fragmento 31).

ENTREVISTADOR	403 404	[naquela GREve... eu me lembro que eu... que eu fiz uma capa até com o senhor na Veja... o senhor com... capacete de:::...
ENTREVISTADO	405	de petroleiro?
ENTREVISTADOR	406	de soldado...
	407	((risos velados))
ENTREVISTADO	408	Ah:: bom... por quê?
ENTREVISTADOR	409 410	[porque as forças armadas entraram... e houve sessenta e sete demissões que foram escolhidas de militantes da CUT...
ENTREVISTADO	411	Ô MEU AMIGO...o que que você faz na luta política? ((tom irônico))
ENTREVISTADOR	412	É ISSO QUE EU TAVA ((risos sem graça)) só perguntando... é isso

Nesse excerto, ocorre uma situação constrangedora que coloca em risco a face do presidente. Durante a interação, o entrevistado procurou valorizar a imagem de político democrata e bem relacionado com todas as classes, inclusive com a força sindical. Todavia, essa representação que se procurou construir no decorrer da entrevista é abalada quando o presidente, por conta de uma greve dos petroleiros

que eclodiu durante seu mandato, é fotografado portando um capacete, imagem que ganhou, na época, a capa da revista *Veja*. Como o presidente afirma não se lembrar do fato, pergunta se era um capacete de petroleiro, mas, ao contrário, era o de soldado. Essa contradição provoca risos entre os presentes e o clima desafiador é potencializado quando o entrevistador relata que, na ocasião, houve a participação das forças armadas e a demissão de sindicalistas. O presidente, então, antes de fazer uma pergunta provocadora para seu interlocutor, abrandando o FTA tratando-o de *meu amigo* (linha 411). O entrevistador, por sua vez, também abrandando o tom desafiador e irônico que tomou o discurso empregando alguns marcadores de atenuação (linha 412), a saber, oração impessoal, pronome indefinido, ambos desatualizadores pessoais, o marcador de minimização *só*, bem como os risos.

Outra estratégia de polidez negativa colocada em uso são os **modalizadores** que, ao acompanharem uma asserção, instauram certa distância entre o sujeito da enunciação e o conteúdo do enunciado, conferindo à declaração um aspecto menos definitivo, tornando-a mais polida.

Francês (França): Entrevista A (Fragmento 32).

CANDIDATE	217	non... je <i>je pense que</i> ::... ahn.. ce sont des (<i>corpuscules</i>) extrémistes::...
	218	radicaux::... ahn... et qui sont anachroniques et:: qui empêchent
	219	effectivement le Front National... de:: donner une visibilité à son
	220	programme...

No exemplo 32 (linha 217), o emprego de *je pense que*, que introduz ou prefacia a opinião do falante, indica que ele não assume integralmente a própria opinião e, nesse sentido, deixa indícios de que não está convicto da pertinência de sua afirmação, tornando seu efeito menos peremptório. Julgamos importante destacar que no *corpus* francês analisado prevaleceu o emprego das expressões *je pense que* e *je crois que* e, em português, houve o predomínio da expressão *eu acho que* e algumas variações dessa forma. A esse respeito, segue o exemplo:

Português (Brasil): Entrevista D (Fragmento 33).

ENTREVISTADO	78	<i>EU ACHO que:::... o Roberto Jefferson... foi cassado exatamente</i>
	79	<i>porque não provou:::... o mensalão... E NÃO acredito... que tenha</i>
	80	<i>existido essa... barbaridade na política nacional... ah::: pode ter outro</i>
	81	<i>tipo de corrupÇÃO ... pode ter outro tipo de envolviMENTo... mas já</i>
	82	<i>tá provado que o mensalão... ah:: ah::: vai:::... eu acho que a CPI vai</i>
	83	<i>constatar que não tem... vão cassar deputados por outras razões... eu</i>
	84	<i>estou convencido disso... não vão cass/ cassar... por causa de de</i>
	85	<i>mensalão... e e:: portanto eu acho que:::... o o:: Roberto Jefferson</i>
	86	<i>prestou... ah... ah:::... e somente depois da CPI é que a gente vai ter</i>
	87	<i>claro isso... um desserviço à nação brasileira... porque a PARTIR</i>
	88	<i>DAÍ... nós tivemos... ah:::... uma:: uma poLÍtica de se joGAR</i>
89	<i>susPEIção em cima de todo mundo (a priori) (...)</i>	

Ao empregar os modalizadores verbais, o locutor evidencia que se trata de opinião particular, à qual se associa a manifestação de incerteza (linhas 78, 79, 82 e 85). É o que se pode verificar na fala do presidente Lula em relação ao mensalão.

Um outro aspecto observado foi a presença de enunciados que transmitem a ideia de dúvida, estratégia que atenua o caráter peremptório das colocações. Todavia, foram encontradas ocorrências somente no *corpus* em português. Seguem os fragmentos abaixo:

Português (Brasil): Entrevista D (Fragmento 34).

TITULAR 1	219	[essa história do Banco do
	220	Brasil <i>pode ser</i> o fio da meada (...)
ENTREVISTADO	221	[essa história do Banco do Brasil... <i>PODE SER...</i> vamos
	222	<i>ESPERAR</i> para ver se é...

Português (Brasil): Entrevista F (Fragmento 35).

ENTREVISTADOR	275	MAS TEM DUAS EXPRESSÕES QUE O SENHOR USA EM
	276	RELAÇÃO A... AO LULA ESPECIFICAMENTE o senhor disse
	277	que ele demonstrou... abre aspas "CERTO RESPEITO pelas
	278	instituições"... talvez seja um exagero o CERTO respeito... ele
	279	RESPEITOU as instituições...
ENTREVISTADO	280	sim... respeitou
ENTREVISTADOR	281	e SEGUNDO o senhor diz que ele tem uma postura... típica dos
	282	stalinistas... que é esconder o paSSAdo... esconder que as correntes
	283	fizeram no pa/ outras correntes fizeram no passado... talvez seja
	284	exagero porque os stalinistas MATAVAM outras correntes ...

No exemplo 34, o entrevistador titular emprega a expressão *pode ser* (linha 220), assim como o faz, logo a seguir, o entrevistado (linha 221), conferindo ao enunciado um teor menos contundente, atenuando ambas as afirmações. O mesmo ocorre nas linhas 278 e 283 do fragmento 35 por meio do uso do advérbio de dúvida *talvez*.

Outra constatação referente aos procedimentos de atenuação deve-se ao fato de se ter observado como estratégia de preservação de face, especificamente em língua portuguesa, perguntas colocadas na forma negativa. É o que podemos verificar a seguir:

Português (Brasil): Entrevista D (Fragmento 36).

ENTREVISTADOR	72	mas o senhor <i>não disse</i> também que era denunciamento vaZIO?
---------------	----	---

Entrevista D (Fragmento 37).

TITULAR 2	90 91	[mas presidente... ele <i>não era</i> aliAdo do governo?
-----------	----------	--

Entrevista D (Fragmento 38).

TITULAR 1	237	a expectativa do senhor é que <i>não teve?</i> a sensação é que <i>não teve?</i>
-----------	-----	--

Nota-se que as perguntas feitas na forma negativa são menos incisivas, protegendo, desse modo, a face negativa dos falantes.

Evidenciou-se também nos excertos, a preocupação do locutor em reduzir a impressão negativa que pode causar um FTA pelo uso dos **marcadores de minimização**.

Francês (França): Entrevista B (Fragmento 39).

PRÉSENTATEUR	148	donc VOUS PENsez qu'il n'y a trop d'étrangers...
CANDIDAT	149	[MAIS
PRÉSENTATEUR	150	sur le sol franÇAIS... j'eSSAIE <i>simpleMENT</i>
CANDIDAT	151 152	[mais...vous... vous...vous me posez une question (...)
PRÉSENTATEUR	153 154	[d'aVOIR une réponse CLAIRE... à une question <i>SIMple</i> ...

Nesse exemplo, o apresentador procura diminuir o impacto de sua pergunta recorrente empregando os minimizadores *simplement* e *simple* (linhas 150 e 154). O uso dos minimizadores *un peu, juste, petit(e)* também se fez presente.

Em português, houve o predomínio do advérbio *só* e ainda o uso do diminutivo.

Português (Brasil): Entrevista E (Fragmento 40).

ENTREVISTADORA	367	pera um <i>pouquinho só</i> ... vamos terminar esse bloco ... e assim que
	368	voltar você é o primeiro a perguntar... tá bom... Sérgio...

5. Considerações Finais

O presente trabalho buscou melhor compreender os mecanismos de polidez negativa que regem as interações verbais nas línguas francesa e portuguesa, a partir da observação do comportamento linguístico de seus falantes em situação comunicativa de confronto. Para tanto, após uma revisão não exaustiva das correntes linguísticas que deram origem aos estudos da interação, examinamos alguns procedimentos conversacionais de atenuação em entrevistas televisivas no âmbito político a partir do arcabouço teórico apresentado por Catherine Kerbrat-Orecchioni (1996) que os classifica, de acordo com sua função, em substitutivos ou acompanhadores.

O estudo, após análise desses procedimentos, permitiu observar que a tipologia dos marcadores encontrados em francês e em português apresenta semelhanças nas realizações linguísticas, isto é, nos procedimentos substitutivos e acompanhadores de atenuação, conforme as classificações propostas por Kerbrat-Orecchioni, como o uso do futuro do pretérito (*conditionnel*), minimizadores do tipo *peu, petit, só*, provavelmente porque ambas as línguas têm em comum a origem latina. No entanto, percebemos que as condições de produção, ou seja, a dinâmica, não é a mesma: em português faz-se uso abundante, como estratégia de polidez negativa, de perguntas construídas na forma negativa do tipo *você não acha que, não*

seria uma tentativa de..., não é verdade que..., bem como de enunciados que transmitem dúvida, o que confere um caráter menos peremptório ao discurso, preservando assim a face negativa do interlocutor, práticas discursivas que não foram encontradas no *corpus* francês, em que houve o predomínio de perguntas afirmativas e diretas. Além disso, percebeu-se exclusivamente em português uma maior tendência ao emprego de procedimentos de generalização ou universalização do ato, caso dos pronomes pessoais, notadamente o jogo entre *você* e *nós*, *eu* e *nós* ou *eles* e *nós*. Ao generalizar, o interlocutor não assume a responsabilidade do objeto do enunciado, desincumbe-se, desindividualiza-se de modo a distribuir sua responsabilidade.

Além disso, o uso social dos procedimentos de atenuação nas línguas analisadas difere. Nesse sentido, aos olhos dos brasileiros, os franceses podem ser considerados como mais objetivos em suas trocas comunicativas, como no caso estudado aqui, pois tendem a se manifestar de forma mais direta. Enquanto os brasileiros, podem ser vistos como propensos a fazer rodeios e encenações antes de atingir o ponto principal. É o que sugerem algumas formas observadas e também o uso dos fáticos e outros marcadores não verbais (sorrisos, prosódia). É possível que a objetividade discursiva do francês possa ser interpretada pelos brasileiros como ameaça à sua face, por seu caráter mais incisivo, e do mesmo modo, que o caráter mais evasivo do discurso brasileiro possa ser entendido como ausência de polidez negativa e percebido pelos franceses como constituído por precauções desnecessárias.

Referências

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. **Politeness**: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1978/1987.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (eds). **Syntax and semantics**. Volume 3. New York: Academic Press, 1975.

GOFFMAN, E. **Les rites d'interaction**. Paris, Les Editions de Minuit, 1974.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **La conversation**. Paris: Ed. Seuil, 1996.

_____. **Le discours en interaction**. Paris: Armand Colin, 2005.

Entrevistas disponíveis em:

A. <https://www.youtube.com/watch?v=yKhCM3P-5_E&feature=youtu.be>.

B. <https://www.youtube.com/watch?v=GVuYsszr_eI>.

C. <<https://www.youtube.com/watch?v=9bb4Y5bY2Aw>>.

D. <<https://www.youtube.com/watch?v=6S5krf8c5mE&t=2s>>.

E. <<https://www.youtube.com/watch?v=4BOeJQo1O9U>>.

F. <<https://www.youtube.com/watch?v=PoA4g7yTp70>>.

Artigo recebido em: 01.05.2017

Artigo aprovado em: 21.08.2017



**A primeira obra de linguística produzida no Brasil:
Traços Geraes de Linguística (1880) de Júlio Ribeiro**
The first work of linguistics produced in Brazil: Júlio Ribeiro's *Traços Geraes de Linguística* (1880)

José Edicarlos de Aquino*

RESUMO: Trazemos para análise um texto até agora apagado na história das ideias linguísticas no Brasil, o livro *Traços Geraes de Linguística* (1880), de Júlio Ribeiro, que tem como fato significativo ter sido a primeira obra de linguística produzida no país. Apresentamos Júlio Ribeiro como um autor de linguística a par das questões do seu tempo, que trata de temas como a sede da linguagem articulada, o aparelho da fonação, a origem, a evolução e a tipologia das línguas e a história das ciências da linguagem, retomando e inovando a gramática histórica, e também como um historiador das ciências da linguagem, que apresenta interpretações particulares da história do conhecimento sobre a linguagem e as línguas. Mostramos que, por esse gesto de reformular as teorias linguísticas e a sua história, Júlio Ribeiro insere a língua portuguesa e as línguas indígenas brasileiras nas questões gerais do conhecimento científico sobre a linguagem no século XIX.

PALAVRAS-CHAVE: História das ideias linguísticas no Brasil. Sede da linguagem articulada. Aparelho da formação. Origem, evolução e tipologia das línguas. História das ciências da linguagem.

ABSTRACT: We come to analyse a text until now forgotten in the history of linguistic ideas in Brazil, Júlio Ribeiro's *Traços Geraes de Linguística* (1880), significantly, the first work of linguistics produced in the country. We present Júlio Ribeiro as an author of linguistics aware of the issues of his time, who deals with themes such as the seat of articulated language, the apparatus of phonation, the origin, evolution and typology of languages and the history of language sciences, retaking and innovating the questions of historical grammar; and also as a historian of the language sciences, who presents particular interpretations of the history of Linguistics. We have shown that, by this gesture of reformulating linguistic theories and their history, Júlio Ribeiro inserts Portuguese language and Brazilian indigenous languages in the general questions of the scientific knowledge on language in the 19th century.

KEYWORDS: History of linguistic ideas in Brazil. Seat of articulated language. Apparatus of phonation. Origin, evolution and typology of languages. History of language sciences.

* Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e pela Université Sorbonne Nouvelle - Paris III. E-mail: edicarlos_aquino@yahoo.com.br.

1. Introdução

Em 1880, Júlio Ribeiro vai escrever o livro *Traços Geraes de Linguistica*, que tem como fato significativo ter sido a primeira obra a se autoneamar como sendo de linguística na história da reflexão sobre a linguagem no Brasil, como o primeiro compêndio de linguística produzido no país. Nosso objetivo é apresentar uma descrição e análise de cada um dos capítulos que compõem essa obra que estava até agora completamente apagada na história das ideias linguísticas no Brasil. Com isso, nosso intuito é de compreender os sentidos do termo linguística mobilizados no texto, notando as questões abordadas e os autores referidos, a fim de determinar de que modo a reflexão de Júlio Ribeiro se insere no debate de autores de referência das ciências da linguagem na época e, assim, favorecer uma melhor compreensão sobre o nível dos estudos linguísticos no fim do século XIX no nosso país. Assim, procuramos mostrar que Júlio Ribeiro realiza o gesto de ser um autor de linguística, que retoma e inova a gramática histórica, e mesmo de historiador das ciências da linguagem, que apresenta interpretações particulares da história do conhecimento sobre a linguagem e as línguas. Por esse gesto de reformular as teorias linguísticas e a sua história, veremos que o autor insere a língua portuguesa e as línguas indígenas brasileiras nas questões gerais do conhecimento científico sobre a linguagem no século XIX.

Vemos já no sumário do livro *Traços Geraes de Linguistica* que Júlio Ribeiro trata questões como a sede da linguagem articulada, o aparelho da fonação, a origem, a evolução e a tipologia das línguas e a história das ciências da linguagem, temáticas privilegiadas da época de ouro da pesquisa linguística da gramática histórica e comparada no século XIX, conforme Colombat, Fournier e Puech (2010). Além de um aviso ao leitor e uma introdução, o livro é composto por 9 capítulos: 1) Sede da linguagem articulada; 2) Aparelho de fonação e sons elementares; 3) Origem e desenvolvimento da linguagem articulada; 4) Evolução linguística; 5) Línguas

monossilábicas; 6) Línguas aglutinantes; 7) Línguas flexionais; 8) Línguas contractas; 9) A ciência da linguagem. É possível, assim, marcar a atualidade das questões tratadas pelo autor brasileiro na sua obra de linguística.

Na introdução, encontramos a definição da linguística como “o ramo da sociologia que tem por fim o estudo dos elementos constitutivos da linguagem articulada, e das formas diversas que podem tomar esses elementos” (p. 13). Essa colocação da linguística como um ramo da sociologia se faz dentro de um esquema de divisão e hierarquização das ciências que, tomado de Augusto Comte, expõe seis ordens de fenômenos (matemáticos, astronômicos, físicos, químicos, vitais, sociais) e suas correspondentes ciências abstratas (matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia). Bastante difundida na época, essa divisão segundo Comte é empregada por autores como Abel Hovelacque ou Émile Littré, a partir dos quais o próprio Júlio Ribeiro vai trabalhar as questões do seu livro de linguística, que começamos a apresentar a partir de agora.

2. Sede da linguagem articulada

No primeiro capítulo, *Sede da linguagem articulada*, Júlio Ribeiro afirma apresentar sobre o tema as “conclusões da sciencia deduzidas dos factos relatados nos boletins das sociedades de anatomia, de cirurgia, de anthropologia do mundo civilizado” (p. 16). Na verdade, a principal fonte de Júlio Ribeiro é o trabalho *Du Siège de la faculté du langage articulé*, publicado em 1865, nos *Bulletins de la Société d'anthropologie de Paris* por Paul Broca. É a esse último justamente que se devem as localizações cerebrais dos centros de linguagem, como marca Aurox (2000a), um nome que está no centro da autoridade que a Société d'Anthropologie de Paris teve no campo antropológico na França na segunda metade do século XIX, orientando a reflexão de questões como a origem e evolução da linguagem em autores como Sigismund Zaborowski e Abel Hovelacque, como explicam Dias e Rupp-Eisenreich (2000).

Retomando o texto de Broca, Júlio Ribeiro vai explicar que o “exercício da linguagem articulada está subordinado á integridade de uma parte mui circumscripτα dos hemispherios cerebraes, e mais especialmente do hemispherio esquerdo”, localização “demonstrada pela autópsia dos afásicos”, na qual se descobre uma lesão (p. 15). O autor questiona “por que motivo o exercicio da faculdade da linguagem articulada depende de modo muito mais particular de uma circumvolução do hemispherio cerebral esquerdo, de preferencia a depender da circumvolução parallela hemispherio direito, si bem que não pareça serem fundamentalmente diferentes as funcções de um e de outro hemispherio” (p. 16). A explicação é o fato de as circumvoluções do hemisfério esquerdo terem se desenvolvido mais precocemente do que as do hemisfério direito.

Júlio Ribeiro destaca que “não é nos musculos, nem nos nervos motores, nem nos orgams cerebraes motores, taes como as camadas opticas ou os corpos estriados, que jaz o phenomeno essencial da linguagem articulada” (p. 18). Esses órgãos, segundo o autor, podem existir “perfeitamente são e bem conformados” em “indivíduos completamente afêmicos” ou em “idiotas que nunca puderam aprender e nem compreender linguagem alguma” (p. 18), com a linguagem aparecendo aí como algo que pode ser aprendido e compreendido. Para Júlio Ribeiro, a “linguagem articulada depende, pois, da parte do encephalo que está disposta para os phenomenos intellectuaes, e da qual, sob certo ponto de vista, os orgams cerebraes motores são apenas ministros”, sendo esse processo tratado como “uma funcção da ordem intellectual, que domina tanto a parte dynamica tão bem como a parte mekhanica da articulação” (p. 18), afirmando-se que “quanto á linguagem, somos *canhotos do cérebro*, fallamos com o hemispherio esquerdo”, sendo isso “um habito que tomamos desde a mais tenra infancia” (p. 19). Nesse sentido, para o autor, a linguagem é finalmente uma “coisa complexa e difficil que a creança tem de

aprender na mais tenra idade ; e ella o consegue apóz longas apalpadellas, apóz um trabalho cerebral da ordem mais complicada” (p. 19).

O trabalho de que fala Júlio Ribeiro é um trabalho “imposto”, não dependente, portanto, da vontade do indivíduo, um trabalho desenvolvido em “uma épokha muito proxima dos periodos embryonarios, quando o desenvolvimento do hemispherio esquerdo está adiantado relativamente ao do hemispherio direito”, de forma que “o hemispherio cerebral mais desenvolvido e mais precoce esteja tambem em estado de dirigir a execução e a coordenação dos actos a um tempo intellectuaes e musculares, que constituem a linguagem articulada”, arrematando que dessa “arte nasce o habito de fallar com o hemispherio esquerdo” e que esse “habito acaba por formar parte tão intima de nossa natureza” (p. 19-20). De acordo com Júlio Ribeiro, “quando ficamos privados das funcções” do hemisfério esquerdo “perdemos a faculdade de nos fazermos comprehender pela palavra” (p. 20), momento em que se põe uma distinção entre “faculdade geral da linguagem”, “que consiste em estabelecer uma relação determinada entre uma ideia e um signal”, e “faculdade especial da linguagem articulada”, “que consiste em estabelecer uma relação entre uma ideia e uma voz articulada” (p. 20). Além disso, Júlio Ribeiro relativiza o papel do hemisfério esquerdo como sede exclusiva da faculdade geral da linguagem e da faculdade especial da linguagem articulada, dando como prova que “o individuo aphemico, em consecuencia de uma lesão profunda e extensa do hemispheiro esquerdo, não fica em geral privado sinão de reproduzir por si proprio os sons articulados da linguagem” (p. 20-21). Como explica Júlio Ribeiro, o tal indivíduo lesionado e afêmico “continúa a comprehender o que se lhe diz, e conhece perfeitamente, por consecuencia, as relações das ideias com as palavras” (p. 21). Em síntese, de acordo com Júlio Ribeiro, “a faculdade de conceber taes relações pertence as dous hemispherios que, em caso de moléstia, podem supprir-se reciprocamente; mas a faculdade de as exprimir por movimentos coordenados, cuja pratica só se

adquire em consequencia do longo habito, parece pertencer a um só hemispherio que é quasi sempre o esquerdo” (p. 21). Para finalizar, Júlio Ribeiro afirma a possibilidade de “haver um certo numero de individuos em quem a preeminencia nativa das circumvoluções do hemispherio direito inverterá a ordem dos phenomenos que ficam indicados”, concluindo que “em taes individuos, como consequencia de um habito contrahido desde a primeira infância, a faculdade de coordenar os movimentos da linguagem tornar-se-á apanagio definitivo do hemispherio direito” (p. 21-22).

3. Aparelho da fonação

Abrindo o segundo capítulo, *Apparelho de phonação e sons elementares*, encontramos a definição de som como “impressão produzida no organ auditivo pelas vibrações isokhronas do ar”, a de voz como “som laryngeal de que se servem os animaes para estabelecer entre si certas relações” e a de voz articulada como “voz humana modificada por movimentos voluntarios do tubo vocal”, bem como a explicação de que o aparelho da voz articulada é o tubo vocal (p. 23). Nessa descrição, os chamados órgãos da fonação são divididos em dois grupos, os móveis (véu do paladar, língua, faces, lábios e arcada dentária inferior) e os imóveis (fossas nasais, abóbada palatina, arcada dentária superior). Em seguida, Júlio Ribeiro resume qual seria o mecanismo da palavra, numa explicação que parece ter sido tomada de Paul Topinard no seu livro *L'Anthropologie* (1876): “o ar expirado pelos pulmões entra em vibração nos estreitamentos do larynge, onde se fórma a voz, e atrevessa a bocca onde se faz a articulação. Os musculos do larynge modificam a primeira; os do véu do paladar, das faces, dos labios, e a lingua se encarregam da segunda” (p. 25), no qual se pode notar dois momentos, a formação da voz e, depois, a articulação.

Todo esse capítulo é, na verdade, a reunião de dois artigos de Júlio Ribeiro no jornal *Diario de Campinas* em 1879-1880, sendo que boa parte desse material vai ser

novamente utilizado na parte da fonética da sua *Grammatica Portugueza* em 1881, quando são indicados como referência bibliográfica sobre o tema os escritos de Bergmann (*Résumé d'Études d'Ontologie Générale et de Linguistique Générale*, 1875), Girault-Duvivier (*Grammaire des Grammaires*, 1873), Barbosa Leão (*Coleção de Estudos e Documentos*, 1878), Burgraff (*Principes de Grammaire Genérelle*, 1863), Max Müller (*Nouvelles Leçons sur la Science da Langage*, 1867) e Nordheimer (*A Critical Grammar of the Hebrew Language*, 1838).

Na sequência, Júlio Ribeiro distingue três categorias de vozes articuladas, segundo as modificações do aparelho vocal na prolação dos sons laringeos: as vozes livres, “todos os sons laryngeos que têm passagem livre pelo tubo vocal”, as vozes constrictas, “todos os sons laryngeos modificados por estreitamento parcial do tubo vocal”, e as vozes explosivas, “todos os sons laryngeos modificados por occlusão subita e completa do tubo vocal em qualquer de seus pontos” (p. 25). Na emissão das vozes livres, existe ainda uma distinção entre compostas ou nasais e primitivas. Júlio Ribeiro denuncia a “velha distribuição dos elementos phonicos em sons simples e em articulações, em vozes e em consonancias”, que proveria da “observação imperfeita dos phenomenos de vocalisação” (p. 25). Para o autor, “à luz de analyse rigorosa tanto vozes como consonancias, são sons laryngeos, são vozes propriamente ditas que se modificam ao atravessarem a parte superior do tubo vocal” (p. 25-26), apontando então um “erro dos physiologistas”, que consistiria na “apreciação falsa dos ruídos da bocca ou de qualquer outra parte do aparelho de phonação”, afirmando, por fim, que “todo o som laryngeo é voz a que dá modo de ser, a que imprime fórma o jogo continuo ou momentaneo dos organs moveis da bocca” (p. 26). Na sua apreciação, os “grammaticos hindus conheceram e discriminaram bem estes factos” (p. 26). Logo em seguida, ele lastima “que se vão perpetuando classificações absurdas” e que, pior, “sob a denominação de vogaes e consoantes, confundam-se kharacteres representantes e sons representados (p. 26).

Ao final, de forma resumida, o autor apresenta os critérios de distinção das três vozes, apontando que, para as vozes primárias, é preciso determinar “a forma do tubo vocal”; para as vozes constrictas, “o ponto de estreitamento do mesmo tubo”; e para as vozes explosivas, “os orgams que operam a oclusão delle” (p. 29).

4. Origem e desenvolvimento da linguagem articulada

No terceiro capítulo, *Origem e desenvolvimento da linguagem articulada*, Júlio Ribeiro vai tratar de umas das questões mais controversas na história das ciências da linguagem, a origem das línguas, fazendo número assim ao conjunto de estudos nessa área que se desenvolveram de maneira vertiginosa no século XIX, apesar da interdição feita ao tema pela *Société de Linguistique de Paris* quando da sua fundação em 1866, e que foram conduzidos, como nos lembra Auroux (2008), pelos grandes nomes da linguística na época, como August Schleicher, Max Müller, Abel Hovelacque e André Lefèvre.

É da obra *Études de linguistique et de philologie*, lançada em 1877 por André Lefèvre, que Júlio Ribeiro parece ter tirado o material para escrever seu capítulo sobre a origem das línguas. Dessa forma, segundo a descrição que ele desenvolve a partir de Lefèvre, o “cyclo da linguagem articulada conta, pois, sete grandes períodos, tres *prehistoricos* e quatro *históricos*: períodos prehistoricos— 1) o *interjectivo*; 2) o *demonstrativo*; 3) o *attributivo*; periodos historicos—1) o *monosyllabico* 2) o *agglutinativo*; 3) o *amalgamante*; 4) o *contractivo*” (p. 30), sendo que, em cada período, a linguagem se mostraria mais desenvolvida do que no período anterior.

Não seria possível senão lançar algumas hipóteses sobre o desenvolvimento da linguagem articulada, pois, como afirma o autor, “estes periodos são mais de ordem racional do que de ordem khronologica” e “os prehistoricos são hypotheticos” (p. 30). A questão que se desenvolve a partir dessa divisão, e que não encontrará uma resposta, é justamente saber o que permitiu à linguagem passar de um período ao

outro. Júlio Ribeiro, tratando a questão da origem das línguas a partir de Lefèvre e colocando-se assim numa filiação francesa que, conforme Klippi (2010), liga intrinsecamente linguística e antropologia, por falar justamente dessa posição, vai ligar o desenvolvimento das línguas ao próprio desenvolvimento da espécie humana, e de uma maneira que se apresenta como científica, ao desenvolvimento e consequente hierarquização das raças.

O primeiro período de desenvolvimento da linguagem articulada, o interjetivo, tal como descrito por Júlio Ribeiro, tem como protagonista um “anthropoide”, significado como “avô da humanidade”, dotado de um cérebro que “habilitava-o a incumbir o seu bom conformado aparelho phonico de traduzir gritos varios as suas diferentes impressões” (p. 32-33). Através do “exercicio diuturno da voz”, nesse processo, “reforçou-se e aperfeiçoou-se o aparelho phonico, e a faculdade adquirida foi-se transmitida de geração em geração pela hereditariedade, polindo-se cada vez mais”, de forma que “com o correr do tempo as concepções homologaram-se com os seus instrumentos, as idéias hyposthatisaram-se com as palavras, e o pensamento e a linguagem articulada começaram a marchar par a par, auxiliando-se mutuamente, sem mais se poderem separar” (p. 33). A narrativa do antropóide que, “topando com urna pedra, magoando-se, deu um grito, voz simples ou reforçada por uma aspiração como as nossas interjeições *ah ! ih ! oh !*” ou que “ao deparar-se-lhe uma arvore carregada de fructos já conhecidos, a alegria irrompeu-lhe do larynge em fórmula de exclamação de jubilo” (p. 33-34) é encaixada na ordem do processo de associação no cérebro entre as impressões morais e físicas e as manifestações fônicas: “Depois, ao entristecer-se ou alegrar-se elle sem causa physica visivel, pela reacção interna do systema nervoso sobre o cerebro, moralmente emfim, as mesmas manifestações phonicas reproduziram-se, fundadas na analogia das impressões moraes com as physicas” (p. 34).

Na continuidade, desenvolve-se o período demonstrativo da linguagem articulada, no qual a linguagem emerge como um meio acentuado de comunicação social, pois “o anthropoide já homem”, “levado pelo viver social a ser util aos seus congeneres, indicou-lhes por gestos acompanhados de gritos, definitivamente articulados e significativos, o que a experiencia lhe ensinára *ser util ou damnoso*”, de maneira que “isto, isso, aquillo, aqui, alli, lá, disse elle em seu tosco mas já accentuado meio de communicação” (p. 34). O homem é caracterizado de forma explícita pelo fato de ter uma linguagem na afirmação de que o antropeide “homem foi desde que guardou na memoria a relação que estabelecêra entre a ideia adquirida e o som com que a exprimira” (p. 34). Em seguida, no terceiro período de desenvolvimento da linguagem articulada, o atributivo, para além de apontar o lugar das coisas no mundo, “o cerebro humano robustecido pelo exercido do pensamento começou a fazer abstracções” (p. 35).

No primeiro período histórico de desenvolvimento da linguagem articulada, o monossilábico, as “palavras interjectivas, demonstrativas e attributivas substantivaram-se, converteram-se em verbos, prestaram-se a exprimir todas principaes gradações do pensamento” (p. 35). De acordo com Júlio Ribeiro, sete idiomas vivos ainda guardam as características do período monossilábico, são eles o chinês, anamita, siamês, birman, tibetano, pegu e kássia. Nessas línguas, “não apparece ainda traço de flexão; nada de indicação de genero, de numero, de pessoa; nada de determinação de tempo ou pessoa; nada de elementos de relação; nada de preposições; nada de conjuncções”, de forma que “cada palavra-raiz, ou antes cada raiz-palavra designa uma ideia cujo valor, cujo sentido preciso é determinado pela sua posição na phrase” (p. 35-36).

No período posterior, o aglutinativo, desenvolveu-se “um modo de expressão mais synthetico, mais racional, mais commodo”, no qual “a um radical sempre

invariavel que exprimia a ideia principal juntaram-se, para modificá-la, affixos apenas alterados, cuja significação propria só relativamente se conservou” (p. 36).

O período amalgamante da linguagem articulada é representado pelo surgimento do grupo das línguas arianas ou indo-europeias e das línguas semíticas, sendo caracterizado por “uma fusão intima de radicaes attributivos com raizes demonstrativas atrophiadas em desinencias” (p. 37).

No período contrativo da linguagem articulada, as “syllabas breves que precediam ou se guiam o accento tonico nas palavras flexionaes atrophiaram-se ou desapareceram; as desinencias causaes obscureceram-se, tornaram-se indistinctas, e as gradações do pensamento que ellas exprimiam foram traduzidas por preposições” (p. 37). Esse período representaria, nas palavras de Júlio Ribeiro, “o periodo actual do mundo civilizado” (p. 38), teria durado mais de dois mil anos e criado as modificações que deram nascimento às línguas românicas a partir do latim, ao romaico a partir do grego, além da profunda transformação dos idiomas germânicos.

A periodização do desenvolvimento da linguagem apresentada por Júlio Ribeiro está diretamente alinhada ao desenvolvimento da própria humanidade, do antropóide até o homem moderno. No estudo que ele fará das famílias de línguas, essa periodização estabelece igualmente uma hierarquia das línguas em função do seu grau de desenvolvimento, de forma que, o chinês, por exemplo, é mostrado como uma língua que guardaria as características do período monossilábico, quando a língua já se mostra “relativamente perfeita”, mas menos desenvolvida que as línguas romanas, que teriam surgido durante o período contrativo, o “período atual do mundo civilizado”.

Tirando a questão da origem das línguas do campo teológico e levando-a para o que seria o domínio da Antropologia, uma das modificações que o processo massivo de gramatização das línguas do mundo a partir do Renascimento imprimiu na história das ciências da linguagem, como afirma Auroux (1992), Júlio Ribeiro

desenha um processo de desenvolvimento da linguagem que, mesmo fantasioso, tem o mérito de reconhecer a linguagem articulada como a qualidade fundamental e definidora da humanidade. Júlio Ribeiro se junta assim ao grande número de autores que, incitados pela divulgação das teorias evolucionistas e pelos desenvolvimentos da gramática comparada, passam, segundo expressão de Renan (1858, p. 4-5), outro nome de referência no estudo da origem da linguagem, “a estabelecer a possibilidade de resolver tal problema de maneira científica” (*établir la possibilité de résoudre un tel problème d’une manière scientifique*), segundo uma orientação naturalista.

5. Evolução linguística

No quarto capítulo, *Evolução linguística*, Júlio Ribeiro apresenta um “quadro da theoria darwinica da evolução” em forma de tópicos: Leis em que se funda a teoria; Fundamento da teoria; A teoria. Ainda que não seja referenciado, esse esquema é tomado da obra *Le Darwinisme*, publicada por Émile Ferrière em 1872. Na verdade, o grosso desse quarto capítulo de Júlio Ribeiro é formado a partir da tradução da segunda parte do livro de Ferrière.

Após afirmar, numa referência ao geólogo Charles Lyell, certamente o texto *The geological evidences of the antiquity man*, de 1868, que “como as especies organicas que povoam o mundo, as linguas, verdadeiros organismos sociologicos, estão sujeitas á grande lei da luta pela vida, á lei da selecção” e que “a evolução linguistica effectua-se em prazo muito menor do que o da evolução das especies”, Júlio Ribeiro (p. 42) mostra seu assombro pela “incrivil multiplicidade de idiomas em certas regiões”, citando a Índia Inglesa como exemplo do “serio estorvo á civilização” que essa multiplicidade pode causar. Segundo sua explicação, a “multidão de línguas” tem por origem três fatores: o fracionamento das povoações, o isolamento das povoações e, destaque maior, “a falta absoluta de centralização”. Por outro lado, sendo a Europa dada como exemplo, “a uniformidade de instrução imposta às

nações” aparece como o principal e mais forte instrumento para o desaparecimento dos “dialetos provinciais”, para a redução da diversidade linguística. Cabe notar que, nesse processo, o que desaparece são os “dialetos provinciais”, face indesejada da desuniformidade, e quem permanece vivo no fim é “a língua”, que se conjuga com a uniformidade.

É possível apontar, mais do que a associação entre uma língua e a história de um povo, a associação pontual entre o ritmo de variação de uma língua e a história de um povo: “As variações por que passa uma língua, mórmente no começo da historia de um povo, são tantas e tão profundas que surge quasi a tentação negar-se a identidade do antigo e do novo modo de dizer.” (p. 42-43).

O juramento de Luiz o Germânico, os versos de Egaz Moniz e de Guerreira Junqueiro são evocados como testemunhos da distância entre os modos de dizer nos pontos extremos da história do povo e da língua, o antigo e o novo, mas também como provas da ligação entre esses dois pontos, afinal, a partir desses exemplos, afirma-se o seguinte: “E todavia não ha negá-lo: o francez e o portuguez de hoje descendem por varonia desses idiomas perdidos.” (p. 43). É importante marcar que, num trabalho autoral de acréscimos, supressões, modificações e substituições de trechos, termos e exemplos, é Júlio Ribeiro quem faz e traz referências da língua portuguesa, como a menção a Guerreira Junqueiro ou, em outros momentos, a Camões e Gil Vicente, quando originalmente Ferrière faz e traz referências do francês, do italiano e do espanhol, sem mobilizar qualquer elemento da língua portuguesa.

Defende-se que a história das “espécies atuais”, as línguas, é contada a partir das “literaturas reinantes”, num movimento que não apenas liga intimamente as línguas à literatura, tomando metonimicamente as línguas pelas literaturas, mas que também atribui às línguas o funcionamento próprio dos seres vivos, afirmando-se, por exemplo, que as “especies têm suas variedades; as linguas têm seus dialectos” (p. 43).

Nesse gesto de simetria, concebe-se que, “assim como a variedades são as vergontaes de um tronco commum, modificadas por causas externas ou physiologicas; assim os dialectos, nascidos de uma lingua mãe, devem suas dissimilhanças tanto ao clima, como aos costumes dos homens que os fallam” (p. 43).

Um aspecto importante a ser retido da teorização sobre a evolução linguística é o fato de a língua não ser afetada senão por intermédio do povo. Efetivamente, à certa altura, escreve-se que a “sorte das línguas está ligada á sorte dos povos” (p. 46). Essa vida humana que afeta e transforma as línguas não é somente da ordem natural, mas da ordem do social, do político, do econômico, em uma palavra, da sociedade. Assim, o primeiro elemento a ser citado são as “relações commerciais, industriaes, politicas e litterarias”, seguidas pelo “progresso que fazem as artes, a industria e as ciencias”, raciocínio que atinge seu ápice na afirmação de que as “mais poderosas causas de selecção são de ordem politica ou litteraria”, elementos descritos como “causa permanente de variação e selecção” (p. 44-45). Essa explicação que toma como causas da mudança linguística elementos como as relações comerciais, industriais, políticas e literárias dos povos não parece seguir inteiramente o programa do comparatismo clássico, sobretudo o modelo das leis fonéticas. Como explica Aurox (2000a), as duas primeiras gerações de comparatistas apelavam a uma *explicação histórica* para representar a natureza e o desenvolvimento das entidades linguísticas a partir de metáforas organicistas que tomavam a língua como um organismo vivo que nascia e crescia segundo *leis fixas*. Em outras palavras, a natureza e o desenvolvimento das línguas era o resultado de *leis históricas*. A partir dos anos de 1870, ainda segundo Aurox (2000a), os comparatistas passam a falar de leis a partir do modelo da física para tratar da natureza e do desenvolvimento das línguas, formulando, assim, a teoria das *leis fonéticas*, num movimento que procura colocar a linguística entre as ciências naturais. Chamados de neogramáticos, os comparatistas que trabalhavam sobretudo com as leis fonéticas, como explica Oesterreicher (2000),

exageravam a importância do fator fonético em detrimento dos elementos semânticos, psicológicos e socioculturais. Como define Engler (2000), o teorema neogramático das leis fonéticas considera que os sons de uma língua em um dado endereço e em um certo período mudam regularmente e sem exceção. Para os neogramáticos, como diz Auroux (2000b), uma língua dada é uma espécie quase natural que evolui automaticamente sob a ação de leis fonéticas necessárias. Afetando uma questão central do comparatismo, sobretudo o modelo dos neogramáticos, a formulação de Júlio Ribeiro para a mudança linguística traz outros princípios explicativos que não as leis fonéticas, colocando em primeiro plano elementos de ordem social, econômica, política e cultural.

No que diz respeito aos progressos trazidos pelas artes, a indústria e as ciências e sua relação com a variação e seleção das línguas, ensina-se que a invenção da imprensa, o emprego do vapor, o uso das estradas de ferro e a aplicação industrial das descobertas feitas pela física e pela química tem “enriquecido a linguagem com grande numero de palavras e de metaphoras”, introduzindo “expressões novas” nas “línguas hodiernas”, um processo avaliado positivamente, como enriquecimento, chamando-se a atenção para “a influencia que, como força selectiva, têm os neologismos sobre as locuções antigas” (p. 44), que “tornaram-se obsoletas por não corresponderem mais ás exigencias da vida contemporânea” (p. 44-45). Essa operação, no entanto, “não é sem luta”, não se daria de forma instantânea, mas seguindo um percurso bastante longo. Nesse ponto, fala-se que a extinção das locuções antigas é um acontecimento não percebido “porque insensivelmente ficou a gente habituada a prescindir dellas” (p. 45).

As modificações do anglo-saxão a partir da introdução do francês na Grã-Bretanha, a consagração do Toscano sobre os outros dialetos italianos devido à *Divina Comédia* de Dante e a fixação do português no século XVI pela obra *Os Lusíadas* são exemplos dados do poderio da política e da literatura para a seleção das

línguas. Assim, sustenta-se que a conquista de um país “tem como resultado certo a alteração mais ou menos profunda da lingua dos vencidos” e que o “genio litterario occupa logar distincto como causa de selecção” (p. 45).

Um problema trazido é a dificuldade de estabelecimento da genealogia das línguas “quanto mais se remonta no curso dos seculos”, no qual se acrescenta que “povos têm desaparecido sem deixar na historia o minimo vestigio da sua passagem” (p. 46), numa posição que toma as línguas como sinais dos povos na história. No trabalho de arqueologia linguística (fala-se em “conservação de fosseis linguísticos”), a imprensa e a “diffusão das luzes” aparecem como recursos para o recolhimento e a conservação das línguas: “Sabe-se por exemplo que a litteratura grega e a latina, tão proximas da nossa, teriam-se perdido irremissivelmente, a não serem os frades beneditinos” (p. 46). É nesse instante que se defende que a “probabilidade” de “duração” de uma língua é “proporcional ao numero dos homens que as fallam” (p. 46). Na sequência, estabelece-se que o “affastamento do tempo” e também a “carencia absoluta de documentos” têm impedido de conhecer “as circumstancias que têm dado em resultado a decadencia ou a queda de um povo”, resultando nas “grandes lacunas na filiação das línguas” (p. 46).

Sempre na mesma linha de comparação com as espécies, explica-se que “nenhuma lingua morta poderá reviver”, sendo a razão disso a “mudança de costumes”, “os progressos das sciencias e das artes”, “as necessidades novas”, que “cavam entre o passado e o presente um abysmo insondavel” (p. 47). O passado não se liga ao presente senão através dos fosseis, portanto sempre de forma fragmentada. Tais fatores estão em paralelo com “a marcha do tempo e as variações acumuladas” nas espécies (p. 47). Nos dois casos, o que está em jogo são as condições de vida, ou mais precisamente, as alterações nas condições de vida, condições essas submetidas todo tempo às regras da seleção, as quais não escaparam as línguas mortas nem as línguas vivas.

Outra face da submissão das línguas à seleção são as perdas irreparáveis: “Pela força de variações continuas e de uma selecção sempre activa não ha uma unica lingua viva que não tenha soffrido perdas irreparaveis” (p. 47). A descrição é negativa, fatalista. A tribulação se apresentaria na quase inteligibilidade “para o vulgo”, “hoje”, de autores como Fernão Lopes e Azurára, Gil Vicente e do próprio Camões, que “dentro de dous ou tres seculos talvez tenha de ser traduzido em portuguez” (p. 47-48), num testemunho das mudanças por que passava o português já no fim do século XIX e em mais um registro de uma posição autoral de Júlio Ribeiro em colocar a língua portuguesa como elemento de demonstração da teoria linguística. A literatura parece ser o único lado que merece ser lamentado do passado das línguas, devendo ser todo o resto deixado para trás, pois o passado é cheio de “prejuizos antigos”, “fé ingenua e cega”, “costumes brutais”, “ignorancia” e “barbaria primitiva”, nada disso condizente com as “condições da vida presente” (p. 48).

Um último item apontado como causa de seleção e progresso das línguas é a divisão do trabalho: “Ora a regra de todo o progresso está na divisão do trabalho physiologico. Um animal está tanto mais elevado na escala dos seres, quanto cada uma de suas funcções se executa por organ proprio e distincto. Dá-se o mesmo com as linguas.” (p. 48). A explicação que se dá em seguida a esse trecho é de que as línguas “tambem fazem o progresso com o tempo, e continuam fatalmente a sua marcha neste sentido” (p. 48). Isso abriria todo um campo de pesquisa: “seguir as restricções que cada seculo impoe á excessiva compreensão das palavras” (p. 49). No processo de “divisão do trabalho intellectual operada paulatinamente na linguagem”, existiria uma mútua afetação entre as línguas e a mente do homem: “As linguas por seu turno exercem sobre a mente do homem influencia salutar: ellas ajudam-na a operar sobre as idéias um trabalho analogo de divisão, e merecem assim que se lhes dê o nome de methodos analyticos” (p. 49).

O restante do capítulo é consagrado à classificação nas línguas, quando vamos encontrar referências mais diretas ao português, principalmente na questão de sua filiação ao latim, numa mostra recorrente da ressignificação do texto de Ferrière por Júlio Ribeiro. Esse debate se inicia por uma precisão de método de trabalho, qual seja, a classificação genealógica das línguas. Um por um, são explicados os elementos que atestariam, que revelariam, a “comunidade de origem” das línguas, mostrando-se, sempre em comparação, que a classificação genealógica das línguas e das espécies ocorre da mesma maneira. Na verdade, o texto se estrutura apontando, em primeiro lugar, os critérios de classificação genealógica nas espécies para, no momento seguinte, mostrar que tais critérios se aplicam de forma análoga na classificação das línguas. São quatro os critérios da classificação genealógica nas línguas: 1) constância de estrutura; 2) letras rudimentares ou atrofiadas e estrutura embrionária; 3) uniformidade de um conjunto de caracteres; 4) cadeia de afinidades nas línguas vivas ou extintas. Esses itens são reunidos de forma esquemática em uma tabela no final do capítulo, logo após uma outra tabela que mostra uma comparação da seleção nas línguas e nas espécies. Muitas vezes substitui-se apenas o termo “espécie” pelo termo “língua”, mantendo-se exatamente a mesma frase, com as mesmas predicções, para as línguas e as espécies, ou, quando muito, a mudança de uma ou outra palavra. Um outro quadro é ainda mostrado nesse capítulo quando se discute o primeiro critério para a classificação genealógica nas espécies e nas línguas, isto é, a constância de estrutura. O objetivo desse quadro seria o de tornar “evidente, pela constancia de estructura, a comunidade de origem que têm as linguas italiana, hespanhola, franceza, portugueza e valaca” (p. 51). Tanto as tabelas quanto o quadro são tomados do livro de Émile Ferrière, que, por sua vez, indica retomar o último quadro da *Grammaire Comparée*, de Egger.

Os “radicais” e as “flexões” das línguas são postas em paralelo com os “órgãos” das espécies, sendo mesmo chamados de “organs lexicologicos”. A

estrutura das entidades línguas e espécies se organiza da mesma maneira, com elementos, órgãos, de diferentes graus. É por sua “constancia de estructura” que o português é integrado à “comunidade de origem” de outras línguas. Nesse momento, chama-se a atenção para o fato de que “si se organisasse um quadro comparativo geral das palavras que compõem estas diversas línguas, á primeira vista e com toda a facilidade reconhecer-se-iam as que, por variação e selecção, mais se têm affastado da lingua-mãe” (p. 51). Também as “letras” são postas em paralelo com os órgãos das espécies, ponto em que entra em cena a ortografia, quando se explica que a “estrutura embryonaria” nas línguas, correspondente à “estructura do embrião” nas espécies, diz respeito a “fórma que tinham as palavras e a orthographia de uma lingua antes de ter adquirido virilidade estavel pelo desabrochar das obras primas de sua litteratura” (p. 51). Cabe notar o que seria o traçado de dois momentos na história das línguas: um momento de instabilidade, das palavras e da ortografia, e um momento de estabilidade, sendo que a passagem de um para o outro se daria pelo cânone literário. Em outras palavras, é a literatura quem dá estabilidade às línguas. É nessa altura que Júlio Ribeiro afirma que “o portuguez moderno tem conservado muitissimos vestigios de sua origem latina” (p. 53), um “parentesco” que se mostraria mais evidentemente na “phase embryonaria” da língua. Como ilustração dessa fase embrionária do português é transcrito um pequeno fragmento de Santa Cruz de Villariça de 1225. Em uma ponta, no século XIX, temos o português moderno; na outra ponta, no século XIII, o português embrionário. É a partir desse fragmento que se reafirma que “as linguas modernas, bem como as especies zoologicas tem sua origem revelada por orgams rudimentarios e atrophiados, e possuem fosseis de maior ou menor vetustez” (p. 53-54).

O exemplo dado por Júlio Ribeiro para ilustrar em que sentido a uniformidade de um conjunto de caracteres é critério de classificação genealógica das línguas é a dos traços característicos do português e de outras línguas “filhas do latim”, de

forma a explicar que as línguas “oriundas do mesmo tronco” apresentam um conjunto comum de características: “1) persistência do acento tônico original; 2) o som nasal nas sílabas *an, en, in, on, un*; 3) o som particularíssimo dos ditongos *ão, ãos, ões, ães*; 4) a sonoridade musical, realçada pelos *ss*, das desinênicas” (p. 54). A partir dessa listagem, Júlio Ribeiro defende que o “Portuguez apresenta exemplos notaveis da cadeia de afinidades que liga á expressão latina a expressão moderna” (p. 54), acrescentando que, para o português, os “seculos medievaes” funcionam como as “camadas geologicas” para as espécies, isto é, “são os depositarios dos typos intermediarios que prendem ao antecessor a sua mais nova vergontea” (p. 54-55). Nessa reflexão sobre as afinidades das línguas, a construção de uma árvore do sânscrito aparece como uma tarefa de enorme valor por “dar uma imagem brilhante da descendencia das especies e de suas evoluções” (p. 55).

6. Famílias de línguas

Nos quatro capítulos seguintes, 5) *Linguas monossyllabicas*, 6) *Linguas agglutinantes*, 7) *Linguas flexionaes*, 8) *Linguas contractas*, Júlio Ribeiro descreve cada uma dessas quatro “famílias de línguas”, enumerando, segundo sua terminologia, as diversas *classes, grupos, subgrupos, ramos, ramúsculos* e *dialetos* em que se organizam as línguas segundo as suas diferentes formas. Para cada grupo de línguas, cada qual correspondendo a um “periodo linguistico” particular, além da enumeração das línguas compreendidas, aponta-se também, com menor ou maior grau de detalhes, uma série de características, um nível correspondente das ideias, uma fórmula, os povos e as regiões que as falam. Nessa empreitada, Júlio Ribeiro faz referência a Philipp von Martius, Max Müller e Abel Hovelacque, trabalhando a questão principalmente a partir desse último, recortando e traduzindo trechos do seu livro *La Linguistique* (1877), mas sem que a fonte seja indicada, e também a partir de André Lefèvre, trazendo a língua portuguesa e as línguas indígenas brasileiras para esse estudo.

Numa escala, a família das línguas monossilábicas é posicionada como “a mais simples”, “a forma elementar”, como um “primeiro estado”, como uma “primeira camada linguística”, ou ainda como um “primeiro pouso histórico”. Nesse estágio, “as palavras são meras raízes”, isto é, “a forma da palavra é única : é a raiz em sua crueza, é a raiz invariável” (p. 63). São estas as características apresentadas para a família das línguas monossilábicas: “Nenhuma indicação de pessoa, de genero ou de numero ; nenhuma indicação de tempo ou de modo; nada de elementos de relação, nada de conjunções, nada de preposições. Apenas uma idéia muito vasta, sinão muito vaga, que nem sequer traduz a forma, já de si tão pouco determinada, do nosso infinitivo” (p. 63). Por essas características, essa família de línguas é representada pela fórmula raiz+raiz+raiz, sendo que tais “raízes sucessivas” são “sempre invariáveis”.

Como um estado de língua é associado a um estado de ideias, por assim dizer, a família das línguas monossilábicas é expressa como aquela na qual “só idéias essencialmente geraes” são despertadas pelas raízes, como aquela “formada de elementos cujo sentido é eminentemente geral” (p. 63). A partir de exemplos da língua chinesa, expõe-se como nas línguas monossilábicas a “posição do vocabulo na phrase serve tambem muitissimo para exprimir diversidade de relações (p. 64-65), argumentando-se que “toda a grammatica das linguas monosyllabicas consiste em syntaxe”, e também como os “*tons* são de utilidade capital quando se trata de distinguir as significações, por vezes diversissimas, de syllabas formadas com os mesmos elementos”, ressaltando-se, assim, o “papel que nas que nas linguas monosyllabicas representam as inflexões da voz” (p. 65).

As línguas monossilábicas seriam “representadas por sete idiomas vivos : o Chinez (dividido em tres grandes dialectos), o Annamita, o Siamez, o Birman, o Thibetano, o Pegu e o Kassia” (p. 66). Enquanto Júlio Ribeiro põe esses sete idiomas no mesmo patamar, listando-os um ao lado do outro, Hovelacque (1872, p. 43) vai

tratar os quatro primeiros como “línguas monossilábicas principais” (*les langues monosyllabiques principales*), tratando o Pegu e o Kássia à parte e argumentando que “sua pouca importância nos autoriza a passar em silêncio sobre eles” (*Leur peu d’importance nous autorise à les passer sous silence*). No mais, Hovelacque vai tratar detidamente de cada uma daquelas línguas monossilábicas principais em cerca de treze páginas que não serão aproveitadas por Júlio Ribeiro, que se limita a localizar as regiões do globo e os povos onde e pelos quais eram seriam faladas: “Os domínios destas línguas não transpõem o oriente da Ásia : são falladas todas por povos da raça amarella. Todavia entre ellas não ha identidade de raízes” (p. 66).

No caso das línguas aglutinantes, correspondentes já a um “segundo período histórico”, “muitos elementos se juxtapõem realmente, se agglomeram, se agglutinam dai o nome de línguas aglutinantes ou aglomerantes” (p. 67). Sendo assim, na questão do sentido, os “elementos que entram na confecção da palavra não possuem mais todos seu valor proprio, seu valor primo”, de forma que um desses elementos, apenas um, “fica com a idéia principal, com a significação, com o sentido” ao passo que os outros perderiam “o seu valor independente”, ainda que possam conservar “um alcance pessoal, individual, mas inteiramente relativo” (p. 67). Dessa maneira, completa o autor, o “elemento, cuja significação tiver persistido, verá gruparem-se-lhe em torno outros elementos que, tendo perdido o seu valor primitivo, só servirão para determinhar-lhe o modo de ser, o modo de acção” (p. 67).

O autor apresenta três fórmulas possíveis para representar as línguas aglutinantes, $-rR-$, $-Rr-$ e $-rRr-$, com $-R-$ representando “o elemento persistente” e a série $-rr-$ “os elementos relativos”: “— $rR-$ —a raiz significativa precedida de um elemento de relação ; — $Rr-$ —a mesma raiz seguida de um elemento de relação : — $rRr-$ —a mesma raiz entre dons elementos relativos, e assim por diante” (p. 68). Nesse momento, o exemplo dado para “melhor compreender a Theoria” é o da palavra *raçó* em Tupi: “— $raçó-$ —em Tupy dá a idéia de «levar» ; — $araçó-$ —«levo», — $reraçó-$ —

«levas»,— oraçõ—«leva» são productos da formula —rR; oracóan—«levou» são productos da formula —rRr—. E assim sempre” (p. 68). Nessa explicação, o exemplo dado originalmente por Hovelacque era o da palavra *kérték* na língua húngara.

As línguas aglutinantes são, nas palavras do autor, “mais numerosas actualmente do que quaesquer outras, são falladas nas cinco partes do mundo” (p. 69), sendo divididas em doze grandes classes: dradivianas, mongolicas, tartaras ou turcas, samoyedas, finnezas, boreaes, do caucaso, africanas, oceanicas, americanas, escutar (ou euscara, uscara, vasconço), japonez e coreano. Algumas dessas doze grandes classes serão ainda subdivididas em outras *classes, ramos, ramúsculos, grupos* e *dialeto*s, segundo a terminologia empregada no texto. Algumas vezes, o número de subdivisões chega a dezenas. É o caso das línguas americanas, que contariam com vinte e seis grupos de idiomas distintos, subdivididos, por sua vez, “em uma infinidade de ramúsculos pouco conhecidos” (p. 75). Esse painel gigantesco de línguas apresentado dá uma ideia do grau de conhecimento e de descrição das línguas faladas no mundo no século XIX.

É no grupo das línguas americanas que vamos encontrar as línguas faladas no Brasil, quando traz o que chama de “subdivisão ethnographica de Martius” para as “línguas do grupo tupy-guarany”, narrando que esse “grande investigador faz dos povos da America Meridional um immenso grupo, a que dá o nome de brasilio-guarany”, e o subdivide em *Tupys* ou *Guaranys*, *Ges* ou *Cran*, *Goytacaze*, *Crens* ou *Guerens*, *Parixis* ou *Poragis*, *Guaikurús* ou *Lengoas*, *Guks* ou *Cocos*, *Aruaks*, *Carahybas* (p. 75-77). Para cada grupo, indica as relativas subdivisões e as regiões por onde se espalham. Essa referência à classificação de Carl Friedrich Philipp von Martius não é feita através de Hovelacque, que não menciona o trabalho desse pesquisador alemão que fez expedições no Brasil no início do século XIX. É, portanto, uma iniciativa do próprio Júlio Ribeiro dar destaque ao grupo das línguas tupi-guaranis, num gesto de autoria de sua parte de completar, por assim dizer, o quadro das línguas americanas

desenhado por Hovelacque com a classificação detalhada que Carl Friedrich Philipp von Martius faz das línguas tupi-guaranis na América. Por esse gesto de autoria, as línguas indígenas brasileiras são inseridas nas questões gerais do conhecimento científico sobre a linguagem no século XIX.

Seguindo diferentes níveis de detalhamento, serão apontados os povos, as nações, as regiões e mesmo a quantidade de falantes para as línguas ou grupo de línguas aglutinantes. Em algumas ocasiões, é possível ver inclusive considerações sobre o grau de facilidade ou dificuldade de uma língua. Dessa forma, por exemplo, é dito que a língua escuara “é fallada em uma área de cerca de 190 kilometros de largura e de 50 a 80 de altura” e que ela é uma “lingua curiosa e difficil, cuja existencia na Europa tem dado campo ás divagações do ethnographos e linguistas” (p. 77). Em outros casos, encontramos também considerações sobre a literatura produzida numa língua, situação do madgyar, a “lingua nacional Hungaros”, da qual se fala que “poliu-se na Europa e illustrou-se, produzindo uma litteratura notável, cujo primeiro monumento data do seculo XII” (p. 72).

As línguas flexionais, correspondentes ao “periodo amalgamente”, vão ser definidas como aquelas “em que se podem exprimir as relações que as palavras mantêm entre si, não sómente por meio de affixos, mas tambem por uma variação da propria fórma da raiz” (p. 80). Elas seriam assim caracterizadas pelo fato de a raiz poder “exprimir por meio de uma modificação de sua forma propria as relações que tem com outra raiz qualquer” (p. 80). Diante disso, a flexão é conceituada como “a possibilidade que tem uma raiz de exprimir, modificando-se assim, uma certa modificação de sentido” (p. 80). O texto ressalta que nem sempre as palavras das línguas flexionais têm a raiz “necessariamente modificada”, sendo que “por vezes ella conserva-se intacta como no periodo aglutinativo: mas «póde ser modificada»” (p. 80).

As fórmulas usadas para representar as línguas flexionais são $-R^e r-$, e $-rR^e-$ e $-rR^e r-$, com o índice $-e-$ representando as modificações da forma da raiz: “Si representarmos por um expoente $-e-$ Esta faculdade da raiz, a formula do periodo agglunitativo $-Rr-$ converter-se-á no periodo amalgamante em $-Rer-$; $-rR-$ ficará sendo $-rR^e-$; $-rRr-$ será $-rR^e r-$, e assim por diante” (p. 81-82). Chama-se a atenção para o fato de não apenas a “raiz capital”, mas também o sufixo, “a raiz que forma o elemento da relação”, pode ser modificado.

As línguas flexionais seriam divididas em três grupos, o khamitico, o semitico, e o indo-europeu, cada um também decomposto em outros diversos subgrupos e ramos. Assim, as línguas khamíticas contariam com os subgrupos Egypcio, Lybico e o Ethiope, ao passo que as línguas semíticas contariam com os subgrupos Aramaico, Hebraico e o Arabico. Na divisão das línguas semíticas, Hovelacque fala na verdade em grupo cananeu e não em hebraico, como Júlio Ribeiro, colocando o hebraico e o fenício como línguas constituintes desse grupo chamado cananeu. Da mesma forma, enquanto Júlio Ribeiro fala apenas de grupo aramaico, Hovelacque vai classificar esse grupo como aramaico-assírio. As línguas indo-europeias, por sua vez, compreenderiam nove subgrupos, o Indiano, o Iraniano, o Celtico, o Hellenico, o Itálico, o Germanico, o Slavo, o Lithuanico e o das “línguas ainda não classificadas”. Hovelacque, no entanto, considera apenas oito grupos para as línguas indo-europeias, não contando justamente as línguas ainda não classificadas. É interessante notar essa flutuação na classificação de uma língua segundo os dois autores, no que pode ser apontado como mais um gesto de autoria de Júlio Ribeiro, que não apenas retoma as teorias linguísticas, mas também as reformula. Na maior parte desses subgrupos das línguas indo-europeias, há ainda uma divisão entre as línguas mortas e as línguas vivas.

O português vai aparecer no subgrupo Itálico, no qual se colocam o Osco, o Ombrio e o Latim como línguas mortas e o Provençal, o Francez, o Italiano, o

Hespanhol, o Rumano e o Grisão, Ladim ou Rumanche e o próprio português como línguas vivas. O texto destaca que as sete línguas vivas do subgrupo Itálico são chamadas de “Neo-Latinas ou Romanicas”. É interessante marcar que são quase inexistentes nesse capítulo das línguas flexionais os apontamentos de povos e regiões, sendo um exemplo o apontamento de que o Kaldáico, do subgrupo Aramaico do grupo Semítico, “foi a língua de Jesu-Khristo”, essa última uma atribuição que não se encontra em Hovelacque.

Por fim, as línguas contractas são descritas como “as línguas indoeuropéas vivas, principalmente as romanicas e germanicas”, as “línguas modernas”, caracterizadas em sua maior parte “pela atrophia ou desaparecimento das syllabas que seguem a syllaba accentuada”, isso “em virtude de um principio biologico” (p. 91). Num outro gesto de autoria de sua parte, Júlio Ribeiro reserva um capítulo exclusivo de seu livro para tratar desse grupo de línguas, enquanto Hovelacque, sem empregar o termo língua contracta, vai estudar essas línguas nomeadas dessa forma pelo autor brasileiro no capítulo sobre as línguas flexionais. É de Lefèvre (1877) que Júlio Ribeiro recupera essa categoria de línguas contractas, pois, como vimos no estudo sobre a origem da linguagem, o autor francês, no que será retomado pelo brasileiro, vai falar de quatro períodos históricos pelas quais todos os idiomas teriam passado, considerando, assim, um período de contração depois dos estágios monossilábicos, aglutinantes e amalgamantes. O gesto de autoria de Júlio Ribeiro estaria, assim, na combinação de teorias e classificações de autores diferentes, dando destaque a um grupo específico de línguas, o das línguas contractas, com a escrita de um capítulo exclusivo de seu livro para tratar da questão.

Numa posição autoral brasileira de colocar o português em primeiro plano da explicação linguística, Júlio Ribeiro vai apresentar as transformações pelas quais o português passou a partir do latim. Diferentemente de toda a atenção dada por Júlio Ribeiro à língua portuguesa no tratamento da classificação das línguas, Hovelacque,

no livro que serve de referência para o primeiro, faz apenas referências muito pontuais ao português, tomando-o inclusive como um dialeto do espanhol. Hovelacque vai formular a questão da mudança do latim do ponto de vista dos fenômenos gerais de transformação que originaram as línguas românicas, pondo acento sobre o francês e fazendo observações também sobre o italiano e o espanhol, sem qualquer nota sobre a língua portuguesa. Já Júlio Ribeiro, além de apresentar detalhadamente as nove transformações pelas quais o português teria passado a partir do latim, apresenta também um comentário igualmente detalhado sobre como os “substantivos portugueses derivam-se de substantivos latinos em ablativo no singular” (p. 95-96). Para demonstrar como o português é “a lingua romanica que com mais fidelidade tem conservado as fórmulas da conjugação latina” (p. 96) , num discurso comum desde o Renascimento de procurar ligar as línguas ao latim e, assim, valorizá-las, o autor vai apresentar uma tabela comparativa das desinências da voz ativa nos dois idiomas no fim do capítulo.

7. História da ciência da linguagem

O último capítulo dos *Traços Geraes de Linguistica, A Sciencia da Linguagem*, é, como aponta o próprio Júlio Ribeiro em uma nota de rodapé, a tradução de um capítulo homônimo do livro *Études de Linguistique et de Philologie* (1872), de André Lefèvre. Nesse trabalho de tradução, contudo, Júlio Ribeiro, num gesto de autoria, não deixa de fazer certas modificações, inserindo dados, exemplos, personagens e eventos não contemplados por André Lefèvre, ditando um conhecimento brasileiro sobre a história da disciplina que se ocupa da língua e da linguagem.

Ao falar de “estudo orgânico da linguagem”, o texto defende que esse estudo “toma o seu lugar na serie das sciencias biológicas, na soleira mesmo da anthropologia” e, apesar de constituir um “dominio proprio”, “fica ligada ás outras sciencias pelos serviços que lhes presta e que dellas recebe” (p. 100-101). Esses

serviços que a ciência da linguagem pode prestar às outras dizem respeito à “comparação dos milhares de idiomas fallados ao mesmo tempo ou successivamente sobre a terra habitada”, que permitiria “chegar a resolver ou a eliminar as questões relativas á unidade da especie, ou á pluralidade das raças” (p. 101).

Pode-se dizer que a Antiguidade e o fim do século XVIII são dados como marcos para a história contada da ciência da linguagem, sendo o fim do século XVIII o verdadeiro início dessa ciência. Em poucas linhas, fala-se rapidamente da Antiguidade e da Idade Média, antes de apontar o Renascimento como a data das primeiras “balbuciações” da filologia e da determinação de algumas famílias de idiomas, momento em que se critica todo o período anterior ao fim do século XVIII justamente pelo desconhecimento da “importancia do problema philologico”:

Antes dos fins do seculo passado nem se suspeitava da importancia do problema philologico. A antiguidade clássica rejeitava como barbaro tudo o que não era a Italia ou a Héllada. Como se teria ella elevado a theorias geraes ? Seu mais serio peculio consiste em observações sem nexos, consignadas nas notas dos eskholiastas, nas compilações de um Varrão, de um Festo, de um Aulo Gelio, de um Macrobio. O khristianismo, as invasões e o khaos da idade media cortaram de uma vez o desenvolvimento intellectual. Tudo se devia principiar de novo ; ora, como a philologia nunca tinha existido, pode se dizer que suas primeiras balbuciações datam da Renascença. (p. 101-102)

É interessante notar a ideia da alteridade como possibilidade, e mesmo condição, para o desenvolvimento da reflexão sobre a linguagem no relato de que a rejeição de tudo o que estava fora da Itália ou da Hélade teria impedido a Antiguidade clássica de traçar teorias gerais. Essa é uma questão defendida por autores contemporâneos da história das ideias linguísticas, como Auroux (1992) e Aussant (2009). Se o método de trabalho da Antiguidade é censurado, sendo pouquíssimos os autores lembrados, o que se conta sobre a Idade Média é ainda menos elogioso, sendo retratada segundo o preconceito forjado pelos historiadores

liberais do século XIX, conforme explica Franklin de Oliveira (1997), como uma época perdida, negra, para o desenvolvimento intelectual, tendo sido preciso, por isso, sem solução de continuidade, “princípios de novo” todos os estudos no Renascimento. É importante notar esse apagamento dos estudos desenvolvidos nas ciências da linguagem antes do advento gramática comparada na afirmação de que mesmo a filologia “nunca tinha existido” antes do Renascimento.

É no século XVI, no Renascimento, que a narrativa localiza a “quasi” determinação de “algumas famílias de idiomas”, entre elas o português. Cabe notar que o português não figura entre as línguas citadas no texto original de André Lefèvre. É Júlio Ribeiro quem, ao traduzir o texto do primeiro, insere o português na história das línguas que eram ligadas ao latim no século XVI, afirmando, portanto, a ligação do português com o latim e a presença do português na história de determinação das famílias de idiomas, num momento chave dessa história. É Júlio Ribeiro quem insere o português na história da ciência da linguagem. Um outro ponto a notar é a crítica ao nível dos estudos de comparação das línguas no século XVI. Tudo seria “confusão e phantazia”, contando apenas com “noções sumárias”, de forma que a etimologia, por exemplo, seria apenas “um brinquedo pedantesco, justo objecto das zombarias dos *beaux esprits*”. (p. 102). Leibniz, no entanto, entra nessa história como aquele que “ousou alfinar banir a ortodoxia da linguística, declarando que havia tanta razão para filiar todas as línguas no Hebreu, como havia para filiar-as no Holandês” (p. 102-103). Dois atos de Leibniz representariam a entrada “no único trilho racional”, a proposta de uma “uma colecção de vocabulários” e a redação de uma “lista de termos usuais”, ilustrando a afirmação de que “toda ciência começa por um agrupamento de factos” (p. 103).

Ignorando a alteridade e não agrupando fatos, a Antiguidade não teria seguido um trilho racional. Por essa razão, criticam-se Fréret, os celtomaníacos e Court de Gebélin por oferecerem apenas, respectivamente, intuição penetrante,

aberrações e divagações estranhas, que “assimilham-se aos sonhos mais ou menos verosímeis de uma alquimia que não podia fructear, porque não possuía ou não sabia vêr os elementos sobre que pretendia operar” (p. 103). É por ir na direção contrária que alguns trabalhos vão merecer ser lembrados, como o Glossário de Du Cange, da qual se diz que ter sido uma obra que encaixou o latim como intermediário das línguas românicas, oferecendo uma “medida commum” ao estudo comparativo das línguas indo-europeias, e entrando assim na história das ciências da linguagem na esteira da descoberta do sânscrito. Os missionários portugueses poderiam ter tido um lugar de destaque nessa história, pois se afirma que eles “conheceram a litteratura brahminica”, mas eles “só a tinham estudado no ponto de vista da fé” (p. 103-104). Dois franceses também poderiam ter ganhado um lugar de destaque nessa mesma história, os padres Pons e Cœudoux, pois chegaram a assinalar “algumas coincidencias notaveis entre o Sanscrito e as linguas classicas”, contudo “seus relatorios ficaram sepultados nas papelarias das Academias, e a França, que poderia ter sido a iniciadora de uma sciencia nova, abandonou essa honra á Inglaterra conjunctamente com o imperio das Indias” (p. 104). É interessante essa nota sobre estudos importantes que foram realizados mas que não circularam, que ficaram perdidos durante um certo tempo, entrando para a história pelo que poderiam ter sido, e não pelo que foram.

A honra de iniciar “uma sciencia nova”, a ciência da linguagem, perdida pela França e Portugal e conquistada pela Inglaterra, é atada aos nomes de Halhed, William Jones, Colebrooke e a Sociedade de Calcutá, responsabilizados pela multiplicação de “edições originaes, traducções e commentarios”. A descoberta do sânscrito teria assim um efeito multiplicador que se revelaria nos vastos repertórios de vocabulários e gramáticas e em descobertas como a de Champollion da língua do antigo Egito, conquistas, por assim dizer, que não representavam ainda um estudo metódico, mas apenas um “ardor desordenado” do “primeiro voo” da ciência da linguagem, que se

encontrava ainda no “período litterario, philologico”, período no qual, segundo a narrativa, “estacionou a França por tanto tempo”, no que se nota a ideia da variação do desenvolvimento da ciência da linguagem segundo diferentes países. O problema desse primeiro voo da ciência da linguagem é que “a curiosidade atirava-se em todas as direcções, mais avida de sentimentos desconhecidos e de costumes novos, do que de comparações solidamente estabelecidas”, de maneira que a “linguística propriamente dita, a analyse profunda não tinha ainda nascido” (p. 105).

O primeiro voo da ciência da linguagem traz uma série de desafios, mas também grandes ganhos. A constituição de um “acervo confuso de linguas trazidas bruscamente á luz” aparece como um ganho do período imediatamente anterior ao nascimento da linguística propriamente dita. Ao tomar o Renascimento como um período chave para os estudos da linguagem por organizar um acervo de línguas e possibilitar as conquistas da linguística no século XIX, Júlio Ribeiro toca num ponto que vai ser desenvolvido minuciosamente por historiadores das ideias linguísticas da nossa época, como Auroux (1992, p. 36), para quem o Renascimento forma o eixo do que ele vai tomar como a segunda revolução técnico-linguística no Ocidente, isto é, a gramatização das línguas do mundo, que, segundo sua análise, “avança largamente o empreendimento de localização das línguas faladas e da construção de modelos que resumam suas relações estruturais e filiações, que será uma das preocupações científicas essenciais do século XIX”.

Para Júlio Ribeiro, aquelas línguas trazidas “bruscamente à luz”, sem organização, impunham desafios pela estranheza de suas estruturas, dados novos com os quais era preciso lidar, caso do chinês, do turco, dos dialetos fino-mongóis, do árabe, do hebreu, as línguas citadas no texto. No andamento desse trabalho, as afinidades, inesperadas, para guardar a palavra do próprio texto, vão sendo descobertas, estabelecidas por alguns autores e obras que vão sendo significados como da história da linguística: William Jones, e F. Schlegel e sua *A língua e a*

sabedoria dos índios, personalizados como protagonistas numa empreitada que tem como centro o estabelecimento de um “parentesco” entre as línguas, de um “antecessor commum” de todas as línguas, uma língua original, por assim dizer, reconstituída pela indução no presente do texto, o século XIX. No entanto, segundo a narrativa, é preciso mais do que “a simples verosimilhança” para “justificar tão affouta concepção”. A falta marcada é sempre a mesma, isto é, a ausência de uma “análise penetrante”, que “tivesse desembaraçado as quinhentas raizes pouco mais ou menos, que, desenvolvidas em themas ou radicaes, atrophias em suffixos, em flexões, e em desinencias, entraram no organismo grammatical, e constituíram a trama da lingua”, um “método rigoroso”, que “tivesse construido a escala delicada das vogaes e das alterantes primitivas, notando de idioma em idioma as variações harmonicas de umas e a metamorphose de outras” (p. 107). A linguística, significada também pelo nome de gramática comparada, aparece como a disciplina que possui esse método que faltava e também como o próprio método: “A grammatica comparada tem por base a phonetica comparada, a qual por seu turno funda-se na physiologia. A linguistica é este methodo, esta analyse que reduz a linguagem a seus elementos grammaticaes e phonicos, que deduz de suas relações as leis da etymologia, que com a origem das palavras surprehende o nascer do pensamento” (p. 107).

Na sequência, F. Bopp é apresentado como “o fundador incontestado desta ciência” e sua *Grammatica comparada das línguas indo-europeias* como “o monumento” da ciência linguística. Ao lado de Bopp, o lugar de honra é dado a Schleicher e seu *Compendium*, que teria reconstruído “o mesmo edificio sobre outro plano”, para depois serem mencionados os nomes de Grimm, Pott, Benfey, Aufrecht, Albrecht Weber, Zeuss, Spiegel, Justi, Miklosich, Corsen, Leo Meyer, Curtius, e, como contribuição da França, Regnier, Chavée, Michel Bréal e Abel Hovelacque. Segundo se afirma, o campo onde trabalham todos esses autores é “tão vasto que devemos

nos limitar a traçar os seus limites e a indicar as suas linhas principais” (p. 108). Assim, diante da dificuldade de “abraçar o domínio inteiro da linguística”, o limite demarcado é o de “uma única família de línguas, a primeira, é verdade, entre todas, a que pertence à cabeça da humanidade” (p. 108). A história dessa primeira família de línguas é contada numa narrativa, entre cujos elementos podemos destacar a localização de um lugar (“vasto espaço em torno ao lago Aral ao norte do Thibet, do Hindu-Kuch e dos montes Hyrcaniose”) e de uma raça (“uma raça branca”) de origem e o fato de a língua entrar numa história de descobertas e desenvolvimento de técnicas, de formação de estruturas familiares e sociais e também de diásporas, de lutas, de invasões. A mudança, a ramificação e a separação das línguas são explicadas pelo contato entre os idiomas e por questões como as faculdades vocais e interesses de cada povo, além do clima, uma sorte de “lei natural”, para utilizar o termo do texto. Falando em interesse dos povos, o domínio do natural é afetado, portanto, por algo da ordem do social, numa interpretação muito particular do comparatismo que se repete ao longo da obra de Júlio Ribeiro, de forma que a “lei natural” que rege e explica a mudança, a ramificação e a separação das línguas funcionaria segundo acontecimentos de ordem social na história. Apesar do isolamento e das incompreensões que vão se criando, as “nações irmãs” guardariam um “cunho primitivo” e um “patrimônio comum”, sendo que a “antiguidade relativa e o parentesco dessas nações medem-se pelo número de palavras e de idéias que formam seu patrimônio comum” (p. 110). Uma outra questão a destacar é a consideração de que o “estado da ciência” na época permitia estabelecer relações de vizinhança entre povos por meio da análise das línguas. Nesse ponto, cabe chamar ainda a atenção não apenas para a associação entre língua e raça, mas também para o vocabulário empregado para falar de raça, como *grupos, grupo humano, família, nações, nações irmãs e povos*.

É como uma “nova concepção de história” que o relato é caracterizado no texto. Essa nova concepção de história teria como “obras” e “produto” da “micrographia linguistica” despachar “o plano divino e as genealogias bíblicas” (p. 112). Nesse momento, a mitologia comparada aparece como uma “aplicação da linguistica” no estudo “das religiões e das philosophias, do desenvolvimento das idéias” (p. 112). Na discussão sobre a mitologia comparada, comparecem como temas, entre outros, os mitos fundados no esquecimento do sentido natural e concreto das palavras, fazendo-se uma reflexão sobre os nomes dos deuses e de como a linguagem servia à prática do mito, além da posição de que os linguistas têm algo a dizer sobre a ideia de Deus.

Fechando o capítulo e finalizando o livro, com o objetivo de se transportar “para além da historia, para antes do vôo das idéias” com o intuito de “surprender em seus rudimentos extremos essa linguagem que de um animal fez o homem”, a narrativa segue os passos de algumas centenas de “raízes quase irreductiveis” (p. 14-15), base das línguas europeias estabelecida pela fonética comparada, e da “raça branca superior” para mostrar, com indicações sobre quantidade de vogais e alternantes e divisão do som, como a feição da língua dessa raça vai mudando com a divisão dos idiomas, apontando-se um caminho de mudança que passa por gregos, persas, chineses, mongóis, fineses e turcos, semitas e aryas, americanos e africanos, mostrando como uns levaram mais longe que os outros o desenvolvimento das línguas ao longo de séculos, num processo de fusão de idiomas a partir de línguas individuais ou de famílias de línguas e também de separação de idiomas em inumeráveis dialetos. Nesse trabalho, a “sciencia da linguagem” é apresentada como aquela que permite penetrar nos costumes e nas ideias dos antepassados e, assim, “tocar a própria origem da razão da intelligencia” (p. 117).

8. Considerações finais

Emergindo como uma obra única no seu gênero no cenário brasileiro em 1880, os *Traços Geraes de Linguística* nos possibilitam aprofundar a compreensão sobre o alcance do que Orlandi (2009, p. 172) chama de “processo de descolonização linguística” na ação dos autores brasileiros do século XIX em assumir uma posição de saber sobre a língua portuguesa. Em suma, se Orlandi (2009) nos permite afirmar um gesto de descolonização linguística por parte dos gramáticos brasileiros que, ao escreverem gramáticas de português para um público igualmente brasileiro, proclamam um conhecimento brasileiro sobre a língua que se fala e se escreve no Brasil, a análise que fizemos dos *Traços Geraes de Linguística* nos mostra que o gesto de autoria de Júlio Ribeiro não se dá apenas sobre o conhecimento da língua do Brasil, mas também sobre a língua dos outros e, principalmente, sobre a linguagem em geral e mesmo sobre a história da ciência da linguagem, inserindo, assim, através desse mesmo gesto de autoria, a língua portuguesa e as línguas indígenas brasileiras nas questões gerais e na história do conhecimento científico sobre a linguagem no século XIX. Nessa trilha, podemos enxergar Júlio Ribeiro como um linguista que está a par das questões do seu tempo e como um historiador das ciências da linguagem que, embora retome alguns preconceitos próprios de sua época, como considerar a Idade Média uma época de trevas, toma posições modernas que encontram apoio em pesquisas atuais, como reconhecer a alteridade como condição para a reflexão linguística e o Renascimento como um marco fundamental para os estudos da linguagem, por reunir e organizar um acervo de línguas a partir do qual será possível formular uma série de ideias linguísticas e mesmo operar uma revolução na linguística.

Referências Bibliográficas

AQUINO, J. E. de. **Júlio Ribeiro na história das ideias linguísticas no Brasil**. 2016. 354 p. Tese – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

AUROUX, S. **Questão da origem das línguas. A historicidade das ciências**. Campinas: RG, 2008.

_____. Introduction: émergence et domination de la grammaire comparée. In: AUROUX, S. **Histoire des idées linguistiques: l'hégémonie du comparatisme**. Liège/ Bruxelles: Pierre Mardaga, 2000a, p. 9-22.

_____. Les langues universelles. In: AUROUX, S. **Histoire des idées linguistiques: l'hégémonie du comparatisme**. Liège/ Bruxelles: Pierre Mardaga, 2000b, p. 377-408.

_____. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

AUSSANT, É.. Présentation – La nomination des langues dans l'histoire. **Histoire Épistémologie Langage**, n. 31, p. 5-13, 2009.

BROCA, P. Du siège de la faculté du langage articulé. **Bulletins de la Société d'anthropologie de Paris**, Paris, 1^o Série. Tome 6, p. 377-393, 1865.

COLOMBA, B.; FOURNIER, J.-M.; PUECH, C.. **Histoire des idées sur le langage et les langues**. Paris: Klincksieck, 2010.

DIAS, N.; RUPP-EISENREICH, B. Linguistique et anthropologie physique. In: AUROUX, S. **Histoire des idées linguistiques: l'hégémonie du comparatisme**. Liège/ Bruxelles: Pierre Mardaga, 2000, p. 279-294.

ENGLER, R. La géographie linguistique. In: AUROUX, S. **Histoire des idées linguistiques: l'hégémonie du comparatisme**. Liège/Bruxelles: Pierre Mardaga, 2000, p. 239-252.

FERRIÈRE, É. **Le darwinisme**. Paris: Librairie Germer-Baillière, 1872.

HOVELACQUE, A. **La linguistique**. Paris: C. REINWALD ET Cie, 1877.

LEFÈVRE, A. **Études de linguistique et de philologie**. Paris: Ernest Leroux, 1877.

KLIPPI, C. **La Vie du langage**: la linguistique dynamique en France de 1864 à 1916. Lyon: ENS Éditions, 2010.

LYELL, C. **The geological evidences of the antiquity man**. London: John Murray, 1868.

OESTERREICHER, W. L'étude des langues romanes. In: AUROUX, S. **Histoire des idées linguistiques**: l'hégémonie du comparatisme. Liège/Bruxelles: Pierre Mardaga, 2000, p. 183-192.

OLIVEIRA, F. de. Apresentação à edição brasileira: breve panorama medieval. In: LOYN, H. R. **Dicionário da Idade Média**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 6-12.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

RENAN, E. **De l'origine du langage**. 2. ed. Paris: Michel Levy, 1858.

RIBEIRO, J. **Traços geraes de linguística**. São Paulo: Abilio A.S. Marques, 1880.

_____. **Grammatica Portugueza**. São Paulo: Jorge Seckler, 1881.

TOPINARD, P. **L'Anthropologie**. Paris: C. Reinwald et Cie. Libraires-Éditeurs, 1876.

Artigo recebido em: 24.05.2017

Artigo aprovado em: 25.08.2017



Aspectos metodológicos em práticas orientadas pela perspectiva dos letramentos no estágio de língua inglesa¹

Methodological aspects in practices guided by the literacies perspective in English language teaching internship

Walter Vieira Barros*

Marco Antônio Margarido Costa**

RESUMO: Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de iniciação científica (PIBIC/CNPq-UFCG 2016-2017) que investigou os aspectos metodológicos empreendidos em práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos elaboradas por nove licenciandos do curso de Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), matriculados na disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do ensino médio. Essa investigação foi fundamentada nos estudos de Kalantzis e Cope (2005) e Cope e Kalantzis (2009) sobre os movimentos do conhecimento, pelos quais, de acordo com os autores, o conhecimento se constitui. Foi realizado o estudo dos dezesseis planos de aula elaborados pelos licenciandos, dos quais cinco são abordados neste artigo, com o intuito de identificar os tipos de

ABSTRACT: This paper presents part of the results from a research (PIBIC/CNPq-UFCG 2016-2017), which investigated methodological aspects employed in the pedagogical practices guided by the literacies perspective produced by teacher trainees enrolled in Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do ensino médio, in a preservice English teacher education program, from Federal University of Campina Grande (UFCG). This research was based on Kalantzis and Cope's (2005) and Cope and Kalantzis' (2009) studies concerning the knowledge movements by which, according to the authors, knowledge is constructed. Out of sixteen class plans produced by nine teacher trainees, five class plans are discussed in this paper, aiming at identifying the types of proposals

¹ Este artigo tem como base a pesquisa intitulada: "Um estudo sobre práticas orientadas pelos novos letramentos no estágio de língua inglesa", desenvolvida pelos autores deste artigo no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPq), na Universidade Federal de Campina Grande com vigência de agosto de 2016 a julho de 2017.

* Mestrando e bolsista (CAPES) do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

** Doutor em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – FFLCH/USP. Professor da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

propostas empreendidas em cada plano, seus objetivos e seus procedimentos metodológicos. Com a análise, percebemos que certas sequências de movimentos do conhecimento alinham-se mais marcadamente com a perspectiva teórica que orientou as práticas dos licenciandos, ressaltando a importância de se conhecer tal metodologia para que se possa aumentar repertórios e otimizar propostas.

employed in each class plan, its goals and its methodological procedures. In the analysis, it was noticed that certain knowledge movements sequences fit better with the theoretical perspective that guided the teacher trainees' practices, highlighting, therefore, the importance of knowing such methodology in order to expand repertoires and to optimize proposals.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Inglesa. Estágio no Ensino Médio. Letramentos. Movimentos do Conhecimento.

KEYWORDS: English language teaching. Internship at Secondary School. Literacies. Knowledge Movements.

1. Introdução

Neste artigo, apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa de iniciação científica (PIBIC/CNPq-UFCG 2016-2017), que investigou os aspectos metodológicos empreendidos em práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos² elaboradas por nove licenciandos³ do curso de Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), matriculados na disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do ensino médio, no primeiro semestre de 2016.

Como objetivos específicos da pesquisa de iniciação científica mencionada elencamos: a) estudar as práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos elaboradas por alunos do oitavo período do curso Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do ensino médio, que foi oferecida no primeiro semestre de 2016; b) analisar a natureza das práticas apresentadas e a maneira pela

² Neste texto, utilizamos a expressão letramentos para incluir os novos letramentos, os multiletramentos e o letramento crítico.

³ Adotamos também as seguintes variações para referirmo-nos aos licenciandos: graduando e estagiário. Em relação aos alunos dos estagiários da Educação Básica, o termo utilizado será aluno.

qual foram planejadas; e c) avaliar as abordagens e metodologias adotadas pelos licenciandos nas práticas apresentadas durante o período de regência de aulas.

Para que pudéssemos alcançar tais objetivos, as perguntas norteadoras para análise foram: a) quais práticas pedagógicas mostram, de forma mais evidente, os fundamentos dos letramentos?, b) que consequências tais práticas provocaram nos sujeitos envolvidos (estagiários) em cada plano de aula analisado? e c) em que medida essas referidas práticas delineiam o perfil do professor de inglês na contemporaneidade?

O presente texto está organizado em quatro seções, além desta Introdução e das Considerações finais. A primeira, “Letramentos e movimentos do conhecimento”, aborda o referencial teórico utilizado; a segunda, “Metodologia”, descreve a metodologia adotada na pesquisa; a terceira, “Práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de estágio”, apresenta a análise de cinco planos de aula, dentre os dezesseis planos analisados na pesquisa PIBIC/CNPq-UFCG 2016-2017; e a quarta, “Oscilando entre a reprodução e o *design*”, traz uma discussão geral dos resultados obtidos com a análise dos cinco planos de aula.

2. Letramentos e os movimentos do conhecimento

A revisão conceitual de letramento, conforme situa Street (2003), data do final da década de oitenta e do início dos anos noventa em resposta à necessidade de expandir a noção liberal de letramento, ou o modelo autônomo de letramento, como o próprio autor define, caracterizado como um conjunto monolítico de habilidades de leitura e de escrita e adquirido de forma isolada do contexto ideológico e cultural do qual os sujeitos fazem parte. Na acepção convencional, letramento é, portanto, entendido como a habilidade de ler e de escrever um código linguístico, enquanto letramentos, no plural, constituem uma expansão dessa acepção de forma a considerar os aspectos socioideológicos inerentes às práticas de leitura e de escrita.

Essa revisão foi impulsionada por três principais fatores (cf. LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), a saber: a pedagogia crítica de Paulo Freire, a necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos nos anos sessenta e a emergência dos estudos socioculturais. Desse modo, teóricos começam a discutir que a aprendizagem da língua não se reduz ao domínio de um código ou técnica de escrita, uma vez que a língua se encontra situada política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais (cf. SOARES, 2009).

Trabalhos como os de Lankshear e Knobel (2003), Kress (2000) e Cope e Kalantzis (2009) têm rediscutido essa acepção de letramentos articulando-a mais detidamente com as novas maneiras de pensar e de aprender num contexto pós-industrial tecnológico/digital. Conforme ressalta Menezes de Souza (2011b, p. 284), “estamos perante um mundo de interconectividade através da informática”. Estamos, assim, interconectados a diversas comunidades (de classe social, de gênero, de faixa etária, de profissão etc.), que mobilizam variadas formas de pensar, de agir, de falar, de se comunicar e de se relacionar.

Fazendo referência a Lankshear e Snyder, Duboc e Ferraz (2011) explicam que os educadores que advogam em favor das teorias de letramentos enfatizam o caráter sociocultural em sua prática. Ao priorizar o aspecto sociocultural no lidar com os diversos modos representacionais, de acordo com Duboc e Ferraz (2011, p. 22), as teorias de letramentos são acompanhadas “de uma orientação crítica, pautada prioritariamente por um trabalho de letramento crítico, qualquer que seja a natureza desses modos (verbais ou não verbais, orais ou escritos, impressos ou digitais)”. Segundo Menezes de Souza (2011a), trata-se do desenvolvimento da percepção do aluno quanto à constituição coletiva de sua linguagem e da natureza heterogênea e situada da realidade.

Ainda quanto ao termo letramentos, Rojo (2012, p. 13) esclarece que o uso no plural aponta para “a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas

ou não nas sociedades em geral”. Essa pesquisadora, em seguida, apresenta as características e o funcionamento dos multiletramentos e justifica a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos – termo que designa a multiplicidade de usos da linguagem em práticas de leitura e escrita presentes na contemporaneidade.

A autora explica que os objetivos dessa pedagogia, elaborada por teóricos que criaram o *New London Group*⁴, são: formar um usuário funcional (possuidor de uma competência técnica e de um conhecimento prático), que seja um criador de sentidos (compreenda o funcionamento de diferentes tipos de texto e como as tecnologias operam), que também seja analista e crítico e, por fim, transformador (adapta seus conhecimentos para novos contextos).

Essa pedagogia envolve quatro fases (prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada) que foram repensadas e atualizadas por Kalantzis e Cope (2005). Esses autores passam a adotar uma nova terminologia (experienciar, conceituar, analisar e aplicar), por entenderem que são mais representativas para designar o modo de constituição do conhecimento de um indivíduo. Segundo os autores, ao pensarmos o processo de aprendizagem como *design*, isto é, como um processo de construção e transformação de conhecimento – não a mera reprodução –, essas ações básicas são mais bem entendidas como ‘movimentos’ do conhecimento. Isso porque a noção de movimento indica certo dinamismo e, portanto, não implica uma sequência linear, em que as quatro ‘fases’ (uma após a outra) deveriam ser mobilizadas nas aulas/atividades.

Além disso, com a atualização dos estudos da pedagogia dos multiletramentos, cada um desses quatro movimentos do conhecimento se dividem em dois, sendo ampliados para oito: 1) ‘experienciar o conhecido’ – investigação do conhecimento

⁴ Esse grupo foi assim denominado por terem se reunido na cidade norte-americana de New London, em 1994. Formado por teóricos como Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Alan Luke, Gunther Kress e James Gee, o *New London Group* ficou conhecido por ser o primeiro grupo a pensar sobre formas pedagógicas mais inclusivas que levassem em conta a diversidade de contextos dos aprendizes e seus modos e usos variados de se manifestarem e construírem sentidos na sociedade.

prévio dos alunos, do conhecimento de mundo, de seus interesses pessoais, de suas motivações e experiências do cotidiano; 2) 'experenciar o novo' – imersão ou exposição ao 'novo' (lugares, textos, imagens, situações etc.) que precisa ter alguns aspectos ou elementos familiares para que não seja contraprodutivo, mas percebido, pelo aluno, como aprendível; 3) 'conceituar nomeando' – desenvolvimento de termos abstratos/generalizantes. É um processo que envolve a distinção por similaridades e diferenças, bem como as habilidades de categorizar e nomear; 4) 'conceituar teoricamente' – construção de um modelo ou estrutura interpretativas. Não é apenas uma nomeação/definição, mas um conjunto de conceitos que forma uma estrutura abstrata, um modelo interpretativo que auxilia, por exemplo, na sintetização, na generalização ou no mapeamento de algo; 5) 'analisar funcionalmente' – identificação do papel e da função de algo, estabelecimento de relação de causa e efeito, análise de conexões textuais e conclusões dedutivas; 6) 'analisar criticamente' – interpretação e questionamento do funcionamento e dos propósitos implícitos e explícitos desses conhecimentos/experiências, bem como da perspectiva que subjaz tal conhecimento/experiência e suas consequências sociais; 7) 'aplicar apropriadamente' – transformação (em um nível menor do que a que ocorre no próximo movimento) ou aplicação do conhecimento de forma previsível, esperada; e 8) 'aplicar criativamente' – criação/transformação do conhecimento de forma inovadora, criativa, em um contexto diferente (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2009).

Porém, como Kalantzis e Cope (2005) advertem, essas orientações metodológicas não constituem uma sequência (estática) a ser seguida. Dessa forma, Cope e Kalantzis (2009, p. 184), citando Luke et al., utilizam o termo "tecelagem" para se referir ao "processo de se mover para trás e para frente, através e entre"⁵ os diferentes movimentos, isto é, as diferentes combinações e transições entre os

⁵ "[...] the process of moving backwards and forwards across and between [...]" (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 184).

movimentos do conhecimento estabelecidas pelo professor, formando diferentes “tecelagens pedagógicas”⁶. Esses movimentos do conhecimento também podem ser entendidos como um/uma esquema/estrutura com o/a qual se pode mapear qualquer pedagogia, mesmo as mais tradicionais, que, segundo Leão (1999), tem como objetivo a transmissão e a reprodução.

Conhecer as potencialidades dos movimentos do conhecimento, possibilita que o professor engaje-se em práticas pedagógicas que melhor se alinham com os pressupostos dos letramentos, indo ao encontro, por exemplo, do que argumenta Morin (2003, p. 14), ao sugerir que deveríamos “ser animados por um princípio de pensamento que nos permitisse ligar as coisas que nos parecem separadas”, estabelecendo uma relação contextualizada que parte do global para o particular e do particular para o global, e não focar apenas nos conhecimentos isoladamente compartimentados nas disciplinas escolares. Com isso, os professores estariam envolvidos em práticas que têm como base o pressuposto da complexidade (e não da simplicidade), que implica o reconhecimento de que a simplificação obscurece a inter-relação e a compreensão tanto das partes como do todo; o pressuposto da instabilidade (e não da estabilidade), por reconhecer que o mundo não está acabado, mas em processo de tornar-se; e o pressuposto da intersubjetividade (e não da objetividade), pelo entendimento de que não há uma realidade independente de um observador, mas múltiplas versões da realidade construídas socialmente por diferentes sujeitos/observadores (SANTOS, 2004).

Portanto, com base em Kalantzis e Cope (2008), ao formularem que estamos diante de uma configuração social que exige novas formas de aprendizagem nesse mundo de complexidade (*new learning*), voltamos nosso interesse para o modo como

⁶ Cope e Kalantzis (2009, p. 184), ao apresentarem o conceito, utilizam apenas o termo “tecelagem” (*weaving*). Porém, utilizaremos o termo “tecelagem pedagógica” ao longo do presente artigo, por tratarmos das escolhas dos estagiários na elaboração dos planos de aula e, também, porque, logo após terem apresentado o conceito de “tecelagem”, os próprios autores utilizam o termo “tecelagem pedagógica” (*pedagogical weaving*).

os movimentos do conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2009) foram mobilizados para o ensino de língua inglesa, pelo profissional em formação inicial que ensinou essa língua estrangeira no contexto específico do estágio de língua inglesa no ensino médio.

3. Metodologia

A pesquisa que deu origem ao presente artigo é documental, uma vez que o objeto de análise é constituído por materiais (planos de aula) que não sofreram tratamento analítico, e qualitativa porque busca descrever, compreender e explicar aspectos metodológicos de práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos elaboradas por licenciandos em Letras – Língua Inglesa com base em uma análise de cunho interpretativo (GIL, 2002; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Conforme explicado, o contexto no qual se desenvolveu o objeto de análise da pesquisa foi a disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do ensino médio, ofertada no oitavo período do curso de Letras Língua-Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande no primeiro semestre de 2016, que teve como base as teorias de letramentos. Os principais textos que fundamentaram as discussões e atividades da disciplina, bem como a elaboração (e execução) dos planos de aula, foram as OCEM/LE (BRASIL, 2006), Mattos (2011), Duboc e Ferraz (2011).

Os nove graduandos que estavam matriculados na disciplina foram divididos em três duplas e um trio. Cada dupla/trio ficou responsável por ministrar uma aula semanal de 90 minutos⁷ durante o período de regência de um mês. Para realização do estágio supervisionado, foram escolhidas turmas de 1º e 2º anos do ensino médio de duas escolas públicas da rede estadual da Paraíba, na cidade de Campina Grande. A escolha das escolas ficou a cargo dos licenciandos, devido às questões de acessibilidade, locomoção e turmas disponíveis.

⁷ Duas aulas (de 45 minutos cada) geminadas.

O objeto de análise dessa pesquisa é composto por dezesseis planos de aula elaborados e executados pelos licenciandos em Letras Língua-Inglesa matriculados na referida disciplina de estágio, dos quais cinco planos de aula são abordados neste artigo.

Esses planos foram escolhidos como objeto de análise porque foram elaborados e executados durante a referida disciplina, podendo, assim, apresentar os pressupostos das teorias de letramentos que serviram de base teórica para realização do estágio, bem como metodologias que condigam com e propiciem a realização das práticas orientadas por tais teorias. Tendo como base os movimentos do conhecimento discutidos por Kalantzis e Cope (2005) e Cope e Kalantzis (2009), é para os aspectos metodológicos dos planos de aula e para a relação destes com a perspectiva aqui adota que nos detemos.

O estudo desse material de análise foi realizado visando à identificação dos tipos de propostas empreendidas em cada plano de aula (objetivo das práticas realizadas) e aos procedimentos metodológicos, a fim de compreender quais e de que maneira os movimentos do conhecimento foram mobilizados, se, e até que ponto, eles se alinham aos pressupostos dos letramentos e como contribuíram com o ensino da língua inglesa ou com a formação de professores dessa língua estrangeira.

Para isso, analisamos cada plano, buscando entender como os procedimentos/atividades possibilitavam a construção (ou a reprodução) do conhecimento pelo aluno, tendo como base os movimentos do conhecimento. Isto é, buscamos entender quais movimentos, e que sequências de movimentos (tecelagens pedagógicas), são mobilizados e suas relações com os objetivos desses planos e com a perspectiva teórica adotada.

4. Práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de estágio

Nesta seção, abordamos os cinco planos de aula (Plano 1, Plano 2 etc.) cujos aspectos metodológicos empreendidos, de acordo com nossa leitura, dialogam parcialmente com as teorias de letramentos.

O Plano 1 apresenta como objetivos debater sobre o dito popular “mulher no volante, perigo constante!” e “verificar se os alunos entenderam como fazer uso das estratégias de leitura [*skimming* e *scanning*] trabalhadas nas aulas anteriores”⁸. Nos procedimentos do plano, está proposto um debate sobre o dito popular “mulher no volante, perigo constante” (esse dito popular ilustra o que entendemos pelo movimento ‘experienciar o conhecido’) com base em dados estatísticos, primeiramente, e, posteriormente, em uma transcrição de um vídeo que mostra o desabafo de uma mulher que foi vítima de preconceito no trânsito por ser mulher. Compreendemos a apresentação dos dados estatísticos e da transcrição do vídeo como a mobilização do movimento ‘experienciar o novo’, e a utilização desses dados e dessa transcrição como recursos para a problematização do dito popular mencionado anteriormente como a mobilização do movimento ‘analisar criticamente’. Após o debate, os estagiários sugerem que os alunos realizem uma atividade do livro didático, adotado pela escola, cujas questões, de acordo com o que está expresso no plano de aula, são centradas em um texto do gênero anúncio de empregos. Como o texto utilizado e, conseqüentemente, a atividade para a leitura desse texto estão sendo abordados pela primeira vez na aula, entendemos que a atividade do livro didático caracteriza o movimento ‘experienciar o novo’.

Mudando de plano de aula, temos o Plano 2, cujos objetivos são “revisar a imagem trabalhada na aula anterior, trabalhar o texto sobre o racismo e abordar aspectos gramaticais [o presente simples e o modo imperativo]”. Para isso, os licenciandos sugerem que, inicialmente, seja retomado o que fora estudado na aula anterior e que seja corrigida uma atividade (sobre dois textos que tratam do racismo), mobilizando o movimento ‘experienciar o conhecido’, porém, incentivando uma reflexão acerca das implicações do racismo na sociedade. Essa

⁸ Neste e nos demais casos, os fragmentos entre aspas duplas e sem indicação de referência foram retirados dos respectivos planos de aula em questão.

reflexão sobre o tema abordado na aula, situando-o na sociedade, bem como a reflexão sobre as implicações de tal tema em um contexto social, ilustra, de acordo com nossa leitura, a mobilização do movimento ‘analisar criticamente’. Em seguida, foi trabalhado vocabulário (que não foi especificado no plano de aula, podendo exemplificar o movimento ‘experienciar o novo’, no caso de ser um primeiro contato dos alunos com referido vocabulário, ou ‘experienciar o conhecido’, caso esse vocabulário tenha sido retirados dos textos estudados anteriormente, por exemplo) e aspectos gramaticais – revisar o tempo verbal presente simples, que exemplifica o movimento ‘experienciar o conhecido’, uma vez que se trata de uma revisão de algo já conhecido pelos alunos, e ensinar o modo imperativo, que exemplifica o movimento ‘experienciar o novo’, uma vez que se trata de apresentação de um conteúdo novo para a turma em questão. Por fim, está sugerido no plano que seja realizado um exercício para aplicação dos aspectos gramaticais abordados. Essa atividade não envolve a criatividade e a inovação na transformação do conhecimento, apenas a aplicação apropriada do mesmo em uma situação previsível. Por essa razão, entendemos que essa atividade exemplifica o movimento ‘aplicar apropriadamente’.

No Plano 3, os objetivos são “corrigir a atividade referente à aula anterior e promover uma discussão e reflexão sobre o racismo, através da história e de ações do ativista Martin Luther King Jr.”. Nesse plano, é proposto que mais da metade da aula seja utilizada para revisão e correção de exercícios sobre aspectos gramaticais, mais especificamente, o tempo verbal presente simples e o modo imperativo. Por se tratar de uma revisão, isto é, por abordar questões com as quais os alunos tinham estudado em aula anterior, vemos a caracterização do movimento ‘experienciar o conhecido’; e por propor a correção, isto é, uma análise voltada para a funcionalidade, para a aplicação correta dos aspectos estudados, vemos a caracterização do ‘analisar funcionalmente’. Por fim, os estagiários

sugerem a leitura e a discussão com os alunos sobre uma frase⁹ de Martin Luther King Jr., que incita a reflexão acerca de nossas posições em momentos de desafios e controvérsias, relacionando-a com o tema racismo¹⁰. De acordo com nossas interpretações, esse momento exemplifica os movimentos ‘experenciar o novo’, uma vez que é o primeiro contato da turma com a frase, e ‘analisar criticamente’, uma vez que, ao ser relacionada com o racismo, a leitura e a discussão da frase possibilitam que os alunos reflitam acerca de suas atitudes em momentos de desafios, isto é, ao se depararem com situações de racismo.

Em outro plano de aula (Plano 4), os objetivos são “discutir o gênero notícia e apresentar um aspecto gramatical recorrente em notícias” e “trabalhar a leitura crítica e o letramento crítico dos alunos através da atividade de leitura da notícia, fazendo o aluno refletir e entender sobre a temática da notícia”. Para isso, é sugerido que se inicie a aula explorando o conhecimento prévio dos alunos acerca da violência nos estádios no Brasil e no exterior, bem como sobre a estrutura do gênero notícia – o que entendemos como ilustrativo do movimento ‘experenciar o conhecido’. Feito isso, está proposto no plano que os alunos deveriam realizar a leitura de uma notícia de um jornal britânico sobre a mesma temática (violência nos estádios), seguida de perguntas de verificação da compreensão do texto – busca ou extração de informações – (que entendemos como exemplo do movimento ‘experenciar o novo’, pois propicia o contato, a experiência com um texto novo). Há ainda perguntas que promovem reflexão sobre o conflito tratado na notícia (confronto entre os fãs de times de futebol e a polícia, que teve um vídeo divulgado nas redes sociais) e sua relação com possíveis situações semelhantes nos contextos locais dos alunos, bem

⁹ “The ultimate measure of a man is not where he stands in moments of comfort and convenience, but where he stands in times of challenge and controversy”.

¹⁰ Neste plano, também estava proposto um momento para a exibição de um trecho de um documentário sobre o ativista, porém não foi utilizado na aula do referido plano (mas foi utilizado em aula posterior cujo plano de aula não faz parte do recorte apresentado neste presente artigo). Por isso, não consideramos esse momento na análise do Plano 3.

como sobre as influências que as redes sociais podem exercer sobre tais casos. Entendemos essa reflexão sobre o conflito, estabelecendo uma ponte com casos similares locais e a discussão sobre as influências das redes sociais, como exemplo do movimento 'analisar criticamente'. Finalizando o plano 4, os estagiários propõem que, com base no texto da notícia, fossem trabalhados os verbos de ação encontrados na notícia, focalizando o(s) tempo(s) verbal(is) utilizado(s). Esse último momento do plano ilustra a mobilização do movimento 'analisar funcionalmente', uma vez que o ensino dos verbos de ação e de seus respectivos tempos verbais têm como base o próprio texto da notícia.

Por fim, o Plano 5 apresenta como objetivos "mostrar a linguagem específica do futebol em português e em inglês" e "[discutir sobre a] inclusão da mulher nos esportes". Nesse plano, está proposto que os graduandos explorem o conhecimento prévio dos alunos acerca de termos específicos do futebol em português e em inglês (portanto, 'experienciar o conhecido') e, em seguida, apresentem alguns termos específicos em inglês, caracterizando o movimento 'experienciar o novo', uma vez que é a apresentação de termos novos para a turma. Dando continuidade, os alunos deveriam utilizar o vocabulário estudado, bem como o conhecimento da estrutura da notícia, estudada em aula anterior, para, em duplas, produzirem títulos de notícias fictícias. A produção dos títulos, de acordo com nossa interpretação, por ser apenas a aplicação do que fora estudado, exemplifica o movimento 'aplicar apropriadamente'. Feito isso, está proposto no plano que os estagiários exibam imagens de mulheres que ocupam uma posição de destaque (que, na perspectiva do aluno, demonstra a mobilização do movimento 'experienciar o novo'), para promover uma reflexão sobre o papel que a mulher ocupa nos esportes e na sociedade, característico do movimento 'analisar criticamente'. Por fim, os alunos deveriam realizar a leitura de uma notícia, fornecida pelos estagiários, sobre essa temática, o que ilustra o movimento

‘experienciar o novo’, uma vez que essa leitura permite o primeiro contato com essa notícia; responder a uma atividade que promove a reflexão sobre a desigualdade na relação de gêneros na sociedade e sobre possíveis formas de resolvê-la, caracterizando a mobilização do movimento ‘analisar criticamente’.

5. Oscilando entre a reprodução e o *design*

Ao analisar os objetivos dos cinco planos, percebemos uma característica em comum que reflete os movimentos do conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2005) mobilizados nas tecelagens pedagógicas (COPE; KALANTZIS, 2009) empreendidas nos planos. Cada plano apresenta dois tipos de objetivo: um com foco em aspectos linguísticos (conteúdos da disciplina) e outro voltado para alguma questão social que ultrapassa os limites dos conteúdos/assuntos pertencentes à disciplina língua inglesa. Com isso, nota-se a presença de concepções (de reprodução e de *design*) distintas de aprendizagem que subjazem a esses objetivos presentes nos planos. Isso também é percebido nas atividades propostas, uma vez que cada plano apresenta dois tipos de tecelagens pedagógicas (COPE; KALANTZIS, 2009).

A primeira tecelagem está centrada em aspectos linguísticos, em que os movimentos do conhecimento mobilizados apenas possibilitam uma aprendizagem por reprodução de modelos (LEÃO, 1999). Esses movimentos mobilizados propiciam, a princípio, uma aprendizagem por experiência – o(s) movimento(s) ‘experienciar o conhecido’ e/ou ‘experienciar o novo’ – seguida de uma análise centrada no texto para um entendimento da função ou da utilização “correta” de algum aspecto linguístico/gramatical, por meio do movimento ‘analisar funcionalmente’, e/ou seguida de uma atividade de exercitação/aplicação dos aspectos linguísticos estudados, por meio do movimento ‘aplicar apropriadamente’, visando à reprodução de modelos dominantes e à formação de um usuário funcional (LEÃO, 1999; ROJO, 2012; STREET, 2003).

Tais práticas refletem a visão de que os alunos são receptores passivos, reprodutores de um conhecimento preestabelecido e que seria transmitido pelo professor. Ao engajar-se em práticas que objetivam a transmissão e a reprodução de certos conhecimentos, o professor demonstra que os pressupostos que fundamentam suas práticas são os da simplicidade, da estabilidade e o da objetividade, indo de encontro, portanto, com o que defende as teorias de letramentos.

O segundo tipo de tecelagem, também presente nos cinco planos, é voltado para questões sociais, na qual movimentos do conhecimento são mobilizados de forma a propiciar uma participação mais ativa do aluno na problematização e na construção de sentidos, demonstrando uma concepção de aprendizagem como *design* (KALANTZIS; COPE, 2005). Esse tipo de tecelagem mobiliza, primeiramente, uma aprendizagem por experiência – o(s) movimento(s) ‘experienciar o conhecido’ e/ou ‘experienciar o novo’ – seguida de uma análise crítica possibilitando que os alunos negociem suas diferentes posições e leituras, por meio do movimento ‘analisar criticamente’.

Desse modo, tais atividades contribuem para a formação do aluno não apenas na dimensão do usuário funcional, mas também como criador de sentidos, analista, crítico e transformador (ROJO, 2012), convergindo com a ampliação da noção liberal de letramento (STREET, 2003; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003).

Com a identificação dessa coexistência de concepções (reprodução e *design*), podemos depreender que, ao terem tido contato com as teorias de letramentos na disciplina estágio, os estagiários tentam incorporá-las a suas respectivas práticas docentes. Porém, essa incorporação é acompanhada de práticas tradicionais voltadas para um ensino prescritivo focado em aspectos linguísticos e conteúdos compartimentados na disciplina de língua inglesa.

Entendemos que essa coexistência é algo positivo, uma vez que indica desestabilização e início de expansão de perspectivas convencionais dos licenciandos.

Isso porque, diante de uma longa tradição de ensino prescritivo/reprodutivo que os estagiários (e a maioria de nós) foram expostos ao longo da vida escolar – que resulta em falta de exemplos pedagógicos e de procedimentos metodológicos sobre os quais possam se espelhar e refletir para que sirvam de *insight* nos seus planejamentos – , os licenciandos se inserem no campo de estágio (que ainda segue a mesma lógica reprodutora que experienciaram quando alunos), com um tempo ínfimo para realização do estágio, e conseguem incorporar alguns pressupostos dos letramentos em suas práticas pedagógicas.

Essa incorporação resultou em práticas que, de acordo com nossa análise dos planos, se constituem num espaço de aprendizagem baseado nas concepções de reprodução e de *design*, que, além de ser positivo, como ressaltamos no parágrafo anterior, aponta para a necessidade de continuarmos a investigar e investir em práticas docentes que contribuam para a discussão sobre abordagens e metodologias de ensino que levem em consideração o aprendiz e sua formação na sociedade atual, e não apenas a transmissão/reprodução de conteúdos compartimentados em disciplinas escolares.

6. Considerações finais

Tratar da formação de professores de língua inglesa e de seu ensino, na sociedade atual, implica também (re)avaliar metodologias que sejam adequadas aos propósitos do uso da língua inglesa nesse contexto contemporâneo em que os aprendizes dessa língua estão inseridos. No caso da investigação aqui apresentada, nos fundamentamos nos movimentos do conhecimento discutidos por Cope e Kalantzis (2009) e Kalantzis e Cope (2005).

Com o intuito de investigar os aspectos metodológicos empreendidos em práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos elaboradas por nove licenciandos do curso de Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de

Campina Grande (UFCG), no contexto específico do estágio de língua inglesa no ensino médio, elencamos como objetivos específicos: a) estudar as práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos elaboradas por alunos do oitavo período do curso Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do ensino médio, que foi oferecida no primeiro semestre de 2016; b) analisar a natureza das práticas apresentadas e a maneira pela qual foram planejadas; e c) avaliar as abordagens e metodologias adotadas pelos licenciandos nas práticas apresentadas durante o período de regência de aulas.

Para que pudéssemos alcançar tais objetivos, as perguntas norteadoras para análise foram: a) quais práticas pedagógicas mostram, de forma mais evidente, os fundamentos dos letramentos?, b) que consequências tais práticas provocaram nos sujeitos envolvidos (estagiários) em cada plano de aula analisado? e c) em que medida essas referidas práticas delineiam o perfil do professor de inglês na contemporaneidade?

Percebemos que as práticas que mostraram, de forma mais evidente, os pressupostos dos letramentos foram aquelas que possibilitaram que os alunos agissem de forma ativa na problematização de questões sociais e na construção de sentidos. Tais práticas, que se alinham com a perspectiva teórica dos letramentos, demonstram predominância dos movimentos do conhecimento ‘experienciar o conhecido’, ‘experienciar o novo’, mas sem visar uma posterior reprodução do conhecimento novo, pois objetivam propiciar uma análise crítica (‘analisar criticamente’), por parte dos alunos, das duas experiências, abrindo espaço para questionamentos e problematizações, podendo auxiliá-los na desconstrução e/ou ampliação de visões anteriores.

Dessa forma, tais práticas provocam nos estagiários certa desestabilização a respeito da concepção ou representação do processo de ensino-aprendizagem. Isso porque os planos apresentam dois tipos de objetivos cada, contendo duas concepções: uma tradicional voltada para transmissão e reprodução de modelos preestabelecidos e outra que se alinha ao conceito de *design*, em que o aluno passa a ser entendido como agente ativo na construção (e não na mera reprodução) de conhecimento. Entendemos essa coexistência de concepções como ilustrativa do início de desestabilização de concepções cristalizadas e como espaço fértil para que esses estagiários possam se engajar em uma prática reflexiva, visando à (re)construção contínua do próprio fazer pedagógico.

As práticas analisadas também delineiam o perfil do professor de língua inglesa na contemporaneidade. Esse perfil, no contexto aqui investigado, diz respeito a um professor que começa a se deslocar da posição de detentor e transmissor de um conhecimento preestabelecido para assumir a posição de facilitador, de construtor de propostas que auxiliem seus respectivos alunos a assumirem um papel de agente ativo na construção e transformação de conhecimento.

Acreditamos que a perspectiva dos movimentos do conhecimento seja uma alternativa metodológica (que não se constitui em um modelo ou um passo a passo a ser seguido, mas que convida o docente a refletir sobre suas escolhas) para que o professor, conhecendo como o conhecimento se constitui por meio desses movimentos, discutidos ao longo do presente artigo, possa aumentar seu repertório e otimizar suas propostas, repensando seu planejamento e mobilizando os movimentos de forma a construir tecelagens pedagógicas que melhor contribuam para práticas condizentes com as características da configuração da sociedade atual e dos sujeitos que nela estão inseridos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006, p. 85 – 124.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO (org.). **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Revista X, Curitiba – PR, v.1, p. 19-32, 2011. <https://doi.org/10.5380/rvx.v1i1.23056>

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: an international journal**, Nanyang walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 41-56.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Learning by design**. Melbourne: VSIC, 2005.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **New learning: elements of a science education**. New York: Cambridge University Press, 2008. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811951>

KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literary learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000, p. 182-202.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: changing knowledge and classroom learning**. Buckingham: Open University Press, 2003.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 187-206, julho/1999.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In: JORDÃO (org.). **Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas**. **Revista X**, Curitiba – PR, v.1, p. 33-47, 2011. <https://doi.org/10.5380/rvx.v1i1.22474>

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M. et al. (Orgs.). **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes, 2011b.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (Org.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. 3 ed. Porto Alegre: Sulina/Edipurcs, 2003, v. 1, p. 13-36.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11- 31.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 67-145.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009, p. 31-42.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. What's "new" in new literacy studies? critical approaches to literacy in theory and practice. **Current issues in comparative education**, Columbia University, v. 5, p. 1-14, 2003.

Artigo recebido em: 30.05.2017

Artigo aprovado em: 08.09.2017



Desafios e perspectivas no ensino de língua portuguesa a partir do olhar dos participantes do PIBID/UFTM

Challenges and perspectives in Portuguese language teaching from the look of the PIBID/UFTM participants

*Daniervelin Renata Marques Pereira**

RESUMO: Que práticas pedagógicas são concebidas como intervenção criativa do grupo composto por professores de educação básica e licenciandos no contexto da interação que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) promove? Quais são as contribuições do PIBID ao ensino de leitura e escrita? Essas são algumas questões que surgem a partir de nossa atuação na coordenação do Subprojeto Língua Portuguesa, do PIBID/UFTM, cujas respostas são procuradas nas experiências vivenciadas e nos relatórios mensais dos supervisores e bolsistas de iniciação à docência que integram esse subprojeto. Nos relatos, em geral, encontramos apenas menção às ações desenvolvidas, mas em alguns momentos surgem posicionamentos críticos, dificuldades e soluções encontradas. Esse discurso é carregado de concepções pedagógicas, linguísticas e ideológicas de forma geral. Com o intuito de responder nossas perguntas, relatórios dos meses de março a junho de 2016 são analisados discursivamente e também considerando alguns documentos oficiais brasileiros e estudiosos da linguística aplicada. Alguns resultados encontrados nas análises feitas apontam para a

ABSTRACT: Which pedagogical practices are conceived as a creative intervention of the group composed of teachers of basic education and graduating in the context of the interaction that the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) promotes? What are the contributions of PIBID to reading and writing? These are some of the questions that arise from our work in the coordination of the Portuguese Language Subproject, of PIBID/UFTM, whose answers are sought in the experiences and monthly reports of supervisors and scholarship recipients that integrate this subproject. In the reports, in general, we only found mention to the actions developed, but in some moments, there are critical positions, difficulties and solutions. This discourse is loaded with pedagogical, linguistic and ideological conceptions in general. In order to answer our questions, reports from the months of March to June 2016 are analyzed discursively and also considering some Brazilian official documents and scholars of applied linguistics. Some results found in the analyzes made point to the presence of

* Professora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, coordenadora de área do subprojeto língua portuguesa, do PIBID/UFTM. daniervelin@gmail.com.

presença de recursos audiovisuais como contraponto ao livro didático. Além disso, ressaltam-se trabalhos didáticos com gêneros, como resultado de influências teóricas acessadas na universidade e nas reuniões do subprojeto.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Ensino de língua portuguesa. Formação de professores.

audiovisual resources as a counterpoint to the textbook. In addition, it emphasizes didactic work with genres, as a result of theoretical influences accessed at the university and in the subproject meetings.

KEYWORDS: PIBID. Portuguese language teaching. Teacher training.

1. Introdução

Partimos de alguns questionamentos para a pesquisa feita e aqui apresentada: que práticas pedagógicas são concebidas como intervenção criativa do grupo composto por supervisor (professor de escola básica) e bolsistas de iniciação à docência (licenciandos de Letras) no contexto da interação que o Subprojeto de Língua Portuguesa, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), promove? Quais são as contribuições do PIBID ao ensino de leitura e escrita? Que influências teóricas podem ser depreendidas dos relatos desse grupo de bolsistas pibidianos? Para responder a essas questões, fizemos análise de treze trechos de relatórios mensais de supervisores, construídos juntamente com os bolsistas de iniciação à docência – bolsistas ID. Isso quer dizer que nossas respostas serão dadas levando em conta esse contexto de prática de ensino de língua portuguesa. Leva em conta ainda a abordagem que propomos: olhar investigativo sobre o dizer dos pibidianos, do ponto de vista discursivo, buscando influências teóricas e escolhas de atividades, materiais e recursos educacionais no ensino de língua portuguesa.

Apresentamos, a seguir, um rápido relato nosso da organização das atividades no PIBID/UFTM. Em seguida, passamos aos relatos, numerados de um a treze, seguidos de sua análise discursiva. Após essa análise, buscamos entender as contribuições do PIBID, para, finalmente, fecharmos os textos com as considerações finais.

2. PIBID na UFTM

Em linhas gerais, as atividades do PIBID são desenvolvidas na relação entre coordenadores de área (docentes da universidade), supervisores e bolsistas ID, que atuam apoiados por um coordenador institucional e coordenadores de gestão educacional. O programa é financiado pela Capes e tem como meta melhorar a qualidade da educação básica em escolas públicas (Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio) que preferencialmente:

[...] tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades (CAPES, 2013, s/p).

Isso quer dizer que um dos focos desse programa é atingir os alunos da educação básica pelo desenvolvimento e promoção de atividades coletivamente elaboradas por um grupo que tem como objetivo compreender o perfil dos alunos e buscar métodos adequados para as práticas em sala de aula. Paralelamente, outro foco dessa iniciativa é a formação docente, visto que os estágios supervisionados ocorrem em tempo reduzido e, em geral, não são suficientes para a preparação dos licenciandos. Sendo assim, essa parceria com as escolas garante espaço e tempo privilegiados para a práxis docente.

Além da escola, como ambiente pedagógico, outros espaços formativos são agregados, como os ambientes culturais visitados pelos grupos e ambientes científicos dos eventos em que os bolsistas apresentam os projetos desenvolvidos.

No Subprojeto de Língua Portuguesa da UFTM, os grupos são compostos por um supervisor e quatro ou cinco bolsistas ID. Uma das coordenadoras acompanha três grupos e a outra acompanha quatro grupos. A configuração desse subprojeto atualmente é de: dois coordenadores, sete supervisores e 33 bolsistas ID. As reuniões

acontecem semanalmente nas escolas, com preparação e realização de atividades didáticas, e na universidade, com acompanhamento e orientação pelos coordenadores. Periodicamente, os coordenadores visitam as escolas para observar e analisar de perto a realidade, de forma a orientar mais adequadamente, inclusive pensando em oficinas para se discutir determinadas dificuldades encontradas na observação.

No complexo conjunto de atividades desse subprojeto, essencialmente dinâmico, não só pelo número de pessoas envolvidas, mas também pelas constantes atualizações que a relação das ações com os modelos teóricos e as políticas públicas demandam, destacamos a produção trimestral de um jornal, que chamamos “PIBID Informa”, com relatos dos bolsistas e publicação de algumas produções dos alunos das escolas básicas. Criamos também um espaço de divulgação mais diário por uma página no Facebook¹. Um evento anual, o Seminário do PIBID/UFTM, serve para divulgarmos as atividades desenvolvidas, sendo também um importante espaço de reflexão e parcerias entre os subprojetos do programa. Outras iniciativas culturais são periodicamente realizadas nas escolas, no final de cada projeto, como forma de divulgar as produções dos alunos e permitir participação da comunidade escolar. Como exemplo, podemos citar o lançamento do livro “Escavar a memória”, com memórias de alunos do final do ensino fundamental, produzidas ao longo de várias etapas realizadas no ano de 2016 pelos bolsistas na Escola Estadual América, em Uberaba-MG. Os alunos participaram de uma tarde de autógrafos durante um evento na escola e puderam, assim, se inserir em mais essa prática social comum na esfera literária.

O programa é, de fato, muito importante para a UFTM e para as escolas básicas parceiras. Além da bolsa, que é essencial para permitir a dedicação dos

¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/pibiduftmlinguaportuguesa/?fref=ts>. Acesso em: mar. 2017.

licenciandos, professores e docentes, o programa atende à necessidade de diálogo entre as várias instâncias mobilizadas, especialmente escola e universidade.

3. Os dizeres dos pibidianos em análise

Os relatos que seguem foram escritos em relatórios mensais por supervisores, com o auxílio dos bolsistas ID envolvidos nas atividades do PIBID/UFTM em três escolas básicas no primeiro semestre de 2016. Um dos relatos é de uma bolsista ID, que enviou seus relatórios individuais. Cabe observar que esses relatórios são instrumentos obrigatórios para controle e acompanhamento das atividades pedagógicas e da frequência dos bolsistas do PIBID, conforme exigências do edital da Capes para institucionalização desse programa na universidade. Passemos ao primeiro desses relatos:

Relato 1

Atividade: Redação dissertativa.

Objetivo: Apresentar o tema redação dissertativa, explicar o que é cobrado em um texto assim, explicação de como é elaborada uma dissertação. Preparação para a redação do ENEM.

Descrição: Passamos na louça (sic) os tópicos que tem uma redação dissertativa. Explicamos separadamente cada um. E no geral explicamos como fazer uma redação dissertativa e tiramos dúvidas sobre o ENEM.

Resultados: Excelentes (CB, supervisora C², março de 2016).

Observa-se no Relato 1 que, para tratar da redação dissertativa, foi adotado como método, considerado tradicional, a abordagem do conteúdo numa perspectiva mais formal e teórica para, em seguida, uma abordagem prática, de “tirar dúvidas”. Não se sabe, pela escrita sucinta do trecho, se foi pedida uma produção escrita dos alunos para prática da redação dissertativa. Os relatos que o seguem no relatório recebido também não respondem essa questão.

² Foram utilizadas abreviações, para manter o sigilo do nome da escola e do nome do autor dos relatos. Os textos foram mantidos exatamente como nos relatórios enviados ao coordenador.

Linhas teóricas mais recentes da Linguística Aplicada têm destacado sequências didáticas para trabalho com gêneros textuais, defendendo a distribuição da discussão teórica e técnica ao longo do trabalho e concluindo sempre com uma produção final do gênero pelos alunos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) propõem que o vocabulário técnico e regras do gênero e de seu uso sejam elaborados ao longo dos módulos em que o gênero textual é trabalhado. Como forma de “capitalizar as aquisições” (ibid, p. 89), eles sugerem a produção de uma lista do que foi adquirido nos módulos ou etapas de estudo do gênero, que “pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, antes da produção final; ela pode ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor” (ibid., p. 90). Nessa perspectiva, falta à proposta didática dos pibidianos uma construção teórica sobre o gênero, baseada nas observações desenvolvidas ao longo do trabalho, e não que antecesse a experiência de produção textual e mesmo de acesso a um exemplo do gênero.

Sobre essa experiência de redação, Brito (2012) questiona a função da linguagem desenvolvida, a razão da escrita, os motivos para essa produção, que são frequentemente esvaziados no “exercício escolar” (BRITO, 2012, p. 126). Assim, ele explica:

Normalmente, nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe (BRITO, 2012, p. 126).

Nesse contexto, segundo o autor, falta o lúdico, a funcionalidade da língua, a subjetividade dos locutores e interlocutores e o seu papel de mediador na relação homem-mundo (ibid., p. 126). Ainda assim, não podemos dizer que os bolsistas do

PIBID falharam na escolha do tema; apenas estão preparando os alunos para um destino muito possível no seu caminho, que é a seleção do vestibular.

Ressalta-se que essa escolha temática, o Enem, é um diálogo com o contexto dos alunos de Ensino Médio e incentivo à continuidade de sua formação. Muitos bolsistas ID se surpreendem com o desconhecimento dos alunos da escola básica quanto às vagas em universidades públicas e a forma de acesso a elas. Muitos desses alunos com quem tivemos contato, moradores de Uberaba-MG, onde há uma universidade pública, a UFTM, sequer sabiam que não é necessário pagar mensalidades e nem onde os *campi* se localizam. Nesse contexto, falar do Enem, das vagas que existem para ensino superior, dos cursos existentes e do relato pessoal dos bolsistas ID, que foram aprovados em seleções anteriores, constitui-se um importante meio de socializar e significar atividades desenvolvidas em sala de aula.

Seria possível fazer diferente? Com certeza, sim. Há muitos meios de se preparar os alunos para os desafios que terão não só na escola, mas fora dela. Nesse sentido, é preciso questionar as atividades desenvolvidas a partir dos seus resultados, embora eles estejam descritos no relato como “excelentes”. As atividades são propostas, em geral, pensando em um público que tem muitas dificuldades de leitura e escrita, dificuldade de se posicionar criticamente frente aos temas discutidos. Então, não nos parece que atividades que simplesmente preparam os alunos para conhecer e atender regras do sistema sejam as ideais.

De forma geral, numa análise discursiva, podemos dizer que enunciador desse relato mostra-se fortemente aderente aos valores tradicionais da escola. Sua concepção de língua e de educação é ainda condicionada por modelos de separação entre teoria e prática; aquela precedendo esta. Percebe-se ainda um discurso pedagógico marcado pela necessidade pragmática do mostrar o funcionamento do

texto, o que se evidencia pelas figuras³: redação dissertativa, texto, dissertação, redação, ENEM, preparação, louça (sic) e pela repetição do verbo “explicar” (usado três vezes no relato).

Relato 2

Os alunos, em grupos na biblioteca leram duas crônicas diferentes e depois, todos juntos, lemos detalhadamente, fazendo a interpretação de cada uma. Após, por meio de slides, apresentamos as principais características do gênero, sempre indagando os alunos sobre os dois textos lidos. Depois, tivemos nossa reunião semanal com a supervisora A (IA, bolsista ID I, 13 maio de 2016).

Por esse Relato 2, de uma bolsista ID/licencianda de Letras, o procedimento é invertido em relação ao Relato 1, já que se começa com a leitura de um texto para só depois, ao tratar das características formais do gênero, considerar os textos na análise. Destaca-se também a etapa de interpretação coletiva de cada uma das crônicas lidas individualmente. A visão que subjaz essas escolhas vai ao encontro da ideia de letramento literário escolar como não apenas um espaço de leitura como entretenimento e fruição, mas para trabalho sistemático em uma prática significativa aos alunos e à comunidade em que estão inseridos (COSSON, 2014). Nesse sentido, prevalece a ideia da interpretação ser mais efetiva com o papel mediador do professor como leitor proficiente que facilita o processo de formação leitora do aluno.

Falta nesse relato e na perspectiva de próximas ações que ele traz a necessária alternância mencionada por Cosson (2014, p. 48), entre leitura e escrita. Ele defende que “para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro”, de tal maneira que leitura e escrita sejam complementares.

³ Figuras, do ponto de vista da Semiótica Francesa ou Greimasiana, são categorias de investimento do nível abstrato, sob a forma de temas. Segundo Barros (2001, p. 117), as figuras de conteúdo são “determinadas por traços ‘sensoriais’, que particularizam e concretizam os discursos abstratos”.

A reunião semanal no PIBID é um importante espaço-tempo de diálogos, de aprendizados com erros e acertos. Nesse relato 2 ela é mencionada e deixa implícita uma possível reflexão das atividades e de planejamento de próximas ações.

Percebemos, assim, que a sequência leitura individual, leitura coletiva com interpretação, apresentação contextualizada das características do gênero em relação aos textos lidos e reunião para discussão leva em conta um processo gradativo que vai do concreto ao abstrato, inserindo em cada etapa momentos de reflexão linguística e avaliação final. Parece-se nos que esse enunciador dialoga com a tradição no ensino de língua portuguesa, mas está inclinado a uma concepção mais atual da necessária articulação entre teoria e prática. Não se perde de vista aqui um importante sujeito do processo de ensino-aprendizagem, o aluno, como se percebe em: “sempre indagando os alunos sobre os dois textos lidos”.

Relato 3

Atividade: Monitoria (7 às 8:40)

Objetivo: Enfatizar características do gênero conto. Produzir final para o conto.

Descrição: Dando continuidade ao trabalho com o gênero conto, foi entregue aos alunos uma cópia do conto Venha ver o pôr-do-sol de Lígia F. Telles fizemos uma leitura coletiva com os alunos e destacamos as características do conto, os alunos manifestaram suas impressões sobre o texto lido e foi proposto a eles que criassem um novo final para o texto (IA, supervisora A, junho de 2016).

Como se percebe nos relatos citados até aqui, a tônica está sobre o tratamento do gênero, o que podemos analisar como uma forte influência dos estudos do gênero, especialmente a partir do reconhecimento da importância dos escritos bakhtinianos. Essa influência teórica é, em grande parte, decorrente do contato entre professores da educação básica (supervisores), do ensino superior (coordenadores) e dos discentes em formação (bolsistas ID). Nessa interação, espera-se que os supervisores se atualizem quanto a perspectivas teóricas no ensino de língua portuguesa e passem a refletir sobre

sua prática em sala de aula e que os bolsistas ID e coordenadores de área se voltem para os modos de aplicar com coerência o que estudam na universidade.

Podemos observar que a atividade aqui é nomeada “monitoria”; em outros relatos aparece como “oficina” e “reunião”. Tais denominações remetem a tipos frequentes de atividades realizadas no PIBID. Elas podem, de forma geral, assim ser divididas: didáticas, em sala de aula; culturais, dentro ou fora da escola; científicas, em eventos; organizacionais, em reuniões; e formativas. Nesses relatos que estamos analisando, as atividades são predominantemente didáticas e organizacionais, mas dialogam com as outras atividades por estarem inter-relacionadas.

A sequência descrita: leitura coletiva, caracterização do conto, impressões sobre o texto e produção textual (recriação do final) não é pouco comum na prática de ensino de língua portuguesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série orientam algumas práticas como apoio na produção textual de iniciantes. Segundo o documento (BRASIL, 1997), para evitar dificuldades decorrentes da exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo, o professor pode apresentar propostas que, de certa forma, possam “eliminar” algumas dessas dificuldades, para que se concentrem em outras.

É importante que essas situações sejam planejadas de tal forma que os alunos apenas se preocupem com as variáveis que o professor priorizou por se relacionarem com o desenvolvimento do conteúdo em questão. Por exemplo:

[...]

- dar o começo de um texto para os alunos continuarem (ou o fim, para que escrevam o início e o meio) (BRASIL, 1997, p. 52).

Nesse trecho, temos uma orientação clara para o tipo de atividade que o grupo de pibidianos relata. É também uma atividade de escrita conhecida por estimular a criatividade e verificar a compreensão dos alunos da história lida: para se criar um final, é preciso ter entendido a história, de forma a ser coerente com ela.

Do ponto de vista da semiótica, podemos dizer que o Relato 3 inscreve uma relação de manipulação (fazer-fazer) do professor, como Destinator, aos Destinatários-alunos, que se desdobram como sujeitos na ação de realizar a atividade proposta, a criação textual. Nessa configuração, destaca-se que em determinado momento o Destinator se junta ao sujeito, para realizarem a leitura e interpretação do conto. Dessa forma, a hierarquia natural entre esses papéis – Destinator-Destinatário/sujeito (GREIMAS; COURTÉS, 2008) – parece ser, em certos momentos, desestabilizada em favor da interação e em prol do objetivo final, que é a construção de competências (poder e saber fazer).

Os relatos que seguem, 4-13, são agrupados por estarem em sequência em um relatório mensal e parte de outro, escrito por uma supervisora com o auxílio dos bolsistas ID. A sequência é apresentada por possibilitar uma reflexão sobre a organização processual de uma unidade de atividades integradas para alunos do 1º ano Ensino Médio:

Relato 4

Atividade: Oficina – Interpretação de texto.

Objetivo: Interpretar o texto do livro didático, trecho do livro “O Senhor dos Anéis”.

Descrição: Utilizando o livro didático, os licenciandos fizeram a leitura de um trecho extraído do livro “O Senhor dos Anéis”, para que os alunos interpretassem as questões do livro didático.

Resultados alcançados: Os licenciandos fizeram comentários pertinentes ao tema tratado no texto. O resultado foi satisfatório, houve a participação de todos (C., Supervisora E., 04 abril de 2016).

Relato 5

Atividade: Reunião.

Objetivo: Avaliação da atividade e planejamento da próxima atividade.

Descrição: Durante esta reunião foi discutido a respeito da postura dos licenciandos diante da turma na aplicação da atividade; leitura, entonação, comentários pertinentes ao texto lido. Planejamos também como seria feita a correção da atividade na próxima oficina.

Resultados alcançados: O resultado foi bom, pois todos se atentaram para as observações feitas (C., Supervisora E., 04 abril de 2016).

Relato 6

Atividade: Oficina – Interpretação de texto.

Objetivo: Continuação da atividade anterior.

Descrição: Correção da atividade de interpretação. A correção foi feita oralmente, discutindo as respostas dos alunos.

Resultados alcançados: O resultado foi satisfatório em partes, pois alguns alunos não responderam todas as questões e não participaram da correção (C., Supervisora E., 11 abril de 2016).

Relato 7

Atividade: Reunião.

Objetivo: Avaliação da atividade aplicada e planejamento da próxima atividade.

Descrição: Nesta reunião, falamos a respeito do resultado da atividade, foi falado sobre a dificuldade de todos os alunos desenvolverem atividades do livro didático, pois falta interesse de boa parte dos alunos nesse tipo de atividade. Planejamos a próxima oficina que consistirá em uma sequência da atividade aplicada, porém utilizaremos recursos audiovisuais.

Resultados alcançados: Todos os licenciandos puderam observar as dificuldades apontadas, deram sugestões pertinentes para a próxima atividade (C., Supervisora E., 11 abril de 2016).

Relato 8

Atividade: Oficina – Vídeo.

Objetivo: Analisar as características do herói presente no filme “O Senhor dos Anéis”.

Descrição: Apresentação de trecho do filme “O Senhor dos Anéis” e comentários sobre as características do herói presente no filme. Os licenciandos conduziram as explicações acerca do tema “Herói”, fizeram uma associação entre as características do herói do passado e o herói do filme.

Resultados alcançados: Os licenciandos organizaram a oficina adequadamente e conseguiram atrair a atenção dos alunos (C., Supervisora E., 18 abril de 2016).

Relato 9

Atividade: Reunião.

Objetivo: Avaliar a atividade aplicada e planejar a próxima atividade.

Descrição: O grupo fez uma avaliação positiva da oficina, pois os alunos se interessaram mais pelo tema trabalhado, devido ao recurso utilizado e pelos comentários feitos após a exibição do vídeo. Programamos para a próxima oficina uma produção textual, que abordará o mesmo tema trabalhado, todavia por outra perspectiva; O *Herói dos dias atuais*.

Resultados alcançados: O resultado foi satisfatório, pois foi possível observar o envolvimento dos licenciandos com as turmas e com o programa (C., Supervisora E., 18 abril de 2016).

Relato 10

Atividade: Oficina – Produção de texto.

Objetivo: Produzir um texto com base nas discussões anteriores e no vídeo.

Descrição: Os licenciandos, sob orientação da supervisora, fizeram introdução da atividade perguntando: *quem é o herói dos dias atuais e por quê?* Logo após os alunos foram motivados a produzirem um texto com o tema: “Quem é o herói da atualidade?”.

Resultados alcançados: O resultado foi muito positivo, pois as turmas produziram o texto de acordo com a proposta e as orientações do grupo (C., Supervisora E., 25 abril de 2016).

Relato 11

Atividade: Reunião.

Objetivo: Avaliar a atividade aplicada, orientar os licenciando quanto a correção dos textos e planejar a próxima atividade.

Descrição: Nesta reunião foram dadas as orientações a respeito da correção dos textos dos alunos. Os licenciandos foram orientados a escrever nos textos de forma clara, porém incentivando os alunos a continuarem escrevendo. Para a próxima oficina, programamos a entrega e reescrita dos textos.

Resultados alcançados: O resultado foi bom, os licenciandos compreenderam as orientações, muitos textos foram recolhidos e divididos entre eles (C., Supervisora E., 25 abril de 2016).

Relato 12

Atividade: Oficina.

Objetivo: Atividade de reescrita “O herói”. Entrega dos primeiros textos corrigidos para realizar a reescrita.

Descrição: Os primeiros textos foram corrigidos e sugestões foram dadas a fim de corrigir os erros e melhorar as produções. Os textos foram entregues e o grupo com ajuda da coordenadora Daniervelin, auxiliou os alunos na reescrita.

Resultados alcançados: Os licenciandos contribuíram com os alunos em suas tarefas, tirando dúvidas e auxiliando na resolução dos exercícios. O resultado foi satisfatório (C., Supervisora E., 02 maio de 2016).

Relato 13

Atividade: Reunião.

Objetivo: Avaliar a atividade aplicada e planejar a próxima.

Descrição: A reunião foi feita, com o intuito de avaliar a oficina aplicada; planejar a sequência de atividades e dividir as funções no grupo. A coordenadora deu sugestões pertinentes para realização das próximas oficinas.

Resultados alcançados: O resultado foi o esperado, todos avaliaram como uma boa atividade, pois o material foi preparado adequadamente e os alunos se interessaram pela atividade. Resultado foi positivo, uma vez que os alunos se mostraram empenhados (C., Supervisora E., 02 maio de 2016).

Os relatos descritos se inserem no contexto de uma das linhas temáticas escolhidas para desenvolvimento em 2016: pesquisa de livros didáticos de língua portuguesa e desenvolvimento de sequências didáticas autorais a partir das demandas internas da turma e da escola parceira. Essa temática tinha como objetivo, além da análise crítica de livros didáticos utilizados nas escolas, um olhar investigativo sobre as práticas didáticas de ensino de língua portuguesa. A partir da leitura e discussão de artigos teóricos, como os que encontramos na obra organizada “Livro didático de língua portuguesa”, de Dionísio e Bezerra (2005), e na obra “Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos”, de Bezerra (2010), questionamos as concepções de língua, linguagem e educação presentes nas atividades encontradas nos livros didáticos empregados nas escolas em 2016 e sugestões dos autores dos textos para os

problemas identificados, como determinados tipos limitantes de questões e exercícios, escasso tratamento da modalidade oral nos textos ou abordagem equivocada dessa modalidade em relação à escrita, isolamento da análise linguística em relação à abordagem da leitura e da escrita, entre outros. Gradativamente, fomos apresentando abordagens mais recentes, como a proposta de sequências didáticas baseadas em gêneros textuais do grupo suíço já citada neste texto (SCHENEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2011) e sequências básica e expandida do letramento literário (COSSON, 2014). Essas referências não foram indicadas como soluções infalíveis, mas como metodologias a serem ainda verificadas criticamente em cada aplicação.

Por se integrarem numa unidade de ações ocorridas em um mês, os oito relatos indicam uma recorrência de figuras que remetem a tipos de

- atividades: oficina e reunião;
- materiais: livro didático, recurso audiovisual (vídeo);
- recursos pedagógicos: questões de interpretação, correção das questões, sequência de atividades aplicadas, apresentação/explicação, produção textual.

O tema que reúne essas figuras e orienta sua existência é, no plano interno dos materiais e dos recursos pedagógicos, a questão do “herói” ontem e hoje (inicialmente o tema surge no livro didático e, posteriormente, é expandido pela equipe no que chamam de “sequência de atividades aplicadas”). No plano geral, o tema é o ensino de língua portuguesa.

Podemos notar que a reunião ocupa um lugar central nas ações de avaliação, planejamento, orientações sobre comportamento dos bolsistas ID (postura, divisão de tarefas, procedimentos de correção, por exemplo) e preparação das oficinas. Ela é intercalada às atividades didáticas e é quando nasce a visão crítica que transforma a prática da sala de aula. Nos relatos dessa atividade, ficam mais claras as concepções

dos enunciadores sobre ensino de língua e prática educativa. Observamos, por exemplo, que a correção/avaliação vai além dos “erros” ortográficos e gramaticais, pois deve motivar os alunos a escreverem mais. Além disso, notamos que a solução para a falta de interesse dos alunos é depositada nos recursos audiovisuais, vistos atualmente como mais coerentes com a realidade desse público, composto por nativos digitais (PRENSKY, 2001). Essa proposta se articula à crítica na fase já mencionada de discussões sobre livros didáticos, que são ainda vistos como atrelados a um ensino tradicional, baseados em exercícios formais e cansativos para os alunos. Como afirma Rojo (2013, p. 186):

[...] para o ensino de português nas escolas, de saída, podemos vislumbrar novas e interessantes possibilidades – em relação aos LDs [livros didáticos] impressos – de trabalhar com textos e gêneros que eram abordados com dificuldades, como os gêneros orais e os multimodais e hipermidiáticos.

Dessa forma, entendemos que a prática da complementação do livro didático ou mesmo práticas independentes em relação a ele favorecem a autonomia do professor e seu papel autoral na produção de recursos educacionais para seu contexto de atuação. Acrescenta-se que os livros didáticos impressos ainda não atendem, como bem lembra Rojo (2013), as características dinâmicas dos gêneros digitais que cada vez mais fazem parte do cotidiano dos alunos.

A partir da avaliação da dificuldade que os alunos apresentam de desenvolver atividades do livro didático pela falta de interesse nesse tipo de atividade, novas iniciativas emergem das discussões nas reuniões. Sobre o estado afetivo e sensível dos alunos, o enunciador dos relatos 07-09 afirma que passaram de participantes a não participantes/desatentos/desinteressados, e, no final, a participantes/ interessados/atentos. Essa evolução sensível, a partir do olhar da equipe educadora para a percepção dos desejos dos alunos, está ligada à mudança

do tipo de material (de livro didático para recurso audiovisual) e tipo de recurso pedagógico (questões de interpretação, seguidas de correção, a atividade de assistir a vídeo/filme, discutir e produzir um texto sobre o tema). Ou seja, há uma evolução em termos de complexidade da proposta e também da linguagem, que passa do impresso (possivelmente com texto verbal e imagens) para a mídia multimodal (com uso de som e imagem, além do texto verbal). Ressalta-se, ainda, que a proposta de produção de texto vai além do tema do filme assistido (“O Senhor dos Anéis”), ganhando um elemento desafiador: a escrita do que se considera sobre a imagem do herói nos dias atuais.

Com exceção do estabelecimento do tema, da atenção à forma de correção dos textos e da orientação para reescrita, os relatos omitem, por exemplo, como se organizou o trabalho com a linguagem, a orientação sobre o público-alvo para a produção de texto, o gênero produzido pelos alunos e sua circulação (foi para além da sala de aula?), como defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1997, 1998, 2000). Também não há referência a um tratamento da linguagem multimodal, própria do vídeo, mas apenas menção do título do filme e sua apresentação em trecho, o que provavelmente se deve à extensão da obra escolhida, que vai além do horário da aula.

Outro elemento a se considerar é a integração da equipe, subentendida na proposta do PIBID. Além da continuidade e acompanhamento das atividades dos bolsistas ID pela supervisora, que participa ativamente, também se relata a presença da coordenadora em um dos dias de atividade, com colaboração na orientação da reescrita pelos alunos e também na reunião com os bolsistas ID e supervisora no ambiente da escola. No início do regulamento PIBID, Anexo I da Portaria 096, de 18 de julho de 2013, atualmente em vigência, lê-se:

Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade

fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES (CAPES, 2013, s/p).

Fica explícita aí a importância da integração entre os licenciandos, o professor da escola básica e o professor do ensino superior, todos em torno da formação de professores e melhoria da qualidade da educação básica. Pelos relatos, é bem possível que as atividades realizadas contribuam efetivamente “para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (CAPES, 2013, s/p).

4. Contribuição do PIBID

Pelos relatos analisados até aqui, pode-se considerar qual é a contribuição do PIBID nas práticas educacionais mencionadas e também o que ainda pode e deve ser feito para a realização de forma mais plena dos objetivos projetados na criação do programa.

Pelos discursos dos relatos, percebemos influências de diferentes tendências de abordagem: práticas tradicionais, da teoria à prática; estudo do texto (embora ainda restrito em alguns casos a fragmentos) de forma mais ampla; estudo do gênero; propostas em torno de sequências didáticas (de gênero e literária) e diversidade de linguagens na sala de aula.

Nesse contexto apresentado, percebemos que o PIBID, como política pública, contribui para o contato com reflexões teóricas e se realiza como ambiente propício para experiências práticas e reflexões a partir delas, conforme previsto no regulamento: “VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias

didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos” (CAPES, 2013, s/p). Por isso, não cabe a nós avaliar os relatos aqui expostos como certos ou errados, mas sim como experiências que levam à reflexão pela observação das ações e reações dos alunos, por seus textos e sua evolução no desenvolvimento de habilidades e competências comunicativas desses sujeitos.

É preciso, para a maior coerência entre as tendências teóricas que se pretende alcançar e a prática, melhorar os momentos formativos de “leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos” (CAPES, 2013, s/p). Observamos, por exemplo, que os relatos “pedem” uma reflexão sobre como se dá o estudo do gênero, como articular teoria e prática nesse estudo, como trabalhar os textos multimodais na sala de aula. Tais momentos são potencializados com olhares como este que lançamos, aqui, aos relatos feitos, mesmo que muitas vezes de forma resumida e aligeirada, nos relatórios periódicos solicitados aos supervisores e os bolsistas ID.

Nesse caminho, é de extrema relevância o espaço do diálogo, materializado nas reuniões entre supervisor e bolsistas ID e entre eles e o(s) coordenador(es) de área, também frisado no documento da Capes como característica do projeto e subprojetos: “participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas” (2013, s/p). Indo além, mas de forma complementar, é preciso buscar a “elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade” (2013, s/p).

Um outro espaço também, observado por nós, como essencial para esse percurso reflexivo é a participação em eventos acadêmicos. Ao se debruçarem na escrita de resumos e pôsteres para um evento, por exemplo, é inevitável a reflexão “do que estamos fazendo” e de que referenciais teóricos e metodológicos estão

presentes na prática analisada. Ao apresentarem os trabalhos, seguidos de diálogos, tal processo funciona como gatilho para novas reflexões, o que, sem dúvidas, afetará os próximos passos nas atividades planejadas.

5. Considerações finais

Neste artigo buscamos analisar alguns curtos relatos de bolsistas do Pibid de Língua Portuguesa da UFTM com o objetivo de encontrar resposta a algumas questões que retomamos aqui. Que práticas pedagógicas são concebidas como intervenção criativa do grupo composto por professores de educação básica e licenciandos no contexto da interação que o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) promove? Pelo que observamos nos relatos e sua análise, a orientação a produções escritas a partir de textos literários e vídeos é uma escolha que remete a opções que podem ser mais significativas aos alunos, ao contrário de atividades do livro didático, que em um dos casos aparece como desinteressante aos alunos. A menção a atividades feitas coletivamente, como leitura e interpretação, parece sinalizar ainda para a importância da integração professor-aluno. Outro traço importante para essa questão é o tratamento de características do gênero associadas à leitura e à interpretação de texto (pelo menos um exemplar do gênero), ao contrário da tradicional opção por apresentar os pontos teóricos para em seguida se propor exercícios de aplicação.

Quais são as reais contribuições do PIBID ao ensino de leitura e escrita? Importante ressaltar aqui que as referências relativas a ensino de língua portuguesa e literatura citadas ao longo deste texto são também leituras feitas nos encontros formativos do subprojeto Língua Portuguesa do PIBID/UFTM. Dessa forma, não é apenas uma teoria que embasa um artigo científico, mas também um conjunto de referências que influenciam nossa reflexão e prática nas várias instâncias que o programa envolve. Assim, podemos dizer que uma relevante contribuição do Pibid é

ser um espaço de discussão e reflexão de práticas em que a teoria é testada e essa práxis leva a novas ações. Ainda nesse papel, podemos adicionar o incentivo a participações em eventos acadêmicos, quando os bolsistas podem apresentar o que estão desenvolvendo nas escolas, ouvir de pessoas externas sugestões e estabelecer trocas de experiências.

Que influências teóricas podem ser apreendidas dos relatos desse grupo de bolsistas pibidianos? Podemos dizer que há influência dos estudos sobre os gêneros, sequências didáticas, sequência literária e estudos sobre a multimodalidades no ensino de língua e linguagem. São perspectivas presentes em muitos estudos e práticas da linguística aplicada, permitindo uma reflexão sobre uso e deixando a pergunta sobre impactos dessa escolha. Podemos questionar como é feito o trabalho com o gênero, onde fica a análise linguística nessa abordagem, qual visão de língua, linguagem e educação são suscitadas. São questões que precisamos observar no acompanhamento das experiências a serem relatadas nos próximos relatórios. Destaca-se ainda que a “sequência didática” pressuposta nos relatos não leva em conta etapas formais estabelecidas nos modelos propostos nos textos teóricos lidos. Elas são uma adaptação livre, podendo ser entendidas como “propostas didáticas” preparadas levando em conta o público-alvo, tempo e recursos disponíveis e experiências já realizadas, por exemplo. Embora tenhamos estudado as características dos modelos formais de sequências, observamos que as equipes sentem constantemente necessidade de ajustes metodológicos e didáticos às situações encontradas nas escolas.

A pesquisa que nos levou a essa escrita tem princípio exploratório e ainda precisa ser melhor fundamentada. Entretanto, sendo ela essencialmente uma análise discursiva e baseada em nossa experiência, podemos argumentar que ela traz algumas possibilidades de leitura e pode levar a novas perspectivas de análise e de reflexão sobre o PIBID como política pública que, do nosso ponto de vista, é

extremamente relevante e precisa ter continuidade. Políticas como o PIBID, que permitem experiências tão relevantes de ensino-aprendizagem, justificam as lutas para que sejam não só mantidas como ampliadas.

Referências Bibliográficas

BARROS, D. L. P. de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 39-49.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (3ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BRITO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 117-126.

CAPES. **Portaria nº. 096, de 18 de julho de 2013**. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em 26 mar. 2017.

COSSON, R. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 81-108.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2008.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 26 mar. 2017.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: LOPES, L. P. da M. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 163-195.

Artigo recebido em: 01.06.2017

Artigo aprovado em: 25.09.2017



Objetos nulos, elipses de VP e retomadas pronominais na fala infantil em PB: uma reanálise do trabalho de Ayres & Othero (2016)

Null objects, VP ellipsis and pronouns in child language in Brazilian Portuguese: a reanalysis of Ayres & Othero (2016)

*Mônica Rigo Ayres**

RESUMO: Neste trabalho, revisitamos o estudo de Ayres e Othero (2016), sobre o condicionamento de objetos nulos e pronomes em PB na retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa, na fala infantil, a partir das duas hipóteses consolidadas na literatura, a saber: a hipótese do conjunto de traços de animacidade e especificidade (cf. CYRINO, 1994/1997; CASAGRANDE, 2007, por exemplo), e a hipótese do gênero semântico (cf. CREUS; MENUZZI, 2004; OTHERO et al., 2016, por exemplo). Como em seu estudo Ayres e Othero (2016) não distinguiram elipses de VP de objetos nulos, aqui nós separamos esses dois tipos de categoria vazia e as analisamos. Além disso, verificamos se o condicionamento dos objetos nulos e das elipses de VP ocorre em contextos semelhantes, tendo em vista que essas estruturas possuem formas superficialmente parecidas.

PALAVRAS-CHAVE: Objeto nulo. Elipse de VP. Retomada anafórica. Fala infantil. Português brasileiro.

ABSTRACT: In this text, we review the study of Ayres and Othero (2016), on the conditioning of null objects and pronouns in BP, concerning anaphoric direct object of third person in children's speech. They based their analysis on the two hypotheses consolidated in the literature, namely the semantic gender hypothesis (cf. CREUS; MENUZZI, 2004; OTHERO et al., 2016, and others), the animacy and specificity hypothesis (c. CYRINO, 1994/1997; CASAGRANDE, 2007, for example). Since Ayres and Othero (2016) did not distinguish VP ellipses from null objects, here we separate these two types of empty categories and analyze them. In addition, we verify if the conditioning of the null objects and the VP ellipses occurs in similar contexts, considering that these structures have superficially similar forms.

KEYWORDS: Null object. VP Ellipsis. Anaphoric pronouns. Child Language. Brazilian Portuguese.

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Doutoranda em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras, e-mail: monica.ayres@ufrgs.br.

1. Introdução

A retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa pode ocorrer de diversas formas em português brasileiro (PB):

- (i) Com um objeto nulo¹: *Eu amei [a bota que vi na vitrine]i, vou voltar lá e comprar [Ø]i;*
- (ii) Com um pronome pleno: *Maria queria beijar [o João]i, mas com vergonha só abraçou [ele]i.*
- (iii) Com um clítico acusativo²: *Vi [Everton e Felipe]i no cinema ontem, mas não [os]i cumprimentei;*
- (iv) Com substituição: *Vi [Diego]i na rodoviária ontem e não abracei [o cara]i;*
- (v) Com elipse do N do SN: *Estava precisando de [uma gramática nova]i, então comprei [uma _]i;*
- (vi) Com um SN repetido³: *Encontrei [o Lucas]i na universidade ontem, e antes de ir embora chamei [o Lucas]i para conversar.*

Neste estudo, iremos analisar apenas as estratégias (i) e (ii), ou seja, a retomada anafórica do objeto direto de 3ª pessoa com pronome pleno ou com objeto nulo. Para tanto, também analisaremos as elipses de VP, já que estamos interessados em reanalisar o estudo de Ayres e Othero (2016), que contabilizaram também as elipses de VP ao investigar a competição entre pronomes e objetos nulos em *corpora* de língua falada infantil. Os autores contabilizaram as ocorrências de elipse de VP juntamente com objetos nulos pois, segundo eles, as duas estruturas são idênticas superficialmente.

¹ Exemplos criados pela autora.

² Apesar de o uso de clíticos acusativos não ser do PB vernacular e ser condicionado pela instrução formal (cf. OLIVEIRA, 2007), ainda assim é uma possibilidade da língua.

³ Sobre a produtividade da repetição do SN em português falado, remetemos o leitor ao texto de Vera-Pinto e Coelho (2016).

A elipse de VP é um tipo de categoria vazia que ocorre em PB e que se parece (ao menos, na estrutura de superfície) com o objeto nulo (cf. RAPOSO, 1986). De acordo com Matos e Cyrino (2001), na elipse de VP ocorre o apagamento do verbo principal e de seus complementos ou adjuntos. Sendo assim, podemos diferenciar o objeto nulo e a elipse de VP basicamente da seguinte maneira: se no elemento apagado o verbo principal é o mesmo, trata-se de elipse de VP, porém, se o verbo principal é outro, então é um objeto nulo. Isso fica mais claro nos exemplos a seguir⁴:

- (1) Felipe comeu [pizza]_i e João também (comeu) [Ø]_i. Elipse de VP
- (2) João assou [o churrasco]_i mas não comeu [Ø]_i. Objeto nulo

Há na literatura duas hipóteses principais sobre o condicionamento do objeto nulo (uma categoria vazia) em oposição à retomada anafórica pronominal de 3ª pessoa, são elas: (i) os traços de animacidade e especificidade do referente atuando em conjunto (cf. CYRINO, 1994/1997; CASAGRANDE, 2007, por exemplo), e (ii) o traço de gênero semântico⁵ (cf. CREUS; MENUZZI, 2004; OTHERO et al., 2016, por exemplo).

Essas hipóteses, sem grandes pormenores, funcionariam da seguinte maneira: a primeira diz que, com antecedentes [+animados] e [+específicos] (ex.: *a menina*), a preferência na retomada anafórica seria por pronomes e, em contrapartida, com antecedentes [-animados] e [-específicos] (ex.: *uma escova*), o uso dos objetos nulos seria preferido; porém, essa polarização não fica bem definida com antecedentes [+animados] e [-específicos] (ex.: *uma menina*) e com antecedentes [-animados] e

⁴ Exemplos criados pela autora.

⁵ O traço de gênero semântico difere-se do traço de gênero gramatical: o primeiro é inerente, se refere ao sexo biológico do referente, enquanto o segundo é o elemento da gramática que serve de gatilho para a concordância nominal em nossa língua. Ou seja, todos os nomes em português possuirão gênero gramatical (*a mesa, a menina, o agente*), mas nem todos possuirão gênero semântico (*mesa* não possui gênero semântico inerente, ao passo que *menina* possui – e para sabermos o gênero semântico de *agente*, dependemos do contexto).

[+específicos] (ex.: *a escova*)⁶. A teoria do traço de gênero semântico tenta dar conta de todos esses casos: de acordo com a hipótese do gênero semântico, os antecedentes com o traço [+gênero semântico] (ex.: *menina*) seriam retomados preferencialmente por pronomes, ao passo que antecedentes com o traço [-gênero semântico] (ex.: *escova*) seriam retomados por objetos nulos. Abaixo, esquematizamos em dois quadros como funcionaria a preferência por objetos nulos ou pronomes, a partir das duas hipóteses:

Quadro 1 – Quadro comparativo sobre os traços da teoria de animacidade e especificidade [$\pm a$, $\pm e$] em relação ao favorecimento de objetos nulos ou pronomes.

ANTECEDENTE	Favorece OBJETO NULO	Favorece PRONOME
[+a, +e]	Não	Sim
[+a, -e]	Não (?)	Sim (?)
[-a, +e]	Sim (?)	Não (?)
[-a, -e]	Sim	Não

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 2 – Quadro comparativa sobre o traço da teoria de gênero semântico [$\pm gs$] em relação ao favorecimento de objetos nulos ou pronomes.

ANTECEDENTE	Favorece OBJETO NULO	Favorece PRONOME
[+gs]	Não	Sim
[-gs]	Sim	Não

Fonte: elaborado pela autora.

Os trabalhos de Menuzzi e Creus (2004), Pivetta (2015), Ayres (2016), Othero et al. (2016) e Othero e Schwanke (2017), por exemplo, sugerem que a hipótese do traço de gênero semântico é a mais adequada para explicar a competição entre as categorias vazias e as formas preenchidas em PB, por polarizar melhor os resultados entre os dois tipos de retomadas (pronomes *vs.* objetos nulos) e também por ser mais

⁶ Como pode parecer a partir dos exemplos, o uso de artigo definido ou indefinido não tem relação direta com especificidade, mas sim com definitude. Na verdade, o *contexto* é fundamental para a definição da especificidade de um referente. Sobre o assunto, remetemos o leitor aos trabalhos de Casagrande (2007) e Ayres (2016).

econômica, tendo em vista que esse fenômeno pode ser explicado por apenas um traço e não dois.

Em seu estudo, Ayres e Othero (2016) fizeram um levantamento de objetos nulos *vs.* pronomes em linguagem infantil com base em dois *corpora*: o *corpus* CEAAL (Centro de Estudos em Aquisição e Aprendizagem da Linguagem - PUCRS) e o *corpus* PEUL (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua - UFRJ)⁷, com a finalidade de averiguar qual das duas hipóteses sobre o condicionamento da retomada anafórica em PB seria a mais adequada (hipótese animacidade e especificidade *vs.* hipótese gênero semântico). Ayres e Othero se preocuparam em averiguar as retomadas anafóricas de objeto direto na fala de crianças em idade pré-escolar ou alfabetizadas há pouco tempo. Dessa maneira, os autores conseguiriam, por hipótese, acessar a fala vernacular com pouca ou nenhuma influência da normatização gramatical que aparece com o processo de letramento escolarizado (ver, por exemplo, o trabalho de Oliveira 2007 nesse sentido: quanto mais familiaridade com o sistema de escrita padrão, maior o número de retomadas anafóricas de objeto com pronomes átonos em português). Porém, em sua pesquisa, os autores analisaram ambas as construções, com objetos nulos e elipses de VP, sem diferenciá-las. A justificativa, segundo eles, é a seguinte:

Decidimos manter aqui exemplos de objetos nulos tanto em construções de objeto nulo de fato como em construções compreendidas como elipses de VP com o verbo principal repetido – cf. Matos & Cyrino (2001), Cyrino & Matos (2002). Isso porque a estrutura superficial das duas construções é virtualmente idêntica e porque resultados de Pivetta (2015) sugerem que ambos os fenômenos tenham a mesma motivação gramatical. (AYRES; OTHERO, 2016, pág. 4 e 5)

⁷ Para mais detalhes sobre os *corpora*, remetemos o leitor a Lamprecht (1994), que retrata pesquisas e um pouco da história do *corpus* do CEAAL/PUCRS, e também ao acesso ao site <http://www.letras.ufrj.br/peul/historia.html>, sobre a história e composição do *corpus* PEUL/UFRJ.

Apesar desse recorte metodológico, acreditamos que seja válido investigar se realmente não há diferença entre essas duas estruturas, já que elipses de VP e objetos nulos são construções distintas e isso pode se refletir no condicionamento e no tipo de retomada anafórica que encontramos para cada tipo de estrutura. Por isso, em nosso trabalho, reanalisaremos os dados de Ayres e Othero (2016), porém, com o mesmo objetivo: comparar as duas teorias de retomada anafórica de objetos diretos em PB, refinando os resultados encontrados por eles. Em outras palavras: (i) contrastaremos os objetos nulos de fato, em oposição aos pronomes - sem contabilizarmos as elipses de VP (com a finalidade de contrastarmos as duas teorias em jogo) e (ii) contrastaremos os objetos nulos e as elipses de VP (para analisarmos se esses dois tipos de categoria vazia realmente se comportam de maneira semelhante).

Com isso, pretendemos averiguar duas questões, a saber: (i) a partir das duas hipóteses em vigor na literatura, já mencionadas anteriormente, é possível verificar qual delas é a mais adequada para explicar a distribuição de objetos nulos e pronomes em português brasileiro? (ii) as categorias vazias objeto nulo e elipse de VP realmente se comportam de maneira similar no que diz respeito ao seu condicionamento, tal como assumiram Ayres e Othero (2016)?

2. Metodologia

Procuramos as ocorrências de retomadas anafóricas de objeto direto de 3ª pessoa nos dois *corpora*⁸ de linguagem infantil pesquisados por Ayres e Othero (2016), levando em conta o contexto de cada caso, a fim de contabilizarmos separadamente as ocorrências de objetos nulos de fato e as ocorrências de elipses de VP, conforme exemplos a seguir, retirados dos *corpora*⁹:

⁸ O *corpus* da pesquisa possui um total de 36 informantes, de 1 a 9 anos de idade, 633 páginas de língua falada transcrita e 244.707 palavras (cf. AYRES; OTHERO, 2016).

⁹ Sempre que nos referirmos às entrevistas transcritas dos *corpora*, *E* significa *turno de fala do entrevistador* e *C* *turno de fala da criança*.

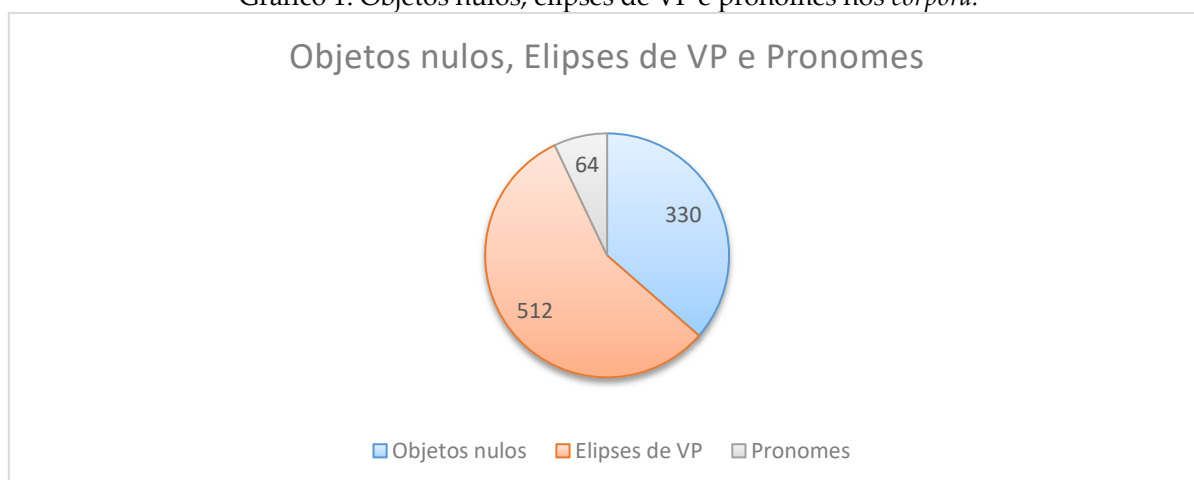
- (3) E: A senhora aceita [um suco]_i?
C: Aceito [Ø]_i .
- (4) C: Qual dia? Hoje, amanhã quando eu estava no colégio; quando eu dou a [lição]_i eu aprendo [Ø]_i .

No exemplo 3, temos uma ocorrência de elipse de VP, pois o verbo na retomada anafórica é o mesmo da frase anterior (*aceita/aceitou*) – ou seja, esse dado não deve ser contabilizado para analisar a competição entre objetos nulos e pronomes, como ocorreu na análise de Ayres e Othero (2016). Já no exemplo 4, temos um objeto nulo de fato, pois o verbo da retomada anafórica difere do verbo da frase anterior (*dou/aprendo*), de maneira que esse dado faz parte da nossa análise contrastiva com pronomes plenos.

Analisamos as transcrições das entrevistas e, para cada objeto nulo e elipse de VP, verificamos o contexto do antecedente, atribuindo um valor (+) ou (-) para cada um dos traços em jogo (animacidade, especificidade e gênero semântico do referente). Após essa fase de contabilização e classificação, passamos essas informações para uma planilha de dados, da qual extraímos os resultados que apresentaremos e discutiremos a seguir.

3. Análise e resultados

Do total de objetos nulos encontrados por Ayres e Othero (2016) (842 ocorrências, em oposição a 64 ocorrências de pronomes), constatamos, com base em nossa análise, que apenas 330 eram objetos nulos; os outros 512 casos analisados por eles como ONs eram, na verdade, elipses de VP, o que mostra que há exposição robusta da criança à elipse de VP na interação com adultos.

Gráfico 1: Objetos nulos, elipses de VP e pronomes nos *corpora*.

Ou seja: apenas 39,1% dos casos eram, de fato, objetos nulos. E isso nos motivou a revisitar o trabalho desses autores para refazer sua análise (dessa vez, identificando devidamente os casos de ON e elipses de VP).

No quadro seguinte, temos os resultados encontrados por Ayres e Othero, que mostram as ocorrências de objetos nulos, que são, na verdade, objetos nulos e elipses de VP:

Quadro 3 – Ocorrências de objetos nulos + elipses de VP *vs.* pronomes em Ayres e Othero (2016, p. 7).

RETOMADA	OCORRÊNCIAS
Objeto nulo (e elipse de VP)	842 (92,9%)
Pronomes	64 (7,1%)
Total	906 (100%)

Fonte: Adaptado de Ayres & Othero (2016).

A partir desses números, os autores passaram para a análise da combinação dos traços de animacidade e especificidade dos referentes, com a finalidade de verificar a hipótese que leva em consideração esse conjunto de traços (cf. CYRINO 1994; SCHWENTER; SILVA 2003). Os resultados foram os seguintes:

Quadro 4 – Ocorrências de objetos nulos + elipses de VP *vs.* pronomes a partir dos traços de animacidade e especificidade em Ayres e Othero (2016, p. 8).

TRAÇO DO ANTECEDENTE	OBJETO NULO	PRONOME
[+a, +e]	72,8%	27,6%
[+a, -e]	83,4%	16,6%
[-a, +e]	96%	4%
[-a, -e]	93,4%	6,5%

Fonte: adaptado de Ayres e Othero (2016).

Fica claro que a combinação dos traços de animacidade e especificidade não explica satisfatoriamente a distribuição entre objetos nulos e pronomes, já que a preferência pelas formas nulas aconteceu com todas as combinações desses traços dos referentes, de maneira que, a partir desses conjuntos de traços, não foi possível polarizar os tipos de retomadas anafóricas na fala infantil. Ayres e Othero (2016) atentam para o fato que essa hipótese até então tinha lidado com *corpora* de língua escrita (cf. CYRINO; 1993, 1994/1997; PIVETTA 2015, por exemplo), porém, seus dados foram extraídos de *corpora* de língua infantil falada.

Vejamos a análise dos autores a partir da outra hipótese em jogo, a de gênero semântico (cf. CREUS; MENUZZI, 2004; OTHERO et al., 2016, por exemplo). De acordo com Creus e Menuzzi (2004, p. 161),

a hipótese que associa os pronomes plenos do PB à presença de gênero semântico, e objetos nulos à ausência de gênero semântico é mais natural que a hipótese análoga baseada na distinção de animacidade: afinal, a diferença básica entre as formas *ele/ela* e os objetos nulos é que as primeiras portam especificações de gênero, enquanto que os últimos são justamente não-especificados para gênero (bem como para número, mas nisso os ONs [objetos nulos] não diferem significativamente dos PrPls [pronomes plenos], já que os últimos podem ou não portar a flexão de número). Ou seja, a escolha entre ONs e PrPls resultaria, basicamente, de um processo de concordância entre antecedente e forma anafórica: antecedentes com gênero semântico favorecem o uso de PrPls porque estas são as formas anafóricas especificadas para gênero; e antecedentes sem gênero semântico favorecem o uso de ONs precisamente porque ONs não possuem especificação para gênero semântico.

Ou seja, de acordo com essa hipótese, antecedentes que são [-gênero semântico] tendem a ser retomados por objetos nulos, e antecedentes que são [+gênero semântico] tendem a ser retomados por pronomes. Vejamos, no quadro abaixo, como foi essa polarização nos dados de Ayres e Othero:

Quadro 5 – Ocorrências de objetos nulos + elipses de VP *vs.* pronomes a partir do traço de gênero semântico em Ayres e Othero (2016, p. 9).

TRAÇO DO ANTECEDENTE	OBJETO NULO	PRONOME
[- gênero semântico]	96,7%	3,3%
[+ gênero semântico]	62,9%	30,8%

Fonte: Ayres e Othero (2016).

O quadro 5 nos mostra que, entre as retomadas cujo antecedente era [-gênero semântico] (i.e. não possuía o gênero semântico expresso), a preferência por objetos nulos aconteceu em 96,7% dos casos. São referentes como “o vestido” e “um bolo”, por exemplo (ocorrências e contextos extraídos dos *corpora*):

- (5) E: Tu não vai por [o vestido]?
C: Vou guardar [Ø]_i.
- (6) E: É [um bolo]_i de que?
C: De *morandi*.
E: De morango!
C: Ela gostou?
E: Gostou! Acho que ela quer mais.
C: Então agora eu vou cortar [Ø]_i.

Por outro lado, a maior parte das retomadas com pronomes (cerca de um terço) aconteceu nos casos em que o referente foi marcado com o traço [+gênero semântico], como vemos nos exemplos “boneca” e “Príncipe do Egito”, abaixo (novamente, ocorrências e contextos extraídos dos *corpora*):

- (7) E: Que bonita que tá [a boneca]_i com esse vestido verde!
 ...
 C: Eu vou botar [ela]_i no banho.
 ...
 C: Eu sou a mãe dela.
 E: Ah, tu é a mãe, tu vai fazer tudo pra ela?
 C: Sim, eu vou botar casaquinho nela.
 E: Ah, casaquinho, pra ela não ficar com frio, né?
 C: Pra ela não ficar gripada!
 E: Tá quentinho?
 C: Agora eu vou secar [ela]_i.

 C: Agora vou pentear [ela]_i.
- (8) C: Quando o pai do [Príncipe do Egito]_i era pequeno, ele mandou que ele seja *matado*.
 E: O pai mandou?
 ...
 C: E sabe quem pegou [ele]_i no final?
 E: Quem pegou ele?
 C: A mãe dele, e salvou [ele]_i!

Outro resultado da análise do trabalho de Ayres e Othero (2016) é que praticamente 90% dos referentes retomados com objetos nulos possuíam o traço [-gênero semântico], como vemos no quadro a seguir:

Quadro 6 – Relação entre objetos nulos e gênero semântico em Ayres e Othero (2016, p. 10).

TRAÇO DO ANTECEDENTE	OBJETO NULO
[-gênero semântico]	89,5%
[+gênero semântico]	10,5%

Fonte: Ayres e Othero (2016).

Sendo assim, os autores concluíram que “a proposta do gênero semântico parece ser a melhor explicação (ou, ao menos, a mais simples, já que propõe uma explicação com base em um único traço semântico do antecedente) para explicar as estratégias de retomada anafórica do objeto em PB (no que toca ao uso de pronomes e ONs)” (AYRES; OTHERO, 2016, pág. 10).

Passemos agora à nossa apreciação, em que fazemos a distinção entre ONs e elipses de VP para verificar a diferença entre nossa análise (mais acurada) e a análise de Ayres e Othero.

3.1 (Re)análise e resultados

Encontramos um número significativo de objetos nulos, porém, bem menor do que o número encontrado por Ayres e Othero (2016), como podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 7 – Ocorrências de objetos nulos *vs.* pronomes em nossa análise *vs.* análise Ayres e Othero (2016).

RETOMADA	Ocorrências	Ocorrências de Ayres & Othero
Objetos nulos	330 (79,5%)	842 (92,9%)
Pronomes	85 (20,5%)	64 (7,1%)
Total	415 (100%)	906 (100%)

Fonte: elaborado pela autora.

Percebemos que a preferência na retomada anafórica de objeto direto na fala infantil é pela categoria vazia (objeto nulo), como já verificado por Casagrande (2007, 2012), por exemplo. Mas, na verdade, essa preferência não se restringe à fala infantil: de acordo com Bagno (2011), o objeto nulo é preferência na fala adulta (segundo uma pesquisa feita pelo autor utilizando o *corpus* NURC). Bagno afirma que “o pronome nulo é, de longe, a estratégia de retomada anafórica preferida pelos brasileiros, falantes de todas as variedades linguísticas” (2011, p. 471). Antes disso, Monteiro (1994, p. 59) verificou que havia uma mudança paramétrica em curso no PB, pois, segundo o autor, o recurso mais frequente para retomada anafórica na fala era o pronome, tendo em vista que com ele seria possível evitar redundâncias desnecessárias. Porém, Monteiro verificou que, na verdade, o uso dos pronomes na retomada anafórica se mantém com a 1ª e 2ª pessoas, mas não com a 3ª pessoa (que é objeto de nosso estudo neste trabalho).

Passemos, agora, à análise das retomadas a partir dos traços dos antecedentes, iniciando pelos traços de animacidade e especificidade.

Quadro 8 – Ocorrências de objetos nulos *vs.* pronomes a partir dos traços de animacidade e especificidade.

TRAÇO DO ANTECEDENTE	OBJETO NULO	PRONOME	
[+a, +e]	36%	64%	
[+a, -e]	0%	100%	
[-a, +e]	91,3%	8,7%	
[-a, -e]	29%	71%	

Fonte: elaborado pela autora.

Assim notamos que, mesmo que analisemos apenas objetos nulos de fato e sua competição com pronomes (excluindo as elipses de VP), a hipótese do conjunto de traços de animacidade e especificidade não dá conta da distribuição que acontece na língua. De acordo com a hipótese que leva em consideração o conjunto desses traços, deveríamos esperar maior ocorrência de objetos nulos com antecedentes [-a, -e], e notamos que isso não se verifica. Além disso, para antecedentes com os traços [+a, +e], a preferência por pronomes passa pouco da metade (64%). Era esperado que o menor número de ocorrências de pronomes fosse com antecedentes [-a, -e], e para esses antecedentes a preferência pelos pronomes chegou a 71%, contrariando as expectativas dessa hipótese.

Analisemos, então, os mesmos dados a partir da hipótese do gênero semântico:

Quadro 9 – Ocorrências de objetos nulos *vs.* pronomes a partir do traço de gênero semântico.

TRAÇO DO ANTECEDENTE	OBJETO NULO	PRONOME
[-gênero semântico]	87,6%	15,4%
[+gênero semântico]	38,4%	61,6%

Fonte: elaborado pela autora.

Aqui percebemos que a maioria (87,6%) das retomadas cujos referentes tinham o traço [-gênero semântico] se deu com objetos nulos, ao passo que, com referentes

com o traço [+gênero semântico], o maior número de ocorrências foi com pronomes, pouco mais de 60% - resultados que demonstram que a explicação do fenômeno a partir da hipótese de gênero semântico parece mais apropriada. Se analisarmos apenas o universo dos objetos nulos partir do traço de gênero semântico, notamos a polarização que há na fala infantil, dividindo quase categoricamente os referentes [+gênero semântico] e [-gênero semântico], como podemos notar no próximo quadro:

Quadro 10 – Relação entre objetos nulos e gênero semântico.

TRAÇO DO ANTECEDENTE	POR OBJETO NULO
[-gênero semântico]	92,1%
[+gênero semântico]	7,9%

Fonte: elaborado pela autora.

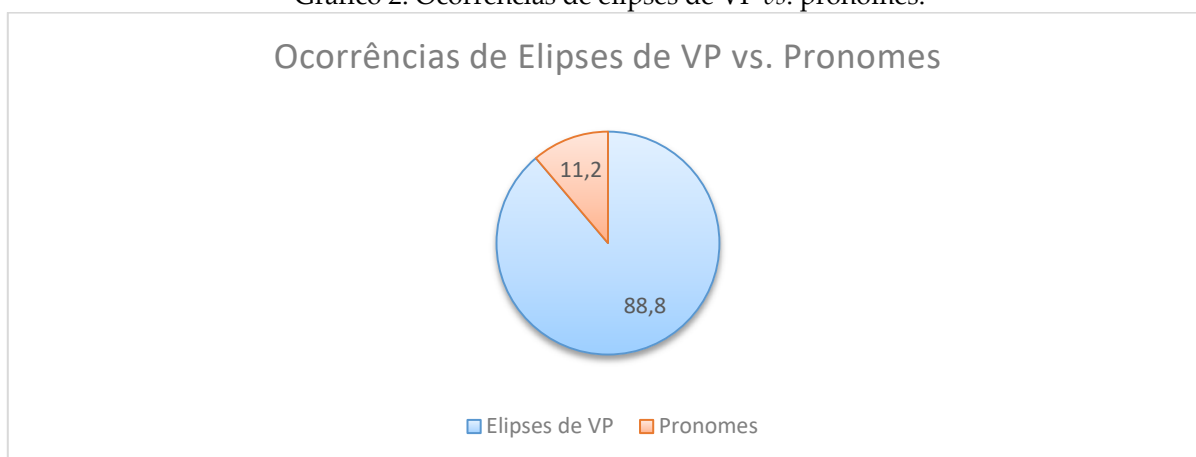
Aqui notamos que, entre os objetos nulos, os referentes, via de regra, não possuem gênero semântico inerente. Esse resultado é muito interessante, pois aponta que a teoria de gênero semântico é adequada para explicar a competição de objetos nulos e pronomes – ao menos na fala infantil. Na verdade, isso já havia sido apontado por Ayres e Othero (2016), porém, a partir de nossa reanálise de seus dados e exclusão de construções de elipse de VP, os resultados mostraram-se ainda mais satisfatórios.

4. Elipse de VP

Este estudo surgiu com a finalidade de contrastar teorias sobre a distribuição de objetos nulos e pronomes (excluindo as ocorrências de elipses de VP que aparecerem na pesquisa de Ayres e Othero (2016). Como já mencionamos anteriormente, os autores justificaram que contabilizaram as elipses de VP juntamente com os objetos nulos porque “a estrutura superficial das duas construções é virtualmente idêntica e porque resultados de Pivetta (2015) sugerem que ambos os fenômenos tenham a mesma motivação gramatical” (AYRES; OTHERO, 2016, p. 4-5).

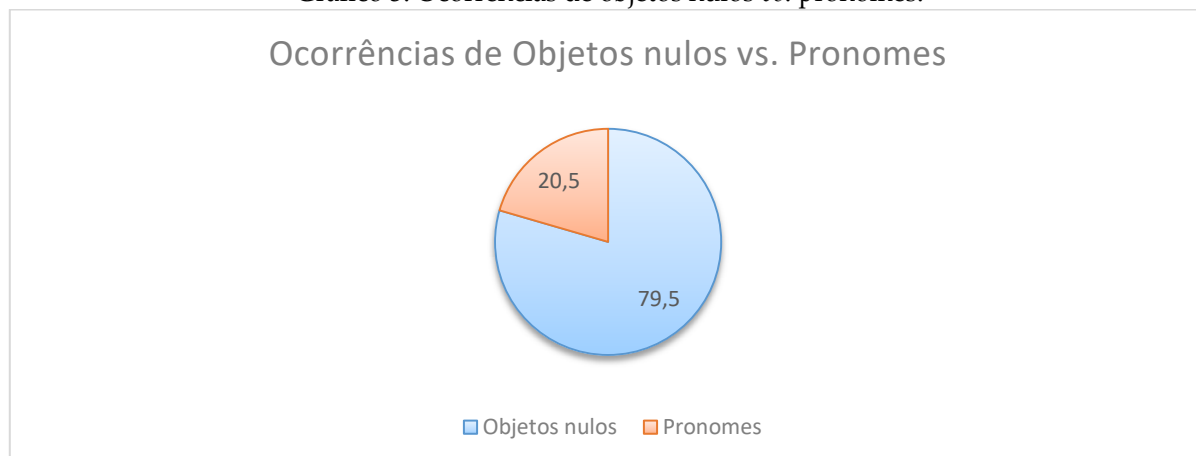
Para verificarmos se realmente objetos nulos e elipses de VP compartilham tantas propriedades, no que diz respeito ao seu condicionamento, analisaremos as construções de elipse de VP que encontramos nos *corpora*, similarmente à análise que fizemos com os objetos nulos (ou seja, em contraste com o uso de pronomes – formas preenchidas, que é o contexto que estamos analisando). Vamos aos números:

Gráfico 2: Ocorrências de elipses de VP *vs.* pronomes.



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 3: Ocorrências de objetos nulos *vs.* pronomes.



Fonte: elaborado pela autora.

Pelos gráficos 2 e 3, podemos notar que as elipses de VP ocorreram nos *corpora* num valor próximo ao que os objetos nulos ocorreram (analisando essas categorias em contraste com os pronomes, pois é o contexto desse estudo). Nesse

quesito (frequência na fala infantil), as elipses de VP e os objetos nulos apresentam similaridade, i.e. ocorrem quase com frequência parecida dentro do mesmo contexto (88,8% e 79,5%, respectivamente). Isso pode demonstrar que no *input* linguístico da criança haja alta frequência de categorias vazias, e além disso, acreditamos que a alta ocorrência de elipses de VP possa ser resultado do caráter do *corpus*. Explicamos: na interação entre o entrevistador e a criança, principalmente com as com menos idade, é muito comum estruturas do tipo “E: Você quer [bolo]_i? / C: Quero Ø_i”. Ou seja, a criança não fala muito a não ser que estimulada pelo entrevistador, e respondendo ao estímulo, acontece a elipse de VP. Vejamos, então, as ocorrências de elipse de VP a partir da hipótese dos traços de animacidade e especificidade, lembrando que, como queremos comparar as elipses de VP com os objetos nulos, o contexto é o mesmo – a competição com os pronomes¹⁰:

Quadro 11 – Ocorrências de elipses de VP *vs.* pronomes a partir dos traços de animacidade e especificidade.

TRAÇO DO ANTECEDENTE	ELIPSE DE VP	PRONOME
[+a, +e]	65,9%	34,1%
[+a, -e]	83,3%	16,7%
[-a, +e]	93,1%	6,9%
[-a, -e]	63,3%	36,7%

Fonte: elaborado pela autora.

Compare esses dados com o quadro 8, repetido abaixo por conveniência:

Quadro 8 – Ocorrências de objetos nulos *vs.* pronomes a partir dos traços de animacidade e especificidade

TRAÇO DO ANTECEDENTE	OBJETO NULO	PRONOME
[+a, +e]	36%	64%
[+a, -e]	0%	100%

¹⁰ No presente estudo buscamos comparar as categorias vazias: objetos nulos e elipses de VP. Portanto, analisamos as duas categorias em contraste com as formas preenchidas, os pronomes, para que ambas as análises sejam feitas no mesmo domínio.

[-a, +e]	91,3%	8,7%
[-a, -e]	29%	71%

Fonte: elaborado pela autora.

Ao compararmos o condicionamento de objetos nulos e elipses de VP (quando em contraste com pronomes), vemos aqui uma divergência entre essas estruturas: com exceção dos antecedentes [-a, +e], que se parecem (93,1% de elipses de VP e 91,3% de objetos nulos), essas duas categorias parecem ter condicionamentos distintos quando contrastados com pronomes. Sabemos que a hipótese desse conjunto de traços não conseguiu explicar de maneira adequada a competição entre pronomes e objetos nulos, e acreditamos que haja um reflexo disso quando comparamos as elipses de VP em oposição aos pronomes (formas preenchidas). Analisemos agora, esses dados partir do traço de gênero semântico:

Quadro 12 – Ocorrências de elipses de VP *vs.* pronomes a partir do traço de gênero semântico.

TRAÇO DO ANTECEDENTE	ELIPSE DE VP	PRONOME
[-gênero semântico]	90,8%	9,2%
[+gênero semântico]	61,9%	31,8%

Fonte: elaborado pela autora.

Compare o quadro 12 com o quadro 9, repetido abaixo por conveniência:

Quadro 9 – Ocorrências de objetos nulos *vs.* pronomes a partir do traço de gênero semântico.

TRAÇO DO ANTECEDENTE	OBJETO NULO	PRONOME
[-gênero semântico]	87,6%	15,4%
[+gênero semântico]	38,4%	61,6%

Fonte: elaborado pela autora.

Quando analisamos os referentes com base em seu gênero semântico, o objeto nulo se parece com a elipse de VP para os casos de [-gênero semântico]: o uso de elipses de VP foi preferência em 90,8% dos casos (próximo dos 87,6% de objetos

nulos), ou seja, o traço [-gênero semântico] pode estar favorecendo tanto objetos nulos quanto elipses de VP. Mas, não vemos essa simetria com referentes [+gênero semântico]: nesses casos, as elipses de VP foram preferência em 61,9% das ocorrências, número bastante diferente dos 30,4% de preferência por objetos nulos no mesmo contexto, e com o mesmo tipo de referentes. Dessa forma, podemos verificar que há uma generalização na língua com referentes [-gênero semântico], já que esse tipo de referente favorece o uso de categorias vazias. Porém, com referentes [+gênero semântico] os resultados parecem ser inconclusivos. Vejamos especificamente a relação do traço de gênero semântico e seu comportamento com elipses de VP e objetos nulos, no quadro a seguir:

Quadro 13 – Relação entre elipses de VP / objetos nulos e gênero semântico .

TRAÇO DO ANTECEDENTE	ELIPSE DE VP	OBJETO NULO
[-gênero semântico]	87,3%	92,1%
[+gênero semântico]	12,7%	7,9%

Fonte: elaborado pela autora.

Analisando o quadro 13, percebemos que, na verdade, parece não haver grande diferença no condicionamento do uso de objetos nulos e elipses de VP, quando analisados a partir do traço de gênero semântico, tendo em vista que os resultados são números bastante próximos: das ocorrências de elipses de VP, a grande maioria (87,3%) foi de antecedentes que possuíam o traço [-gênero semântico], bem como das ocorrências de objetos nulos, o maior número de ocorrências foi com antecedentes com o traço [-gênero semântico] (92,1%). Podemos dizer, então, que o traço [-gênero semântico] condiciona o uso das categorias vazias.

5. Considerações finais

Através dessa análise contrastiva, percebemos que, ainda que excluamos as elipses de VP dos *corpora*, analisando apenas objetos nulos *vs.* pronomes, a hipótese

mais adequada para explicar essa competição na retomada anafórica em PB parece ser a de gênero semântico, pois a combinação dos traços de animacidade e especificidade não polariza essas duas categorias tão bem quanto o traço de gênero semântico faz (cf. quadros 8 e 9). Além disso, a hipótese que leva em consideração o gênero semântico é conceitualmente melhor, já que:

Do ponto de vista conceitual, a hipótese que associa os pronomes plenos do PB à presença de gênero semântico, e objetos nulos à ausência de gênero semântico é mais natural que a hipótese análoga baseada na distinção de animacidade: afinal, a diferença básica entre as formas *elelela* e os objetos nulos é que as primeiras portam especificações de gênero, enquanto que os últimos são justamente não-especificados para gênero (bem como para número, mas nisso os ONs [objetos nulos] não diferem significativamente dos PrPls [pronomes plenos], já que os últimos podem ou não portar a flexão de número). Ou seja, a escolha entre ONs e PrPls resultaria, basicamente, de um processo de concordância entre antecedente e forma anafórica: antecedentes com gênero semântico favorecem o uso de PrPls porque estas são as formas anafóricas especificadas para gênero; e antecedentes sem gênero semântico favorecem o uso de ONs precisamente porque ONs não possuem especificação para gênero semântico. (CREUS; MENUZZI, 2004, p. 161).

Concluindo, neste estudo (i) contrastamos objetos nulos de fato, em oposição aos pronomes, e verificamos que, das duas hipóteses em jogo (animacidade e especificidade *vs.* gênero semântico), a do gênero semântico foi a mais satisfatória, além de mais econômica, para explicar o condicionamento entre as formas nulas e pronomes (como já verificado por PIVETTA, 2015; AYRES, 2016; OTHERO et al. 2016) e (ii) contrastamos os objetos nulos de fato e as elipses de VP e notamos que o condicionamento dessas duas categorias vazias, se analisado pelo traço de gênero semântico, parece se comportar de maneira semelhante (cf. quadro 13). Essa semelhança já havia sido verificada por Pivetta (2015): segundo a autora, “os traços semântico-pragmáticos dos antecedentes da elipse de VP podem guardar

similaridade com os observados para o objeto nulo”, porém, isso ainda pode – e deve – ser verificado em trabalhos futuros, mais aprofundados sobre essa questão, já que aqui analisamos apenas dados de língua falada infantil.

De maneira geral, podemos perceber, através do presente estudo, que os antecedentes [- gênero semântico] costumam favorecer as categorias vazias, sejam elas elipses de VP ou objetos nulos. Além disso, os antecedentes [+ gênero semântico], ainda que não favoreçam pronomes, apresentam mais retomadas pronominais do que os antecedentes [- gênero semântico], e isso pode significar que a criança está adquirindo a estratégia de retomada do PB.

Referências Bibliográficas

AYRES, M. R. **Aspectos condicionadores do objeto nulo e do pronome pleno em português brasileiro**: uma análise da fala infantil. Dissertação de mestrado: PUCRS, 2016.

AYRES, M. R.; OTHERO, G. A. Aspectos condicionadores do objeto nulo e do pronome pleno em português brasileiro: uma análise da fala infantil. **Caderno de Squibs**, v. 2, n. 2, 2016.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CASAGRANDE, S. **A aquisição do objeto direto anafórico em português brasileiro**. Dissertação de mestrado, UFSC, Florianópolis, 2007.

CASAGRANDE, S. Restrições de ocorrência do objeto direto anafórico no Português Brasileiro: gramática adulta e aquisição da linguagem. **ReVEL**, edição especial n. 6, 2012.

CREUS, S; MENUZZI, S. O papel do gênero na alternância entre objeto nulo e pronome pleno em português brasileiro. **Revista da ABRALIN**, Florianópolis, v. 3, n. 1-2, 2004.

CYRINO, S. M. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (orgs.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993 (2.a ed., 1996).

CYRINO, S. M. **O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico**. Tese de doutorado, UNICAMP, Campinas, 1994. (Publicada em 1997 pela Ed. da Universidade Estadual de Londrina, Londrina PR.)

CYRINO, S. M.; MATOS, G. VP ellipsis in European and Brazilian Portuguese – a comparative analysis. **Journal of Portuguese Linguistics** 1(2), 2002. <https://doi.org/10.5334/jpl.41>

DUARTE, M. E. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (orgs.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993 (2.a ed., 1996).

LAMPRECHT, R. R. Pesquisas sobre desenvolvimento fonológico e fonologia clínica na PUCRS: uma década de trabalho. In: ZILLES, U.; ZILBERMAN, R.; MOREIRA, M.E. (orgs.). **Gratidão de ser - homenagem ao irmão Elvo Clemente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994, p. 19-26

MATOS, G.; CYRINO, S. Elipse de VP no português europeu e no português brasileiro. **Boletim da Abralin** 26, número especial, 2001.

MONTEIRO, J. L. **Pronomes pessoais: subsídios para uma gramática do português do Brasil**. Fortaleza : EUFC, 1994.

OLIVEIRA, S. M. Objeto direto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares. **ReVEL**, vol. 5, n. 9, agosto de 2007.

OTHERO, G. A.; AYRES, M. R.; SCHWANKE, C.; SPINELLI, A. C. A relevância do traço gênero semântico na realização do objeto nulo em português brasileiro. **Working Papers em Linguística** v. 17(1), 2016.

OTHERO, G. A.; SCHWANKE, C. Retomadas anafóricas de objeto direto em português brasileiro escrito. **Revista de Estudos da Linguagem**, vol. 25, n. 3, 2017.

RAPOSO, E. P. On the null object in european portuguese. In: JAEGLI, O.; SILVACORVALÁN, C. (eds.). **Studies in Romance Linguistics**. Foris, Dordrecht, 1986.

PIVETTA, V. **Objeto direto anafórico no português brasileiro**: uma discussão sobre a importância dos traços semântico-pragmáticos - animacidade/especificidade vs. gênero semântico. Dissertação de mestrado, UFRGS, 2015.

SCHWENTER, S. A.; SILVA, G. Anaphoric direct objects in spoken Brazilian Portuguese: semantics and pragmatics. **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**, 2003.

VIEIRA-PINTO, C. A.; COELHO, I. L. O objeto direto anafórico de SN: uma análise da fala de Florianópolis em duas sincronias. **ReVEL**, edição especial n. 13, 2016.

Artigo recebido em: 30.05.2017

Artigo aprovado em: 17.10.2017



A categorização do gênero discursivo *conto de fadas tradicional* sob a ótica bakhtiniana

The categorization of the discursive genre *traditional fairy tale* from the bakhtinian view

Patrícia Cristina de Oliveira Duarte*
Nerynei Meira Carneiro Bellini**

RESUMO: Pertencente ao mundo maravilhoso, o gênero *conto de fadas* sempre exerceu forte fascínio sobre os homens, por carregar em si a essência da natureza/existência humana, complexa, mística, incerta. O levantamento do estado da arte permite constatar que há um expressivo volume de trabalhos acadêmicos desenvolvidos sobre os *contos de fadas*, principalmente, os *tradicionais*, tanto na área de Letras como em Educação. Todavia, embora bastante estudado, o gênero tem sido focalizado, essencialmente, pelo prisma da literatura, ou seja, entendido como gênero literário, não como gênero discursivo, no sentido que o Círculo de Bakhtin lhe atribui; disso resulta uma categorização que não abarca todas as dimensões/categorias bakhtinianas dos gêneros. Há expressiva dificuldade para lidar, por exemplo, com o conceito dos gêneros *conto de fadas tradicional*, *conto maravilhoso* e *mito*, pertencentes à linha do Maravilhoso (COELHO, 2000), mas, nem por isso constituindo-se um único gênero. Este trabalho, portanto, fundamentando-se nas postulações do Círculo de Bakhtin,

ABSTRACT: Beginning to the wonderful world, the fairy tales genre has always influenced strongly to people, by carrying within itself the essence of human nature, complex, mystical, uncertain. The survey of the state of the art confirms that there is an expressive volume of academic works developed on *fairy tales*, especially the *traditional ones*, both in the area of Literature and Education. Nevertheless, although much studied, the genre has been focused, essentially, by the prism of the literature, that is, understood as literary genre, not as a discursive genre in the sense attributed to it by the Bakhtin Circle; then, it results in a categorization that does not involve all the Bakhtinian dimensions/categories about the genres. There is a significant matter in dealing, for example, with the concept of the *traditional fairy tale* genres, *wonderful tale* and *myth*, belonging to the Wonderful line (COELHO, 2000), but not at all, constituting a single genre. This work, therefore, based on the postulations of the Circle of Bakhtin, aims to present the

* Doutora em Estudos da Linguagem. Docente do Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte Paraná, Campus de Jacarezinho.

** Doutora em Letras. Docente do Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Jacarezinho.

objetiva apresentar a categorização do gênero discursivo *conto de fadas tradicional*, sob a ótica bakhtiniana, distinguindo-o dos gêneros *conto maravilhoso* e *mito*. A categorização, por conseguinte, pauta-se nas dimensões postuladas por Bakhtin (2003): conteúdo temático, construção composicional e estilo, associadas às condições de produção. A caracterização apresentada é resultante da análise de um *corpus* representativo, constituído de dez contos pertencentes ao gênero conto de fadas tradicional.

categorization of the *traditional fairy tale* discursive genre, from the Bakhtinian view, distinguishing it from the *wonderful tale* and *myth* genres. The categorization, therefore, is based on the dimensions postulated by Bakhtin (2003): thematic content, compositional construction and style, associated with the conditions of production. The presented description is the result of the analysis about a representative *corpus*, constituted of ten tales belonging to traditional fairy tales genre.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada. Ensino de língua portuguesa. Categorização. Gênero discursivo conto de fadas. Círculo de Bakhtin.

KEYWORDS: Applied Linguistics. Portuguese language teaching. Categorization. Fairy tales discursive genre. Bakhtin Circle.

1. Considerações iniciais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998), fundamentando-se, ainda que de forma implícita, no escopo teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin¹, desde o final da década de 1990, defendem um ensino contextualizado das práticas de linguagem, priorizando uma abordagem discursivo-textual em detrimento do ensino gramatical desarticulado dos usos

¹ Círculo de Bakhtin é uma expressão adotada, na contemporaneidade, para designar a obra de um grupo de intelectuais que, segundo diversos autores, (BRAIT, 2009; CLARK; HOLQUIST, 2009; FARACO 2009; FIORIN, 2008; PAULA; STAFUZZA, 2010; PAULA, 2013; ROJO, 2005; TODOROV, 1980), teriam se reunido, com regularidade, na sombria Rússia do século XX, sobretudo nas décadas de 20 e 30, nas cidades de Nevel, Vitebsk e Leningrado, em meio às turbulências da Revolução Socialista, para estudos/discussões sobre questões relacionadas, principalmente, à arte, à filosofia e à linguagem. Participavam do grupo, dentre outros, o filósofo Matvei Iassaévitch Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski, o estudioso de literatura e linguística Valentin N. Voloshinov, o jornalista literário Pável N. Medviédev e o estudioso de literatura Mikahil M. Bakhtin. Dentre eles, os três últimos são os responsáveis pela obra de maior relevância. Faraco (2009, p. 13) ressalta que a “denominação foi lhes atribuída *a posteriori* pelos estudiosos de seus trabalhos, já que o próprio grupo não a usava”. A escolha do nome de Bakhtin justifica-se mediante o fato de que, à época da recepção dos textos no mundo ocidental, acreditava-se que, dentre todos, fora ele quem produzira a obra de maior envergadura.

sociais. Pautando-se, explicitamente, em semelhante construto teórico-analítico, as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná de Língua Portuguesa – DCE – (PARANÁ, 2008) postulam que o conteúdo estruturante da disciplina de Língua Portuguesa – o *discurso como prática social* – só pode ser viabilizado por meio dos gêneros discursivos.

Nessa perspectiva, os gêneros passam a ser vistos como elementos integradores das práticas pedagógicas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística, cabendo ao docente, mediante consideração da Proposta Pedagógica Curricular, do Projeto Político Pedagógico da escola, da realidade de cada sala de aula e de seus objetivos, primeiramente, selecionar o gênero adequado a cada situação de ensino-aprendizagem. Efetuada a escolha, assumindo seu papel mediador (VYGOTSKY, 1994) entre o aluno e o conhecimento científico, consoante orientações das DCE, elaborar, organizar, aplicar e avaliar atividades contextualizadas e sequenciadas nas práticas escolares.

Sob tal enfoque, faz-se necessário, consoante postulações de Vygotsky (1994), que o professor já tenha se apropriado do instrumento a ser ensinado, no caso, um dado gênero discurso/textual. Em decorrência, Rojo (2008) propõe a elaboração de um *modelo didático* para abordagem de determinado conteúdo, posição com a qual concordamos. Para Dolz, Schneuwly e De Pietro (1998), a elaboração de um *modelo didático* para abordagem de um selecionado gênero constitui um dos momentos centrais na construção de um ensino operante na zona de desenvolvimento proximal² (VYGOTSKY, 1994), criada pelas necessidades de ensino (do Projeto ou Programa), afiladas com as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

² De acordo com Vygotsky (1994), a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) representa “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

Imbuídas dessas orientações, neste trabalho³, apresentamos a categorização⁴ do gênero discursivo *conto de fadas tradicional*, sob a ótica bakhtiniana, distinguindo-o dos gêneros *conto maravilhoso* e *mito*, por serem, recorrentemente, confundidos. A caracterização, por conseguinte, pauta-se nas dimensões bakhtinianas dos gêneros discursivos: conteúdo temático, construção composicional e estilo, analisadas, indissociadamente das condições de produção.

2. Pressupostos teóricos

Segundo a dialética visão dos teóricos do Círculo de Bakhtin, os gêneros são *tipos históricos de enunciados relativamente estáveis*, presentes nas inúmeras esferas da infinita atividade humana, os quais funcionam como verdadeiras balizas da interação verbal, impedindo o caos comunicativo. Tais enunciados constituem-se social e historicamente de acordo com as relações interacionais estabelecidas na enunciação, em uma dada esfera de atividade (acadêmica, jornalística, religiosa, literária, etc.).

Nessa direção, Faraco (2009, p. 126) propõe: “se queremos estudar o dizer, temos sempre de nos remeter a uma ou outra esfera da atividade humana, porque não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano”. Mais adiante, o pesquisador declara: “se queremos estudar qualquer das inúmeras atividades humanas, temos de nos ocupar dos tipos de dizer (dos gêneros do discurso) que emergem, se estabilizam e evoluem no interior daquela atividade, porque eles constituem parte intrínseca da mesma.” (FARACO,

³ Este trabalho pauta-se em tese de doutorado defendida por uma das autoras, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), em 2015.

⁴ A **categorização**, em termos do Interacionismo Sociodiscursivo, corresponde, guardadas as devidas proporções, ao **Modelo Didático de Gênero**. Comungando com o posicionamento de Barros (2012), postulamos que o *modelo didático* pode ser construído a *priori*, sem levar em conta as *capacidades* dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino. Nesse sentido, ele seria elaborado, a princípio, de forma genérica e, posteriormente, serviria como base teórica para a elaboração de diferentes propostas didáticas. Estas, sim, necessariamente, precisam ser adaptadas a um contexto de ensino específico.

2009, p. 126). Para o Círculo de Bakhtin, portanto, gêneros e atividades são mutuamente constitutivos; os gêneros são formas de agir humano.

Na postulação bakhtiniana, os gêneros atendem a uma finalidade interativa, apresentando características indissociáveis: i) conteúdo temático; ii) construção composicional; e iii) estilo. As três características, por conseguinte, devem ser examinadas à luz das condições de produção dos enunciados (quem fala, para quem fala, com que finalidade, em que época, local e suporte) (BAKHTIN, 2003) e pela “*apreciação valorativa* do locutor a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso” (ROJO, 2005, p. 196, grifos da autora). As dimensões, portanto, não são estanques, devendo ser articuladas, de forma dialética e dialógica, às especificidades de cada esfera social e às condições de enunciação.

Para o Círculo, o *tema* de um enunciado não diz respeito, apenas, ao conteúdo em si, mas ao domínio de sentido que emana do todo do gênero, a enunciação. Consoante Rodrigues (2005, p. 167), “todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e os outros participantes da interação”. Logo, *conteúdo temático* não se refere apenas ao assunto do enunciado, mas a temática que pode ser contemplada em cada gênero; e cada enunciado aborda determinado (s) assunto (s) vinculado ao tema do(s) gênero(s) que o (s) baliza.

Quanto à *construção composicional*, Bakhtin (2003) postula que a dimensão, contrapondo-se à rigidez das formas estruturais, apresenta-se na fronteira entre a estabilidade e a flexibilidade. Segundo o autor, a construção composicional constitui uma “*forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo*” (BAKHTIN, 2003, p. 301), podendo ser considerada a dimensão mais característica do gênero. Nesse prisma, a forma composicional diz respeito aos procedimentos de disposição, organização e acabamento dos enunciados, considerados na articulação com a situação enunciativa.

No que concerne ao estilo, Bakhtin (2003) afirma que a dimensão diz respeito à seleção típica dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Segundo o teórico, “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos”. Estes, na argumentação de Bakhtin (2003), vinculam-se, profunda e indissolúvelmente ao enunciado e às formas típicas de enunciados – os gêneros do discurso. Para Bakhtin (2003), a vinculação entre estilo e gênero é tão intensa que alterações no estilo de um gênero podem implicar modificações na dimensão composicional, resultando em um processo de renovação/evolução do gênero, que, cedo ou tarde, culminará na existência de outro gênero do discurso.

Frente ao exposto, aflora a percepção de que os gêneros do discurso refletem as condições sócio-históricas da evolução da sociedade; evolução esta que não se coaduna à rigidez e “purismo” dos gêneros do campo da Poética e da Retórica. Em decorrência, Bakhtin (1993) postula que somente um campo dialógico, que não privilegie as formas fixas e imutáveis, pode dar conta do processo ininterrupto de atualização e renovação das necessidades enunciativas dos seres humanos, consubstanciada nos tipos históricos de enunciado. É assim que surge a *Prosaica*, “esfera mais ampla das formas culturais no interior das quais outras esferas são experimentadas” (MACHADO, 2005, p. 154).

Nessa esfera, em um constante processo dialógico, os gêneros nascem, hibridizam-se e transmutam-se no grande tempo, dentre eles, o *conto de fadas*, objeto de estudo deste trabalho, que percorreu uma longa trajetória, partindo dos primeiros contos orais, passou por uma literatura moralizante, até se tornar, na contemporaneidade, novamente renovado e transgrediente. Nas palavras do mestre russo: “O gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo.” (BAKHTIN, 1993, p. 121).

Sob tal prisma, o cronotopo⁵ é a porta de entrada para o estudo dos gêneros, uma vez que ele constitui o centro organizador dos acontecimentos espaço-temporais. O filósofo da linguagem defende a relevância do cronotopo para o estudo dos gêneros, em especial, da esfera literária, assinalando que, “no cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto [...]. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo” (BAKHTIN, 1993, p. 211).

O cronotopo, então, é uma forma de compreensão da experiência humana, efetivada por meio de signos ideológico-culturais. A ele cabe, portanto, a função de indicar o lugar social e o tempo históricos da realização do gênero. (MACHADO, 2005). Assim, por meio do cronotopo, é possível desvelar a imagem de homem que subjaz a cada gênero do discurso.

3. Metodologia

O trabalho insere-se no campo das Ciências Humanas, notadamente, à área da Linguística Aplicada, buscando na sociologia bakhtiniana os fundamentos metodológicos da pesquisa. Relacionando a proposta bakhtiniana⁶ ao contexto educacional atual, Rojo (2005, p. 198) elucida que a ordem metodológica de análise da língua “[...] vai da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto e, só então, para suas formas linguísticas relevantes”. Corroborando a autora, Rodrigues (2005, p. 432) assinala: “a ordem metodológica para o estudo da língua no

⁵ Bakhtin apresenta a noção de cronotopo, principalmente, nos textos: “O cronotopo em Rabelais” (1993) e “O tempo e o espaço nas obras de Goethe” (2003).

⁶ A proposta dos teóricos não visava ao ensino de línguas. No entanto, diante das significativas contribuições aos estudos linguísticos, pesquisadores realizaram a “transposição didática” do método sociológico bakhtiniano para o contexto educacional. No Brasil, nos idos dos anos 1980, Geraldi (1984) renomeou as concepções de linguagem, que foram objetos de crítica de Volochinov/Bakhtin (1992), denominando-as: *linguagem como expressão do pensamento* e *linguagem como instrumento de comunicação*. Por fundamentar-se, essencialmente, na interação verbal, a concepção sociológica do Círculo foi denominada, por Geraldi (1984), *linguagem como forma de interação*, hoje conhecida como *concepção interacionista de linguagem* (ou concepção dialógica de linguagem).

âmbito de uma orientação de base sócio-histórica parte da dimensão social para as formas da língua, pois não se pode dissociar o signo da comunicação social”.

Nessa perspectiva, a caracterização do gênero demandou duas etapas: 1) levantamento da dimensão social, ou seja, o processo de constituição e transmutação do gênero *conto de fadas*; 2) delineamento da dimensão verbal, as dimensões constituintes do gênero em foco. Na primeira etapa, realizamos a busca de saberes de referência sobre o gênero. Para efetivar a segunda, selecionamos um *corpus* representativo para análise, o qual se constitui de dez contos pertencentes ao livro *Conto de fadas*: de Perrault, Grimm, Andersen e outros. De posse dos contos, dedicamo-nos à busca de regularidades, as quais nos permitissem categorizar o gênero *conto de fadas tradicional*, sob a ótica bakhtiniana.

A escolha justifica-se mediante o fato de que os contos do livro em pauta foram reproduzidos a partir dos originais normalmente considerados como suas fontes literárias⁷. Nas palavras de Ana Maria Machado, responsável pela apresentação da coletânea, o “[...] livro representa uma rara oportunidade de contato com esse universo multifacetado”. (MACHADO, 2010, p. 11). Os textos selecionados foram: i) *Cinderela, Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault; ii) *A Bela Adormecida, A filha do moleiro (Rumpelstiltskin), Branca de Neve, Rapunzel*, dos Irmãos Grimm; iii) *Anjo, A Pequena Sereia, A pequena vendedora de fósforos*, de Hans Christian Andersen); e iv) *A Bela e a Fera*, de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont.

A análise dos textos pertencentes ao gênero em apreço, por conseguinte, pautou-se nas categorias propostas por Bakhtin (2003) para estudo dos gêneros

⁷ Machado (2010) assinala que muitos *contos de fadas*, reunidos em coletâneas por estudiosos, foram recontados e reelaborados, ora adquirindo qualidade literária nas novas roupagens, ora se perdendo em adaptações cheias de intenções de corrigir as matrizes populares. Assim, em muitos contos conservou-se o vigor original; outros diluíram-se em pasteurizações. Por serem diversas versões, consoante a autora, é difícil precisar o conceito de versão original. Nesse sentido, argumenta Machado (2010, p. 10), raramente, o leitor tem acesso aos textos “[...] em sua forma cristalizada de quando foram pela primeira vez fixados por escrito, ou na versão que se tornou seu ponto de partida”.

discursivos: i) contexto de produção; ii) conteúdo temático; iii) construção composicional; e iv) estilo (marcas linguístico-enunciativas).

4. Resultados

Fundamentando-se nas postulações do Círculo de Bakhtin, Rodrigues (2001) propõe que a categorização de um gênero seja feita em duas etapas e dimensões inter-relacionadas: *dimensão social* e *dimensão verbal*.

4.1 Dimensão social

Segundo Duarte (2015), em suas primeiras manifestações, os *contos de fadas* eram contados por e para adultos, em diferentes circunstâncias e propósitos; entretanto, no século XVII, os *contos de fadas* destinavam-se quase, exclusivamente, às moças e às crianças, visto haver uma finalidade moralizante. A partir do século XVIII, por meio do trabalho dos Irmãos Grimm e Andersen, os contos passaram a ser destinados, de forma quase exclusiva, às crianças. Em decorrência, *contos de fadas* e *literatura infantil* passaram a ser concebidos como termos sinônimos.

A ascensão da ideologia burguesa, a partir do século XVIII, contribuiu, expressivamente, para a “criação” de uma literatura voltada ao público infantil, visto não haver, na sociedade antiga, o conceito de infância. Os *contos de fadas* foram, então, úteis à disseminação dos valores burgueses de tipo ético e religioso, inculcando nas crianças e adolescentes um determinado papel social e uma visão de mundo. O trabalho dos Irmãos Grimm e Andersen contribuiu, expressivamente, para acentuar a ideologia cristã veiculada nos *contos de fadas*. Concepção esta questionada, confrontada na/pela modernidade tardia.

Mesmo considerado por muitos indoutos uma mera historinha para fazer criança dormir, o *conto de fadas* carrega em si a essência da natureza/existência humana, complexa, mística, incerta. Logo, não constitui tarefa fácil responder a

clássica pergunta “o que é *conto de fadas*?” Corroborando o mencionado, Merege (2010) expõe que chegar a uma definição precisa da natureza e dos limites do gênero é uma tarefa difícil, pois além da impossibilidade de apontar uma origem e uma cronologia exatas para os *contos de fadas*, também não há como determinar, com exatidão, sua transmissão ao longo dos séculos.

Não obstante, teóricos de diferentes áreas – história, antropologia, psicologia, psicanálise, literatura, dentre outras – concordam que a essência do gênero tem origens muito antigas, provavelmente pré-históricas, “[...] tendo se iniciado com as histórias contadas pelos xamãs e pelos anciãos das tribos ao redor do fogo. Nesse período, os relatos do cotidiano se confundiriam com os mitos e os rituais, principalmente os de iniciação no mundo adulto, por meio do cumprimento de provas e/ou de algum tipo de sacrifício” (MEREGE, 2010, p. 7).

Nesse enfoque, os *contos de fadas* manteriam estreita relação com os mitos, uma vez que ambos possuem linguagem simbólica, que dá margem a uma ou mais interpretações, sentidos ou significados. Imbuída dessa visão, Paz (1995) afirma que as histórias que nutrem os *contos de fadas* pertencem a sociedades pré-literárias, entrecruzando-se com os mitos. Para a autora, o *conto de fadas* é “uma alegoria da passagem iniciática na qual o herói representa a alma perdida no mundo a lutar contra os poderes inferiores de sua própria natureza e contra os enigmas que a vida lhe propõe, até encontrar, após aceitar e realizar as provas, os meios para a sua própria redenção” (PAZ, 1995, p. 18).

Partilhando o posicionamento da autora, Merege (2010, p. 8) assinala que “histórias mitológicas, como as de *Ísis e Osíris* e *Eros e Psiquê*, e clássicos como *A iliada* e *A odisseia* trazem motivos que, mais tarde, seriam recorrentes nos contos de fadas”. Eliade (1972), além dos próprios Irmãos Grimm, também defende uma origem comum dos contos, derivada dos mitos. Assim, os *contos de fadas* seriam

remanescentes modificados dos mitos. Para Greimas (1985), eles seriam uma narrativa mítica degenerada; já para Mielietinski (1987), os contos seriam mitos dessacralizados, visto que o herói não age em nome da ira dos deuses, tampouco o cronotopo diz respeito a um mundo governado por deuses.

Discordando da visão arrolada, Bettelheim (2007) e Jung (2000) defendem a ideia de que as histórias retratadas nos *contos de fadas* são reveladoras do inconsciente humano. Fundamentados em Freud (1987), os psicanalistas consideram que, assim como os sonhos, os *contos de fadas* são representações de acontecimentos psíquicos. Nessa perspectiva, os *contos de fadas* teriam se originado nas camadas profundas do inconsciente, comuns à psique de todos os humanos. “Pertencem ao mundo arquetípico. Por isso seus temas reaparecerem de maneira tão evidente e pura nos países mais distantes, em épocas as mais diferentes, com um mínimo de variações” (JUNG, 2000, 55). O autor defendia, como se pode observar, a natureza inata e universal do inconsciente coletivo.

Não obstante, partindo das premissas bakhtinianas, consideramos que a visão da psicanálise desconsidera, na maioria das vezes, o contexto sócio-histórico-cultural das diferentes versões dos *contos de fadas*. Corroborando o mencionado, Warner (1999), refletindo sobre a explicação psicanalítica para a frequente crueldade das madrastas em relação aos seus enteados nos contos de fadas, ressalta haver um apagamento das razões históricas para a crueldade feminina dentro do lar. A autora defende que os *contos de fadas* e os *contos maravilhosos*, por mais improváveis ou fantásticos que sejam, “[...] assumem a cor das circunstâncias reais em que são ou foram contados. Enquanto certos elementos estruturais permanecem, versões variantes da mesma história muitas vezes revelam as condições específicas da sociedade que o narrou e recontou dessa forma” (WARNER, 1999, p. 245).

Em concordância com a autora e o posicionamento axiológico dos teóricos do Círculo de Bakhtin, concebemos os *contos de fadas* como enunciados concretos, situados e significados, em um contexto específico, que lhes conferem relativa estabilidade. Ainda, de acordo com Volochinov/Bakhtin (1992), o *inconsciente* não passa de uma ficção ideológica, “já que o assim chamado inconsciente é, na realidade, linguístico por natureza, e a linguagem é sempre social e histórica, portanto *um aspecto do consciente*” (STAM, 2000, p. 21, grifos nossos).

Nesse sentido, postulamos que os *contos de fadas tradicionais* possuem, sim, autoria demarcada. Logo, considerar determinada versão de um *conto de fadas* como mera transcrição de uma história universal, de um mito atemporal significa “desprezar a importância do meio e a experiência pessoal. Ignorar a marca deixada pelos responsáveis do registro dos contos é negar a parcela de autoria dos mesmos” (CALADO, 2005, p. 49). Da mesma forma que os contos dos Grimm, de Charles Perrault e de Andersen estão repletos de valores próprios de seu tempo,

“[...] quando certa mãe, na década de 1970, narrava para suas filhas um desfecho das histórias clássicas semelhante a: então, Cinderela fez seus estudos, terminou a faculdade, conseguiu um bom emprego e casou-se com o príncipe’, ela estava indicando valores e preocupações de sua época” (CALADO, 2005, p. 50).

Consideramos, então, que a ânsia por conhecer os mistérios do além-vida, presentes nas antigas culturas celta e bretã, onde se acredita que os contos de fadas tenham se originado, e o latente desejo de continuidade, somados à necessidade de sentido e justificativa para a existência humana, sem dúvida, foram responsáveis pelo intenso processo de renovação do *gênero conto de fadas*.

Frente às considerações empreendidas, transcrevemos, na sequência, um quadro que sintetiza a gênese dos *contos de fadas*:

Quadro 1 – Síntese da gênese dos *contos de fadas*.

CONTOS DE FADAS	ÉPOCA	FINALIDADE
Primitivos poemas orais celtas	Antiguidade	Refletir anseios espirituais, por meio de histórias fantásticas sobre fadas e demais elementos da cultura/religião dos celtas, misturando realidade e lenda.
Contos orais de camponeses medievais	Idade Média	Propiciar entretenimento para adultos ou um simples acalanto para a fatigante jornada de trabalho.
Romances e narrativas maravilhosas dos bretões	Idade Média (Século IX)	Expressar ideias espiritualizantes relativos aos códigos éticos da Cavalaria e ao amor cortês. Assim, exaltavam os feitos do Rei Artur, seus cavaleiros, damas enfeitiçadas, fadas e outros seres fantásticos, reflexos da fusão da espiritualidade mística dos celtas com a cultura bretã.
<i>Lais</i> de Marie de France (céltico-bretões)	Idade Média (Século XII)	Propalar uma visão humanizante e espiritualizada do amor, da mulher e da vida, contrapondo-se, assim, aos rudes contos orais de camponeses medievais.
<i>Conto de fadas tradicional</i>	Idade Moderna	Refletir valores morais, éticos e espirituais vinculados, principalmente, à espiritualidade cristã, por meio de histórias sobrenaturais, que giram em torno de uma problemática existencial.
<i>Conto de fadas moderno</i>	Idade Moderna	Refletir a ideologia cristã de que a vida terrena é o grande desafio que cada um precisa enfrentar para alcançar o céu, ao mesmo tempo em que denuncia as mazelas da sociedade.
<i>Conto de fadas contemporâneo</i>	Pós-moderna	Questionar/refutar valores/crenças disseminadas pelos contos de fadas tradicionais, evidenciando que, hoje, há outros valores morais, espirituais éticos.

Fonte: Duarte (2015, p. 159).

Ao elaborar o quadro arrolado, compartilhamos com Merege (2010) o posicionamento de que não foram os *contos de fadas* que surgiram a partir dos romances, contos e canções medievais, mas, ao contrário, foram estes que se basearam na matéria-prima pertencente ao imaginário popular, disseminado nos *contos de fadas*, cuja essência, já destacada, remonta à cultura mágica dos celtas.

4.2 Dimensão verbal

Os *contos de fadas* são, como descreveu Merege (2010), verdadeiros tesouros enraizados em nossas vidas, patrimônio cultural da humanidade; encantam-nos, atraem-nos e, de certa forma, ensinam-nos o caminho da perseverança e da fé, outrora pagã, agora cristã.

Embora o *conto de fadas* seja considerado um gênero de *forma simples* (JOLLES, 1976), sua definição e categorização não é tão simples assim. As formas simples, segundo Coelho (2000), são as que resultam de *criação espontânea*, não elaborada (diferentes, por exemplo, dos romances medievais, que apresentam uma forma artisticamente elaborada). Entretanto, quando uma forma simples é situada e significada, em um cronotopo específico, ela passa a ser, relativamente estabilizada, tornando-se, então, uma forma elaborada: uma forma artística.

Consideramos, então, ser possível fazer equivaler *forma simples*, na acepção de Jolles (1976), a *gênero primário* (BAKHTIN, 2003); *forma elaborada* a *gênero secundário*. Partindo dessa compreensão, acredito que o *conto de fadas tradicional*, devido às constantes hibridizações e transmutações, no grande tempo, não deveria ser classificado como uma *forma simples - gênero primário*. Os *contos de fadas tradicionais* diferem significativamente dos *contos de fadas orais*, que circularam, por exemplo, na tradição céltico-bretã, e, posteriormente, entre os rudes camponeses medievais, uma vez que, mediante as necessidades da sociedade, os contos sofreram adequações/atualizações em suas dimensões constituintes. Nesse

sentido, os *contos de fadas tradicionais* são resultantes de um processo de elaboração artística⁸, por parte de autores preocupados com seus interlocutores e com as novas formas de ver, entender e agir no mundo. Corroborando o mencionado, Bettelheim (2007, p. 20) afirma:

O prazer que experimentamos quando nos permitimos ser suscetíveis a um *conto de fadas*, o encantamento que sentimos não vem do significado psicológico de um conto (embora isto contribua para tal) mas de suas qualidades literárias – o próprio conto como uma obra de arte. O *conto de fadas* não poderia ter seu impacto psicológico sobre a criança se não fosse antes de tudo uma obra de arte.

Se, em um primeiro momento, os *contos de fadas* eram apenas relatos orais de situações cotidianas eivadas de elementos maravilhosos, ao longo do tempo, foram apropriados e reelaborados por gêneros secundários, havendo, então, hibridização de gêneros primários e secundários, que resultou na transmutação de uma esfera simples (cotidiana) para uma esfera ideologicamente mais complexa (literária). Assim, torna-se contundente a proposição bakhtiniana sobre a intrínseca relação entre arte e vida social, bem como a relativa estabilidade e contínua mutabilidade dos gêneros. Eles nascem, vivem e morrem emparelhados às necessidades enunciativas da sociedade.

⁸ Corroborando o mencionado, diversos estudiosos (DARNTON, 1986; ZIPES, 1993; CANTON, 1994; COELHO, 2000, 2010), interessados em empreender uma historiografia do gênero, consideram que o *conto de fadas literário* originou-se com Charles Perrault, que, sabidamente, já exercia atividades artísticas, escrevendo poemas, por meio dos quais defendia, ardorosamente, a causa feminina. Para Volobuef (1999), nos contos de fadas dos Irmãos Grimm, há um trabalho estético desenvolvido, por meio do qual se evidencia a elaboração artística dos escritores. Nesse enfoque, a autora assinala que os Irmãos Grimm produziram *contos de fadas artísticos*. De acordo com alguns críticos literários, os Irmãos Grimm teriam, na realidade, realizado uma adaptação dos contos compilados por Charles Perrault. Isso, porém, não exclui a elaboração artístico-literária empreendida pelos alemães, visto que suas versões possuem estilo diferenciado dos contos do autor francês.

4.2.1 Conteúdo temático

Sobral (2009, p. 75, grifos do autor) define tema como um “[...] termo de grande riqueza sugestiva que não se confunde com “assunto” ou tópico: pode-se falar de um dado assunto e ter outro tema; logo, *tema é o tópico do discurso como um todo, aquilo que ele diz para além das palavras [...]*”. Ainda, segundo o autor, o tema pode ser “[...] entendido como o que há em comum entre as diferentes situações retratadas (ou seja, os tópicos)” (SOBRAL, 2011, p. 39).

Em decorrência, o conteúdo temático – objeto de sentido – dos *contos de fadas tradicionais* é constituído na interação, sujeito a variadas alterações conjunturais, de natureza espiritual/ética/existencial. Em sua origem, como destacado, os contos narravam aventuras relacionadas ao sobrenatural, especificamente, vinculadas ao espiritualismo pagão dos celtas. Assim, as histórias centravam-se nos mistérios do além-vida, na *transcendência do eu*, isto é, a realização interior do ser humano, uma vez que se concebia a existência terrena como um rito de passagem para uma dimensão superior. Nas palavras de Coelho (1987, p. 13, grifos da autora), os *contos de fadas*

[...] têm como núcleo problemático a realização essencial do herói ou da heroína, realização que, via de regra, está visceralmente ligada à união homem-mulher. A efabulação básica do *conto de fadas* expressa os *obstáculos* ou *provas* que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua auto-realização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da *princesa*, que encarna o *ideal* a ser alcançado.

Na cultura celta, as relações homem-mulher, baseadas no amor e no mútuo conhecimento profundo, constituíam um meio de realização interior do ser. O exercício do sexo, portanto, era um dos mais importantes vínculos entre os seres, uma vez que propiciava a fusão profunda entre indivíduo e unidade cósmica (representada pelos deuses). Em decorrência dessa visão, nasceu o *amor espiritual*,

eterno, mágico e indestrutível (COELHO, 2012), abordado e propalado nos *contos de fadas*; perseguido, implacavelmente, pelos homens, desde tempos idos.

Nessa linha de pensamento, Calvino (1992, p. 14-15) assinala que os *contos de fadas* constituem

[...] uma explicação geral da vida, nascida em tempos remotos e alimentada pela lenta ruminação das consciências camponesas até nossos dias; são o catálogo do destino que pode caber a um homem e a uma mulher, sobretudo pela parte de vida que justamente é o perfazer-se de um destino: a juventude, do nascimento que tantas vezes carrega consigo auspício ou uma condenação, ao afastamento da casa, às provas para tornar-se adulto e depois maduro, para confirmar-se como ser humano.

Paz (1995) destaca que os assuntos dos contos de fadas oferecem vestígios de antigos mitos religiosos tais como as celebrações de Ano velho/Ano Novo, Verão/Inverno, Chuva/sol. Nesse sentido, eles se relacionam à renovação da vida e do restabelecimento da ordem sobre o caos. A autora argumenta que isso é simbolizado por meio da luta contra forças demoníacas, malévolas. Abordado de forma simbólica, o tema básico é encontrado em todas as culturas: a perene luta entre o bem e o mal, em nível interno. Nesse prisma, o *conto de fadas*, de qualquer época, sempre apresentará o Antagonista e o Redentor. Logo, o conteúdo temático privilegiado é a busca da real identidade, que transcende o tempo-espaço terreno. É a busca da restauração do equilíbrio interior; um sentido para a fugidia existência humana.

Dessa forma, por refletirem e refratarem conteúdos essenciais e universais da condição humana, os *contos de fadas tradicionais* abordam tópicos variados: amor (espiritual, incondicional, eterno, amor maior), inveja, ciúme, ambição, traição, rivalidade, medo, ódio, morte, fé (espiritualidade), abandono, egoísmo, crueldade, obsessão, humildade, pureza, coragem, beleza, fealdade. Não obstante, é necessário ressaltar que o que provoca medo, o que é considerado bom, belo, cruel ou injusto varia no tempo e no espaço. Como já explicitado, não há sentidos únicos, mas

sentidos que emergem de um contexto sócio-histórico-cultural específico, a enunciação. Nesse prisma, o objeto discursivo, de natureza inesgotável, ao se converter em tema de um enunciado, reveste-se de sentido particular, “nos limites da intenção (vontade, propósito discursivo) do autor” (RODRIGUES, 2001, p. 43).

Diante do exposto, torna-se compreensível porque nos contos dos Irmãos Grimm e Andersen, o maravilhoso pagão deu lugar ao maravilhoso cristão. De forma similar, compreendem-se também as razões que motivaram Andersen a abordar, em seus contos, dentre outros, assuntos relacionados: i) ao confronto desigual entre ricos e pobres (*A Pastora e o Limpador de Chaminés*); ii) à valorização do indivíduo por suas qualidades próprias, não por sua posição social e ou atributos físicos e intelectuais (*O patinho feio*, *A pequena vendedora de fósforos*); iii) à fraternidade e caridade cristãs, resignação e paciência com as provas difíceis da vida (*Os cisnes selvagens*, *Os sapatinhos vermelhos*); iv) à condenação da arrogância, do orgulho, da maldade contra os fracos e os animais, da ambição de riquezas e poder (*A menina que pisou no pão*, *Nicolau Grande e Nicolau Pequeno*); e v) à valorização da religiosidade cristã como virtudes básicas da mulher (COELHO, 2012).

Os contos de fadas, então, atualizam ou reinterpretem, no grande tempo, temas universais e essenciais inerentes aos seres humanos, misturando magia e realidade no clima do “Era uma vez”.

4.2.2 Construção composicional

Como anteposto, o *conto de fadas tradicional* é um gênero, cujo domínio de comunicação social é o da cultura literária ficcional, que envolve, segundo Dolz e Schneuwly (2004), a capacidade de *mimesis* da ação por meio da criação de uma intriga no domínio do verossímil. Pelo fato de seus textos-enunciado apresentarem elementos sobrenaturais, o gênero *conto de fadas tradicional* pertence, especificamente,

à *literatura insólita*. Logo, o principal elemento a ser destacado, em sua construção composicional, é a manifestação do *insólito*.

Corroborando o mencionado, Carneiro (2004, p. 29, grifos meus) pontua:

[...] o *sobrenatural*, o *simulado*, o *insólito* não são apenas mais um componente no texto. Constituem, porém, o âmago da narrativa, em função do qual tudo o mais se entrelaça. A veiculação de temas, a organização de enredo, personagens, espaços, tempo, etc., a escolha do ponto de vista, do tipo de narrador, dentre outros recursos estéticos, acontece em função do *insólito* pretendido. O *sobrenatural* consiste no motivo e na estrutura, representa a essência desse tipo de expressão artística e por, isso, marca presença em relação a predomínio.

Ratificando o posicionamento axiológico da autora, García (2007) assinala que a manifestação do *insólito* na narrativa de ficção constitui o elemento essencial ao desenvolvimento da trama, sendo sua irrupção efeito das estratégias de construção empregadas pelo autor. Ainda, segundo o pesquisador, os gêneros do *insólito* devem ser definidos mediante a consideração de suas características estruturais e suas finalidades discursivas de comunicação. Tais critérios, como se pode observar, encontram-se muito próximos às postulações de Bakhtin (2003), uma vez que este defende a essencialidade da finalidade discursiva como principal fator de definição dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Não obstante, García (2010) destaca a dificuldade para definir conceitos apropriados para o *insólito*, determinando suas diferentes manifestações, as quais permitam agrupar os textos a partir do modo como o *insólito* é apresentado (GARCÍA, 2010).

Todorov (2007), em sua concepção do *insólito*, postula haver três gêneros, distintos e próximos, cuja construção composicional fundamenta-se na manifestação do *insólito*: o *fantástico*, o *estranho* e o *maravilhoso*. Estes, ainda, segundo o autor, são mediatizados pelos subgêneros: *fantástico/estranho* e *fantástico/maravilhoso*. Nos textos-enunciado do gênero *fantástico*, não há justificativas lógicas para os acontecimentos irrealis, uma vez que os fenômenos são impossíveis de acontecer na

realidade. Já o *estranho*, argumenta Carneiro (2004), refere-se à narrativa na qual os acontecimentos são perfeitamente possíveis, consoante as leis da natureza, contudo, revelam-se de maneira especial, dado seu caráter insólito e incomum.

Em relação ao gênero maravilhoso, Todorov (2007, p. 30) elucida que “[...] os elementos sobrenaturais não provocam nenhuma reação particular nem nos personagens, nem no leitor implícito. A característica do maravilhoso não é uma atitude, para os acontecimentos relatados a não ser a natureza mesma desses acontecimentos”. Nas palavras de Roas (2011, p. 55):

El mundo maravilloso es un lugar totalmente inventado en que las confrontaciones básicas que generan lo fantástico (posible/imposible, ordinario/extraordinario, real/irreal) no se plantean: encantamientos, milagros, metamorfosis, todo es posible dentro de los parámetros físicos de esse espacio maravilloso, lo que justifica que los personajes – y el narrador – asuman lo que ocurre sin cuestionar lo. Porque es algo normal, *natural*. Y, a su vez, el lector lo acepta también porque no hay nada en el texto que le obligue a confrontar lo que en el sucede con su propia experiencia de lo real.⁹

Como destacado, nos *contos de fadas tradicionais* irrompe o *maravilhoso*, uma vez que os acontecimentos sobrenaturais não provocam nele surpresa alguma. Em decorrência, Todorov (2007) ressalta que o gênero *maravilhoso*, geralmente, é tomado como sinônimo de *conto de fadas*. Refutando o posicionamento, o autor postula que o *conto de fadas* não é mais que uma das variedades do *maravilhoso*, que se distingue por “uma certa escritura”, não pela irrupção do sobrenatural.

⁹ O mundo maravilhoso é um lugar totalmente inventado no qual as confrontações básicas que geram o fantástico (possível/impossível, comum/incomum, real/irreal) não se concebem: encantamentos, milagres, metamorfoses, tudo é possível dentro dos parâmetros físicos desse espaço maravilhoso, o que justifica que os personagens e o narrador assumam o que ocorre sem o questionar. Porque é algo normal, natural. Por sua vez, o leitor o aceita também, porque não há nada no texto que o obrigue a confrontar, o que nele acontece, com sua própria experiência do real.

Na mencionada equivalência reside, justamente, a dificuldade, já destacada, quanto ao estabelecimento das fronteiras entre os gêneros *conto de fadas* e *conto maravilhoso*, bem como do *mito*. Dificuldade esta que resultou em flutuação terminológica/conceitual ao se lidar com os referidos gêneros. No delineamento da dimensão social dos *contos de fadas*, vista anteriormente, aflora a compreensão de que:

No início dos tempos, o maravilhoso foi a fonte misteriosa e privilegiada de onde nasceu a literatura. Desse maravilhoso nasceram personagens que possuem poderes sobrenaturais; deslocam-se, contrariando as leis da gravidade; sofrem metamorfoses contínuas; defrontam-se com as forças do Bem e do Mal, personificadas; sofrem profecias que se cumprem; são beneficiadas com milagres; assistem a fenômenos que desafiam as leis da lógica etc. (COELHO, 2000, p. 172).

A autora, como se pode observar, refere-se ao gênero *maravilhoso*, que, em seu processo evolutivo, deu origem a diversos gêneros, dentre eles, o *mito*, o *conto de fadas*, o *conto maravilhoso*, a *saga*, a *lenda*, a *fábula*, etc. Assim, embora em todos os destacados gêneros, haja a irrupção do *maravilhoso*, eles constituem gêneros distintos, uma vez que possuem finalidades discursivas diferentes. Nessa ótica, é compreensível que *conto de fadas*, *conto maravilhoso* e *mito*, por exemplo, possuam diversas similaridades. Não obstante, por meio da identificação da finalidade discursiva, mantém-se a identidade e singularidade de cada gênero, visto que eles materializam diferentes formas de ver, entender e agir no mundo.

Retomando Bakhtin (2003), ressaltamos que o gênero possui relativa estabilidade, que lhe propicia lógica orgânica. E, consoante Sobral (2009), o gênero não é rígido, mas dinâmico e concreto, trazendo o novo (singularidade e instabilidade) articulado ao mesmo (generalidade e estabilidade). Assim, o gênero *maravilhoso*, ao longo da existência humana, tem se manifestado de diferentes formas, afiladas sempre ao cronotopo.

No que tange às marcas de regularidade, a irrupção do *maravilhoso*, como destacado, constitui a principal característica composicional do gênero *conto de fadas tradicional*. Dessa maneira, os *contos de fadas* podem contar ou não com a presença de fadas, mas, obrigatoriamente, fazem referência ao uso de magia, encantamentos, ou seja, algum *evento insólito* que desvele o *maravilhoso*. Nos contos em que há a presença de fadas, o *maravilhoso* manifesta-se por meio de sua intervenção, como acontece, por exemplo, no conto *Cinderela*. Para Bakhtin (1993, p. 269, grifos nossos),

[...] o acaso tem o atrativo do maravilhoso e do misterioso, ele *se personifica na imagem de fadas boas e más*, de mágicos bons e maus, ele fica à espreita nos bosques, nos castelos encantados, etc. Na maioria das vezes, o herói não sofre "calamidades", interessantes somente para o leitor, mas "aventuras maravilhosas", interessantes (e fascinantes) também para ele mesmo. *A aventura recebe um tom novo devido a todo esse mundo maravilhoso onde ela ocorre.*

Como sabemos, a fada é um dos personagens que habita o mundo maravilhoso, mas que outros personagens habitam esse mundo? E quais funções desempenham nos *contos de fadas tradicionais*? Em resposta a esse questionamento, Coelho (1987, p. 14) defende:

[...] com ou sem a presença de fadas (mas sempre com o maravilhoso), seus argumentos desenvolvem-se dentro da magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc.) e têm como eixo gerador uma problemática existencial.

Em relação às funções, Bettelheim (2007) expõe que as personagens e acontecimentos presentes nos *contos de fadas* demonstram conflitos internos, indicando formas de solucioná-los. O enfrentamento dos conflitos, por conseguinte, encaminha o herói/heroína a um nível existencial/espiritual mais elevado. Para Michelli (2013, p. 64), "a atuação das personagens do maravilhoso não é isenta de

relevo nas narrativas e a função que desempenham tanto pode ser de mediação mágica, quanto de oposição ao herói ou heroína [...]”.

Do latim *fata*, variante rara de *fatum* (fado), a palavra *fada* refere-se a uma deusa do destino. Assim, de forma dialógica, as fadas relacionam-se às Moiras gregas, às Parcas latinas ou às Nornas nórdicas, todas representadas por divindades femininas, as quais possuem a função de controlar os fios da vida, determinando o momento em que eles se romperão. Como figura feminina, as fadas remetem à cultura celta, onde simbolizavam a soberania, força, sabedoria e o poder criador da mulher. Como já destacado, encarnam a dualidade bem/mal; anjo/demônio, representativa do perfil imposto ideologicamente à mulher. Ora, não apenas as mulheres possuem dupla identidade; todavia, em uma sociedade patriarcal, com extrema valorização do homem, coube à mulher carregar em si a ambiguidade de todos os homens.

De extrema relevância para a constituição dos *contos de fadas tradicionais*, as fadas foram destituídas de seus poderes pagãos, assumindo, aos poucos, semelhanças com o anjo da guarda, na visão defendida pela Igreja Católica. Nesse sentido, ainda presente nos contos de Perrault, nos contos dos Irmãos Grimm, elas, praticamente, desaparecem¹⁰. Em *A gata borralheira*, por exemplo, um passarinho desempenha a função da fada madrinha, realizando a metamorfose dos objetos e da própria *borralheira*. Nos contos de Andersen, nos quais irrompe, mais acentuadamente, o *maravilhoso cristão*, somente em *Os cisnes selvagens* há a presença da fada.

Em sua estrutura narrativa sempre há uma *situação inicial de tranquilidade*, que é quebrada por uma perda, uma necessidade, uma aspiração, um dever a ser cumprido ou uma maldição lançada. Em *Cinderela* e *Branca de Neve*, a perda é

¹⁰ Em coletânea sobre a obra dos Irmãos Grimm, Clarissa Pínkola Estés (2005) reuniu cinquenta e três contos, nos quais apenas em um, *A Bela Adormecida*, o maravilhoso irrompe por meio de uma fada.

desencadeada pela morte da mãe e conseqüente casamento do pai. A perda, por conseguinte, é responsável pelo desenvolvimento da história; afinal, como se manifestariam as boas características de *Cinderela* e *Branca de Neve* se não existisse uma cruel madrasta para atormentá-las? Já em *Rapunzel* e a *Pequena Sereia*, o equilíbrio inicial é rompido por meio de uma aspiração de cunho proibido, que leva à desobediência das regras morais e éticas estabelecidas, com suas nefastas conseqüências. Em *Chapeuzinho Vermelho*, um dos contos mais populares, a heroína precisa atravessar a floresta para atingir seu objetivo. Na visão psicanalista, a floresta simboliza o caminho da infância à idade adulta, os obstáculos, os temores, as transformações que cada indivíduo atravessa ao longo da vida. Para Canton (1994), não deixa de ser uma imagem milenar, que ilustra bem o ser humano em busca de seu autoconhecimento.

No que concerne às personagens, geralmente são poucas, mas sempre há a protagonista, a antagonista e personagens secundárias. A protagonista, quase sempre, é apresentada no início da narrativa, logo após a introdução da expressão “era uma vez”, que comumente marca o início dos *contos de fadas*. A apresentação da personagem, por conseguinte, se dá de forma “idealizada”, uma vez que somente são destacadas as características boas, já que referências a características negativas poderiam diminuir a “grandeza” do herói/heroína. A antagonista, geralmente, representada pela bruxa, ogro ou madrasta, possui o papel de atrapalhar as ações da protagonista, opondo-se a sua felicidade. As características ruins sempre são destacadas nos antagonistas, ou seja, os bons são sempre bons e os ruins sempre ruins, não havendo, ao longo da trama, alteração nas personagens. Jesualdo (1993, p. 124) assinala que “o fundamental nessas personagens é que são vistas como tipos e, em geral, têm apenas uma qualidade relevante elevada ao máximo”. As personagens secundárias têm pouco destaque no enredo.

O herói/heroína pode passar por todos os tipos de conflitos, porém no final todos os problemas são resolvidos, quase sempre, por intervenção do sobrenatural. Dessa forma, na maior parte das vezes, há a restauração da situação de tranquilidade inicial. No conto *Cinderela* e *Branca de Neve*, por exemplo, o equilíbrio inicial é restaurado mediante a união amorosa. De acordo com Betelheim (2007), todo *conto de fadas* deve apresentar, necessariamente, *fantasia, recuperação, escape e consolo*.

Coelho (1987, p. 48) expõe que, “[...] em se tratando de literatura infantil, a estrutura mais adequada é a linear, ou melhor, a que segue a sequência normal dos fatos: princípio, meio e fim”. A ordem em que as ações acontecem também é linear; embora seja determinado de forma imprecisa, o tempo é cronológico. De igual forma, o espaço em que se realizam as ações é sempre vago; em decorrência, empregam-se termos genéricos, tais como: casinhas no meio da floresta, bosques, castelos antigos, palácios, no alto de uma torre, lugares cercados de encantamentos, em um jardim. O narrador desses contos, assumindo a posição social de contador de histórias, é, quase sempre, onisciente; logo, o foco narrativo é a 3ª pessoa.

Dos dez contos analisados, sete iniciam-se com a expressão “era uma vez”; apenas o conto *A Bela Adormecida* é encerrado com a expressão “felizes para sempre”. Todos os contos de Charles Perrault são finalizados com a apresentação explícita da moral, que é feita em versos. Em relação à extensão, o conto *A pequena sereia*, de Andersen, é o que possui maior dimensão, com 38 páginas. Assim, não é possível afirmar que os *contos de fadas* sempre se iniciam com a expressão “era uma vez” e são finalizados com “felizes para sempre”. Contudo, a expressão inicial “era uma vez” é mais recorrente que a marca linguístico-enunciativa: “felizes para sempre”. Dessa forma, a primeira constitui, sim, expressiva marca de regularidade do gênero.

Praticamente, todos os contos de fadas tradicionais possuem uma dimensão verbal (o texto escrito) e uma dimensão não verbal (desenhos/pinturas que ilustram as histórias). Tais ilustrações são bastante representativas, chegando a permitir o

reconhecimento de um dado conto mediante a identificação de algum objeto/figura. A título de exemplo, citamos a figura dos anões; quem, conhecedor do conto *Branca de Neve*, não identificará os anões com tal história? Em decorrência, por agregar linguagens distintas, consideramos que o conto de fadas tradicional pode ser entendido como um gênero multissemiótico¹¹, uma vez que exige diferentes letramentos para atribuir significados aos enunciados a ele pertencente. Assim, a presença de ilustrações pode ser considerada uma relativa regularidade do gênero, dado haver casos de instabilidade.

Em concordância com Coelho (2000), destacamos que, de forma geral, os *contos de fadas tradicionais* apresentam os seguintes elementos: i) Onipresença da metamorfose; ii) Uso de talismãs; iii) A força do destino; iv) O desafio do mistério ou do interdito; v) A reiteração de números, principalmente 3 e 7 (ligados à simbologia esotérica); vi) Magia e divindade; e vii) Valores ético-ideológicos, com predomínio de valores humanistas, ética maniqueísta, idealização do papel social da mulher.

Diante do exposto, nesta seção, aflora a percepção de que o gênero discursivo *conto de fadas tradicional* é construído sob a base de diversos outros gêneros e seus textos-enunciado, de igual forma, relacionam-se a elos anteriores e posteriores.

4.2.3 Estilo

Os textos-enunciado do gênero *conto de fadas tradicional*, como destacado, visam contar histórias maravilhosas que giram em torno de uma problemática existencial/espiritual. Para isso, o enunciadador mobiliza os recursos linguístico-expressivos que julga necessários para introduzir seu interlocutor no mundo maravilhoso, onde tudo é possível. Nesse enfoque, os contos evidenciam uma

¹¹ Para Rojo (2013), os textos-enunciado pertencentes aos gêneros multissemióticos envolvem diversas linguagens, mídias e tecnologias, implicando multiletramentos para a coprodução de sentidos.

disjunção do mundo discursivo, visto que o conteúdo temático refere-se a fatos distantes do contexto enunciativo, ancorados em uma origem temporal disjunta.

Em decorrência, o enunciador assume a posição social de um contador de histórias, que, a rigor, não possui amplo conhecimento sobre o fato narrado. Assim, ele sabe, apenas, aquilo que presenciou ou que lhe foi contado. O seguinte excerto, retirado do conto *Pele de Asno*, de Charles Perrault, exemplifica muito bem o mencionado: “Dizem que, trabalhando um pouco afobada, deixou cair na massa, sem perceber, um de seus valiosos anéis. Mas, os que afirmam saber o fim desta história garantem que foi de propósito que o anel foi deixado na massa” (CONTOS DE FADA, 2010, p. 43).

Objetivando legitimar a posição social assumida, o enunciador-contador de histórias emprega os verbos “dizer” (dizem que) e “garantem” (garantem que) na 3ª pessoa do plural. Com esse procedimento busca criar um efeito de verdade, na medida em que passa a impressão de contar uma história que, de fato, aconteceu, em determinado tempo-espço. Em outras palavras, a história narrada não foi, simplesmente, inventada, mas recontada. Nesse sentido, o narrador consegue, de certa forma, manter sua visão limitada aos acontecimentos testemunhados ou relatados por outras pessoas.

Entretanto, na maior parte dos contos analisados, verificamos a onisciência do narrador. O fragmento, transcrito na sequência, retirado de *Branca de Neve*, versão dos Irmãos Grimm, exemplifica o mencionado:

Era uma vez uma rainha. Um dia, no meio do inverno, quando flocos de neve grandes como plumas caíam do céu, ela estava sentada a costurar, junto de uma janela com uma moldura de ébano. Enquanto costurava, olhou para a neve e espetou o dedo com a agulha. Três gotas de sangue caíram sobre a neve. O vermelho pareceu tão bonito contra a neve branca que ela pensou: “Ah, se eu tivesse um filhinho branco como a neve, vermelho como o sangue e tão negro como a madeira da moldura da janela.” Pouco tempo depois, deu à luz uma menininha que era branca como a neve, vermelha como o sangue e

negra como o ébano. Chamaram-na de Branca de Neve. A rainha morreu depois do nascimento da criança. Um ano mais tarde seu marido, o rei, casou-se com outra mulher. Era uma dama belíssima, mas orgulhosa e arrogante, e não podia suportar a ideia de que alguém fosse mais bonita que ela (CONTOS DE FADA, 2010, p. 129).

Como se pode observar, o narrador posiciona-se como recriador da realidade, senhor absoluto de seu mundo ficcional, o qual ele pretende transmitir ao leitor como verdade (e não, como invenção). Assim, possui total conhecimento dos fatos e conflitos, do interior e exterior das personagens (COELHO, 2000). O enunciador sabia, por exemplo, os pensamentos da rainha, os quais são apresentados ao leitor por meio do discurso direto “Ah, se eu tivesse um filhinho branco como a neve, vermelho como o sangue e tão negro como a madeira da moldura da janela.” Com esse procedimento, a voz que enuncia confere legitimidade ao que está sendo enunciado, uma vez que o pensamento foi revelado pela própria personagem. Em virtude disso, como mencionado, o foco narrativo é em 3ª pessoa. Interessante ressaltar que o discurso direto é marcado linguisticamente por meio de aspas; recurso presente em todos os contos analisados.

Por narrar fatos efetivados distantes do momento da enunciação, há predomínio do tempo verbal do mundo narrado: pretérito perfeito, imperfeito e futuro do pretérito do indicativo (era, caíam, costurava, olhou, espetou, caíram, pareceu, deu, morreu, casou e podia, por exemplo). A ordenação das ações, por conseguinte, realiza-se de forma linear, havendo, então, progressão temporal na narrativa. Não obstante, os marcadores temporais são empregados de forma genérica, uma vez que as histórias pertencem ao mundo maravilhoso. (Era uma vez; Um dia, no meio do inverno; enquanto costurava; pouco tempo depois; um ano mais tarde, etc.). De igual forma, os marcadores espaciais também são termos genéricos, que não permitem a identificação do exato local onde as ações se desenrolam.

Os adjetivos constituem importante recurso linguístico-expressivo, uma vez que possuem, muitas vezes, o poder de quebrar a suposta neutralidade do enunciador. No excerto: “Era uma dama *belíssima*, mas *orgulhosa* e *arrogante*, e não podia suportar a ideia de que alguém fosse mais bonita que ela”, nitidamente, o narrador emite sua apreciação valorativa sobre a segunda esposa do pai de Branca de Neve, a qual possuía características, segundo sua visão, não condizentes com sua singular beleza. A conjunção adversativa “mas” aponta a divergência entre suas características. Os adjetivos funcionam também como intensificadores das virtudes e/ou defeitos das personagens. Ao descrever as características de Branca de Neve, o enunciador mobiliza uma série de adjetivos, os quais, constituintes de figuras de linguagem, intensificam a beleza exuberante da menina. Importante ressaltar que, devido ao fato de os contos pautarem-se em uma visão maniqueísta, os heróis/heroínas sempre são descritos por meio de adjetivos de valoração positiva; aos antagonistas cabem os adjetivos com valoração negativa/pejorativa.

Por possuir cunho moralizante, o contador procura utilizar uma linguagem simples e direta a fim de despertar o interesse e a compreensão das crianças. Em decorrência, há predomínio de frases curtas de ordem direta. (Era uma vez uma rainha; A rainha morreu depois do nascimento da criança; Três gotas de sangue caíram sobre a neve; seu marido, o rei, casou-se com outra mulher). A referenciação realiza-se por meio de anáforas pronominais de 3ª pessoa e nominais por repetição (Era uma vez *uma rainha*. Um dia, no meio do inverno, quando flocos de neve grandes como plumas caíam do céu, *ela* estava sentada a costurar). As figuras de linguagem mais recorrentes, nos contos tradicionais, por conseguinte, são as comparações e as metáforas.

Em relação à linguagem, os textos pertencentes ao gênero em foco apresentam linguagem verbal culta, simples e direta, bem como linguagem não verbal, consoante destacado, na seção anterior.

Elucidadas as dimensões constituintes do gênero *conto de fadas tradicional*, apresentamos, consoante Duarte (2015), uma síntese das principais marcas de regularidade da modalidade discursiva em questão:

Quadro 2 – Categorização do gênero discursivo *conto de fadas tradicional*.

Contexto de produção	Produtor: Autores que compilaram histórias contadas e recontadas, de forma oral, desde tempos remotos, cuja origem perde-se no tempo, adaptando-as ao contexto de produção de seus cronotopos. Destacam-se Charles Perrault, Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen.
	Finalidade: Propalar valores/ensinamentos morais e éticos, vinculados, principalmente, à espiritualidade cristã, por meio de histórias sobrenaturais que giram em torno de uma problemática existencial/espiritual nas quais o herói busca a transcendência do <i>eu</i> , purificando-se por meio dos desafios enfrentados.
	Interlocutor: Pessoas de todas as idades, em especial, o público infante-juvenil e pessoas ligadas à esfera acadêmico-escolar.
	Local de circulação: Estabelecimentos de ensino, bibliotecas, cinemas, sites, reuniões sociais, casas residenciais etc.
	Momento de produção: séculos XVII, XVIII e XIX.
	Suporte ¹² : Livros, revistas, mídias digitais, tela de cinemas.
Conteúdo temático	<p>➤ Objeto de sentido</p> <p>Constituído na interação, sujeito a variadas alterações conjunturais/avaliativas, perpassando diversos assuntos.</p>
	<p>Assuntos</p> <p>Variados e relacionados à busca da realização interna, a transcendência do <i>eu</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ambição; ✓ Amor; ✓ Ciúme; ✓ Egoísmo; ✓ Fé; ✓ Inveja; ✓ Medo; ✓ Morte, ✓ Obsessão; ✓ Ódio; ✓ Rivalidade; ✓ Traição, etc.

¹² Evidentemente, os suportes referenciados dizem respeito ao cronotopo atual.

<p>Construção composicional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Texto narrativo curto, desenvolvido em prosa, que se inicia, comumente, com a expressão “era uma vez”; ✓ Narrador, quase sempre, onisciente; ✓ Conflito único e condensação de personagens, que, dificilmente, sofrem alterações de caráter ao longo da narrativa; ✓ Personagens <i>tipo</i> (o rei, a fada, a princesa), que desempenham funções no grupo social a que pertencem; ✓ Presença ou não de fadas; ✓ Presença de ilustrações; ✓ Irrupção do maravilhoso, ou seja, algum evento insólito, que não causa nenhum tipo de surpresa aos personagens, nem aos leitores; ✓ Enredo que se desenrola dentro da <i>magia feérica</i>: reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, objetos mágicos, anões, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida; ✓ Situação inicial de tranquilidade, rompida por uma perda, responsável por desencadear o desenvolvimento da narrativa; ✓ Restauração da situação de equilíbrio inicial; ✓ Ordenação temporal e causal dos eventos e ações; ✓ Ensinamento moral ou ético, que pode ser explícito ou implícito. Nos contos de Perrault, a moral aparece demarcada após o final da história, em forma de apêndice, geralmente em versos. Nas histórias dos Irmãos Grimm e Andersen, a moral é construída, implicitamente, ao longo do texto.
<p>Estilo (Marcas linguístico-enunciativas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Linguagem verbal culta, simples e direta; ✓ Linguagem não verbal; ✓ Marcadores temporais e espaciais empregados de forma genérica (era uma vez, certo dia, num belo dia, foram felizes para sempre, há muitos e muito anos, num reino distante, muito longe daqui, em um velho castelo, perto de uma grande floresta, etc.); ✓ Predomínio do tempo verbal do mundo narrado (pretérito perfeito, imperfeito e futuro do pretérito do indicativo); ✓ Adjetivação constante; ✓ Referenciação por meio de anáforas pronominais de 3ª pessoa e nominais por repetição; ✓ Emprego de vocábulos referentes à magia feérica e à ideologia cristã; ✓ Recorrência de comparações e metáforas; ✓ Predomínio de ordem direta da oração; ✓ Discurso direto marcado por meio de aspas.

Fonte: adaptado de Duarte (2015, p. 173).

Não obstante as características apontadas revelem as principais marcas de regularidade/instabilidade do gênero, o *conto de fadas tradicional*, como mencionado, pode facilmente se confundir com outros gêneros que se desenvolvem por meio da narrativa, como o *mito* e o *conto maravilhoso*. Na tentativa de contribuir para diferenciá-los, apresentamos o seguinte quadro:

Quadro 3 – Gêneros literários que se constituem pela irrupção do maravilhoso. Fonte: Duarte (2015, p. 173).

	<i>Conto de fadas</i>	Conto maravilhoso	Mito
Finalidade	Refletir a luta do <i>eu</i> , em seu processo de realização interior profunda, isto é, a transcendência a estágios superiores de existência. Assim, originalmente, os <i>contos de fadas</i> refletiam valores éticos e espirituais vinculados, sobretudo, à espiritualidade pagã, por meio de histórias sobrenaturais que giravam em torno de uma problemática existencial. Com a cristianização do mundo europeu, os contos passaram a dialogar com as vozes da religião cristã, adquirindo cunho, essencialmente, pedagógico/ moralizante.	Refletir a luta do <i>eu</i> , em seu processo de realização externa, isto é, a satisfação dos desejos materiais e sensoriais. Assim, os contos maravilhosos refletem o desejo de auto-realização profunda, no âmbito social, econômico e carnal, por meio de histórias sobrenaturais que giram em torno de conquistas de bens/riquezas, poder material, paixão erótica.	Explicar, de maneira intuitiva, religiosa e mágica, os fenômenos básicos da existência humana: a criação do mundo e do homem, a gênese dos deuses, a ação da natureza. Assim, os mitos refletem, por meio de alegorias, a ânsia do ser humano por explicações a respeito da origem da vida e tudo que nela acontece. Explicações estas que a ciência/razão ainda não havia explicado.
Irrupção do maravilhoso	A manifestação de eventos/elementos insólitos não é questionada, tampouco causa surpresa ou estranhamento às personagens e aos leitores. Em suas primeiras manifestações, os contos de fadas eram concebidos como reflexo e refração da vida impregnada de magia dos celtas. Não obstante, com o passar dos tempos, os contos perderam o estatuto verídico, adquirindo, então, caráter de inverdade. Desde então, os interlocutores possuem plena consciência de que se trata de histórias pertencentes ao mundo maravilhoso. Há, portanto, nítida separação entre o mundo narrado e a realidade.	A manifestação de eventos/elementos insólitos não é questionada, tampouco causa surpresa ou estranhamento às personagens e aos leitores. Não obstante, os interlocutores possuem plena consciência de que se trata de histórias pertencentes ao mundo maravilhoso. Há, portanto, nítida separação entre o mundo narrado e a realidade.	A manifestação de eventos/elementos insólitos não é questionada, tampouco causa surpresa ou estranhamento às personagens. Quanto aos interlocutores, Simonsen (1987) assinala que o mito, por simbolizar as crenças de um povo/nação, adquire para tais povos um caráter verídico. A irrupção do maravilhoso, portanto, não é tida como algo sobrenatural, nem irreal. Não obstante, para os demais interlocutores, o maravilhoso, geralmente, não possui estatuto de verdade.
Origem	São de origem muito antiga, sendo a cultura celta apontada como a responsável pelo surgimento de histórias maravilhosas sobre fadas que auxiliavam o herói/heroína em sua travessia rumo à transcendência do <i>eu</i> .	São de origem oriental, relacionadas às migrações realizadas na Pérsia, Irã, Turquia e, principalmente, à luxuriosa Arábia, cuja ênfase na materialidade sensorial atingiu a plenitude. (COELHO, 1987).	Não é possível precisar as origens. Para Marinho (2006), a observação dos mitos oriundos de diferentes civilizações, como, por exemplo, a egípcia, a grega, a suméria e a hebraica, permite a compreensão de que em todos eles há preocupação em explicar, por meio da alegoria, a gênese do mundo, os fenômenos naturais e a condição humana.
Efabulação básica	Desafios originados pela necessidade de realização existencial interna, basicamente, por meio do encontro/recuperação do amor eterno/espiritual. Assim, o herói/heroína precisa superar	Desafios originados pela necessidade de realização existencial externa, basicamente, motivada pela miséria, necessidade de sobrevivência ou satisfação	Desafios originados pela fúria/capricho dos deuses ou pela afronta a deuses e semideuses. Assim, os heróis/heroínas precisam lutar contra ou a favor dos deuses. Estes, geralmente, são

	obstáculos de ordem pessoal/familiar para ascender a um estágio superior de existência.	de desejos materiais e do corpo. Assim, o herói/heroína precisa superar obstáculos de ordem socioeconômica, a fim de ascender a uma posição social superior.	representações das forças da natureza, que, sozinhos, não conseguem interferir no rumo da história. Em decorrência, precisam contar com a ajuda dos heróis.
Personagens	As personagens pertencem à <i>magia feérica</i> . Príncipes e princesas, geralmente, são as protagonistas. Há reis, rainhas, madrastas, fadas, bruxas, anões, duendes, ogros, magos, objetos mágicos que possuem características humanas (falar, pensar, enxergar, etc.).	As protagonistas, comumente, são animais falantes, crianças que lutam para superar a fome e a miséria ou jovens aventureiros em busca de tesouros e satisfação dos desejos do corpo. Príncipes e princesas, geralmente, são personagens secundárias.	As protagonistas situam-se em posição intermediária entre a dimensão sagrada (os deuses) e a humana (homens mortais). Os heróis/heroínas, portanto, são semideuses (as) – filhos (as) de deuses (as) com humanos – dotados de poderes superiores aos dos humanos (força, visão, inteligência, velocidade), porém mortais como todos os homens. Outras personagens recorrentes: monstros (minotauros, centauros, cavalos alados, dragões, gigantes), ninfas, sereias, príncipes, princesas, reis, etc.
Recompensa do herói/heroína	A recompensa efetiva-se mediante a conquista da felicidade, advinda por meio da superação dos obstáculos. A união amorosa, quase sempre, representa a conquista da realização interna: a plena felicidade. O casamento, portanto, é concebido como expressão maior da felicidade eterna.	A recompensa efetiva-se mediante a transformação da condição social/econômica do herói/heroína. Geralmente, ele/ela se torna rico e/ou respeitado, por meio do casamento ou descoberta de tesouros. O casamento, portanto, é apenas um meio para superar desafios de ordem social e material.	A recompensa efetiva-se mediante o cumprimento de uma missão, quer o herói/heroína seja vencedor, quer, aparentemente, seja derrotado em batalha. Nas narrativas míticas, a morte é uma alegoria da superação de limitações, à medida que o <i>novus</i> só irrompe mediante a morte do <i>velho</i> .
Exemplos	A Bela Adormecida, A Bela e a Fera, Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel, O Pássaro Azul, Barba Azul.	O Gato de Botas, Aladim e a lâmpada maravilhosa, O pescador e o gênio, Os músicos de Brêmen, Simbad, o Marujo.	<i>Mitos gregos</i> : A caixa de Pandora, Perseu e Medusa, Dédalo e Ícaro, Orfeu e Eurídice, Eco e Narciso; Helena de Troia ou A guerra de Troia. <i>Mitos nórdicos, escandinavos ou vikings</i> : Yggdrasil - Árvore do Mundo, A guerra entre os aesir e os vanir, A morte de Baldr, O mito de Thiazzi, Thor: o deus do trovão. <i>Mitos céltico-bretões</i> : Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda, O Herói Cuchulainn, A Ilha de Avalon. Taranis, Teutatis e Esus.

Como se pode perceber, os gêneros arrolados expressam problemáticas distintas, uma vez que desvelam diferentes formas de ver, compreender e agir no mundo. Conquanto, em concordância com Coelho (1987), entendemos que uma visão não anula

a outra, havendo pontos de convergência entre elas. Contudo, referindo-se, especificamente, aos contos de fadas e contos maravilhosos, Coelho (1987, p. 12) declara: “por temperamento ou personalidade, cada indivíduo, consciente ou inconscientemente, privilegia uma delas, e é essa escolha que orienta sua luta pela vida”.

5. Considerações finais

O delineamento da dimensão verbal, em consonância com a dimensão social, permite evidenciar que o gênero *conto de fadas tradicional* é constituído discursivamente por determinados recursos que se tornam, relativamente, estabilizados no tema, construção composicional e estilo. Por meio da análise dos dados, aflorou a percepção de que o *conto de fadas tradicional* reflete e refrata atitudes, concepções, crenças, valores e angústias existenciais dos sujeitos, situados e significados, em cronotopos específicos. A análise das dimensões, portanto, justifica-se para fins de categorização e transposição didática, visto serem indissociáveis no todo do enunciado.

Diante da análise e sistematização das regularidades/instabilidades dos textos-enunciado que materializam o gênero, julgamos haver cumprido os objetivos propostos para este trabalho, evidenciando a proposição de que o gênero *conto de fadas tradicional* configura-se como *gênero discursivo híbrido*, constituído ideologicamente na esfera social da literatura insólita. Além da referida categorização, contribuição teórica aos estudos, no âmbito da Linguística Aplicada, a pesquisa lança luzes aos estudos literários, à medida que estabelece tênues fronteiras entre diferentes gêneros literários – *conto de fadas tradicional*, *conto maravilhoso* e *mito*.

Referências

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 3ª Ed. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumentos de mediação. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e terra, 2007.

BRAIT, B. **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro / Brasília: DP&A, 1998.

CALADO, E. **O encantamento da bruxa**: o mal nos contos de fadas. João Pessoa: Ideia, 2005.

CALVINO, Í. O mundo é uma alcaçofra. In: _____. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CANTON, K. **E o príncipe dançou**: o conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea. São Paulo: Ática, 1994.

CARNEIRO, N. M. **O caleidoscópio de José J. Veiga**: intersecções estruturais em narrativas insólitas. Assis, 2004. 200 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2004.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

COELHO, N. N. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.

_____. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. **O conto de fadas**: símbolos, mitos, arquétipos. 4ª ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

CONTOS DE FADAS: DE PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN & OUTROS. Apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luiza X. A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DARNTON, R. **O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa**. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; DE PIETRO. Relato da elaboração de uma sequência didática: o debate público. Roxane Rojo (trad.). In: **Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école**. Paris: ESF Editeur, pp. 27-46, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.

DUARTE, P. C. O. **Era uma vez um estágio de língua portuguesa**: diálogos sobre formação docente inicial, o gênero discursivo *conto de fadas* e suas contrapalavras contemporâneas. 2015. 513 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. São Paulo, Perspectiva, 1972.

ESTÉS, C. P. **Contos dos Irmãos Grimm**. (trad. Lia Wyler). Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

GARCÍA, F. O 'Insólito' na Narrativa Ficcional: a questão e os conceitos na teoria dos gêneros literários. In: _____. (Org.). **A banalização do insólito**: questões de gênero literário – mecanismos de construção narrativa. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

_____. O insólito na narrativa de Mário de Carvalho: uma questão de gênero literário. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, Ano 15, nº 30, agosto de 2010.

GREIMAS, A. J. **Des dieux et des hommes**. Paris: PUF, 1985.

JESUALDO. **A Literatura Infantil**. São Paulo: Cultrix, 1993.

- JOLLES, A. **Formas Simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.
- JUNG, C. G. **Os arquétipos do inconsciente coletivo**. Tradução Maria Luiza Appy e Dora Mariana Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes: 2000.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- MACHADO, A. M. In: Prefácio de **CONTOS DE FADAS: DE PERRAULT, GRIMM, ANDERSEN & OUTROS**. Apresentação Ana Maria Machado; tradução Maria Luiza X. A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- MEREGE, A. L. **Os contos de fadas: origens, história e permanência no mundo moderno**. São Paulo: Claridade, 2010.
- MICHELLI, R. Do maravilhoso ao insólito: caminhos da literatura infantil e juvenil. In: GARCÍA, F.; BATALHA, M. C. (orgs.) **Vertentes teóricas e ficcionais do insólito**. Rio de Janeiro: Caetés, 2012.
- MIELIETINSKI, E. M. **A poética do mito**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.
- PAULA, L.; STAFUZZA, G. Prefácio. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. **Círculo de bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- _____. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. **Revista Estudo da Linguagem**. Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.
- PAZ, N. **Mitos e ritos de iniciação nos contos de fadas**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- ROAS, D. **Tras los Límites de lo Real**. Una definición de lo fantástico. Madrid: Páginas de Espuma, 2011.
- RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p, 152-183.

ROJO, R. H. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

_____. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (org.). **(Re)discutir gênero, texto e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 73-108.

_____. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In ROJO, R. H. R. (Org.) **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

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

_____. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011.

STAM, R. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 2000.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

_____. **Introdução à literatura fantástica**. Trad. Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2007.

VOLOBUEF, K. **Frestas e arestas**. A prosa de ficção do romantismo na Alemanha e no Brasil. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WARNER, M. **Da fera à Loira**: sobre contos de fadas e seus narradores. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ZIPES, J. **Fairy tale as myth/ Myth as fairy tale**. Kentucky: The University Press of Kentucky, 1993. Disponível em: <<http://www.imdb.com/title/tt0126029/taglines>>. Acesso em: 30/05/2012.

Artigo recebido em: 01.06.2017

Artigo aprovado em: 23.10.2017



A natureza relacional dos conceitos fundadores da linguística moderna: uma leitura do *Curso de Linguística Geral*

The relational nature of modern linguistics founding concepts: a reading of the *Course in General Linguistics*

Allana Cristina Moreira Marques*

RESUMO: Neste estudo propomos uma leitura da edição do *Curso de Linguística Geral*, cuja publicação, em 1916, é reconhecida como o marco de fundação da Linguística Moderna. Essa leitura que ora propomos será guiada por um objetivo particular: demonstrar como a noção de relação, para além da teoria do valor, considerada por alguns estudiosos carro-chefe da reflexão saussuriana, atua também como um elemento indispensável para a elaboração dos diferentes conceitos propostos por Ferdinand de Saussure, tais como língua, sincronia, diacronia, mutabilidade, imutabilidade, arbitrariedade e linearidade, dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Relação. *Curso de Linguística Geral*. Ferdinand de Saussure. Linguística.

ABSTRACT: In this paper we propose a reading of *Course in General Linguistics* edition, whose publication in 1916 is recognized as the mark of Modern Linguistics foundation. This reading we propose will be guide by a particular aim: to show how the notion of relation, beyond the value theory that is considered the most important Saussure's reflection, is also imperative for the elaboration of different concepts proposed by Ferdinand de Saussure such as language, synchrony, diachrony, mutability, immutability, arbitrariness and linearity, among others.

KEYWORDS: Relation. *Course in General Linguistics*. Ferdinand de Saussure. Linguistics.

1. Introdução

No ano de 2016, diversos eventos que aconteceram no Brasil e em diferentes partes do mundo celebraram o centenário da publicação de uma obra fundadora, o *Curso de Linguística Geral* (CLG). Organizada por Charles Bally e Albert Sechehaye a

* Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: lanacrismm@yahoo.com.br.

partir de notas manuscritas do linguista suíço Ferdinand de Saussure e de anotações de alunos dos três cursos de linguística geral ministrados por ele em Genebra, esta obra atuou como um importante marco na história dos estudos linguísticos. É em sua publicação que se reconhece a fundação da Linguística Moderna.

Este reconhecimento se deve à novidade radical, nos termos de Normand (2011), que o pensamento saussuriano introduziu ao campo dos estudos linguísticos, dando as bases para um novo modo de conceber a língua. Cem anos após a publicação do CLG, a novidade de que trata Normand ainda resta e as palavras de Benveniste (1966 [2005], p. 35), em comemoração ao cinquentenário do CLG, parecem ainda mais atuais: “Saussure é em primeiro lugar e sempre o homem dos fundamentos”.

Com a descoberta de notas autógrafas de Saussure em 1955, 1958, 1967 e, mais recentemente, em 1996, as quais juntas totalizam quase 30 mil folhas distribuídas nas bibliotecas de Harvard e de Genebra (cf. SOFIA, 2012), o interesse pela investigação da teoria saussuriana ganhou novas forças. Para alguns estudiosos, tais como aqueles adeptos ao pensamento de Bouquet (2000), as notas manuscritas representam a esperança de encontro com o verdadeiro Saussure, uma vez que consideram que o CLG obscureceu, distorceu o pensamento do genebrino. Para nós, porém, em consonância com Silveira (2011, 2014), elas representam outra possibilidade de leitura da teoria que mudou a história da linguística.

Por esse viés, a importância do CLG não é diminuída. Isso porque, tal qual Silveira (2007), acreditamos que a edição do CLG foi durante muito tempo “o único meio pelo qual se podia ter acesso à teorização de Saussure”, além de que é preciso considerar “a capital importância do reconhecimento da edição no processo de fundação da Linguística” (SILVEIRA, 2007, p. 16).

Assim, levando em conta a força deste pensamento que resistiu ao tempo, à modernidade, propomos, então, uma nova leitura de Saussure pela via do CLG, a

fim de evidenciarmos como a noção de relação, tão cara aos estudos de Saussure, foi importante para a construção dos diversos conceitos propostos por ele e que se tornaram, ao longo do tempo, conceitos basilares da ciência linguística.

2. A noção de relação pelos leitores de Saussure

A importância da noção de relação para a teoria linguística de Ferdinand de Saussure foi notada por diversos pesquisadores que se dedicaram ao estudo da reflexão linguística saussuriana.

Exemplarmente, em uma reflexão sobre a teoria do valor, Normand aponta em seu estudo a importância da relação na distinção entre as noções de entidade, unidade e valor, feita por Saussure no capítulo III da Segunda Parte do CLG, e que dá as bases para a importante reflexão sobre o valor linguístico. A afirmação de que “a noção de valor recobre as de unidade, de entidade concreta e de realidade” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 55) atesta, segundo a autora, uma preferência pelo termo valor, por parte de Saussure, tendo em vista que o termo unidade implica uma possibilidade de isolar os elementos da língua e o termo entidade remete a uma questão filosófica, já o termo valor implica a existência de relações no fenômeno linguístico: “Ao termo *unidade* – que implica sempre a possibilidade de isolar elementos – e ao termo *entidade* – que denota uma interrogação filosófica –, preferir-se-á, pois, o *valor*, que supõe a existência de uma relação” (NORMAND, 2009 [2000], p. 75).

Na reflexão da autora, a noção de relação é tomada como princípio dos estudos saussurianos: “o funcionamento [das línguas] obedece ao mesmo princípio geral: só há relações.” (NORMAND, 2009 [2000], p. 75). Para ela, o CLG permite tomar como termos equivalentes *signos, relações, valores, diferenças*, apontando para a centralidade da noção por nós perscrutada. Ela ainda se questiona: “Pode-se então dizer que se analisam *unidades* quando se deveria tratar sempre de *relações* entre

unidades diferentes?” (NORMAND, 2009 [2000], p. 76). Em resposta, Normand afirma que a unidade linguística em Saussure é uma identidade de relações.

Para compreender a verdadeira natureza das unidades linguísticas, é necessário parar de querer isolar formas que seriam observáveis em si e admitir que elas não podem ser apreendidas se não em suas relações com outras, que **elas só existem, do ponto de vista linguístico, nessas relações** (NORMAND, 2009 [2000], p. 79).

Assim, com base no que é dito pela autora, Saussure, em sua teoria, substitui a noção de unidade, que remete à possibilidade de tomar os elementos separadamente, bem como a de entidade, pela de *valor*, isso porque essa última noção “supõe a existência de uma relação” (NORMAND, 2009 [2000], p. 79) e invalida a existência de elementos positivos, isoláveis e diretamente observáveis.

Para Normand, a novidade da proposta teórica de Saussure não reside simplesmente na definição da língua enquanto sistema, mas sim no que essa concepção engendra no interior dessa teoria. Há tempos, já se observava que os elementos da língua eram articulados e determinados reciprocamente. O que faz a novidade em Saussure é o fato da noção de sistema ser tomada como *funcionamento* ou *mecanismo*, o que remete à natureza relacional das unidades linguísticas.

O termo comum [sistema] é tomado, no entanto, por Saussure em uma acepção *mais* precisa, de certo modo técnica: explicitado como *funcionamento* ou *mecanismo*, ele remete a uma característica julgada fundamental das *unidades linguísticas*: a de que é impossível apreendê-las fora do sistema específico em que elas são tomadas, pois **é nele que está seu modo de realidade**; elas só possuem existência para um locutor nas relações recíprocas que mantêm e que lhes dão sentido. Abordadas **fora dessas relações**, as unidades linguísticas não passam de elementos materiais desprovidos de significação; em outras palavras, **elas não são mais linguísticas** (NORMAND, 2009 [2000], p. 50, grifos nossos em negrito, grifos da autora em itálico).

A partir disso, é possível entender que Saussure não só coloca as unidades da língua em relações, no interior de um sistema, mas estabelece as relações como condição de existência das unidades linguísticas, uma vez que as unidades só têm valor no sistema, e, conseqüentemente, são condição de existência do próprio sistema linguístico, o que permitirá sua elaboração sobre a ordem própria da língua. Desse modo, entendemos que as unidades, relacionais em sua natureza, condicionam o sistema e vice-versa.

A questão das unidades está atrelada à teoria do valor proposta pelo genebrino. Essa teoria é explicitada, em especial, no capítulo IV “O valor linguístico” da Segunda Parte do CLG. Nesse capítulo, é apresentada a teoria que, para muitos estudiosos, constitui o ponto central da produção teórica de Ferdinand de Saussure. Em um estudo sobre o lugar dessa teoria no CLG, Silveira (2009, p. 50) afirma a sua fundamental importância para uma nova noção de língua. Segundo ela, a partir dessa teoria é possível pensar a língua enquanto sistema, modificando, com isso, o modo de concebê-la em relação ao pensamento. Isso porque, ao propor que “a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 55), Saussure inviabiliza a concepção de língua enquanto representação do pensamento.

Ducrot (1968) também trata da noção de relação na teoria do valor linguístico ao tematizar sobre a noção de estrutura em Saussure. Segundo ele, a partir do conceito de valor, Saussure estabelece que a identidade dos elementos só pode ser definida em relação aos outros elementos da língua. Desse modo, a identidade dos elementos não está neles próprios, ela é determinada pelas relações com os outros termos, o que nos atesta a impossibilidade de tratar da identidade dos elementos fora da organização do sistema. Assim, para Ducrot (1968, p. 68), Saussure distingue dois tipos de identidade: uma material e uma relacional. A Linguística História erra em atribuir aos signos uma identidade material baseada no caráter fônico ou semântico

dos elementos. A contribuição de Saussure está, então, em definir que a identidade das unidades da língua é puramente relacional e, nesse sentido, ela é definida a partir das relações que essas unidades estabelecem entre si.

Nessa mesma linha de pensamento, Benveniste (2005 [1966]) afirma que em Saussure “a noção positivista do *fato* linguístico é substituída pela de *relação*” (BENVENISTE, 2005 [1966], p. 23, grifos do autor). Dessa maneira, se antes cada fato era considerado pela sua individualidade e definido por si mesmo, na teoria saussuriana, o fato linguístico é definido pela relação, sendo tomado sempre como parte de um conjunto.

Cada uma das unidades de um sistema define-se assim pelo conjunto das *relações* que mantém com as outras unidades e pelas *oposições* em que entra: é uma entidade relativa e opositiva, dizia Saussure. Abandona-se, pois, a ideia de que os dados da língua valem por si mesmos e são “fatos” objetivos, grandezas absolutas¹, susceptíveis de se considerarem isoladamente. Na realidade, as entidades linguísticas não se deixam determinar senão no interior do sistema que as organiza e as domina, e umas em razão das outras. Não têm valor a não ser como elementos de uma estrutura. Logo em primeiro lugar, é o sistema que é preciso destacar e descrever. Elaborar-se assim uma teoria da língua como sistema de signos e como organização de unidades hierarquizadas (BENVENISTE, 2005 [1966], p. 23, grifos do autor).

Benveniste reitera o que é dito por Saussure, ao afirmar que os elementos de uma língua não possuem “uma realidade substancial; cada um deles adquire o seu valor pelo fato de que se opõe ao outro” (BENVENISTE, 2005 [1966], p. 23). Essa questão da não substancialidade linguística é justificada exatamente pela noção de relação introduzida por Saussure no estudo das unidades linguísticas. Se o fato

¹ A inadequação de se considerar os fenômenos linguísticos como grandezas absolutas também está relacionada a não substancialidade linguística e ao entendimento do fato de língua pela concepção de valor. Se um signo muda, por exemplo, consequência da falta de substância, seu valor muda, bem como o valor de outros signos linguísticos aos quais ele está associado.

linguístico não pode ser definido em si mesmo, é porque ele não é substancial, trata-se de uma forma e, portanto, não há nele qualquer substância.

As reflexões de Normand, Ducrot e Benveniste testemunham a importância da noção de relação na compreensão saussuriana de unidade e na elaboração da teoria do valor, demonstrando que ela é peça-chave nessa reflexão e, portanto, imprescindível ao movimento de teorização de Ferdinand de Saussure. Tais estudiosos nos permitem evidenciar a importância da noção de relação para a reflexão do mestre genebrino, em especial, para a construção teórica do valor linguístico. Todavia, eles nos instigam, também, a colocar outras questões sobre essa noção no interior da teorização de Saussure, que nos possibilitariam entender porque a noção de relação se tornou tão cara aos estudos de Saussure, também, a nosso ver, para a compreensão das demais noções propostas por ele, tais como língua, sincronia, diacronia, mutabilidade, imutabilidade, arbitrariedade e linearidade.

Embora esses autores apontem de um modo mais geral a importância da noção de relação em Saussure, acreditamos que algumas questões, de ordem mais específica, a respeito da noção de relação na teoria saussuriana se fazem pertinentes e ainda podem ser colocadas, tendo em vista a produtividade teórica dessa noção. Com base nisso, nossa análise do CLG será guiada pelos seguintes questionamentos: a) quais elementos nos autorizam a afirmar a relevância da noção de relação no CLG? E, ainda, b) por que essa noção é imperativa no entendimento do conjunto conceitual elaborado por Ferdinand de Saussure?

3. A noção de relação e os conceitos saussurianos

3.1 A língua definida por relações

A noção de relação parece ocupar lugar importante na teorização do CLG pela primeira vez no capítulo III de sua Introdução, nomeado “Objeto da Linguística”, em que a noção de língua é definida. Nesse capítulo, Saussure diferencia a língua da

linguagem e da fala e é, sobretudo, na definição de língua que a noção de relação é movimentada. Mesmo que o termo “relação” não apareça nesse primeiro momento da teorização, outros termos, como associação, correspondência e união nos testemunham a existência de relações no fenômeno linguístico. É o que, por exemplo, sugere-nos a seguinte passagem: “seja qual for a que se adote, o fenômeno linguístico apresenta perpetuamente duas faces que se correspondem e das quais uma não vale senão pela outra” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 39).

Em uma de suas primeiras definições, a língua é apresentada como “um sistema de signos distintos correspondentes a ideias distintas” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 42). Por essa passagem, entende-se que há uma relação entre os signos, mais tarde entendidos como “significantes”, e as ideias e que o total resultante dessa relação ou correspondência, mais tarde definido como “signo”², pertence a um sistema. É o que também pode ser entendido pela seguinte passagem:

O ponto de partida do circuito se situa no cérebro de uma delas [das pessoas que compõem o circuito], por exemplo A, em que os fatos de consciência, a que chamaremos conceitos, se acham **associados** às representações dos signos linguísticos ou imagens acústicas que servem para exprimi-los.³ (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 43, grifo nosso).

No excerto acima, em que o circuito da fala é reconstituído, há uma flutuação na nomenclatura. As “ideias” da citação anterior são substituídas aqui pela noção de “fatos de consciência” ou “conceito” e os “signos linguísticos” passam a ser entendidos também como “imagens acústicas”. Apesar da flutuação terminológica,

² É importante notarmos que, ainda no CLG, os conceitos parecem estar em processo de elaboração o que explica a flutuação terminológica que aparece na edição.

³ Ao longo do CLG, as noções de representação e de expressão são substituídas pela noção de associação, a nosso ver, devido à inadequação dessas noções para o entendimento da língua enquanto um sistema autônomo e não mais como uma representação ou expressão do pensamento.

essa passagem é importante porque ela testemunha o caráter associativo e, portanto, relacional do signo linguístico já em suas primeiras definições.

A língua é novamente definida: “constitui-se num sistema de signos em que, de essencial, só existe a **união** do sentido e da imagem acústica e, em que as duas partes do signo são igualmente psíquicas” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 46), e ainda “os signos linguísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as **associações**, ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sua sede no cérebro” (p. 46).

Nessa passagem, o signo indica o total resultante da associação entre o sentido ou conceito e a imagem acústica. Esse trecho é, para nós, importante, pois ele revela o caráter essencial da associação que se estabelece no interior do signo, reafirmando, mesmo que de modo inicial, a importância da noção de relação para o signo postulado por Saussure.

Embora no capítulo “Objeto da linguística” a definição de língua aponte, principalmente, para a relação que ocorre no interior do signo linguístico, ela mobiliza outra importante noção que também é testemunha da fecundidade da noção de relação para o entendimento da língua: a de sistema. Como vimos nas passagens anteriores, para Saussure a língua é um sistema de signos. Ao analisar o funcionamento do circuito da fala, ainda no capítulo em questão, Saussure afirma: “Cumprir acrescentar uma faculdade de **associação** e de **coordenação** que se manifesta desde que não se trate mais de signos isolados; é essa faculdade que desempenha o principal papel na organização da língua enquanto sistema” (p. 44). Entender a língua como um sistema requer, então, que tratemos os signos não mais de forma isolada, mas sim no interior do sistema, isto é, a partir de suas relações com os outros signos da língua.

Ainda no que se refere à elaboração conceitual de língua, a noção de relação se faz importante na distinção realizada entre aquilo que é interno à língua e aquilo que

é externo a ela. Essa distinção é feita principalmente no capítulo V da “Introdução” do CLG, denominado “Elementos internos e elementos externos da língua”. Ao delimitar os interesses da Linguística, Saussure separa o que é linguístico do que é extralinguístico, isto é, o que é interno à língua do que é externo a ela. Assim, nesse capítulo, Saussure delimita, a um só tempo, tanto os interesses do estudo linguístico propriamente dito, redefinindo o campo de atuação desta ciência, como também estabelece os limites do próprio objeto de investigação.

Para Saussure, é preciso estabelecer limites e separar do estudo linguístico tudo que seja externo ao sistema, é o que nos mostra a seguinte passagem do CLG: “Nossa definição da língua supõe que eliminemos dela tudo o que lhe seja estranho ao organismo, ao seu sistema: tudo quanto se designa pelo termo *Linguística Externa*” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 53).

São externas à língua e, conseqüentemente, ao estudo linguístico: i) todas as relações que podem existir entre a história de uma língua e de uma raça ou civilização; ii) as relações existentes entre a língua e a história política; iii) as relações da língua com instituições de toda espécie, a Igreja, a escola etc. iv) as relações recíprocas entre a língua literária e a língua corrente; e, por fim, v) tudo quanto se relaciona com a extensão geográfica das línguas (cf. SAUSSURE, 2012 [1970], p. 53-54).

Saussure não nega a importância de tais relações, tendo em vista a ligação que há entre o que é externo à língua e o que é interno a ela. Ele afirma que em outros estudos, como na investigação biológica, as relações externas são de suma importância, isso porque, segundo ele, uma planta, por exemplo, “é modificada no seu organismo interno pelos fatores externos (terreno, clima etc.)” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 54). No que se refere à língua, o linguista deve ponderar que uma nação é reconhecida por sua língua e que uma língua constitui uma nação; que acontecimentos históricos, como a dominação de povos, podem ocasionar transformações em um idioma; que a língua literária acaba por determinar questões

da língua natural; e que a diversidade geográfica é fator primário na investigação da diversidade linguística. Entretanto, Saussure ressalta que no âmbito dos estudos linguísticos a não investigação das relações externas não impede o estudo daquilo que é interno à língua. Ele exemplifica:

Tomemos, por exemplo, o empréstimo de palavras estrangeiras; pode-se comprovar, inicialmente, que não se trata, de modo algum, de um elemento constante na vida de uma língua. Existem, em certos vales retirados, dialetos que jamais admitiram, por assim dizer, um só termo artificial vindo de fora. Dir-se-á que esses idiomas estão fora das condições regulares da linguagem, incapazes de dar-nos uma ideia dela, e que exigem um estudo “teratológico” por não terem jamais sofrido mistura? Cumpre, sobretudo, notar **que o termo emprestado não é considerado mais como tal desde que seja estudado no seio do sistema; ele existe somente por sua relação e oposição com as palavras que lhe estão associadas, da mesma forma que qualquer outro signo autóctone.** (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 55, grifo nosso).

Pela passagem acima, entende-se que o fenômeno do empréstimo – segundo Saussure, de modo algum constante na vida de uma língua – pode ser estudado no seio do sistema sem que suas condições originais, isto é, suas condições na língua de origem, sejam investigadas. Nesse sentido, o termo emprestado deve ser analisado unicamente a partir das relações e oposições que ele mantém com os outros termos do novo sistema do qual agora faz parte, são essas relações que lhe permitem nova existência e são essas relações que cabe à Linguística investigar. Como afirma Saussure, o termo emprestando “**existe somente** por sua relação e oposição com as palavras que lhe estão associadas”. Por esse excerto, entende-se, então, que o fenômeno do empréstimo, segundo Saussure, é condicionado, unicamente, pelas relações estabelecidas na nova língua. Chamamos atenção, ainda, para o trecho em itálico, no qual Saussure atesta que a existência de qualquer outro signo autóctone – isto é, próprios de uma determinada região, e que, portanto, não são advindos de

empréstimos – também se deve às relações e oposições, reafirmando o princípio relacional e opositivo que rege o funcionamento dos signos linguísticos.

Ainda no que diz respeito às relações linguísticas, Saussure diferencia dois modos de concebê-las, considerando-as em si mesmas ou em função do tempo, é a distinção realizada entre o estudo sincrônico e o estudo diacrônico. Essas noções são apresentadas no capítulo III da Primeira Parte – Princípios Gerais, nomeado “Linguística Estática e Linguística Evolutiva”. Nele podemos ver como a noção de relação é mobilizada na definição desses importantes conceitos saussurianos⁴. Nesse capítulo, Saussure afirma que o fator tempo cria, na Linguística, dois caminhos divergentes de abordagem da língua, que nos exigem distinguir o eixo das simultaneidades e o eixo das sucessões.

*O eixo das simultaneidades, concernentes às **relações entre coisas existentes**, de onde toda intervenção do tempo se exclui e o *eixo das sucessões*, sobre o qual não se pode considerar mais que uma coisa por vez, mas onde estão situadas todas as coisas do primeiro eixo com suas respectivas transformações. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 121, grifo nosso em negrito, grifo da edição em itálico).*

Essa distinção, segundo Saussure, imprescindível a todas as ciências que trabalham com valores, exige que o linguista diferencie, então, “o sistema de valores considerados em si, desses mesmos valores considerados em função do tempo” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 122). Essa exigência aumenta quando se trata de sistemas complexos tal qual a língua. Vejamos:

Sistema algum apresenta esse caráter tanto quanto a língua: em parte alguma se encontra igual precisão de valores em jogo, um número tão grande e uma diversidade tamanha de termos, numa dependência recíproca tão estrita. A multiplicidade dos signos, já invocada para

⁴ Para um estudo detalhado da noção de relação na distinção entre sincronia e diacronia em manuscritos saussurianos, ver Marques (2017).

explicar a continuidade da língua, nos impede absolutamente de estudar-lhe, ao mesmo tempo, **as relações no tempo e no sistema**. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 122, grifo nosso).

A partir disso, é possível entender que enquanto o estudo sincrônico, ou a Linguística Estática, basear-se-á na investigação dos estados de língua, isto é, **das relações coexistentes de um sistema**, o estudo diacrônico, ou a Linguística Evolutiva, basear-se-á na investigação das **evoluções ou transformações das relações da língua**. É importante esclarecermos que embora o tempo seja um fator externo à língua, diferentemente dos outros fatores elencados por Saussure, sua “intervenção” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 121) incide de um modo fundamental na língua, distinguindo duas maneiras de abordar o fenômeno linguístico. Isso nos permite observar que este fator externo aparece atrelado às reflexões sobre a língua no que diz respeito ao modo de conceber suas relações. É o que também afirma a seguinte passagem: “[...] o fenômeno sincrônico nada tem em comum com o diacrônico, um é uma relação entre elementos **simultâneos**, o outro, a substituição de um elemento por outro **no tempo**, um acontecimento” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 133).

Ainda no que diz respeito à noção de relação, atentemos ao trecho de conclusão do capítulo em questão:

*A Linguística sincrônica se ocupará das **relações lógicas e psicológicas que unem os termos coexistentes e que formam sistemas**, tais como são percebidos pela consciência coletiva. A Linguística diacrônica estudará, ao contrário, **as relações que unem termos sucessivos percebidos por uma mesma consciência coletiva e que substituem uns aos outros sem formar sistema entre si**. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 142, grifos nossos).*

Nesse trecho, ao contrário do que é dito anteriormente por Saussure, de que “o fenômeno sincrônico nada tem em comum com o diacrônico” – possivelmente em vista de enfatizar a distinção entre eles, dado que as relações diacrônicas são

estabelecidas entre estados sincrônicos –, é possível afirmar que as relações operam como um fator comum entre esses dois fenômenos. Ambos os estudos concernem à investigação das relações linguísticas; a sincronia, porém, ao estudo das relações coexistentes e a diacronia ao estudo das relações no tempo.

É importante observarmos o fato de que, nesse fragmento do CLG, Saussure inviabiliza a noção de sistema no entendimento da diacronia. Ele afirma que a Linguística diacrônica estudará os termos sucessivos que não formam sistema entre si. Apesar da importância da noção de relação para a definição de ambos os conceitos saussurianos, nossa análise da noção de relação na edição do CLG nos mostra que essa noção é movimentada fundamentalmente na elaboração teórica dedicada à sincronia. Mesmo que ela apareça em alguns momentos da reflexão sobre a diacronia, observamos que não há nela uma centralidade tal qual ocorre nos estudos sincrônicos. A nosso ver, isso ocorre em decorrência da essencialidade da noção de relação para o entendimento do sistema linguístico. Não há como pensar o sistema sem as relações. O sistema, por sua vez, entendido como mecanismo ou funcionamento linguístico, se forma, pelo que nos mostra os termos anteriormente analisados, somente nos estados linguístico, isto é, na sincronia.

3.2 A natureza relacional do signo linguístico

Anteriormente, abordamos a noção de relação na elaboração de língua no capítulo III da Introdução, “Objeto da Linguística”, e, inevitavelmente, tratamos, de modo panorâmico, da noção de signo. Vimos que a noção de signo, por vezes, entra na definição de língua e como a noção de relação é importante para o entendimento de ambos os conceitos saussurianos. A língua é um sistema de signos e, portanto, supõe relações entre os signos linguísticos que compõem o sistema e relações entre as partes constituintes do signo, dado seu caráter dual. Apesar do tratamento dado à noção de signo no tópico que antecede, é importante que tratemos do signo de um

modo ainda mais específico, acompanhando a elaboração dessa noção no capítulo I dos Princípios Gerais dedicado a tratar da “Natureza do signo linguístico”.

Nesse capítulo, nosso argumento de que a noção de relação compõe as bases do signo encontra novas forças. Nele há uma objeção ao entendimento da língua enquanto nomenclatura, isto é, enquanto “uma lista de termos que correspondem a outras tantas coisas” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 105).

Para Saussure, compreender a língua enquanto uma nomenclatura, como aponta o CLG, é entender que as ideias preexistem às palavras e, portanto, que o fenômeno linguístico é um simples ato de nomeação. Segundo Saussure, essa falsa concepção nos revela algo da língua, ela “pode aproximar-nos da verdade, mostrando-nos que a unidade linguística é uma coisa dupla, constituída da união de dois termos” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 106). Embora Saussure negue que a língua seja uma nomenclatura, ele retira dessa concepção errônea o entendimento de que o fenômeno linguístico é dual e, portanto, estabelece uma relação. Entretanto, Saussure observa que a relação existente na unidade linguística não é coisa simples e não se trata meramente de uma relação de associação entre uma palavra e uma coisa no mundo.

[...] os termos implicados no signo linguístico são psíquicos e estão **unidos**, em nosso cérebro, por um **vínculo de associação**. Insistamos nesse ponto.

O signo linguístico **une** não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente nesse sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 106, grifo nosso em negrito, grifo da edição em itálico).

Ao definir que o signo linguístico associa um conceito e uma imagem acústica, e que ambas as suas partes são psíquicas, Saussure elimina do fenômeno linguístico tudo que é extralinguístico. Assim, ele elimina a “coisa” e exclui a possibilidade de

entendimento da língua enquanto uma nomenclatura, isto é, enquanto uma lista que nomeia uma série de coisas. Para Saussure o signo é essencialmente uma “entidade psíquica de duas faces” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 106).

Esses dois elementos [o conceito e a imagem acústica] **estão intimamente unidos e um reclama o outro**. Quer busquemos o sentido da palavra latina *arbor*, quer a palavra com a qual o latim designa o conceito “árvore”, está claro que somente as vinculações consagradas pela língua nos parecem conformes com a realidade, e abandonamos toda e qualquer outra que se possa imaginar. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 107, grifo nosso em negrito, grifo da edição em itálico).

Trata-se, então, de uma união em que uma parte reclama a outra. Nesse sentido, entende-se que o signo linguístico proposto por Saussure depende da relação que se estabelece entre o conceito e a imagem acústica. Isso nos faz perceber, então, que as relações estabelecidas no interior do signo linguístico, isto é, as vinculações consagradas pela língua, funcionam como suas condições de existência, do mesmo modo que as relações entre os signos linguísticos, das quais trataremos adiante.

Essa questão é tratada ainda na parte dedicada à Linguística Sincrônica do CLG. No capítulo II dessa parte, “As entidades concretas da língua”, os signos são apresentados como os objetos concretos da ciência linguística. “Os signos de que a língua se compõe não são abstrações, mas objetos reais; **é deles e de suas relações que a Linguística se ocupa**; podem ser chamados *entidades concretas* dessa ciência” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 147, grifo nosso em negrito, grifo da edição em itálico). A realidade do signo linguístico e, portanto, seu caráter concreto, repousa sobre a relação estabelecida entre o significante e o significado.

A entidade linguística só existe pela associação do significante e do significado; se se retiver apenas um desses elementos, ela se desvanece; em lugar de um objeto concreto, tem-se uma pura abstração. A todo momento, corre-se o perigo de não discernir senão

uma parte da entidade, crendo-se abarcá-la em sua totalidade. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 147, grifo nosso).

[...] é o que ocorreria, por exemplo, se se dividisse a cadeia falada em sílabas; a sílaba só tem valor em Fonologia. Uma sequência de sons só é Linguística quando é suporte de uma ideia; tomada em si mesma, não é mais que a matéria de um estudo fonológico.

O mesmo ocorre com o significado se o separarmos de seu significante. Conceitos como “casa”, “branco”, “ver”, etc. considerados em si mesmos pertencem à Psicologia; **eles só tornam entidades linguísticas pela associação com imagens acústicas.** (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 147-148, grifo nosso).

O signo, nesse sentido, deve ser tomado em sua totalidade. Considerar apenas uma das suas partes fora de sua relação interna é abstrair e eliminar a realidade do signo linguístico.

3.3 Da noção de relação no princípio da arbitrariedade e da linearidade

Ainda no capítulo I dos Princípios Gerais, “Natureza do signo linguístico”, são apresentados dois princípios gerais que regem o funcionamento do signo linguístico, na elaboração dos quais também é possível observarmos a noção de relação sendo posta a funcionar. O primeiro princípio é o da arbitrariedade. Ele atesta que “o laço que une o significante ao significado é arbitrário ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: o signo linguístico é arbitrário” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 108). Afirmar a arbitrariedade do signo significa afirmar que não há razão de ser do significante em relação ao significado. Assim, uma ideia pode se ligar a uma sequência de som qualquer, uma vez que não há vínculo natural entre essas duas partes do signo: “[...] queremos dizer que o significante é *imotivado*, isto é, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 109).

Ao tratar do “Mecanismo da Língua” no capítulo VI da Linguística Sincrônica, a noção de arbitrário, entendida como o arbitrário absoluto, é diferenciada do arbitrário relativo.

O princípio fundamental da arbitrariedade do signo não impede distinguir, em cada língua, o que é radicalmente arbitrário, vale dizer, imotivado, daquilo que só o é relativamente. Apenas uma parte dos signos é absolutamente arbitrária; em outras, intervém um fenômeno que permite reconhecer graus no arbitrário sem suprimi-lo: o signo pode ser **relativamente motivado**. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 180, grifo nosso).

Saussure exemplifica: enquanto vinte é absolutamente arbitrário, porque não há nada no significante *vinte* que determine sua união com a ideia a ele associada, dezenove é relativamente motivado, isto é, motivado em relação a outro signo linguístico. Isso porque dezenove é composto pela união de dois signos que tomados separadamente são absolutamente arbitrários, dez e nove. Além disso, diz-se que dezenove é relativamente motivado porque ele evoca outros termos da língua que estão nas mesmas condições, por exemplo, dezoito, dezessete, etc.

Assim, a noção de relativamente motivado implica:

1º - a análise do termo dado, portanto, uma **relação sintagmática**; 2º - a evocação de um ou vários termos, portanto, uma **relação associativa**. Isso não é senão o mecanismo em virtude do qual um termo qualquer se presta à expressão de uma ideia. Até aqui, as unidades não nos apareceram como valores, vale dizer, como os elementos de um sistema, e nós as consideramos, sobretudo, nas suas oposições; agora reconhecemos as solidariedades que as vinculam; são de ordem associativa e de ordem sintagmática; são elas que limitam o arbitrário. *Dezenove* é associativamente solidário de *dezoito*, *dezessete* etc. e sintagmaticamente de seus elementos *dez* e *nove*. **Essa dupla relação lhe confere uma parte de seu valor**. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 181, grifo nosso em negrito, grifos da edição em itálico).

Nota-se, então, que os signos relativamente motivados também estabelecem relações sintagmáticas, entre os termos que os compõem, no exemplo dado, *dez* e *nove*, e associativas, que o assemelha a outros termos da língua que estão nas mesmas condições, tal qual *dezoito*. Com base nesta reflexão, observamos, então, que, para além do entendimento do princípio da arbitrariedade absoluta, a noção de relação parece ocupar lugar importante no entendimento da arbitrariedade relativa – uma vez que o grau de motivação dessa parte dos signos linguísticos é dado em relação a outros signos – e do processo de formação de palavras por meio dos mecanismos sintagmáticos e associativos geradores dos signos relativamente motivados.

Tais mecanismos sintagmáticos e associativos, instaurados fundamentalmente por relações, que operam na formação dos signos relativamente motivados também são mobilizados na reflexão de outro importante processo tematizado por Saussure na parte dos estudos diacrônicos – embora seja considerado por ele um fenômeno inteiramente gramatical e sincrônico –, a analogia, que diz respeito à criação linguística e não à mutação linguística, como até então era concebida pelos estudiosos da Linguística Histórica. Segundo ele, a analogia supõe “a consciência e a compreensão de uma relação que une as formas entre si” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 222). É, pois, no material depositado no tesouro da língua que “as formas geradoras se alinham de acordo com suas relações sintagmáticas e associativas” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 222) dando origem ao fenômeno analógico.

Ainda no que se refere aos princípios que regem o funcionamento do signo linguístico, Saussure aborda a linearidade, também tratada no capítulo I dos Princípios Gerais, “Natureza do signo linguístico”. Segundo o suíço, esse princípio diz respeito ao caráter linear do significante que, por ser de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo em uma extensão ou em uma linha. Assim, ao contrário dos significantes visuais que podem ser tomados simultaneamente, os significantes linguísticos podem ser tomados apenas na linha do tempo.

Embora o princípio da linearidade pareça evidente, para Saussure, trata-se de um princípio fundamental e de consequências incalculáveis. “Todo mecanismo da língua depende dele” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 110). O caráter essencial desse princípio é revelado na elaboração da teoria do valor. Isso porque os valores de ordem sintagmática, isto é, entre os signos de um sintagma que adquirem valor por oposição aos signos que o antecedem e aos signos que o sucedem, implicam “relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 171).

3.4 A imutabilidade e a mutabilidade: a permanência e o deslocamento das relações

A imutabilidade e a mutabilidade linguística são tratadas no segundo capítulo da parte dedicada aos Princípios Gerais. Elas são apresentadas como princípios gerais do signo linguístico, que podem ser entendidos também como princípio de alteração e princípio de continuidade, respectivamente. Embora a noção de relação seja movimentada principalmente na elaboração da mutabilidade do signo, é possível perceber que ela aparece no desenvolvimento do princípio da imutabilidade mesmo que timidamente, uma vez que a relação arbitrária do signo constitui um dos fatores que contribuem para a imutabilidade linguística.

Segundo De Mauro (1973, p. 355), os problemas da relação entre a evolução e a conservação linguística – em suas palavras, “a qual é vista como uma relação dialética”⁵ – foram abordados por Saussure nas lições inaugurais de Genebra. Baseado nessas lições, o CLG nos apresenta que a língua é, por um lado, imutável, porque se trata de uma herança. A língua é sempre recebida de gerações precedentes. É, portanto, “um produto herdado de gerações anteriores e que cumpre receber como tal” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 112). Entretanto, Saussure se questiona se não é possível modificar leis que são herdadas. Para responder tal questão, ele distingue a

⁵ Tradução nossa de: “[...] qui est vu comme un rapport dialectique [...]”.

língua das demais instituições sociais que também são herdadas. Segundo ele, cada uma delas possui uma relação distinta entre o que é imposto pela tradição e a liberdade de mudança pela sociedade. Na língua, a imposição histórica é dominante em relação à liberdade de mudança; “o fator histórico da transmissão a domina totalmente e exclui toda transformação linguística geral e repentina” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 112).

Para responder por que o fator histórico exclui a possibilidade de uma transformação geral e repentina da língua, Saussure elenca quatro argumentos: i) o caráter arbitrário do signo; ii) o número de signos que constituem uma língua: a quantidade de signos é ilimitada; iii) a complexidade do sistema: a massa falante é incapaz de transformar o sistema linguístico dado seu caráter complexo, mesmo que ela faça uso dele, o seu funcionamento é ignorado pelos falantes; iv) a resistência da coletividade à renovação linguística: a língua está em todos os falantes os quais fazem uso dela incessantemente, ao contrário de outras instituições que ocupam apenas parte dos falantes e, ainda, em um tempo determinado. É, pois, o fator arbitrário do signo que testemunha a noção de relação no entendimento da imutabilidade do signo. Ao mesmo tempo em que ele possibilita a mudança linguística, ele impossibilita uma mudança geral, uma vez que a adequação ou não de um significante à ideia não é uma questão pensada pelos falantes de uma língua. Saussure exemplifica:

Poder-se-ia, também, discutir um sistema de símbolos, pois o símbolo tem uma relação racional com o significado; mas para a língua, sistema de signos arbitrário, falta essa base, e com ela desaparece todo terreno sólido de discussão; não existe motivo algum para preferir *souer* a *sister* ou a irmã, *ochs* a *bouef* ou a boi. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 113).

Com base nisso, podemos entender que o fato de um significante qualquer associar-se a um significado qualquer, em uma relação não natural, elimina a

possibilidade de questionamento por parte dos falantes da língua sobre a adequação ou não de um significante para um significado e, conseqüentemente, a tentativa de substituição de um significante por outro.

Na imutabilidade linguística, a arbitrariedade não atua sozinha. Ela está associada à ação simultânea da força social e do tempo, que, como veremos adiante, também constituem fatores essenciais na mutabilidade do signo. É o que nos mostra a seguinte passagem:

Se a língua tem um caráter de fixidez, não é somente porque está ligada ao peso da coletividade, mas também porque está situada no tempo. Ambos os fatos são inseparáveis. A todo o instante, a solidariedade com o passado põe em xeque a liberdade de escolher. Dizemos *homem* e *cachorro* porque antes de nós se disse *homem* e *cachorro*. Isso não impede que exista no fenômeno total um vínculo entre esses dois fatores antinômicos: a convenção arbitrária, em virtude da qual a escolha se faz livre, e o tempo, graças ao qual a escolha se acha fixada (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 114, grifos da edição).

No que se refere à mutabilidade, na parte em que esse princípio é elaborado no CLG, o que se coloca em causa é o deslocamento da relação entre o significante e o significado, como se observa nos trechos a seguir:

Em primeiro lugar, não nos equivoquemos sobre o sentido dado aqui ao termo *alteração*. Poder-se-ia fazer acreditar que se tratasse especialmente de transformações fonéticas sofridas pelo significante ou então transformações que afetam o conceito significado. Semelhante perspectiva seria insuficiente. Sejam quais forem os fatores de alteração, quer funcionem isoladamente ou combinados, levam sempre a um *deslocamento da relação entre significado e o significante* (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 115, grifos da edição).

Saussure não explicita, nesta reflexão, quais fatores poderiam levar às alterações fonéticas ou às alterações de significado. Para ele, sejam quais forem os

fatores, há sempre um deslocamento da relação interna do signo. Para além de se preocupar com as causas do fenômeno linguístico, Saussure procura, então, explicar o próprio fenômeno:

[...] o latim *necare*, “matar”, deu em francês *noyer*, “afogar”. Tanto a imagem acústica como o conceito mudaram; é inútil, porém, distinguir as duas partes do fenômeno; basta verificar *in globo* que **o vínculo entre ideia e signo se afrouxou e que houve um deslocamento da relação entre ideia e o signo**. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 115, grifo nosso em negrito, grifos da edição em itálico).

Segundo ele,

Sejam quais forem as alterações supostas, uma coisa é certa: ocorreu deslocamento da relação; outras correspondências surgiram entre a matéria fônica e a ideia. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 116, grifo nosso).

Como se vê, para explicitar o fenômeno da mudança ou alteração, Saussure recorre ao deslocamento. Para o linguista, toda mudança ou alteração que ocorre no signo linguístico trata-se de um deslocamento da relação entre as partes que o constituem. É o que podemos observar na seguinte passagem, em que a noção de alteração e a de descolamento são tomadas uma pela outra:

A língua já não é agora livre, porque o tempo permitirá às forças sociais que atuam sobre ela desenvolver seus efeitos, e chega-se assim ao princípio da continuidade, que anula a liberdade. A continuidade, porém, implica necessariamente a alteração, o deslocamento mais ou menos considerável das relações (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 119).

Ainda no capítulo dedicado à imutabilidade e à mutabilidade linguística, Saussure explicita que o deslocamento entre o significante e o significado é consequência da arbitrariedade do signo e da ação do tempo e da força social simultaneamente.

No que concerne à arbitrariedade, o linguista afirma: “Uma língua é radicalmente incapaz de se defender dos fatores que deslocam, de minuto a minuto, a relação entre o significado e o significante. É uma das consequências da arbitrariedade do signo” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 116). A partir disso, entende-se que, porque não há um vínculo natural entre as partes do signo linguístico, a relação entre elas é passível de deslocamento. Nesse sentido, a arbitrariedade é característica da relação interna do signo e atua, ao mesmo tempo, como fator no seu deslocamento. Se por um lado ela estabelece a união de um significante qualquer com um significado qualquer, ela também possibilita o deslocamento dessa união.

Como no princípio da imutabilidade, Saussure estabelece que, no funcionamento da mutabilidade, a arbitrariedade age de forma associada à ação do tempo e da força social. Para ele, para que haja mudança na língua, condicionada pela arbitrariedade, faz-se necessário levar em conta a ação do tempo combinada com a ação da força social. Tomar o tempo separadamente da força social, ou o contrário, é insuficiente para que haja mudança.

Pelas passagens do CLG por nós apresentadas, podemos ver como a noção de relação é mobilizada na elaboração do princípio da imutabilidade e da mutabilidade linguística, em especial, a partir da noção de arbitrariedade.

3.5 Da noção de relação na teoria do valor linguístico

No capítulo II da *Linguística Sincrônica*, “As entidades concretas da língua”, Saussure propõe os signos linguísticos como entidades ou unidades concretas das quais a Linguística deve se ocupar. Nele, Saussure explicita a dificuldade de delimitarmos tais entidades ou unidades, uma vez que elas não se apresentam a nós tão facilmente à primeira vista. Assim, muitas vezes, a delimitação de uma unidade recai sobre uma das faces do signo, seja o significante ou o significado, levando o linguista a uma pura abstração. Tendo isso em vista, Saussure afirma que para tratar

da delimitação das unidades é necessário que pensemos, antes, sobre a própria noção de unidade, reflexão essa que nos levará à teoria do valor linguístico.

A noção de unidade é tratada na parte “Identidades, realidades, valores”, em que a noção de valor linguístico começa a ser elaborada. Nessa parte do CLG, Saussure trabalha com as noções de identidade sincrônica e realidade sincrônica, diferenciando-as, para, em seguida, propor uma nova noção, a de valor, que recobrirá, no estudo linguístico, as noções de entidade, unidade e realidade.

A primeira noção tratada por Saussure no capítulo em questão é a de identidade. Saussure se questiona o que é uma identidade sincrônica e quando podemos dizer que estamos diante de uma mesma unidade. Ele exemplifica: podemos ouvir a palavra *Senhores!* por diversas vezes ao longo de uma conferência. Mas, trata-se sempre de uma mesma unidade e, portanto, de uma identidade? Para Saussure, as variações do volume e da entonação atestam diferenças fônicas, como também é possível identificar diferenças semânticas nos diversos usos do termo *Senhores!*, o que o leva a entender que, embora estejamos diante de uma mesma palavra, não se trata de uma mesma unidade linguística; nesse sentido, não há identidade absoluta entre as diferentes atribuições do termo em questão. Com base nisso, ele ressalta que uma entidade não pode ser tomada apenas por seu caráter material, ela deve ser entendida em relação às outras entidades.

Para compreender tal fenômeno, ele exemplifica com fatos externos à linguagem que, embora, segundo ele, não sejam fundamentais para a compreensão daquilo que é linguístico, não cessam de sobrevir em suas reflexões.

[...] falamos da identidade a propósito de dois expressos “Genebra-Paris, 8h45 da noite”, que partem com vinte e quatro horas de intervalo. Aos nossos olhos, é o mesmo expresso, e, no entanto, provavelmente, locomotiva, vagões, pessoal, tudo é diferente. Ou então, quando uma rua é arrasada e depois reconstruída, dizemos que é a mesma rua, embora materialmente nada subsista da antiga. Por que se pode reconstruir uma rua de cima a baixo sem que ela

deixe de ser a mesma rua? Porque a entidade que a constitui não é puramente material; funda-se em certas condições a que é estranha sua matéria ocasional, por exemplo, sua situação relativamente às outras. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 154).

O caso dos dois expressos elucidada o que acontece no fenômeno linguístico. Uma unidade não é definida por sua materialidade, mas por suas condições em relação às outras. Assim, embora aparentemente estejamos diante de uma identidade, como acontece com os usos da palavra *Senhor!* em uma conferência, não podemos afirmar que estamos diante de uma mesma unidade. Como atesta Saussure, “o vínculo entre os dois empregos da mesma palavra não se baseia na identidade material nem na exata semelhança de sentido” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 155), como veremos, adiante, trata-se de uma questão do valor.

No que se refere à realidade sincrônica, Saussure se questiona: o que podemos chamar de realidades linguísticas ou de elementos concretos da língua? Seriam realidades linguísticas as classificações feitas pela gramática? Para Saussure, tais classificações, como os substantivos e os adjetivos, são defeituosas ou incompletas e trata-se de “conceitos forjados pelos gramáticos” sobre os quais não podemos afirmar ao certo se “correspondem realmente a fatores constitutivos do sistema da língua” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 155). Apesar disso, são classificações que procuram dar conta do real e, portanto, podem nos levar às entidades concretas da língua.

Para escapar ao impasse das identidades, realidades e unidades que se coloca no estudo da língua, Saussure propõe, então, que a unidade linguística seja tomada pela noção de valor. Para ele, essa noção não se diferencia essencialmente das noções de identidade e realidade. Se nos colocarmos frente à questão da unidade, da realidade, da entidade e do valor em Linguística, estaremos sempre diante da mesma questão. Todavia, para Saussure, a noção de valor recobre as demais noções.

A questão das unidades está atrelada à teoria do valor proposta pelo genebrino. Essa teoria é explicitada, em especial, no capítulo IV da *Linguística Sincrônica*, “O

valor linguístico”. Nesse capítulo, é apresentada a teoria que, para muitos estudiosos, constitui o ponto central da produção teórica de Ferdinand de Saussure. Em um estudo sobre o lugar dessa teoria no CLG, Silveira (2009, p. 50) afirma a sua fundamental importância para uma nova noção de língua. Segundo ela, a partir dessa teoria é possível pensar a língua enquanto sistema, modificando, com isso, o modo de concebê-la em relação ao pensamento. Isso porque, ao propor que “a língua é um sistema que conhece somente sua ordem própria” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 55), Saussure inviabiliza a concepção de língua enquanto representação do pensamento.

A noção de relação aparece ao longo de todo o capítulo do valor linguístico e, a nosso ver, ela constitui a base teórica dessa reflexão de Saussure. Em um dos primeiros trechos que essa noção aparece, Saussure afirma que:

[...] a ideia de valor, assim determinada, nos mostra que é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com um certo conceito. Defini-lo assim seria isolá-lo do sistema do qual faz parte; seria acreditar que é possível começar pelos termos e construir o sistema fazendo a soma deles, quando, pelo contrário, cumpre partir da totalidade solidária para obter, por análise, os elementos que encerra. (SAUSSURE, 2012 [1960], p. 160).

Nesse trecho, Saussure ressalta a importância de considerarmos o signo para além de sua relação interna, isto é, entre o significante e o significado. Definir o signo apenas como essa união é, como ele diz, isolá-lo do sistema. Assim, a definição do signo requer que consideremos ainda as suas relações com os demais signos do sistema do qual ele faz parte. É o que pode ser depreendido da seguinte passagem:

Visto ser a língua um sistema em que todos os termos são solidários e o valor de um resulta somente da presença simultânea de outros, segundo o esquema:



como acontece de o valor, assim definido, se confunda com a significação, vale dizer, com a contraparte da imagem auditiva? Parece impossível assimilar as relações aqui representadas pelas flechas horizontais com aquelas representadas mais anteriormente por flechas verticais. Dito de outro modo – para retomar a comparação da folha de papel que se corta – não vemos por que a relação observada entre diversas porções A, B, C, D, etc. há de ser distinta da que existe entre o anverso e o verso de uma mesma porção, seja A/A', B/B' etc. (SAUSSURE, 2012, p. 161-162).

Pelo trecho acima, é possível depreender que o valor de um termo é sistêmico e relacional, uma vez que se dá somente pela presença simultânea de outros. Aqui se vê como a noção de sistema e de relação parecem ser, na reflexão saussuriana, entendidas de modo atrelado e constituem, a um só tempo, pressuposto basilar para existência do valor linguístico de um signo.

Ainda nessa passagem, Saussure diferencia a noção de valor da noção de significação e define cada uma delas a partir da noção de relação. Assim, o valor é definido como as relações representadas pelas flechas horizontais, que dizem respeito às relações entre os signos, enquanto a significação é definida como as relações verticais, aquelas que ocorrem no interior do signo.

Para exemplificar como os signos são revestidos de valores estabelecidos pelas relações entre eles, Saussure demonstra a diferença existente entre os termos *carneiro*, *mouton* e *sheep*. Segundo o linguista, embora os três termos tenham a mesma significação, eles não possuem o mesmo valor linguístico. Isso porque para se referir a uma porção de carne que é servida à mesa, em português, utiliza-se o termo *carneiro* e em francês o termo *mouton*, mas em inglês utiliza-se o termo *mutton* e não *sheep*. Isso demonstra o fato de que no inglês o termo *sheep* adquiriu um valor particular por ter ao seu lado o termo *mutton*, o que não acontece no português e no francês que utilizam um único termo para se referir ao animal e à porção de carne servida à mesa. Assim, segundo Saussure, os termos da língua adquirem valor a partir da oposição que eles estabelecem com os outros signos da língua: “O valor de

qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 163).

De acordo com Saussure, esse princípio aplica-se a qualquer termo da língua, como vimos anteriormente, ele recai sobre o fonema. É o que também ocorre com as entidades gramaticais.

[...] o valor de um plural português ou francês não corresponde ao de um plural sânscrito, mesmo que a significação seja muitas vezes idêntica: é que o sânscrito possui três números em lugar de dois [...]; seria inexato atribuir o mesmo valor ao plural em sânscrito e em português ou francês, pois o sânscrito não pode empregar o plural em todos os casos em que se seria uma regra em português ou francês, seu valor, pois, depende do que está fora e ao redor dele. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 163).

Esta reflexão parece remeter àquela em que o sufixo, entidade gramatical, é definido por Saussure por meio das relações. Assim, no exemplo dado, o plural português, marcado pela desinência sufixal indicativa de número, se difere do valor de um plural francês. Isso porque cada qual é estabelecido no interior do sistema a que pertence de acordo com as relações estabelecidas por eles.

A noção de relação aparece em outras definições dadas ao valor linguístico, seja quando ele é tomado pelo seu aspecto conceitual, seja quando ele é tomado pelo material. Nessas definições, Saussure explicita a natureza das relações entre os signos, caracterizando-as como relações que são, a um só tempo, diferenciais, opositivas e negativas. Por relações diferenciais e opositivas, entende-se que um signo só possui valor porque é diferente, porque é oposto aos demais signos da língua. “Sua característica mais exata é ser o que os outros não são” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 164). Saussure exemplifica:

O genitivo plural tcheco *zen* não é caracterizado por nenhum signo positivo; todavia, o grupo de formas *zena* : *zen* funciona do mesmo

modo que *zena* : *zen'*⁶ que a precedeu; é que somente a diferença dos signos está em jogo; *zena* vale unicamente porque é diferente. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 165)

E ainda,

[...] tomados isoladamente, nem *Nacht* nem *Nätch* são nada; logo, tudo é oposição. Dito de outro modo, pode-se expressar a relação *Natch* : *Nätch* por uma fórmula algébrica *a/b* em que *a* e *b* não são termos simples, mas resultam cada um de um conjunto de relações. A língua é, por assim dizer, uma álgebra que teria somente termos complexos. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 169)

No que se refere ao caráter negativo das relações de valor, entende-se que os “signos atuam, pois, não por seu valor intrínseco, mas por sua posição relativa” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 165). Assim, um signo não é definido positivamente por uma substância material, mas sim negativamente por suas relações. “Quando se diz que os valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas **relações** com os outros termos do sistema” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 164). Desse modo, uma vez que seus conteúdos não são dados previamente, um valor só pode ser estabelecido negativamente a partir das relações de diferença e oposição em relação aos outros, uma vez que o signo é vazio em essência, portanto, negativo. Isso explica o famoso axioma saussuriano que aparece no final do capítulo em questão de que “a língua é forma e não substância”.

Por meio do trecho anteriormente citado, podemos observar, então, que noção de relação atua conjuntamente à noção de negatividade proposta por Saussure no entendimento do valor dos signos linguísticos, o que corrobora com nosso argumento de que a noção de relação é fundamental para essa elaboração.

⁶ Os dois pontos (:) são utilizados, ao longo do CLG e também nos manuscritos saussurianos, para indicar uma relação.

As passagens do CLG apresentadas acima testemunham a importância da noção de relação na compreensão saussuriana de unidade e na elaboração da teoria do valor, demonstrando que ela é peça-chave nessa reflexão e, portanto, imprescindível no movimento de teorização de Ferdinand de Saussure. O valor, assim como outros conceitos saussurianos, tal qual a significação, é definido pela noção de relação.

3.6 As relações sintagmáticas e as associativas

O enunciado que introduz o capítulo V da *Linguística Sincrônica*, “Relações sintagmáticas e Relações associativas”, do CLG reafirma o que até agora procuramos explicar, que a noção de relação compõe a definição de língua, e, conseqüentemente, dos demais conceitos mobilizados por Saussure no entendimento do seu funcionamento: “Assim, pois, num estado de língua, tudo se baseia em relações; como funcionam elas?” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 171). Esse capítulo é, então, dedicado a explicitar o funcionamento das relações linguísticas. Pelo que vimos até aqui, a língua é regida por relações, sejam aquelas do interior do signo linguístico, sejam aquelas estabelecidas entre os signos do sistema. Nesse capítulo específico, trata-se mais uma vez das relações entre os signos da língua. Como já nos mostra o título dado pelos editores a essa parte do CLG, a noção de relação é fundamental nessa elaboração, o que nos auxilia na tarefa de demonstrar fecundidade da noção de relação na teorização saussuriana.

Depois de explicitar que o valor linguístico é estabelecido a partir de relações e diferenças, Saussure ratifica que tais relações pertencem a duas esferas distintas:

As relações e as diferenças entre termos linguísticos se desenvolvem em duas esferas distintas, cada uma das quais é geradora de certa ordem de valores; a oposição entre essas duas ordens faz compreender melhor a natureza de cada uma. Correspondem a duas formas de nossa atividade mental, ambas indispensáveis para a vida da língua. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 171).

Como se vê, as esferas de relações e de diferenças produzem ordens de valores diferentes, que correspondem às duas formas de atividade mental, indispensáveis à vida da língua. A primeira esfera de relações diz respeito, segundo ele, àquelas que se estabelecem entre os signos em um encadeamento do discurso⁷ e que são denominadas relações sintagmáticas. Tais relações se estabelecem em um sintagma, ou seja, em combinações de duas ou mais unidades consecutivas e são entendidas por Saussure como relações *in praesentia*, pois se trata daquelas entre termos efetivamente presentes no discurso:

De um lado, no discurso, os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, **relações baseadas no caráter linear da língua**, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. Estes se alinham um após o outro na cadeia da fala. Tais combinações, que se apoiam na extensão, podem ser chamadas de *sintagma*. O sintagma se compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas [...]. Colocado num sintagma, um termo só adquire seu valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 171-172, grifo nosso em negrito, grifo da edição em itálico).

A outra esfera de relações diz respeito àquelas estabelecidas entre os termos na memória, chamadas relações associativas, também denominadas relações *in absentia*, pois se trata de relações mnemônicas virtuais entre os termos da língua. A sede dessas associações não está mais no discurso, como as sintagmáticas que, embora também mentais, se baseiam na extensão, mas na memória do indivíduo falante e fazem parte do “tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 172).

Por outro lado, fora do discurso, as palavras que oferecem algo de comum se associam na memória e assim se formam grupos dentro

⁷ Como vimos anteriormente, esse encadeamento do discurso é possibilitado pela linearidade linguística.

dos quais imperam **relações muito diversas**. Assim, a palavra francesa *enseignement* ou a portuguesa *ensino* fará surgir inconscientemente no espírito uma porção de outras palavras (*enseigner, renseigner*, etc. ou então *armement, changement*, ou ainda *éducation, apprentissage*); por um lado ou por outro todas têm algo de comum entre si. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 172, grifo nosso em negrito, grifo da edição em itálico).

Nota-se, a partir do trecho citado, que as relações associativas podem ser de ordens diversas, uma vez que suscitam ligações distintas. O linguista explica que essas relações podem se dar no nível do radical, do sufixo, das imagens acústicas ou por analogia dos significados e “não se apresentam nem em um número definido nem numa ordem determinada” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 175), o que faz com que haja “tantas séries associativas quantas relações diversas existam” (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 174). Assim, *ensinamento*, por exemplo, pode se associar em nossa memória a *ensinar, ensinemos*, etc. por causa do radical; ou a *aprendizagem, educação*, etc. a partir da analogia dos significados; ou *desfiguramento, armamento*, pelo sufixo.

As relações sintagmáticas e associativas são abordadas ainda no capítulo VI da Segunda Parte do CLG, “Mecanismo da Língua”. Neste capítulo essas noções aparecem na definição de língua, explicitando seu funcionamento.

O conjunto de diferenças fônicas e conceituais que constitui a língua resulta, pois, de duas espécies de comparações, as aproximações são ora associativas, ora sintagmáticas; os agrupamentos de uma e de outra espécie são, em grande medida, estabelecidos pela língua; **é esse conjunto de relações usuais que a constitui e que lhe preside o funcionamento**. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 176, grifo nosso).

Saussure ressalta a importância das *solidariedades sintagmáticas*. Segundo ele, as unidades da língua dependem daquilo que as rodeia, isto é, das outras unidades da cadeia falada, e também das suas partes sucessivas que entram em sua composição, retomando o que havia sido tratado sobre o sufixo. Ele exemplifica.

Uma unidade como *desejoso* se decompõe em duas subunidades (*desej-oso*), mas não se trata de duas partes independentes simplesmente juntadas uma à outra. Trata-se de um produto, uma combinação de dois elementos solidários (*desej + oso*), que só tem valor pela sua ação recíproca numa unidade superior (*desej x oso*). Por sua vez, o radical não é autônomo; ele só existe pela combinação com um sufixo. (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 176).

Com base nisso, Saussure afirma a necessidade de considerarmos não só as unidades mais vastas, isto é, os termos e as relações entre eles, mas também a necessidade de considerarmos as unidades mais restritas e suas relações de solidariedade recíproca que entram na composição das unidades mais vastas.

Saussure aponta que existem unidades na língua que são independentes, nesse sentido, não estabelecem relações sintagmáticas. É o que acontece, por exemplo, com o *sim, não, obrigado*. Todavia, ele ressalta que são casos excepcionais, que não ferem o princípio da relação que é geral.

Via de regra, não falamos por signos isolados, mas por grupos de signos, por massas organizadas, que são elas próprias signos. Na língua, tudo se reduz a diferenças, mas tudo se reduz também a agrupamentos. Esse mecanismo, que consiste num jogo de termos sucessivos, se assemelha ao funcionamento de uma máquina cujas peças tenham todas uma ação recíproca, se bem que estejam dispostas numa só dimensão (SAUSSURE, 2012 [1970], p. 177).

O capítulo “Mecanismo da Língua” é um dos últimos capítulos em que a noção de relação aparece na elaboração dos principais conceitos saussurianos. Como apontamos anteriormente, embora a noção de relação apareça na reflexão sobre a diacronia, ela não é mobilizada nessa parte do mesmo modo que ela aparece na Introdução do CLG ou na parte dedicada à Linguística Sincrônica.

4. Considerações Finais

A leitura que fizemos do CLG neste trabalho nos mostrou como a noção de relação é movimentada em diferentes lugares da edição e na definição de conceitos distintos, dando-nos vistas à fecundidade teórica da noção de relação.

Em um primeiro momento, observamos como a noção de relação é mobilizada na definição de língua a partir dos termos “associação”, “correspondência”, “união” que testemunham que o fenômeno linguístico é coisa dupla.

Em seguida, procuramos demonstrar como a noção de relação se faz importante na distinção entre os elementos internos e externos da língua. Assim, embora de fundamental importância, as relações entre a língua e a história, a língua e a política, a língua e a literatura, a língua e a extensão geográfica, são consideradas extralinguísticas e, portanto, secundárias no estudo da língua, uma vez que interessa à Linguística o estudo das relações internas à língua, isto é, daquilo que diz respeito ao seu sistema.

A análise da noção de relação na elaboração do conceito de língua nos mostrou que ela é imprescindível à definição de sincronia, entendida como o estudo das relações entre os termos coexistentes da língua, e de diacronia, entendida como o estudo das relações entre termos no tempo.

Além disso, observamos como a noção de relação é mobilizada na elaboração sobre o signo linguístico, em especial, na definição de que o signo linguístico só existe devido à relação que se estabelece entre um significado e um significante. Essa relação, por sua vez, é caracterizada pela arbitrariedade, que juntamente com a linearidade regem o funcionamento do signo linguístico. Vimos também como a noção de relação incide na distinção entre o arbitrário absoluto e o arbitrário relativo. Além disso, averiguamos como ela é movimentada na elaboração da mutabilidade e imutabilidade do signo. Por fim, nossa análise mostrou que essa noção é peça

fundamental para a teoria do valor e também para a elaboração sobre as relações sintagmáticas e associativas.

A partir disso, pensando nosso primeiro questionamento colocado no início deste trabalho, a saber, quais elementos nos autorizam afirmar a relevância da noção de relação no CLG, acreditamos que a diversidade de conceitos que mobilizam essa noção no CLG, tais como a noção de língua, signo, sincronia, diacronia, mutabilidade, imutabilidade, valor, relações sintagmáticas, relações associativas, nos autoriza a assegurar sua fecundidade na teorização veiculada pelo CLG. Quanto ao nosso segundo questionamento, que coloca em pauta por que a noção de relação é imperativa no entendimento dos conceitos saussurianos, com base nas análises realizadas, somos levados a acreditar que, uma vez que a língua, objeto de investigação linguística para Saussure, é definida por ele fundamentalmente a partir da noção de relação, sobretudo, na definição de língua enquanto um sistema de signos ou, como vimos na análise de manuscritos, como “um sistema inteiramente ordenado em suas partes”, as unidades e o funcionamento do sistema linguístico, explicitados pela noção de signo linguístico e pelo valor linguístico, requer que o concebamos a partir de relações.

Referências

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística geral I**. Trad. de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5a edição. Campinas: Pontes Editores, 2005 [1966].

DE MAURO, T. **Cours de linguistique générale**: Edition critique. Paris: Payot, 1973.

DUCROT, O. **Estruturalismo e Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1968.

MARQUES, A. C. M. A fecundidade teórica da noção de relação na delimitação entre sincronia e diacronia: uma análise de manuscritos saussurianos. In: **Fórum Linguístico**. V.14, n.2 (2017), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n2p2027>

NORMAND, C. **Saussure**. Trad. de Ana de Alencar e Marcelo Diniz. São Paulo: Estação Liberdade, 2009 [2000].

_____. Saussure: uma epistemologia da Linguística. In: **As bordas da linguagem**. Org. Eliane Silveira. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Org. por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira de Isaac Nicolau Salum. Trad. De A. Chelini; J. P. Paes e I. Bliksten. 34a edição. São Paulo: Cultrix, 2012.

SILVEIRA, E. **As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. A teoria do valor no Curso de Linguística Geral. In: **LETRAS & LETRAS**, V. 25, N. 1, Jan/Jun. 2009 - Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística.

_____. O estatuto da rasura nos manuscritos saussurianos. In: SILVEIRA, E. (org.) **As bordas da linguagem**. Ed. EDUFU. Uberlândia. 2011.

_____. O intervalo teórico de Saussure em fins do século XIX. In: **Revista Matraca Estudos Linguísticos e Literários**. V. 21, N. 34, Jan/Jun. 2014. Rio de Janeiro: UERJ, Instituto de Letras.

SOFIA, E. Problèmes philologiques posés par l'oeuvre de Saussure. In: **Langages**. Paris: Ed. Larousse, 2012.

Artigo recebido em: 29.05.2017

Artigo aprovado em: 24.10.2017



A trajetória de elaboração da noção saussuriana de sistema

The trajectory of elaboration of the saussurian notion of system

Micaela Pafume Coelho*

RESUMO: Neste artigo, buscaremos analisar a noção de sistema em três momentos das elaborações saussurianas: i) nos estudos comparatistas do linguista, especificamente entre 1878 e 1879, com o *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*; ii) nos estudos sobre Linguística Geral efetuados no início da década de 1890, com o conjunto de manuscritos *Da essência dupla da linguagem*; iii) entre 1910 e 1911, na ocasião do último curso de Linguística Geral ministrado na Universidade de Genebra, com o conjunto de manuscritos *Notas para o curso III*. Com isso, poderemos conhecer a trajetória do processo de elaboração da noção de sistema de Saussure, bem como evidenciar de que maneira essa noção se relaciona com a busca do linguista pelas reformas metodológicas e terminológicas por ele reivindicadas para os estudos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Saussure. Noção de sistema. Trajetória de elaboração.

ABSTRACT: In this work, we aim to analyze the notion of system in three moments of saussurian elaborations: i) during the linguist's comparative studies, specifically between 1878 and 1879, with the "*Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*"; ii) in the studies on General Linguistics, carried out in the early 1890s, with the set of manuscripts "*L'essence double du langage*"; iii) between 1910 and 1911, in the occasion of the last course in General Linguistics given at the University of Geneva, with the set of manuscripts "*Notes pour le cours III*". Thereby, it will be possible to know the trajectory of the elaboration process of Saussure's notion of system, as well as to highlight how this notion is related with the search of the linguist for methodological and terminological reforms, claimed by him to linguistic studies.

KEYWORDS: Saussure. Notion of system. Trajectory of elaboration.

*Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), professora do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT).

1. Introdução

A relação teórica entre as reflexões de Ferdinand de Saussure e a noção de sistema parece ser tão antiga quanto o interesse do linguista pelos estudos da linguagem. Para ele, essa noção apresentava uma importância central desde a época precedente ao início da teorização que lhe rendeu o estatuto de fundador da Linguística Moderna, no século XX, uma vez que já se mostrava presente nos trabalhos desenvolvidos durante sua adolescência. Em uma carta enviada a Adolphe Pictet¹, em 1872², pedindo-lhe que lesse seu trabalho intitulado “Ensaio para reduzir as palavras do grego, do latim e do alemão a um pequeno número de raízes”, Saussure afirma:

Eu não teria escrito nada se, pelo hábito, eu não tivesse constatado como evidente um **sistema** que me intriga desde o ano passado; eu sempre tenho o hábito de fazer **sistemas** antes de estudar as coisas nos mínimos detalhes (SAUSSURE, 1872 apud CANDIAUX, 1974-1975, p. 10, grifo nosso, tradução nossa).

Mais do que isso, segundo De Mauro (1967, p. 321), Saussure via, já ao realizar esse seu primeiro trabalho no âmbito dos estudos da linguagem, a necessidade de coletar um grande número de fatos e de construir um sistema geral da linguagem (cf. DE MAURO, 1967, p. 322). Vemos, então, que o sistema demarca o modo como o linguista optava por efetuar seus estudos, desde muito jovem.

No entanto, Saussure não foi o primeiro a introduzir a noção de sistema nos estudos da linguagem. Ela já se fazia presente em trabalhos de diferentes épocas: na elaboração das gramáticas gregas, nas reflexões acerca da sinonímia e mesmo na teorização de outros estudiosos da linguagem também dos séculos XVII, XVIII e XIX. O sistema, tal como apresentado nas reflexões saussurianas, contudo, parece estabelecer

¹ Segundo Joseph (2012, p. 148), Adolphe Pictet era vizinho da casa de campo da família de Saussure e foi autor da obra *As origens indo-europeias ou os Aryas primitivos*.

² Cf. De Mauro (1967, p. 322); Normand (2009, p. 43).

uma relação, ao mesmo tempo, de continuidade e ruptura com a noção de sistema utilizada em alguns estudos da linguagem anteriores e contemporâneos a Saussure³.

Para tanto, neste trabalho, buscaremos analisar a noção de sistema em três momentos das elaborações saussurianas: i) nos estudos comparatistas do linguista, especificamente entre 1878 e 1879, com o *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes (Mémoire)*; ii) nos estudos sobre Linguística Geral efetuados no início da década de 1890, com o conjunto de manuscritos *Da essência dupla da linguagem*; iii) entre 1910 e 1911, na ocasião do último curso de Linguística Geral ministrado na Universidade de Genebra, com o conjunto de manuscritos *Notas para o curso III*. Entretanto, tendo em vista a complexidade e a amplitude desses documentos, é importante ressaltar que não consideramos que seja possível lidar com toda a extensão desses materiais. Por isso, optamos por efetuar um recorte dos momentos desses documentos que possibilitem vislumbrar a teorização da noção de sistema de Saussure apresentada em cada um dos materiais com os quais nos propomos a trabalhar.

Com isso, poderemos conhecer, mesmo que inicialmente, a trajetória do processo de elaboração da noção de sistema de Saussure, bem como evidenciar de que maneira essa noção se relaciona com a busca do linguista pelas reformas metodológicas e terminológicas por ele reivindicadas para os estudos linguísticos. Nossa escolha em trabalhar com esses materiais justifica-se pelo fato de que eles consistem em documentos que registraram a teorização saussuriana em distintos momentos de seu processo. O *Mémoire*, após publicado, teve reconhecimento⁴ não só no universo acadêmico de Leipzig, seu lugar de publicação, mas também em Paris, onde Saussure passou cerca de dez anos de sua vida, dedicando-se aos estudos da linguagem.

³ Cf. Coelho, 2015.

⁴ O reconhecimento do *Mémoire* na Alemanha se deu de maneira atordoada. Isso pode ser observado nos manuscritos reunidos sob o título de *Souvenirs*, em que o próprio Saussure menciona, de acordo com Joseph (2012, p. 126), a ocorrência de uma acusação implícita de plágio, pautada nos trabalhos de K. Brugmann e H. Osthoff, sofrida por ele na ocasião de publicação de seu *Mémoire*.

O conjunto de manuscritos *Da essência dupla da linguagem*, embora não tenha sido publicado por Saussure, apresenta uma estrutura semelhante à de um livro, e consiste em mais de 300 folhas autógrafas do linguista acerca da Linguística Geral; representa, pois, o que parece ser o germe da teorização de Saussure acerca da língua em si. Além disso, por sua escrita ter se iniciado em 1891, ano em que o linguista retornou de Paris a Genebra, ele consiste em um marco, uma vez que, segundo Aarsleff (1982, p. 393), “Saussure não chegou a Paris, vindo de Leipzig e Berlim, com as ideias que geraram o *Curso de Linguística Geral*, mas também não deixou Paris sem elas”.

Por fim, a escolha das *Notas para o curso III* é pautada no fato de que essas notas consistem em um dos últimos registros de Saussure acerca da Linguística Geral. Além disso, segundo Bally e Sechehaye, o *Curso de Linguística Geral* foi formulado majoritariamente com base nas anotações de alguns dos alunos que estiveram presentes no terceiro curso de Saussure⁵. Portanto, analisar esse material pode mostrar de que modo a noção de sistema contribuiu para o processo de elaboração teórica de Saussure, possibilitando que suas reflexões sobre a língua permitissem a delimitação da Linguística enquanto ciência, sendo publicadas e difundidas, mesmo que postumamente.

2. O sistema e o *Mémoire*

O termo “sistema” consiste em um elemento componente do próprio título do único⁶ livro completo publicado por Saussure em vida: o *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*. Segundo Joseph (2012, p. 221-222,

⁵ No “Prefácio à primeira edição” do *Curso de Linguística Geral*, os editores afirmam que se decidiram “por uma solução mais audaciosa [...]: tentar uma reconstituição, uma síntese [das elaborações de Saussure] com base no terceiro curso, utilizando todos os materiais de que dispúnhamos, inclusive as notas pessoais de Saussure” (BALLY; SECHEHAYE, 2006 [1916], p. 3). No entanto, as *Notas para o curso III*, embora conhecidas pelos editores, não foram utilizadas como fontes de elaboração da edição.

⁶ Davies (2006, p. 15) afirma que o *Mémoire* “remained the only full book that Saussure ever published”.

grifo nosso), esse memorial, publicado em 1878, em Leipzig, tratava-se de um “estudo amplo do **sistema** de vogais indo-europeu”, cujo objetivo, de acordo com o próprio Saussure, era “estudar as múltiplas formas sob as quais se manifesta o chamado *a* indo-europeu” (SAUSSURE, 1922 [1879], p. 3, grifo do autor, tradução nossa). Mais especificamente, Saussure buscava propor a hipótese de uma quarta forma do *a* existente no sistema de vogais das línguas indo-europeias.

Desse modo, é importante ressaltar que, nesse trabalho do linguista, a noção de sistema – assim como o trabalho em si – não se insere nas reflexões acerca da Linguística Geral. Dito de outro modo, o *Mémoire* não trata simplesmente de uma noção geral de sistema nos estudos linguísticos, mas de um **sistema das vogais nas famílias de línguas indo-europeias**.

Isso porque as comparações entre línguas e famílias de línguas, efetuadas pelos gramáticos comparatistas do século XIX, visavam a um objetivo maior: a reconstrução da chamada “língua-mãe”. Embora fosse apenas uma hipótese, as semelhanças existentes entre as línguas de diferentes regiões da Europa e da Ásia evidenciavam certo grau de parentesco entre elas, possibilitando que se acreditasse que houvera uma única língua que dera origem⁷ a todas as outras. Buscava-se, então, a partir das análises comparativas, a reconstituição das línguas passadas, de forma a estabelecer um caminho que retrocedesse em sua evolução, para que fosse possível chegar à língua-mãe. O estudo dos sistemas das vogais interessava, pois, por permitir conhecer, de forma mais específica, o processo de derivação das línguas da família indo-europeia.

⁷ Um dos motivos que tornam Saussure responsável pelo corte epistemológico nos estudos linguísticos, estabelecendo uma reviravolta, é o fato de o linguista interditar, de certa maneira, a busca pelas origens da linguagem. Segundo Saussure (2006 [1916], p. 86), “[...] nenhuma sociedade conhece nem conheceu jamais a língua de outro modo que não fosse como um produto herdado de gerações anteriores e que cumpre receber como tal. Eis porque a questão da origem da linguagem não tem a importância que geralmente se lhe atribui.”.

A concepção do sistema de vogais presente no *Mémoire*, contudo, parece partir de concepções já utilizadas por outros autores dos estudos da Gramática Comparada. Afirmamos isso, pois Saussure, no início de seu trabalho, faz uma breve apresentação dos estudos comparativos das vogais efetuados por alguns dos principais pesquisadores de sua época, expondo os modelos dos sistemas da vogal *a* elaborados por autores como Curtius e Schleicher:

Creemos representar exatamente o sistema de M. Curtius pela seguinte tabela:

Indo-europ.	a	ā
Europeu	a; e	ā
Mais tarde	ao; e	ā

(SAUSSURE, 1922 [1879], p. 4, tradução nossa).

Nós partimos, então, da ideia de um desenvolvimento histórico comum do vocalismo europeu, para formular, no esquema seguinte, o sistema de Schleicher:

Indo-europ.	a	aa	āa
Europeu	a e o	a o ā	ā

(SAUSSURE, 1922 [1879], p. 5, tradução nossa).

A elaboração desses sistemas de vogais nos estudos comparativos, segundo o que é exposto por Saussure na primeira parte do *Mémoire* – intitulada “Revisão das diferentes opiniões sobre o sistema das vogais *a*” –, parece servir para a análise das mudanças ocorridas ao longo do desenvolvimento das chamadas “famílias de línguas”. Assim, ao se estabelecerem esses sistemas da evolução das vogais das línguas indo-europeias, era possível que os estudiosos da Gramática Comparada apresentassem hipóteses – em direção ao encontro da língua-mãe – que se mostravam bastante prováveis, como a de que havia, em algum momento da história, uma língua falada por todos os povos da Europa. É esse o caso, especificamente, do trabalho de Curtius:

M. Curtius mostrou que o **e** aparece no mesmo lugar em todas as línguas da Europa, e que ele não pode, por consequência, ter se desenvolvido independentemente em cada uma delas. E partindo da crença de que a língua-mãe possuía apenas três vogais **a i u**, ele conclui que todos os povos europeus tinham passado por um período comum, em que falavam ainda uma mesma língua [...] (SAUSSURE, 1922 [1879], p. 4, tradução nossa).

Saussure faz, no *Mémoire*, a apresentação desses sistemas de vogais já existentes para utilizá-los, ao mesmo tempo, como forma de refutação e também como ponto de partida para o seu trabalho, tendo em vista que, a partir deles, o linguista visava evidenciar que o sistema da vogal **a** das línguas indo-europeias era composto, na verdade, “de quatro termos distintos, e não de três”, como defendiam os estudos de seus contemporâneos (SAUSSURE, 1922 [1879], p. 6). Desse modo, consideramos pertinente questionar em que consistia a noção de sistema no estudo comparatista, uma vez que seu uso era tão recorrente nos trabalhos desenvolvidos e considerando que ela apresentava um caráter bastante central no trabalho de Saussure.

Assim, a respeito do *Mémoire*, especificamente, ressaltamos que o termo “sistema” não é diretamente definido, mas parece ser caracterizado por algumas noções, as quais permitem que ele seja estabelecido enquanto uma noção. Podemos afirmar isso tendo como base a abordagem de Saussure das sonantes líquidas. Para encontrá-las, Saussure se utiliza do método de comparação, não só entre as diferentes línguas analisadas, mas também dessas línguas com os estados de língua⁸ anteriores, os quais originaram a ocorrência dessas sonantes na posição em que elas se encontram nas sílabas analisadas:

Tendo em vista o objetivo especial a que nos propomos neste capítulo [Capítulo 1 – As líquidas e as nasais soantes], tiramos das observações precedentes a seguinte vantagem: trata-se de que conhecemos o ponto preciso onde se deve esperar encontrar as

⁸ A expressão “estado de língua” não é utilizada por Saussure, embora seja possível identificar que sua análise recorre à comparação da língua atual com aquelas que a originaram.

sonantes líquidas e a partir do qual nós assistimos, por assim, dizer, sua formação; a **comparação**, por si só, de um *r* indiano com um $\alpha\rho$ grego é, de fato, apenas um **valor** precário, se não se vê como esse $\alpha\rho$ foi originado e se há uma probabilidade de ser um *ar* comum. **Sempre onde o *e* cai normalmente, sempre, particularmente, onde aparece o *i* ou o *u* autóctone, as líquidas soantes devem existir regulamente ou ter existido, se a posição das consoantes as força a funcionar como vogais** (SAUSSURE, 1922 [1879], p. 10, grifos nossos, tradução nossa).

Nota-se que, assim como já indica o nome “Gramática Comparada”, a comparação consiste no método essencial para que se alcancem os sistemas de vogais das línguas indo-europeias. No entanto, essa comparação se vale de alguns critérios para que seja realizada. Pelo que é exposto no trecho acima, é possível entender que a posição que a vogal analisada ocupa – ou deixa de ocupar – consiste em um critério de comparação que auxilia na identificação da existência ou não de características nas línguas antecedentes – por exemplo, a quantidade de *aa* existente em uma determinada língua, e as características que os diferenciavam.

A importância do aspecto posicional como critério da comparação das línguas é ainda reiterada pelo fato de que o valor das vogais só pode ser estabelecido pela função morfológica que a sílaba que elas compõem ocupa na palavra analisada. Tanto que os *a* do sistema de vogais proposto por Saussure só puderam ser diferenciados entre si por meio da análise das formações nominais e verbais que ocorreram a partir da evolução das línguas indo-europeias, bem como pela análise de suas características enquanto vogais: se são soantes líquidas, sonantes nasais etc. No entanto, o fato de essas características das vogais serem levadas em consideração na análise de Saussure indica que, ainda assim, a substância fônica consistia em um fator relevante para o estabelecimento do sistema de vogais.

Em contrapartida, a noção de valor é ressaltada como um elemento que emana da comparação opositiva e posicional das vogais. Dito de outro modo, para o sistema estabelecido por Saussure ao longo do *Mémoire*, as vogais têm algumas

características, mas não têm uma identidade *a priori*; elas apresentam, em vez disso, valores que são estabelecidos a partir da comparação dos termos analisados, tendo em vista a posição que ocupam nas sílabas e nas palavras.

Vemos, desde já, semelhanças entre a noção de sistema que fundamenta o *Mémoire* e a noção de sistema exposta no *Curso de Linguística Geral* (CLG), ou seja, aquela que envolve a relação concomitante entre os elementos componentes da língua. Ambas as noções de sistema possuem o valor como princípio a elas relacionado e, em ambas, o aspecto posicional deve ser considerado, bem como a noção de oposição. Afirmamos isso com base no trecho do *Mémoire* acima citado e também com base no fato de, no *Curso de Linguística Geral*, ser afirmado que:

o que haja de ideia ou de matéria fônica num signo importa menos que o que existe ao redor dele nos outros signos. A prova disso é que o valor de um termo pode modificar-se sem que se lhe toque quer no sentido quer nos sons, unicamente pelo fato de um termo vizinho ter sofrido modificação (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 139).

Uma vez que não é especificado a que se refere o termo “modificação” no trecho acima, uma das formas de compreendê-lo consiste em considerá-lo como relacionado à posição dos elementos. Desse modo, ao se modificar o lugar de um dos elementos do sistema linguístico, pode ocorrer que outro elemento que não foi modificado, sofra, mesmo assim, alterações por consequência da alteração do primeiro. De forma prática, temos que, em uma frase, pode-se modificar o sentido de uma determinada palavra apenas por meio da alteração da posição que outro termo ocupa naquela sentença. Por exemplo, o significado da palavra “nós”, na frase “Havia só dois nós.”, modifica-se, se passarmos a palavra “dois” para sua direita: “Havia só nós dois.”. O termo “nós”, que antes adquiria a acepção de “junções”, “ligas”, “conexões”, sendo, portanto, um substantivo, passa a ser o pronome pessoal do caso reto na primeira pessoal do plural.

De modo semelhante, o aspecto relacional dos elementos das línguas não só se mostra presente nessa concepção de sistema utilizada por Saussure no *Mémoire*, como também consiste em um aspecto que faz com que o trabalho do linguista tenha um caráter vanguardista, quando comparado ao trabalho dos outros estudiosos da época. Isso porque a dificuldade de se estabelecerem as vogais estudadas positivamente fez com que Saussure “definisse certas vogais primitivas unicamente por suas relações com as outras” (BUYSENS, 1961, p. 20, tradução nossa). E é exatamente essa especificidade da metodologia utilizada por Saussure para delimitar as vogais do sistema primitivo das línguas indo-europeias que fez com que ele refutasse e colocasse em xeque os sistemas de vogais propostos por seus contemporâneos e antecessores.

Tal refutação é apresentada explicitamente no *Mémoire*:

Em geral, não nos é colocada nenhuma tarefa relativa ao *e* europeu, o fato de sua aparição concordante nas diferentes línguas é reconhecido por aqueles que apoiam os sistemas. Devemos, contudo, nos ocupar do *e*, uma vez que desejamos **colocá-lo em relação** com o *a*, e combater os argumentos que tendem a estabelecer que, em uma época qualquer, o *e* e o *a* (A) eram apenas um (SAUSSURE, 1922 [1879], p. 63, grifo nosso, tradução nossa).

Ora, se as vogais não possibilitavam uma definição positiva de si mesmas – mesmo sendo considerada sua substância fônica –, podendo ser estabelecidas apenas por meio do aspecto relacional, é possível afirmar, então, que a noção de sistema presente no *Mémoire* envolvia não só a noção de relação, mas também uma negatividade relativa dos termos analisados. Falamos em negatividade relativa, pois a substância fônica era considerada, mesmo que minimamente, nas análises comparativas das vogais – tendo em vista que o fato de ela ser uma sonante líquida ou nasal consistia em um fator que interferiria na distinção das vogais de uma determinada língua.

Então, por mais que fosse possível delimitar a identidade de cada *a* que compunha as famílias de línguas indo-europeias por meio da relação posicional e da oposição – o que evidencia um caráter negativo dos termos – essas vogais possuíam, de antemão, características essenciais. Tendo isso em vista, é importante ressaltar a seguinte afirmação de Buysens:

É aqui que apontamos a inovação genial de Saussure: ele define uma vogal pelas relações que servirão para estabelecer sua identidade; leva pouco em conta sua substância fônica. Há, então, uma filiação direta entre a concepção de vogais que se encontra no *Mémoire* e as declarações mais célebres do *Curso* (BUYSENS, 1961, p. 20, tradução nossa).

Apesar dessa semelhança entre as concepções de sistema expostas no *Mémoire* e no CLG, é importante ressaltar que elas não se confundem. No *Mémoire*, por se tratar da análise de vogais da família de línguas indo-europeias em busca de um sistema que indique quais são os diferentes *a* que compunham essas línguas, a significação das sílabas e das palavras é levada em consideração. Ou seja, o processo de evolução das línguas ocasiona processos que agem na modificação dos signos da língua, levando a um deslocamento da relação entre seus elementos componentes. No caso do processo etimológico da palavra francesa *noyer* (“afogar”), de acordo com o que é exposto no CLG, houve, de fato, mudanças na imagem acústica e no conceito: “[...] o latim *necare*, “matar”, deu em francês *noyer*, “afogar”. Tanto a imagem acústica como o conceito mudaram” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 89). Embora a análise realizada no *Mémoire* não se pautasse na concepção de signo que é exposta no CLG, é possível notarmos que a mutabilidade do signo pode afetar tanto o elemento mais material (que, no *Mémoire*, é o fonema), como também o mais conceitual (que, no *Mémoire*, é a significação).

Assim, na análise comparatista, vemos que não há como identificar e delimitar as vogais que compunham um sistema primitivo se não se considerar a significação

das palavras analisadas, uma vez que somente por meio dos fonemas, em conjunto com a significação, pode-se alcançar o lugar desses elementos nos estados de língua precedentes. Tanto que, no *Mémoire*, Saussure sempre se vale de exemplos de palavras das línguas analisadas – ou seja, de elementos positivos – para comprovar sua proposta de sistema vocálico:

No sistema do Amelungo, o *o* greco-italico e o *a* greco-italico (nosso *A*) remontam a uma mesma vogal primordial; todos os dois são a gradação do *e*. Se é constatado que nas línguas arianas a vogal que corresponde ao *a* greco-italico **em sílaba aberta** é um *ā* longo, assim como para o *o*, essa opinião encontra um ponto de apoio suficientemente sólido. De fato, o número de exemplos que se prestam a este evento é extremamente baixo. [...] Se se pesquisa, ao contrário, os casos possíveis de um *ā* ariano correspondente, em sílaba aberta, a um *a* (*A*) greco-italico, encontrar-se-á um exemplo de fato suficientemente importante: sânscrito *āgas*, próximo do grego *ἄγος*, mas que deve ser separado de *ἄγος*, *ἄγιος* etc. (SAUSSURE, 1922 [1879], p. 110, grifo do autor, tradução nossa).

A partir do que é exposto nesse trecho, observamos que, nas análises comparativas, as hipóteses sobre as vogais podem ser comprovadas pelo número de ocorrências dos fonemas **nas palavras**. Fora delas, era possível dizer pouca coisa a respeito das vogais estudadas. Tendo isso em vista, vemos que tanto a substância fônica como a significação consistiam em fatores que interferiam no estabelecimento de um sistema de vogais. Mesmo o sistema proposto por Saussure se pautava, ainda que minimamente, na consideração desses fatores.

De acordo com Buyssens,

a palavra *sistema* é utilizada para descrever as relações entre fonemas; trata-se somente de graus de apofonia, ou seja, de alternâncias fônicas em uma mesma sílaba radical ou de sufixo, e corresponde, no caso dos verbos, às alternâncias regulares no plano da significação. Não há, ainda, a concepção de um sistema de relações fônicas sem vínculo com a significação; mas um grande passo à frente foi dado (BUYSENS, 1961, p. 18, tradução nossa).

Tal como havíamos ressaltado, nota-se que a noção de sistema utilizada por Saussure em seus estudos expostos no *Mémoire* pautava-se, segundo Buysens (1961), no funcionamento das alternâncias fônicas das vogais das línguas indo-europeias, evidenciadas pelas análises efetuadas pelo linguista. Assim, “por meio das variações históricas, ele encontra o sistema primitivo” (BUYSENS, 1961, p. 20, tradução nossa). Nesse sistema, contudo, as alternâncias dos sons eram consideradas de forma vinculada às suas significações, vínculo este que, mais tarde, no conteúdo exposto durante os cursos de Linguística Geral ministrados pelo linguista, seria analisado sob uma nova ótica⁹.

Desse modo, notamos que Saussure não se restringiu à metodologia comparatista habitual de análise das línguas, por mais que fizesse parte de uma forte tradição dos estudos comparatistas e desenvolvesse trabalhos que se inserissem nesse campo de estudo. Nesse sentido, consideramos pertinente destacar que a noção de sistema presente no *Mémoire*, um dos seus feitos mais importantes, contribuiu de forma significativa para que Saussure rompesse com esse método de estudo tradicional, uma vez que possibilitou que o linguista observasse que a identidade das vogais das línguas estudadas não era dada de antemão, mas sim conseguida pela relação que estabelecia com as outras vogais.

Portanto, já nessa concepção de sistema voltada para o estudo das vogais de línguas – e não da língua, enquanto objeto da Linguística –, é possível observar alguns dos traços que compõem a concepção de sistema pensada por Saussure para explicar o funcionamento linguístico de forma geral. Como Buysens (1961, p. 20) mesmo afirma, há, de fato, uma filiação entre a noção de sistema no *Mémoire* e a noção de sistema exposta no *Curso de Linguística Geral*, cuja publicação póstuma

⁹ No *Curso de Linguística, Geral* é possível observar que não é o som em si que estabelece relação com a parte conceitual dos termos linguísticos, mas sim a imagem acústica, ou seja, a impressão psíquica que se tem desses sons. Além disso, nesse momento, Saussure ressalta que a relação de significação, ou seja, o vínculo que une um conceito a uma imagem acústica é arbitrário; todavia, uma vez estabelecido, tal vínculo se torna necessário (cf. SAUSSURE, [1916] 2006).

ocorreu apenas em 1916. Assim, ainda que, segundo Silveira (2007, p. 54, grifo da autora), “não seja possível identificar um caminho claro das **leis fonéticas** em direção à **noção de sistema**” no âmbito da Linguística Geral, consideramos válido analisar a trajetória de elaboração da noção saussuriana de sistema nesse ínterim. Por isso, no tópico a seguir buscaremos elencar trechos do conjunto de manuscritos *Da essência dupla da linguagem*, em que Saussure utiliza ou apresenta caracterizações da noção de sistema em sua teorização sobre Linguística Geral.

3. O sistema e a essência dupla da linguagem

O conjunto de manuscritos intitulado *Da essência dupla da linguagem* começou a ser escrito por Saussure no ano de 1891 (CHIDICHIMO; GAMBARARA, 2008, p. 113). Ele pertence à leva de manuscritos cedidos à Biblioteca de Genebra no ano de 1996 e foi catalogado por R. Engler e codificado sob a sigla AdeS 372¹⁰. Além disso, esse conjunto de manuscritos é paginado e apresenta uma divisão, feita pelo próprio catalogador, em 29 capítulos, os quais, por sua vez, apresentam subdivisões demarcadas por letras, em ordem alfabética. Tendo isso em vista, em nossa busca pelo modo como a noção de sistema se define nesse documento – que apresenta a teorização de Saussure acerca da Linguística Geral logo após seu retorno a Genebra – seguiremos a paginação sugerida pelo catalogador, bem como as indicações e nomeações dos capítulos e subtítulos atribuídos pelo autor.

Desse modo, ressaltamos que a primeira menção ao termo “sistema” compõe um momento da teorização do conjunto de manuscritos que se encontra na parte intitulada¹¹ “Valor e formas”. É, então, pouco surpreendente o fato de que, nesse momento, a noção de sistema esteja diretamente relacionada, em princípio, a duas

¹⁰ Consideramos interessante ressaltar o fato, também exposto por Silveira (2011), de que esse mesmo conjunto de manuscritos apresenta uma segunda versão, codificada como AdeS 372bis, que consiste no documento utilizado em nossas análises.

¹¹ Título dado pelo próprio catalogador.

outras noções do quadro teórico saussuriano: a de valor, enquanto componente do sistema de língua, e a de forma, tendo em vista que a expressão “sistema de língua” é equiparada à expressão “sistema morfológico”, como podemos ver a seguir:

Nunca é demais insistir que os valores dos quais se compõe primordialmente um sistema de língua, (um sistema morfológico), um sistema de sinais não consistem nem nas formas nem nos sentidos, nem nos signos nem nas significações. ~~Ele consiste em~~ Eles consistem na solução particular de uma certa relação geral entre os signos e as significações, fundada sobre a diferença geral dos signos + a diferença geral das significações + a atribuição anterior de certas significações a outros signos ou reciprocamente, [...] (SAUSSURE, 1891, *De l'essence double du langage*, f. 3g – 1).

O sistema de língua é composto, então, segundo o que é exposto no manuscrito, por **valores**, os quais não são nem as formas, nem os sentidos, nem os signos nem as significações, tomados isoladamente. Esses valores que compõem o sistema linguístico são resultantes da **relação** entre signos e significações¹² (imagens acústicas e conceitos), relações estas que só se estabelecem por meio das **diferenças** existentes entre as imagens acústicas, somadas às diferenças existentes entre os conceitos, as quais são somadas, por fim, às diferenças entre os signos, enquanto totalidade resultante da relação entre os seus elementos componentes.

Ou seja, Saussure parece indicar, desde já, que o sistema da língua é intrinsecamente dependente das noções de diferença, relação e valor, e que os valores que compõem esse sistema podem ser considerados sob três óticas distintas: i) nas

¹² Há uma flutuação terminológica concernente aos termos “signo” e “significação”. Os termos não são utilizados do mesmo modo como são apresentados no *Curso de Linguística Geral*, ou seja, o signo como a totalidade que envolve o significante e o significado e a significação como a relação entre os elementos componentes do signo. Ao longo de todo esse conjunto de manuscritos, é possível notar que os termos “signo” e “significação” são utilizados constantemente para designar os conceitos, respectivamente, de imagem acústica/significante e de conceito/significado.

relações de diferença entre os significantes (signos); ii) nas relações de diferença entre os significados (sentidos); iii) nas relações de diferença entre as totalidades¹³.

Ademais, é importante notar que, para o linguista, o funcionamento dos valores de um sistema de língua não difere daquele de um sistema morfológico ou de um sistema de sinais, uma vez que essas três expressões são colocadas como análogas no momento apresentado. Assim, se o funcionamento de um sistema de língua se iguala ao funcionamento de um sistema morfológico e a um sistema de sinais, questionamos: poderia a língua ser diretamente equiparada às formas e aos sinais?

Acerca dos últimos, cremos que se trata, na verdade, de uma delimitação terminológica ainda pouco clara, a qual ora designa os elementos da língua como “signos”, ora designa-os como “sinais”. Essa terminologia obscura consiste, assim como as flutuações terminológicas do CLG, em uma marca¹⁴ da trajetória de elaboração da teorização de Saussure sobre Linguística Geral. Não há, no trecho, nada que indique uma diferença significativa entre os conceitos de signos e sinais, havendo, portanto, a possibilidade de tomá-los como um só conceito, e de aproximá-lo ao conceito de língua. Apesar disso, ainda assim é possível observar que essas marcas indicam o caminho de uma teorização que tem, aos poucos, seus conceitos e seus princípios delimitados, e sua terminologia ajustada.

No que diz respeito às formas, para que a questão seja elucidada, cremos ser importante analisarmos o momento a seguir, do conjunto de manuscritos, em que Saussure visa esclarecer em que consistem as formas na língua:

¹³ É importante observar uma semelhança entre essas três óticas e a divisão estabelecida no capítulo “O valor linguístico” do *Curso de Linguística Geral*, dos modos possíveis de se considerar o valor, a saber: i) o valor linguístico considerado em seu aspecto conceitual; ii) o valor linguístico considerado em seu aspecto material; iii) o signo considerado em sua totalidade.

¹⁴ Retomamos, aqui, o trabalho de Silveira (2007).

Não se pode definir o que é uma forma com a ajuda da figura vocal que ela representa, – e tampouco com a ajuda do sentido que ~~ela~~ contém essa figura vocal.

Fica-se obrigado a colocar, como fato primordial, ~~uma~~ o fato GERAL, COMPLEXO e composto de DOIS FATOS NEGATIVOS: da diferença ^{geral} das figuras vocais associada à diferença geral dos sentidos que se pode atribuir a elas. (SAUSSURE, 1891, *De l'essence double du langage*, f. 3g – 2).

O método utilizado por Saussure para definir a expressão “forma” é, *a priori*, negativo, isto é, para defini-la, o linguista parte, primeiramente, da explicação do que ela não é. Nesse sentido, no que tange ao sistema linguístico, a forma não consiste nem na figura vocal nem no sentido que se vincula a ela. Mais do que isso, ela se baseia em um fato tachado por Saussure como “primordial”, “geral” e “complexo”, e que é constituído de dois fatores **negativos**: a diferença das figuras vocais e as diferenças dos sentidos. A forma, então, só pode ser delimitada por relações de diferenças, sendo, portanto, uma entidade negativa. Assim, vemos que as noções de negatividade e diferença constituem duas outras noções que podem ser consideradas como componentes do quadro teórico saussuriano, assim como a noção de sistema.

Retornando à questão que efetuamos anteriormente, vemos que as formas talvez não possam ser diretamente comparadas à língua, mas parecem se comportar como os constituintes que a compõem, uma vez que o modo como são estabelecidas equivale ao modo de funcionamento dos valores da língua (que são responsáveis pelo estabelecimento dos signos). Sendo assim, cremos ser importante destacar que, ao que parece, nesse conjunto de manuscritos, a noção de valor impera na constituição dos elementos da língua – denominados por diferentes termos – e, além disso, a noção de sistema se mostra, desde então, como uma grandeza maior, que permite que as relações de valor, diferença e negatividade sejam estabelecidas.

Isso pode ser notado de maneira mais clara no trecho a seguir, em que Saussure apresenta o estudo da língua enquanto sistema como elemento primordial que permite a existência dos componentes da língua:

Todo estudo de uma língua como sistema, [ou seja, de uma morfologia] consiste, como se preferir, no estudo do emprego das formas, ou naquele da representação das ideias. O errado é pensar que há, ^{em alguma} ~~de uma~~ parte, formas, ~~e de outra~~ ^{(que existem por si mesmas} ideias (fora de seu emprego), ~~e de~~ ^{alguma parte} ~~de outra~~ ideias (que existem por elas mesmas fora de sua representação) (SAUSSURE, 1891, *De l'essence double du langage*, f. 5a – 2).

Saussure afirma que o estudo da língua enquanto sistema nada mais é do que o “estudo do emprego das formas” ou o “estudo da representação das ideias”. Nesse sentido, é possível perceber que, fora desse sistema, não há formas ou ideias que existam por si mesmas, fato que nos leva a crer que o sistema, em conjunto com suas noções expostas anteriormente (de relação, valor, diferença e negatividade), consiste em condição *sine qua non* para que haja, na língua, ideias e formas.

No entanto, como podemos observar, Saussure afirma que as formas estabelecem uma relação de representação das ideias no interior do sistema linguístico. Assim, tendo em vista que os princípios que regem o funcionamento do sistema linguístico, pelo que foi exposto até agora, são as relações de valor, negatividade e diferença, questionamos: como pode haver uma relação de representação entre os elementos da língua, mesmo que seja uma representação de ideias? Essa questão pode ser mantida também ao se analisar o trecho abaixo, no qual, contraditoriamente, Saussure fala não de representação, mas de uma “combinação” entre formas e sentidos:

Forma implica: DIFERENÇA: PLURALIDADE. (SISTEMA?).
SIMULTANEIDADE. VALOR SIGNIFICATIVO.

Em resumo:

FORMA = Não uma certa entidade positiva de uma ordem qualquer, ~~mas~~ e de uma ~~A-entidade~~ ordem simples, mas a entidade ^{ao mesmo tempo} negativa ~~x-estando da diferença~~ e complexa: Resultante ~~da diferença~~ em (sem nenhuma espécie de base material) da diferença com outras formas COMBINADA à diferença de significação de outras formas. (SAUSSURE, 1891, *De l'essence double du langage*, f. 5a – 2).

Em princípio, vemos, novamente, uma preocupação do linguista em definir e caracterizar o conceito de forma no âmbito da língua. Assim, Saussure afirma que ela (a forma) implica as noções de diferença, pluralidade, sistema, simultaneidade e valor significativo. No entanto, é importante notar que o termo “sistema” é apresentado entre parênteses e seguido de um ponto de interrogação, o que indica, muito provavelmente, uma hesitação do linguista em considerar esta noção como implicativa das formas da língua. Levantamos, então, outra questão: qual a razão dessa hesitação perante a relação entre as noções de forma e de sistema, visto que, nos trechos anteriores, o sistema aparece, muito claramente, constituindo as caracterizações de forma e sendo caracterizado por essa noção? Talvez esse questionamento possa ser respondido pelas próprias condições que envolvem o processo de identificação e de catalogação das folhas manuscritas, muito embora este seja um âmbito que não nos cabe tratar nos limites de nosso trabalho.

A respeito do tipo de relação existente entre as formas e os sentidos (ou significação), vemos que Saussure trata, nesse trecho, de uma relação de diferença entre as formas que se **combina** às diferenças entre as significações. A noção de representação de ideias, portanto, não entra em questão, o que, a nosso ver, é bastante plausível, uma vez que as noções implicativas da forma (diferença, pluralidade, sistema, simultaneidade e valor) permitem mais que tal conceito estabeleça relações de vínculos – ou combinatórias – do que relações de representação. Nesse sentido, cremos que a utilização do termo “representação” para indicar o tipo de relação existente entre forma e sentido na língua, trata-se, na verdade, também de uma proposta terminológica inicial. Isso porque, mesmo nos trechos em que Saussure fala de representação, as noções de sistema, diferença, negatividade e relação mostram-se presentes, como foi possível ver nos trechos anteriores.

A nosso ver, essa possível variação da terminologia se configura, assim como aquela referente aos conceitos de signos e sinais, como uma marca do processo de

elaboração das reflexões de Saussure. Essa marca é reincidente em outros documentos que atestam a teorização do linguista, constituindo-se como elemento componente do próprio CLG, no trecho “A língua é um sistema de signos que exprimem ideias” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 24). Esse nosso ponto de vista a respeito da questão do tipo de relação existente entre os elementos da língua pode ser ainda reforçado pelo seguinte fragmento, em que Saussure parte da sua concepção de sistema de língua pautada em diferenças para negar que o funcionamento da mesma seja fundamentado por relações diretas entre os signos e as coisas.

presença de outros termos. Enfim, não há necessidade de dizer que a ~~coexistência~~ ^{diferença} dos termos que faz o sistema da língua não corresponde em nada, mesmo na língua + perfeita, a ~~uma relação verdadeira de coisas. O conjunto em~~ ^{às} relações verdadeiras entre as coisas, e ~~que não há, portanto, nenhum laço~~ e, por consequência, não há nenhuma razão de esperar que os termos se apliquem completamente ^{ou mesmo muito incompletamente} aos objetos-definidos, materiais ou outros. (SAUSSURE, 1891, *De l'essence double du langage*, f. 26 – 4).

Assim, vemos que a noção de sistema, em conjunto com as noções a ela relacionadas, permite pensar a língua, dessa vez, de forma não pautada na representação, o que distancia a reflexão saussuriana das concepções de alguns estudiosos que consideravam a língua enquanto nomenclatura¹⁵. Ademais, é possível notar que o estudo da língua enquanto sistema, tal como é efetuado por Saussure em sua teorização acerca da Linguística Geral, permite também quebrar com o paradigma histórico de análise das pesquisas em Gramática Comparada, visto que evidenciou, para além de um ponto de vista histórico, que a língua pode ser observada estaticamente, ou seja, independentemente de sua história:

~~ponto de vista histórico~~; infelizmente, a maneira de formular os fatos ~~em~~ ^{entre} cada um desses estados de língua tomados em si mesmos ~~verdade não~~

¹⁵ Essas concepções são tratadas de forma mais específica em Coelho (2015).

~~científica~~ é, até agora, eminentemente empírica, ou então, o que é muito pior, corrompida desde o princípio pela interferência ~~não~~ que se diz científica dos resultados da his=~~t~~ória em um sistema que funciona ^{repetimos} completamente independente da história. (SAUSSURE, 1891, *De l'essence double du langage*, f. 9 – 3).

Segundo Saussure, o sistema da língua funciona de maneira totalmente independente da história, estando, portanto, diretamente vinculado à noção – denominada pelo linguista posteriormente – de sincronia. Então, ao que parece, considerar **unicamente** a história em uma análise de um estado de língua seria corromper¹⁶ seu modo de funcionamento enquanto sistema. Isso coloca em xeque até mesmo o caráter científico desse tipo de análise – cujo método exclusivamente histórico é identificado nos estudos comparatistas. O que é dito acima consiste, pois, em uma crítica de Saussure a esses estudos das línguas que tinham como propósito exclusivo a comparação histórica. Essa crítica ao método comparatista compõe também o conteúdo do CLG, como podemos ver no fragmento a seguir:

Esse método exclusivamente comparativo acarreta todo um conjunto de conceitos errôneos, que não correspondem a nada na realidade e que são estranhos às verdadeiras condições de toda a linguagem (SAUSSURE, [1916] 2006, p. 10).

Assim, vemos que Saussure criticava o método dos estudos linguísticos de sua época, pois, com ele, não se podiam alcançar as “verdadeiras condições de toda a linguagem”. A partir disso, é possível observar que há um interesse do linguista pela busca de um modo de funcionamento inerente ao objeto de estudo da Linguística. Ao que parece, este interesse surge da refutação dos resultados obtidos pelos estudos da linguagem realizados por seus

¹⁶ Consideramos importante ressaltar que, apesar de haver a independência do sistema linguístico em relação à história, ela não consiste em uma negação ou um abandono da diacronia, fato que será melhor evidenciado no tópico a seguir.

contemporâneos. Essa refutação é indicada no *Mémoire*, com o método relacional, posicional e opositivo de se estabelecer o sistema primitivo de vogais das línguas indo-europeias, e também no CLG, em que a noção de sistema tem sua importância ressaltada por ser imprescindível tanto para o funcionamento da língua, quanto para a ótica sincrônica do objeto.

Com isso, retornando ao último trecho mencionado do manuscrito *Da essência dupla da linguagem*, podemos perceber que a noção de sistema se vincula a mais uma noção do quadro teórico saussuriano: a de **estado de língua**: “a maneira de formular os fatos ~~em~~ ^{entre} cada um desses estados de língua ^{tomados em si mesmos}” (SAUSSURE, 1891, *De l'essence double du langage*, f. 9 – 3). O modo de funcionamento da língua enquanto sistema só pode ser notado quando se consideram os fatos linguísticos a partir de um ponto de vista sincrônico. Assim, podem ser percebidas as relações de diferença, de valor e o caráter negativo dos elementos da língua, funcionando, ao mesmo tempo, de modo a formar o sistema linguístico e também em decorrência dele.

Nessa mesma linha de raciocínio, Saussure, visando explicar o funcionamento¹⁷ do sistema da língua, vale-se de uma metáfora pautada no funcionamento do sistema de sinais marítimos, explicando como seus elementos componentes adquirem valor por meio de sua oposição com os elementos que o circundam:

O sistema da língua pode ser comparado, com proveito ^{e em todos os sentidos}, embora a comparação seja das mais grosseiras, a um sistema de sinais marítimos obtidos por meio de bandeiras de diversas cores. ~~Desde que a bandeira não seja içada, e que ela descanse, não há razão de existência, a não ser aquela de uma peça de tecido e é falso supor que essa existência seja nula~~ quando uma bandeira balança no meio de várias outras do mastro de [...] há duas existências: a primeira é ser uma peça de tecido vermelha ou azul, a segunda é ~~concorrer por sua diferença com~~ ser um signo ^{ou um objeto} ~~percebido por~~ ^{entendido} como ^{dotado de} um ^{sentido} implicativo, pelo \times qual ele é per--cebido. Notamos

¹⁷ No trecho referido, vemos que, assim como no CLG, a noção de sistema parece estar vinculada tanto à noção de estado de língua como ao funcionamento do objeto de estudo da Linguística.

~~imediatamente~~ que sem essa da segundo existência tem um triplo os 3 caracteres eminentes dessa segunda existência.

1º Ela existe ~~apenas~~ ^{apenas em virtude} do pensamento que se liga a ela ~~fora do que é suficiente também para que ela seja, ao mesmo título que enquanto~~ que ele é exatamente o mesmo de uma palavra, cuja primeira existência é ser uma “peça de tecido” ≠ uma figura vocal; 2º e a segunda 2º ~~O sinal marítimo não existe pelo pensamento~~ tudo o que representa para o espírito o sinal marítimo [de uma bandeira vermelha ou azul] ~~vem~~ ^{procede}, não do que ele é, não do que se dispõe a associar a ele, mas exclusivamente do pensamento simultâneo dessas 2 coisas: 1º da diferença com os outros signos içados que figuram em um mesmo momento 2º de a sua diferença ~~de um outro com com os que é aquela na~~ ^{de um outro com com os que é aquela na} ~~com outros~~ ^{com} os signos que poderiam ser içados em seu lugar, e no lugar dos signos ~~com x tantos~~ ^{com} que o acompanham. Fora dessas duas diferenças ^{elementos negativos} se se pergunta onde ~~está~~ ^{reside} a existência positiva do signo, vê-se imediatamente que não há ~~nele~~ nenhum ponto possível e é em [...] (SAUSSURE, 1891, *De l'essence double du langage*, f. 12 – 4/12 – 5).

Saussure parece enxergar os limites dessa comparação entre o sistema linguístico e o sistema de sinais marítimos, uma vez que a qualifica como “grosseira”, embora não deixe de notar que ela consiste em uma metáfora proveitosa. Assim, ele mostra que os elementos que compõem o sistema de sinais marítimos são as bandeiras de diferentes cores, as quais, segundo o que foi escrito e em seguida rasurado pelo linguista, existem enquanto sinais somente quando içadas. No entanto, ainda de acordo com esse trecho rasurado, embora a razão de ser desses sinais, ao que parece, só exista pela sua função no sistema, supor que essa existência seja nula em um momento em que a bandeira não esteja içada consiste em uma ideia falsa. Apesar de parecer que esse raciocínio tenha sido, de certa forma, abandonado por Saussure, visto que se trata de um trecho todo rasurado da citação acima, o trecho seguinte o retoma, indicando uma reformulação do que havia sido exposto.

O linguista inicia esse novo trecho considerando não a existência da bandeira em si, enquanto um sinal isolado, mas o seu valor perante as outras bandeiras que também compõem o sistema de sinais marítimos. Essa relação opositiva engendra a

existência da bandeira sob dois pontos de vista: enquanto o objeto feito de tecido, e enquanto sinal componente do sistema marítimo, o que significa considerá-la ainda enquanto objeto, mas dotado de um sentido específico. Esse segundo ponto de vista, por sua vez, possui, segundo Saussure, três características intrínsecas, das quais apenas duas são expostas: i) a bandeira, enquanto sinal, existe apenas “em virtude do pensamento que se liga a ela” e, além disso, ii) esse sinal só pode ser delimitado por aquilo que ele não é, ou seja, pela relação de diferença que uma bandeira específica estabelece tanto com as outras bandeiras que são içadas ao mesmo tempo que ela, como com aquelas que poderiam ter sido içadas em seu lugar, mas não o foram.

Logo, torna-se claro que o signo, seja ele pertencente ao sistema marítimo ou ao sistema linguístico, não possui uma existência positiva, mas sim negativa, opositiva e diferencial. Essas características que, nesse trecho, foram atribuídas ao sistema linguístico de maneira tangencial, por meio da metáfora explicitada, apresentam-se relacionadas à língua de maneira mais precisa na proposição colocada por Saussure no fragmento a seguir:

Proposição (x). – Considerada de qualquer ponto de vista que queira levar em conta sua essência, a língua consiste, não em um sistema de valores absolutos \times ou posi=tivos, mas em um sistema de valores relativos e negativos, não tendo existência, a não ser pelo ~~efeito~~ efeito de sua oposição. (SAUSSURE, 1891, *De l'essence double du langage*, f. 26 – 4).

Nessa proposição, Saussure nega que a essência da língua seja pautada em um sistema de valores **absolutos** ou **positivos**, afirmando, em contrapartida, que o sistema que compõe sua essência é fundamentado por valores **relativos** e **negativos**, cuja existência depende de seu caráter **opositivo**. Nesse fragmento, então, o linguista apenas afirma, de forma mais clara e direta, o que afirmara ao longo da maioria dos trechos analisados anteriormente, por meio da inter-relação existente entre a noção de sistema e as noções de valor, oposição, diferença, relatividade e negatividade. Ao

que parece, então, nesse fragmento, a noção de sistema é apresentada de maneira mais explícita e, por consequência, mais consistente, visto que, além de negar as características que não a compõem, Saussure também apresenta de forma clara as noções que a constituem.

A nosso ver, essa consistência, paradoxalmente em conjunto com as flutuações terminológicas, rasuras, brancos e oscilações conceituais encontradas em grande parte do conjunto de manuscritos, possibilitou que o linguista enxergasse uma concepção de sistema pautada no funcionamento da língua e intimamente relacionada à noção de estado de língua. Em contrapartida, essa concepção de sistema talvez não tivesse vindo à tona se o linguista não se valesse, ao mesmo tempo, de algumas concepções de sistema já antes utilizadas nos estudos da linguagem, estabelecendo, assim, uma relação de ruptura e continuidade. Isso pode ser observado nos dois trechos seguintes, que finalizam este tópico de nosso trabalho:

fato secundário. O fato primário e fundamental, é que não importa qual seja o sistema de signos que se coloque em circulação, se estabelecerá ~~quase~~ instantaneamente uma sinonímia, já ~~que~~ o contrário seria impossível e equivaleria a dizer que se atribuem valores ~~à opo~~-opostos a signos opostos. No momento em que lhe é atribuído um, é inevitável que uma oposição de ideias quaisquer ^{vinda de surpresa,} se acomode ~~em~~ seja em 1 signo ^{existente} por oposição a 1 ~~ou 2~~ ~~outros~~ ^{outro,} seja em 2 ou 3 signos por oposição a 2 ou 3 outros etc. (SAUSSURE, 1891, *De l'essence double du langage*, f. 26 – 4).

No trecho acima, vemos claramente um vínculo entre a noção de sistema e as relações de sinonímia, as quais já eram evidenciadas nos trabalhos dos estudiosos da linguagem do século XVIII. No entanto, Saussure não se limita a afirmar que essa relação de sinonímia seja estabelecida apenas entre as palavras sinônimas de uma determinada língua. Para ele, essa relação ocorre em qualquer sistema de signos, uma vez que os elementos componentes desses sistemas são dependentes da relação

opositiva que deve ser instituída entre eles para que possam se constituir, e para que permitam o funcionamento adequado do sistema que compõem.

Ao expandir as relações de oposição para todos os elementos componentes não só do sistema linguístico, mas dos sistemas de signos em geral, Saussure se prontifica a estabelecer uma relação de continuidade teórica, ao mesmo tempo em que dá um passo à frente de seus antecessores que se dedicavam ao estudo da língua enquanto sistema¹⁸, a fim de evidenciar, sobretudo, as relações de sinonímia. A respeito da questão que tange à relação de prosseguimento e ruptura entre a teorização saussuriana e a de seus antecessores, consideramos importante destacar também um último trecho, em que o linguista visa definir, primeiro de forma negativa, e depois positivamente, o que é o “sistema de uma língua”:

O sistema de uma língua não consiste, portanto:

Nem na coexistência de certas formas A, B, C, D,..., como o supõem inúmeras obras de linguística. Nem na coexistência de certas ideias

Como a b c d, no que ^{desde o primeiro momento} se é tentado a acreditar.

Nem na coexistência de ^{relações entre a forma e a ideia}, tais que a/A, b/B, c/C; o que indica, contudo, um certo progresso sobre o ponto de vista precedente: ao estabelecer a dualidade de cada termo.

~~Nem mesmo na união de certas ideias ^{resultantes} sobre a forma abc/A, E de certas formas ^{simultaneamente} sobre uma ideia como a/HHZ.~~

~~Mas esse sistema consiste em uma ^{com-pleta} confusão de formas: no lugar ~~x~~ Escolhidos certa diferença de formas.~~

Mas esse sistema consiste em uma diferença ^{confusa} de ideias correntes sobre a superfície de uma diferença x de formas, sem que jamais, talvez, tal dizer, portanto, ~~tem~~ talvez 1 certa ideia diferença de 1ª ordem corres=^{ponde} exatamente a uma diferença da 2ª nem que uma diferença da 2ª corres=^{ponde} uma [...] (SAUSSURE, 1891, *De l'essence double du langage*, f. 26 - 4).

Se analisarmos com atenção, podemos observar que as negações apresentadas por Saussure nesse trecho correspondem a uma das concepções de sistema já

¹⁸ A respeito da concepção de sistema de língua tomada pelos estudiosos da sinonímia, cf. Coelho (2015).

mostradas, no tópico destinado à relação entre o *Mémoire* e a noção de sistema. Quando o linguista afirma, no trecho do conjunto de manuscritos, que essa noção não consiste na “coexistência de formas”, é notável, mesmo de forma indireta, uma crítica à concepção de sistema adotada pelos estudiosos da Gramática Comparada. Isso porque, como mostramos no tópico anterior, Saussure foi pioneiro em estabelecer um sistema vocálico de forma negativa e relacional, uma vez que, ao que parece, os outros autores dos estudos comparatistas estabeleciam seus sistemas por meio da suposta identidade apriorística das vogais analisadas.

Além disso, vemos que Saussure nega também que o sistema da língua seja pautado na “coexistência de relações entre forma e ideia”. Tendo isso em vista, se considerarmos que, segundo Buyssens (1961, p. 20), a noção de sistema no *Mémoire* era pautada na reflexão de que “as alternâncias fônicas em uma mesma sílaba radical ou de sufixo” – ou formas – correspondiam às “alternâncias regulares no plano da significação” – ou ideias –, podemos notar que há uma semelhança entre esse tipo de sistema negado por Saussure e a concepção de sistema adotada em seu trabalho sobre as vogais das línguas indo-europeias. Assim, com essa negação, o linguista parece refutar também a própria concepção de sistema que fundamenta seu *Mémoire*. Apesar disso, ele mesmo admite que essa forma de considerar o sistema, quando comparada às formas anteriores, se trata, de certo modo, de um progresso.

Por fim, vemos que Saussure define o sistema de língua como as diferenças “confusas” de ideias sobre as diferenças de formas, sem que haja, necessariamente, correspondência exata entre essas ordens de diferenças. Com isso, é novamente possível identificar que a noção de representação das ideias pelas formas não se sustenta, configurando-se como uma marca da trajetória de elaboração da teorização de Saussure. A ideia que predomina, para além da terminologia, é a da existência de uma relação de combinação entre as diferenças dessas duas ordens de elementos.

Além disso, o modo como Saussure apresenta a disposição desses elementos em relação – indicada pelo uso da palavra “sobre” – evidencia, desde já, a representação do signo linguístico conhecida no *Curso de Linguística Geral* (significado/significante), mesmo que a terminologia utilizada seja distinta.

Dessa forma, considerando a análise dos momentos do conjunto de manuscritos *Da essência dupla da linguagem* em que a noção de sistema é tratada, é possível perceber que, assim como no *Mémoire*, essa noção mostra-se vinculada às noções de relação, negatividade e oposição. Todavia, mais do que isso, o sistema vincula-se também a outras noções saussurianas, tais como a de valor, diferença e estado de língua, bem como permite que seus elementos componentes – aqui, denominados de “formas” e “ideias” – existam no âmbito da língua, quando relacionados entre si – assim como ocorre no CLG. Ademais, diferentemente do *Mémoire*, no conjunto de manuscritos, o sistema é considerado não em uma abordagem específica das vogais de determinadas línguas, mas em um enfoque que considera o funcionamento geral e próprio do objeto “língua”.

Esse enfoque é recorrente nas elaborações saussurianas acerca da Linguística Geral, sendo também notado em outros documentos que atestam a teorização de Saussure. Por isso, consideramos pertinente buscar de que modo a noção de sistema é estabelecida no conjunto de manuscritos preparatórios para o terceiro curso ministrado pelo linguista na Universidade de Genebra, intitulado *Notas para o curso III*. Essa busca nos auxiliará a vislumbrar o movimento¹⁹ de Saussure na constituição de sua noção de sistema, bem como evidenciará algumas das marcas que compõem o processo de elaboração das reflexões saussurianas.

¹⁹ Com este termo (“movimento”), remontamos ao trabalho de Silveira (2007).

4. O sistema e o Terceiro Curso de Linguística Geral

O conjunto de manuscritos *Notas para o curso III* não é datado, mas, de acordo com Gambarara (2005, p. 31), pode-se considerar que essas notas foram escritas antes de cada aula ministrada por Saussure, ou seja, durante os anos de 1910 e 1911. No total, o conjunto é composto por 56 folhas manuscritas, as quais podem ser divididas em duas grandes partes: a primeira, composta pelas primeiras 31 folhas, é destinada a tratar da diversidade de línguas e da linguística geográfica; a segunda, composta pelas 25 folhas restantes, trata da dualidade da linguística e dos aspectos concernentes à língua. Nota-se que há mais folhas referentes ao conteúdo obrigatório do curso, isto é, ao conteúdo exposto na primeira parte, do que à contribuição original de Saussure. No entanto, é nesta parte que encontramos o tratamento dado por Saussure à noção de sistema.

Desse modo, iniciaremos nossa busca pelo modo como o sistema é tratado nesse conjunto de manuscritos, destacando dois trechos componentes dessa segunda parte, nos quais a noção de sistema parece se relacionar às mudanças da língua:

[Tomando a língua] Não há nada à 1ª vista que impeça de conceber a língua como ~~1 sistema puramente~~ lógico, porque o signo é arbitrário, e à disposição [...].

O fato da massa falante não muda por si só as coisas a não ser no sentido psicológico-lógico, mas não mostra imediatamente [...].

Mas quando intervém o ~~Duração~~ Tempo combinado com o fato da psicologia social é então que nós sentimos que **a língua não é livre**, a massa falante X Tempo (SAUSSURE, *Notes pour le cours III*, 1910-1911, f. 37).

Como o signo ling. é de natureza arbitrária parece que ~~a língua~~ nada impede de [...] à 1ª vista

Um sistema livre depende apenas de princípios lógicos, e como uma ciência pura as relações abstratas [...] O fato da massa falante o impede?

Não precisamente, tanto que ele é tomado somente por psicológico-lógico (SAUSSURE, *Notes pour le cours III*, 1910-1911, f. 38, grifos nossos).

Nota-se que a hesitação de Saussure em utilizar o termo “sistema” no primeiro trecho, indicada pela rasura, não evita que ele conceba a língua como lógica, nem que estabeleça uma relação entre esse seu caráter lógico e o fato de o signo linguístico ser arbitrário. Nesse sentido, o linguista parte desses dois aspectos característicos do objeto da Linguística para mostrar que, embora a língua seja lógica, o signo linguístico seja arbitrário e, por conseguinte, o falante tenha, de modo restrito, uma autonomia sobre ela, a massa falante, por si só, não pode mudar os fatos linguísticos. Eles só se modificam quando o tempo soma-se à ação da massa falante.

Tendo isso em vista, é perceptível que Saussure, embora considere a língua como um sistema e também a classifique dentre os fatos sociais – uma vez que considera a massa falante em suas reflexões – não a reduz a uma instituição social comum, visto que leva em conta, ainda, a ordem própria desse objeto. Essa ordem própria, a nosso ver, ancora-se no fato de que a língua é uma instituição que, ao contrário de outras convenções sociais, não pode ser modificada unicamente por meio de, por exemplo, um decreto, ou de uma lei aprovada por instituições oficiais. Dito de outro modo, a língua não pode se modificar exclusivamente pela vontade de seus falantes, mesmo que a massa falante consista em uma condição imprescindível para que as modificações linguísticas ocorram.

Outro fator que consideramos válido ressaltar, tendo em vista os fragmentos apresentados, é o fato de que a noção de sistema mostra-se importante no âmbito da língua por se vincular de forma intrínseca à noção de valor. Pelo que se pode notar, embora o termo “valor” não seja diretamente mencionado, parece ser ele que, em conjunto com o caráter arbitrário do signo, constituiu o aspecto que permite o estabelecimento dos princípios lógicos da língua. Isso faz com que ela possa ser considerada, segundo o que é afirmado por Saussure no último fragmento apresentado acima, como um sistema, apesar de negar que tal sistema seja livre, ou seja, puramente lógico – fato que também contribui para outorgar a ela uma ordem

própria. Essa relação entre as noções de sistema e de valor pode ser evidenciada mais claramente no seguinte trecho:

[eu me corrijo] que já com a Economia política embora em um menor grau do que com a Linguística, se está diante do Valor (ipso facto: sistema de valores, pois todo valor implica um sistema de valores). Ora é uma coisa muito notável que se tenha sido levado praticamente a ~~ver~~ experimentar mesmo sem querer, já em uma 1ª ciência de valores, a impossibilidade ~~ao menos prática~~ de confrontar esses dois objetos: o sistema de valores tomado em si (ou em 1 momento), e o sistema de valores segundo o tempo. (SAUSSURE, *Notes pour le cours III*, 1910-1911, f. 35).

Como é possível notar, Saussure percebe que há uma relação entre o modo de se considerar os objetos de estudo da Linguística e da Economia, uma vez que em ambas as ciências se é compelido a lidar com um **sistema de valores**. Nesse sentido, é conveniente ressaltar a observação do linguista de que “todo valor implica um sistema de valores”, ou seja, não há possibilidade de haver nenhum tipo de valor a não ser que este seja considerado sob a ótica de um sistema. Além disso, Saussure destaca que as ciências cujos objetos vinculam-se diretamente à noção de valor e, portanto, à de sistema, enfrentam a impossibilidade de considerá-los a partir de um único ponto de vista.

Logo, seus objetos parecem estar fadados, pelo fato de se relacionarem a um sistema de valores, a ser analisados sob dois pontos de vista distintos: i) o que é pautado em um momento dado; ii) e o que é concebido ao longo do tempo ou historicamente. Nota-se, assim, que há uma divisão, não só da Linguística, mas de todas as ciências que trabalham com valores, entre o que é denominado, no *Curso de Linguística Geral*, como visão sincrônica e diacrônica do objeto de estudo. A ideia de sincronia, que se mostra também presente como possibilidade de abordagem científica no conjunto de manuscritos *Da essência dupla da linguagem*, aparece nas *Notas para o curso III*, ao lado da noção de diacronia, no entanto, sem que se questione sua cientificidade.

Com isso, vemos que, no conjunto de manuscritos *Notas para o curso III*, a noção de sistema é parte constituinte, principalmente, do processo de elaboração do princípio do valor linguístico e das noções a ele relacionadas. Esse processo de elaboração está registrado, sobretudo, nas duas folhas que compõem o capítulo²⁰ intitulado “O valor linguístico”, do conjunto de manuscritos. Saussure inicia a abordagem específica desse princípio afirmando que há uma condição inseparável de todo valor. Entretanto, essa condição é apresentada, rasurada e retomada, como podemos ver no fragmento a seguir:

O que é inseparável de todo valor, é fazer parte de uma ~~sistema~~ série justaposta de grandezas que formam um sistema.
 Ou o que faz o valor,
 Não é ^{nem}: a) ser inseparável de uma série de grandezas oponíveis que formam um sistema
^{nem} em b) ter [...]
 Mas as duas coisas ao mesmo tempo e inseparavelmente por sua vez ligadas entre elas.
 Mas encontrar ~~composta~~ sua determinação AO MESMO TEMPO ~~não em um sistema~~ em um sistema = série comparável de grandezas de mesma ordem ~~e não em~~ em um [...] (SAUSSURE, *Notes pour le cours III*, 1910-1911, f. 27).

A quantidade de rasuras, brancos e retomadas presentes no trecho acima evidencia, tal como aponta Silveira (2007), a tensão que permeia esse momento da elaboração saussuriana. Mesmo assim, em meio a esses aspectos formais que constituem o trecho mencionado, é notável que a noção de sistema constitui a condição proposta de ser inseparável do valor, uma vez que Saussure afirma que esse princípio deve fazer parte de uma “série justaposta de grandezas que formam um **sistema**”. Contudo, como podemos observar no fragmento, ao que parece, Saussure considerou primeiramente afirmar que tal condição fosse que o valor

²⁰ Há, nesse conjunto de manuscritos, um capítulo, cujo título “O valor linguístico” é indicado pelo próprio Saussure, destinado a tratar exclusivamente do princípio do valor na língua.

fizesse parte simplesmente de um sistema. No entanto, a palavra em questão foi veementemente rasurada e substituída pela expressão que a segue – “série justaposta de grandezas que formam um sistema” –, a qual também foi rasurada pelo linguista.

No parágrafo seguinte a esse fragmento, Saussure retoma a primeira frase da folha e a continua, desconsiderando, *a priori*, as partes abandonadas. Assim, na frase posterior ao primeiro trecho rasurado, Saussure adiciona que não se refere apenas às condições inseparáveis do valor, mas também aos aspectos que o constituem, isto é, que o fazem. Logo, para expor o primeiro aspecto, o linguista retoma a ideia central da condição apresentada como inseparável do valor no primeiro parágrafo (indicada em a)), ou seja, “ser inseparável de uma série de grandezas oponíveis que formam um sistema” e, em seguida, indica a existência de um segundo aspecto, que não chega a ser explicitado (indicado em b)):

Ou o que faz o valor,
 Não é ^{nem}: a) ser inseparável de uma série de grandezas oponíveis que
 formam um sistema
^{nem} ~~em~~ b) ter [...]
 Mas as duas coisas ao mesmo tempo e inseparavelmente ~~por sua vez~~
 ligadas entre elas. (SAUSSURE, *Notes pour le cours III*, 1910-1911, f. 27).

Contudo, é importante ressaltar que a simples existência desses dois aspectos não é suficiente para que o valor exista. Para tal, é necessário que eles ocorram concomitantemente e que sejam “inseparavelmente ligados entre si”. Além disso, no último trecho do fragmento, observamos que Saussure apresenta outra definição das condições necessárias para o valor, a qual, por ser iniciada com a conjunção “mas”, assemelha-se à anterior. No entanto, essa nova proposta de definição é visivelmente abandonada, devido à existência de rasuras. Trata-se da seguinte sentença:

Mas encontrar ~~composta~~ sua determinação AO MESMO TEMPO ~~não em um sistema~~ em um sistema = série comparável de grandezas de mesma ordem ~~e não em~~ em um [...] (SAUSSURE, *Notes pour le cours III*, 1910-1911, f. 27).

Nessa delimitação, assim como na primeira rasura do fragmento apresentado, o linguista parece hesitar em afirmar que o valor encontra sua determinação em um sistema, hesitação esta que é indicada pela rasura. Isso pode ser notado pelo fato de que primeiramente é afirmado que a determinação do valor é encontrada “não em um sistema”, o que é rasurado e substituído por um inciso que apresenta justamente a ideia contrária: “em um sistema = série comparável de grandezas de uma mesma ordem”. No entanto, vemos que, embora a ideia apresentada no inciso seja contrária à ideia primeiramente apresentada e rasurada, ou seja, apesar de Saussure optar por afirmar que a determinação do valor é encontrada no sistema, o linguista, assim como no primeiro trecho rasurado, iguala sistema a uma série de grandezas. Tendo isso em vista, parece haver uma incerteza no que concerne à utilização do termo em questão, visto que ele aparece constantemente rasurado e há sempre a necessidade de defini-lo.

Ainda, ressaltamos que todas essas tentativas de definições se referem a apenas um dos dois aspectos e condições que fazem o valor, visto que a segunda condição, até então, não foi apresentada. Ora, se a existência **simultânea** desses dois aspectos é requisito fundamental para que haja valor, então, para entender o funcionamento desse princípio, torna-se indispensável conhecer ambos os elementos que o constituem. Dessa forma, no parágrafo seguinte, Saussure parece finalmente revelar o segundo aspecto constituinte do valor, como podemos ver no fragmento a seguir:

Valor é, ~~na verdade~~, eminentemente sinônimo a cada instante de termo situado em um sistema de termos similares, do mesmo modo que é, ~~na verdade~~ ~~também~~ ~~na verdade~~, eminentemente sinônimo a cada instante de coisa trocável, [certo um X objeto X é o que faz de tempo X]
 Não há nele um ponto [...] Tomando a coisa trocável de fato ~~X os termos adjacentes ao val~~ de outro os termos co-sistemáticos, que não oferecem nenhum parentesco.

É próprio do valor colocar em relação essas duas coisas. Ele as coloca em relação de uma maneira ^{que é até} ~~tal que se pode desafiar, que se pode dizer~~ ^{desesperadora} ~~perigosa para~~ o espírito pela impossibilidade de investigar se essas duas faces do valor diferem ^{por elas}, visto ^{em que}, a única coisa ^{indiscutível} ~~certa~~ ^{evidente} é que o valor se encontra nesses dois eixos, é determinado segundo esses dois eixos concorrentes: (SAUSSURE, *Notes pour le cours III*, 1910-1911, f. 27).

Nesse trecho, Saussure apresenta o valor tanto como sinônimo de “termo situado em um sistema de termos similares”, como também de “coisa trocável contra um objeto dissimilar”. Assim, uma vez que a noção de sistema já havia sido apresentada como elemento *sine qua non* para o valor linguístico, fica claro que a segunda condição para a existência desse princípio consiste no fato de que ele pode ser trocado por um objeto dissimilar. Eis, então, que as duas condições imprescindíveis que fazem o valor são, por fim, apresentadas: o valor deve fazer parte de um sistema – ou de uma série de grandezas que formam um sistema – e seus termos componentes devem apresentar a possibilidade de ser trocados por um elemento similar.

Além disso, percebemos que, nos trechos iniciais, Saussure considera o sistema primeiramente como “série justaposta de grandezas” e como “série de grandezas oponíveis”, sempre hesitando a respeito da utilização do termo “sistema” propriamente dito. No entanto, nesse último trecho, a palavra em questão não aparece rasurada e, ainda, é seguida de um inciso que caracteriza seus componentes como “termos similares”. Desse modo, se considerarmos também as definições de sistema expostas anteriormente, vemos que Saussure apresenta o valor como sinônimo de sistema de termos justapostos, oponíveis e similares, os quais podem ser trocados por uma coisa dessemelhante.

Assim, com essa análise da noção de sistema nas *Notas para o curso III*, é possível notar que há, para Saussure, uma necessidade não apenas de caracterizar o termo “sistema”, mas também e, principalmente, uma necessidade de **defini-lo**.

Essas definições compõem majoritariamente a parte do conjunto de manuscritos destinada a tratar do princípio do valor linguístico e se fundamentam na aproximação do sistema a uma “série justaposta de grandezas oponíveis”.

Essa delimitação do sistema enquanto uma “série” não consiste em uma característica exclusiva das *Notas para o curso III*. No CLG, ele também é definido de tal forma, o que evidencia uma semelhança importante na abordagem do processo de elaboração da noção de sistema. Todavia, diferentemente da edição, no conjunto de manuscritos, Saussure afirma que o sistema é formado por “termos similares” (cf. SAUSSURE, 1910-1911, f. 27). Tal afirmação poderia colocar em xeque a noção de diferença, que se mostra fundamental à noção saussuriana de sistema desde as elaborações do linguista presentes no *Mémoire*. No entanto, pautamo-nos na característica de incompletude, bem como na inexatidão da terminologia nele apresentada nos manuscritos saussurianos – com mais força do que no CLG, dado o propósito de cada material –, para evidenciar que adjetivar os termos do sistema de similares, ao que parece, diz respeito mais ao modo de funcionamento de sua delimitação, ou seja, à semelhança do modo como são constituídos, do que à possível existência de características próprias a eles, que os definem.

5. Considerações finais

Como vimos no decorrer deste artigo, as noções de diferença, relação, oposição e negatividade imperam desde muito cedo na concepção de sistema tomada por Saussure. Seu trabalho em Gramática Comparada se diferencia de outros efetuados na mesma época, justamente pelo fato de o linguista ter optado por desenvolver uma análise a partir de uma ótica que levava pouco em conta qualquer traço de substância fônica e de significação. Essa noção de sistema, mesmo que fosse pautada em uma análise de línguas e de famílias de línguas, já evidenciava traços que compõem a noção de sistema da língua – enquanto objeto de estudo de uma ciência.

Os conjuntos de manuscritos analisados em nosso trabalho (*Notas para o curso III e Da essência dupla da linguagem*), apesar de possuírem especificidades, são os documentos em que os aspectos formais que evidenciam a trajetória de elaboração de Saussure mostram-se potencializados. Observamos que principalmente os contrassensos, ou seja, as formulações e reformulações presentes em cada conjunto de manuscritos consistem no principal aspecto que contribui, paradoxalmente, para que a teorização do linguista percorra uma trajetória consistente. Além disso, juntamente com as outras marcas, como as flutuações terminológicas e as contestações acerca das teorizações sobre a língua dos outros linguistas, os contrassensos indicam também a tensão que envolve a trajetória de elaboração de conceitos, princípios e da própria teorização de Saussure.

Assim, ao mesmo tempo em que cada tipo de documento apresenta pontos de contraste entre si, eles também se complementam no testemunho do caminho percorrido por Saussure em seu processo de reflexão. Isso evidencia uma intersecção entre esses documentos distintos. Tal como ressalta Silveira (2007, p. 81), há um nó que liga esses diferentes trabalhos de Saussure, o qual só se sustenta pela existência de cada elaboração. Nesse sentido, se um dos elementos que compõem o nó se desfaz, a nodulação se desfaz por completo. Não há, portanto, hierarquização desses documentos.

É justamente essa teorização que perpassa reflexões sobre a língua a partir de diferentes pontos de vista que faz com que a noção saussuriana de sistema possa contribuir para que haja, ao mesmo tempo, um prosseguimento e uma reviravolta nos estudos da linguagem. E, mesmo que a teorização de Saussure não fosse necessariamente voltada para uma fundação, foi essa reviravolta, em conjunto com o prosseguimento de alguns fatores essenciais dos estudos da época, que fez com que, mais tarde, a Linguística viesse a ser reconhecida como uma ciência moderna.

Referências Bibliográficas

AERSLEFF, H. **From Locke to Saussure**: essays on the study of language and intellectual history. London: Athlone, 1982.

BALLY, C.; SECHEHAYE, A. Prefácio à primeira edição. In: SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad. de A. Chelini; J. P. Paes e I. Blikstein. 27ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BUYSSENS, E. Origine de la linguistique synchronique de Saussure. **Cahiers Ferdinand de Saussure**, Genève, n. 18, p. 17-33. Droz, 1961.

CANDAUX, J.-D. Ferdinand de Saussure: linguiste a quatorze ans et demi. **Cahiers Ferdinand de Saussure**, Genève, n. 29, p. 7-12. Droz, 1914-1975.

CHIDICHIMO, A.; GAMBARARA, D. Trois chapitres de "l'essence double du langage". **Cahiers Ferdinand de Saussure**, Genève, n. 61, p. 113-129. Droz, 2008.

COELHO, M. P. **A noção de sistema na fundação da Linguística Moderna**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015.

DAVIES, A. M. Saussure and Indo-European linguistics. In: SANDERS, C. (Org.). **The Cambridge Companion to Saussure**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 9-29.

GAMBARARA, D. Un texte original: Présentation des textes de F. de Saussure. **Cahiers Ferdinand de Saussure**, Genève, n. 58, p. 29-42. Droz, 2005a [2006].

JOSEPH, J. E. **Saussure**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

MEJÍA QUIJANO, C. **Le cours d'une vie**. Portrait diachronique de Ferdinand de Saussure. Éditions Cécile Defaut, 2008.

NORMAND, C. **Saussure**. São Paulo: Estação Liberdade, [2000] 2009. 184 p. (Coleção Figuras do Saber).

SAUSSURE, F.; AMACKER, R. (org). **Science du langage** – De la double essence du langage. Genève: Librairie Droz, 2011.

_____. Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes, Leipzig : B. G. Teubner, [1879] 1879. In : C. BALLY ; L. GAUTIER (Orgs.). **Recueil des publications scientifiques de Ferdinand de Saussure**. Genève: Librairie Payot & Cie, 1969.

_____. Notes pour le cours III. In: **Papiers Ferdinand de Saussure, 3951 – 22**. Bibliothèque de Genève, 1910-1911. 56 f.

_____. De l'essence double du langage. **AdeS 372**. Bibliothèque de Genève, 1891. 372 f.

_____. **Cours de Linguistique Générale** – Édition critique préparée par Tulio de Mauro. Paris: Payot, 1967.

_____. **Cours de Linguistique Générale**. Édition critique par Rudolf Engler (Tome 1). Wiesbaden: Harrassowitz, 1968.

_____. **Curso de Lingüística Geral**. Trad. de A. Chelini; J. P. Paes e I. Blikstein. 27^a Ed. São Paulo: Cultrix, 2006. *Cours de linguistique générale*. Charles Bally e Albert Sechehaye (org.), com a colaboração de Albert Riedlinger, [1916].

Artigo recebido em: 25.05.2017

Artigo aprovado em: 11.10.2017



Corpus-amostra português do século XVIII: textos antigos de medicina em atividades de ensino e pesquisa¹

A sample of a Portuguese *corpus* of the XVIII century: old medicine texts for teaching and research activities

Maria José Bocorny Finatto*

RESUMO: De acordo com os princípios da Linguística de *Corpus*, este artigo apresenta um conjunto de procedimentos iniciais para o desenho de um *corpus* composto por uma amostra de textos médicos antigos impressos em português do século XVIII sobre o tema "doenças e seus tratamentos". Este *corpus*-amostra será parte de um ambiente virtual dedicado ao estudo de temas históricos de Lexicologia e de Terminologia. Um estudo piloto foi conduzido para verificar as vantagens e desvantagens do tratamento de um conjunto de textos com a ortografia original e com a ortografia atualizada com o uso de duas ferramentas computacionais para processamento de *corpora*, AntConc e TermoStat. Os resultados iniciais indicam vantagens de se trabalhar com as formas ortográficas antigas. Finalmente, o artigo destaca a importância dos acervos históricos - especialmente em português - para diferentes tipos de pesquisas em Lexicologia e áreas afins, além de indicar a importância dos estudos diacrônicos de vocabulário e terminologias médicas em documentos antigos.

ABSTRACT: According to principles of *Corpus* Linguistics, this article presents a set of initial procedures for the design of a *corpus* consisting of a sample of ancient medical texts printed in Portuguese of the XVIII century on the subject "diseases and their treatments". This *corpus*, as a sample, will be part of a virtual environment dedicated to the study of historical lexicology and terminology topics. A pilot study was conducted to verify the advantages and disadvantages of the treatment of a set of texts with the original spelling and with the updated spelling through the use of two computational tools for corpora processing, AntConc and TermoStat. The initial results indicate the advantages of dealing with the old orthographic forms. Finally, the article highlights the importance of historical corpora - especially in Portuguese - for different kinds of researches in Lexicology and related areas, as well indicates the importance of the diachronic studies of vocabulary and medical terminologies in ancient documents.

¹ O estudo-piloto aqui relatado foi apresentando, como comunicação oral, no XXXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, em setembro de 2017, ocorrido na Universidade de Évora, em Portugal.

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, em Porto Alegre - RS. Pesquisadora do CNPq. E-mail: mariafinatto@gmail.com.

PALAVRAS-CHAVE: Textos antigos. Textos de Medicina. Lexicologia histórica. Linguística de *Corpus*. Léxico-estatística.

KEYWORDS: Old texts. Medicine Texts. Historical Lexicology. *Corpus* Linguistics. Lexicostatistics.

1. Introdução

Corpora, conforme a Linguística de *Corpus* (doravante **LC**), são acervos textuais transpostos para formato digital, criteriosamente reunidos, de acordo com objetivos específicos de estudo ou de descrição, passíveis de tratamento computacional, servindo para representar um dado estado de uso de língua (BERBER SARDINHA, 2004). Esses acervos digitais, mesmo para pesquisadores e projetos de investigação que não se alinhem ou se identifiquem especificamente com a **LC**, têm sido associados a muitas investigações da atualidade. Entre essas investigações, destacamos as que tratam do léxico de textos escritos em português, descrevendo a padronização, distribuição e especificidades das “palavras”². Na **LC**, a qual compreendemos como um dos ramos da Linguística Aplicada, a língua é entendida como um sistema probabilístico de combinatórias, de modo que cada palavra do texto será definida pelo conjunto das relações que mantenha com outras palavras, em um dado tipo de uso. Hoje, mesmo que nunca se tenha ouvido falar em **LC**, cada vez mais lidamos com *corpora* digitais ao tratar dos fenômenos da linguagem, afinal, há um acesso facilitado a computadores e a miríades de fontes escritas na internet, sejam essas fontes as dispersas – em uma visão da *web* como *corpus* - ou acervos

² O termo “palavra”, no âmbito dos Estudos da Linguagem, é bastante controverso, conforme já ensinou Biderman (1999), por isso o uso de aspas ao longo deste texto. O que seja uma “palavra” pode ser entendido de vários modos, daí haver as denominações “lexia”, “lexema”, “lema” ou “unidade/item lexical”, entre outras, para corresponder a diferentes facetas desse conceito. Neste trabalho, dado nos guiarmos pela Linguística de *Corpus* (**LC**), trataremos “palavra” como sendo uma unidade de forma ligada a um sentido/significado, mormente a palavra escrita, entendida como um conjunto de caracteres impressos separados por um espaço em branco. A noção de palavra em **LC** também comporta diferentes concepções. Há que se considerar a condição de uso associada a um dado conteúdo para delimitar a dimensão semântica de uma palavra. Não aprofundaremos esta discussão aqui.

documentais temáticos e pontuais, especialmente organizados, para fins determinados.

Uma aproximação entre o investigador da linguagem, textos ou acervos textuais em formato digital e a LC pode dar-se: **a)** por sua metodologia, bastante marcada pelo uso de ferramentas informatizadas para verificação de usos padronizados de palavras em textos (*corpora*); ou, **b)** pela adesão do pesquisador a perspectiva teórica diferenciada da LC para os fenômenos linguísticos. Nesse caminho de aproximação, a LC atual, pelo menos no âmbito brasileiro, tornou-se um interessante ponto de encontro para diferentes estudos, independentemente de filiações teóricas ou áreas de formação dos pesquisadores envolvidos, observando-se ênfase para diferentes tratamentos do texto escrito, com destaque para questões sobre configuração do léxico e da gramática. A diversidade de temas de estudo e de enfoques hoje verificada em LC pode ser conferida pelos temas das diferentes edições do “Encontro de Linguística de Corpus” (ver <http://www.ufrgs.br/elc-ebralc2017>). Esse evento ocorre já há mais de 15 anos no Brasil, integrando linguistas – de várias áreas, diferentes estudiosos do Texto e do Discurso, estudiosos de Literatura, da Tradução e do Ensino, além de cientistas da Computação que lidam com o Processamento de Linguagem Natural (especialidade conhecida pela sigla PLN).

1.2 *Corpora* históricos do português

A produção de *corpora* digitais históricos, conforme Cucatto (2012), é bem menos abundante se comparada a *corpora* da atualidade. A escassez de materiais relacionados a “textos antigos em formato digital” dá-se, além de diferentes motivos, pela complexidade da tarefa de produzi-los. A isso soma-se o fato de o tratamento computacional das “palavras” em textos antigos, sejam eles impressos ou manuscritos, ser nada trivial.

Textos antigos, via de regra, precisam ser digitalizados, e seus conteúdos precisam ser tratados não somente como imagens. Apenas uma ou várias fotos de um documento-fonte não bastam, pois é preciso poder manipular as palavras, por unidades ou por frases, do texto que elas contenham. Enfim, produzir esses *corpora*, muitas vezes, envolve localizar acervos, identificar obras relevantes e manipular documentos delicados, muitas vezes bastante fragilizados pelo desgaste do papel e das tintas, sem contar os danos físicos pela guarda muitas vezes inadequada. Em resumo, fotografar, ler, interpretar, digitalizar e transcrever documentos antigos requer cuidado, conhecimento e técnicas específicas. Apenas depois de todo o trabalho paleográfico e filológico, é que se iniciam, propriamente, a descrição e a análise da linguagem escrita verificada, o que também é tarefa complexa, especialmente quando o investigador contextualiza todo um espaço-tempo enunciativo remoto.

Nesse tipo de pesquisa, seja realizada como Filologia, Lexicologia, Terminologia ou como Linguística Histórica, para os estudiosos do âmbito do léxico/vocabulário, geralmente será preciso deslocarem-se da dinâmica das grafias do passado à materialidade complexa da escrita como um todo simbólico multinível (DUARTE, 2012, p. 123). Quem lida com materiais escritos impressos, foco específico do nosso interesse neste trabalho e do nosso *corpus*-amostra a seguir caracterizado, enfrentará ortografias e tipos de impressão variáveis, complexidades de leitura e, muitas vezes, a fragilidade das fontes originais. Isso sem nos esquecermos de mencionar o caso de versões fotografadas pouco aproveitáveis, visto terem sido realizadas com tecnologias hoje limitadas.

No acesso do pesquisador ao documento impresso em suporte papel, mesmo que tenha sido corretamente digitalizado, a diversidade de recursos tipográficos – e o contexto de uma tecnologia de imprensa do passado (mais ou menos remoto) – tenderá a representar uma barreira importante para a etapa da composição de

arquivos de texto transcrito a partir da tecnologia de um reconhecimento ótico automático dos caracteres, um sistema atualmente conhecido como “OCR”. Considerando esse estado de coisas e a nossa filiação teórico-metodológica à LC e aos estudos de Terminologia (KRIEGER; FINATTO, 2004), a partir de um estudo inicial, a seguir relatado, pretendemos contribuir para que:

- a) haja mais e variados acervos com *corpora* de textos antigos impressos em português, disponíveis gratuitamente em formato *on-line*;
- b) possa-se identificar alternativas para o processamento do texto antigo impresso, a partir da sua forma ou grafia original, no que se refere ao seu tratamento por unidades de palavras gráficas, via uso de ferramentas informatizadas.

A nossa contribuição, em termos mais concretos e imediatos, pelo que exporemos neste artigo, restringir-se-á a algo bastante modesto, envolvendo apenas um *corpus*-amostra inicial, de poucas proporções, planejado apenas para apoiar atividades didáticas no curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), localizada na cidade de Porto Alegre – RS, sul do Brasil. São relatadas, a seguir, as condições e procedimentos iniciais para a composição do nosso *corpus*-amostra composto por obras impressas em português do século XVIII relacionadas ao macrotema “doenças e seus tratamentos”. Nosso *corpus* inicial corresponde ao texto do livro intitulado “*Observações medicas doutrinaes de cem casos gravíssimos (...)*” (SEMEDO, 1707) impresso em Lisboa, em 1707, de autoria do médico alentejano João Curvo Semedo (1635-1719). Essa obra conta com 635 páginas.

O desenho desse *corpus*, de propósitos didáticos, foi idealizado durante nosso Estágio Sênior CAPES, de abril a julho de 2017, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Filomena Gonçalves, especialista em Filologia e Gramática do Português, no qual nos ocupamos do tema da Terminologia Histórica, estudando textos antigos

sobre Medicina, publicados em português no século XVIII. Durante esse estágio, junto à Universidade de Évora, tivemos também a parceria do colega Prof. Dr. Paulo Quaresma, especialista no Processamento da Linguagem Natural (PLN), subárea da Ciência da Computação/Informática. O Prof. Quaresma, com seus colegas de grupo de pesquisa em PLN, tem lidado com técnicas automáticas de Recuperação de Informação e de tratamento da linguagem a partir de *corpora* de textos antigos em português, especialmente manuscritos e suas transcrições, seja em grafias originais ou nas adaptadas ao padrão de escrita atual.

Nosso *corpus*-amostra será abrigado em um ambiente virtual de apoio a atividades didáticas para estudantes de Letras hospedado em um servidor da UFRGS. Uma versão inicial desse ambiente acessa-se em <http://www.ufrgs.br/textecc/> clicando-se na aba “Terminologia Histórica”. O seu conteúdo está sendo planejado para apoiar atividades de ensino relacionadas com Terminologia diacrônica, Lexicologia e Lexicografia, além de pretender prestar apoio para estudantes e professores da disciplina “Linguística Histórica”, a qual integra o currículo do curso de Letras da UFRGS.

O texto deste artigo prosseguirá com os seguintes tópicos: i) uma revisão sobre *corpora* históricos do português já disponíveis; ii) relato de um estudo inicial com um segmento da nossa fonte escrita do século XVIII – o qual foi processado, com duas ferramentas computacionais, em uma vez com a grafia original e, em outra, com a grafia atualizada; iii) discussão sobre o rendimento do processamento do texto com ambas as grafias e perspectivas para disponibilização da obra no ambiente virtual de aprendizagem – associando-se o *corpus* a ferramentas de busca de palavras.

2. Algumas iniciativas importantes

Apesar das dificuldades de produção desse tipo de *corpus*, composto por textos antigos, há vários esforços meritórios para a construção de uma “filologia

digital”, na qual já se pode destacar grandes empreendimentos especialmente dedicados ao português (QUARESMA, 2013; PAIXÃO DE SOUSA, 2013).

Nesse caminho, há também hoje *softwares* especiais para apoiar o trabalho com o português antigo, como o E-Dictor (<https://humanidadesdigitais.org/edictor/>). Essa ferramenta, de acesso gratuito, permite armazenar e visualizar a imagem de um ou de muitos documento-fonte, sejam manuscritos ou impressos. Seu sistema permite que o usuário que lida com textos antigos componha arquivos com transcrições nas grafias original e atualizada, além de oferecer ao utilizador um recurso de buscas pontuais e uma ferramenta de categorização das palavras identificadas nos textos por classes e funções. Entretanto, vale frisar, o E-Dictor, conforme a versão para *download* que consultamos, ainda não gera, sozinho, o reconhecimento de caracteres do documento original e uma transcrição automática, mas é um importante avanço para o trabalho. Seu utilizador deve prover o sistema com a transcrição do documento, mas poderá editá-la em versão original e em versão com grafia atualizada, além de contar com etiquetagem morfossintática de palavras e com um léxico de edições. Com esse léxico, é possível padronizar as apresentações das grafias das palavras à medida que se revisa ou edita um texto sob estudo. Contando-se, assim, com um “dicionário armazenado no sistema” das formas variantes para a grafia de uma mesma palavra-base que ocorram em um mesmo dado documento. Esse recurso pode auxiliar o usuário a lidar com casos de alternância tais como o verificado no nosso *corpus* com as formas *observaçam* e *observaçáo*.

A despeito de dificuldades diversas, especialmente as de obtenção de financiamento para estudos linguísticos históricos no cenário do Brasil atual, podemos destacar importantes acervos que contemplam documentos antigos em português. Sem pretensão de exaustividade, listamos, a seguir, algumas iniciativas de grande porte – conforme buscas e acessos aos *links* indicados. O funcionamento desses recursos foi por nós verificado em novembro de 2017:

- a) *Corpus do Português*, Mark Davies, BYU

Site: <http://www.corpusdoportugues.org/interface2016.asp>

Descrição: iniciativa desenvolvida pelo Prof. Dr. Mark Davies na *Brigham Young University*, em Provo, Utah, E.U.A. Apresenta-se como uma base de dados com 45 milhões de palavras dos anos de 1200 a 1900. Visa subsidiar a verificação da história do português. Permite toda uma variada gama de buscas, por períodos e por palavras, inclui dicionários do *corpus*.

Buscas: oferece diferentes tipos de buscas por palavras em www.corpusdoportugues.org/hist-gen;

- b) o *corpus* da pesquisa *Para uma História do Português Brasileiro (PHPB)*, de 1998).

Site: <https://sites.google.com/site/corporaphpb/home>

Descrição: o projeto **PHPB** foi organizado em 1998 na Faculdade de Letras da UFRJ – Rio de Janeiro, Brasil, integrando-se à proposta de trabalho coletivo lançada no I Seminário para a História do Português Brasileiro, realizado em abril de 1997 pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP). Hoje o **PHPB** tem *sites* com desdobramentos que permitem acesso – mediante solicitação prévia à coordenação - a documentos coletados por regiões do Brasil, como, por exemplo, o projeto “Para uma História do Português Brasileiro do Rio Grande do Sul”, fundado pela Profa. Dra. Valéria Neto de Oliveira Monaretto na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, em 2013. Ver em: www.ufrgs.br/phpb-rs/sobre-o-phpb-rs/

Sua base principal (mantida na UFRJ – Rio de Janeiro - RJ) oferece acesso imediato a *corpora* manuscritos - séculos XVIII, XIX E XX, e impressos dos séculos XIX e XX.

Buscas: permite acesso aos textos (apenas o segmento RJ), sem ferramentas de busca. Veja-se um exemplo de busca em

<https://sites.google.com/site/corporaphpb/home/corpora-manuscritos/manuscritos-minas-gerais>

- c) o *corpus* histórico do *PE Tycho Brahe* (Fase I, 1998-2003, Fase II, 2008-2009)

Site: <http://www.tycho.iel.unicamp.br/corpus/>

Descrição: *corpus* eletrônico anotado, composto de textos em português escritos por autores nascidos entre 1380 e 1881. Compilado na UNICAMP, Campinas – SP, em projetos de pesquisa sob coordenação da Profa. Dra. Charlotte Galves. Oferece 76 textos (3.303.196 palavras) para pesquisa livre, com um sistema de anotação linguística em duas etapas: **anotação morfológica** (aplicada em 44 textos, num total de 1.956.460 palavras); e **anotação sintática** (aplicada em 20 textos, num total de 877.247 palavras).

Buscas: permite *download* dos textos do *corpus* e oferece ferramentas de busca. Há necessidade de familiarização do usuário com seu sistema. Ver em: <http://www.tycho.iel.unicamp.br/corpus/texts/csquery/csquery.html>

- d) o *corpus BIT-PROHPOR* (Programa para a História da Língua Portuguesa)

Site: <http://www.prohpor.org/bit-banco-textos>

Descrição: o PROHPOR foi criado em 1990, sob coordenação da Profa. Dra. Rosa Virgínia Mattos e Silva, sua fundadora, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), pesquisadora falecida em 2012. Inclui um Banco Informatizado de Textos (BIT) para a história da língua portuguesa. Oferece textos escritos em português, do século XIII ao século XVI (Português Arcaico) e do século XVII ao século XXI (Português do Brasil). Textos de natureza variada. Por meio da diversidade de registros/fontes, possibilita a percepção de variação sociocultural da língua. Junto aos textos, há informações extralinguísticas.

Oferece ligações – com as fontes e recursos de outros acervos – como o *Corpus Informatizado de Textos Portugueses Medievais* - o CIPM. Ver em: <http://cipm.fcsh.unl.pt/gencontent.jsp?id=4>

Buscas: Acesso a textos, sem ferramentas. Ver um exemplo de busca em: <http://www.prohpor.org/bit-banco-pb>

e) o acervo documental do *Dicionário Histórico do Português do Brasil (DHPB)*

Site: não localizamos nenhum *site* para acesso direto ao *corpus* reunido.

Descrição: o *corpus* reunido para o **DHPB** – séculos XVI, XVII e XVIII, finalizado em 2013. Não está disponível para acesso público. O DHPB, conforme foi finalizado e entregue ao órgão de fomento que o financiou (CNPq), ainda não está acessível para o público em geral. Conta com aproximadamente 7 milhões e 500 mil ocorrências que permitiram aos redatores do **DHPB** extraírem as unidades lexicais para a redação dos verbetes. Conforme relatou a sua coordenadora, a Profa. Dra. Clodilte de Azevedo Murakawa (MURAKAWA, 2013), o banco de textos do **DHPB** tem o ano de 1500 e a Carta de Pero Vaz de Caminha como ponto de partida para a seleção de documentos, sendo 1808, ano da vinda da família real portuguesa para o Brasil, como a sua data-limite.

Buscas: restritas aos pesquisadores diretamente associados ao projeto de produção do **DHPB**. Outros detalhes sobre o dicionário e sobre o acervo/*corpus* encontram-se em:

http://www.academia.edu/16334685/Dicionário_histórico_do_português_do_Brasil_um_modelo_de_dicionário_histórico

3. Da nossa amostra de textos antigos

Nosso *corpus*-amostra de textos impressos do século XVIII está integrado à iniciativa “Terminologia histórica”, no âmbito do Projeto TEXTECC www.ufrgs.br/textecc. Serão oferecidos conjuntos de textos e ferramentas *on-line*

simples para sua exploração em um ambiente de estudos sobre a história da linguagem médica em português. As ferramentas previstas são: um listador de palavras, um gerador de contextos por expressão de busca num dado *corpus*/texto, e um gerador de listas de grupos de palavras que se repetem em blocos ao longo de um dado texto ou de vários textos.

Para projetar o funcionamento dessas ferramentas, partimos do texto do livro *Observações medicas doutrinaes de cem casos gravíssimos (...)* impresso em Lisboa, em 1707, com 635 páginas, publicado pelo médico alentejano João Curvo Semedo (1635-1719). Essa obra, entre outras do autor, foi estudada no trabalho de mestrado de Lourenço (2016) “O médico entre a tradição e a inovação: João Curvo Semedo³”. Semedo foi um dos médicos mais famosos do seu tempo. Médico da Casa Real de Portugal, costumava viajar à Espanha, onde era figura muito admirada, tendo obras citadas e traduzidas ou comentadas, editadas em castelhano. Semedo recebeu o grau de Cavaleiro da Ordem de Cristo e foi designado Familiar do Santo Ofício, tendo sido reconhecido como um inovador da farmacopeia da sua época.

Escolhemos essa obra de Semedo de 1707 justamente por ela não estar contemplada em nenhum dos *corpora* históricos de grande porte antes citados, mesmo no acervo de Mark Davies, que conta com 45 milhões de palavras de textos produzidos entre 1200 e 1900. Em formato arquivo, este livro digitalizado está disponível na íntegra em *Google Books*, com acesso livre e gratuito. Para o nosso trabalho de leitura, familiarização e de transcrição do seu texto, foi importante poder contar com uma outra digitalização completa realizada a partir de um original, fisicamente disponível no *Setor de Reservados* da Biblioteca Pública de Évora (BPE), em Portugal. O material digitalizado pela BPE foi-nos gentilmente cedido, em formato PDF, pela Profa. Dra. Maria Filomena Gonçalves, em abril de 2017. A seguir, a título de exemplo, temos algumas imagens desse livro de Semedo, extraídas do material digitalizado pela BPE.

³ Trabalho disponível em <http://www.historia.uff.br/stricto/td/2002.pdf>.

Figura 1 – SEMEDO (1707) página 01. Fonte: digitalização da BPE.

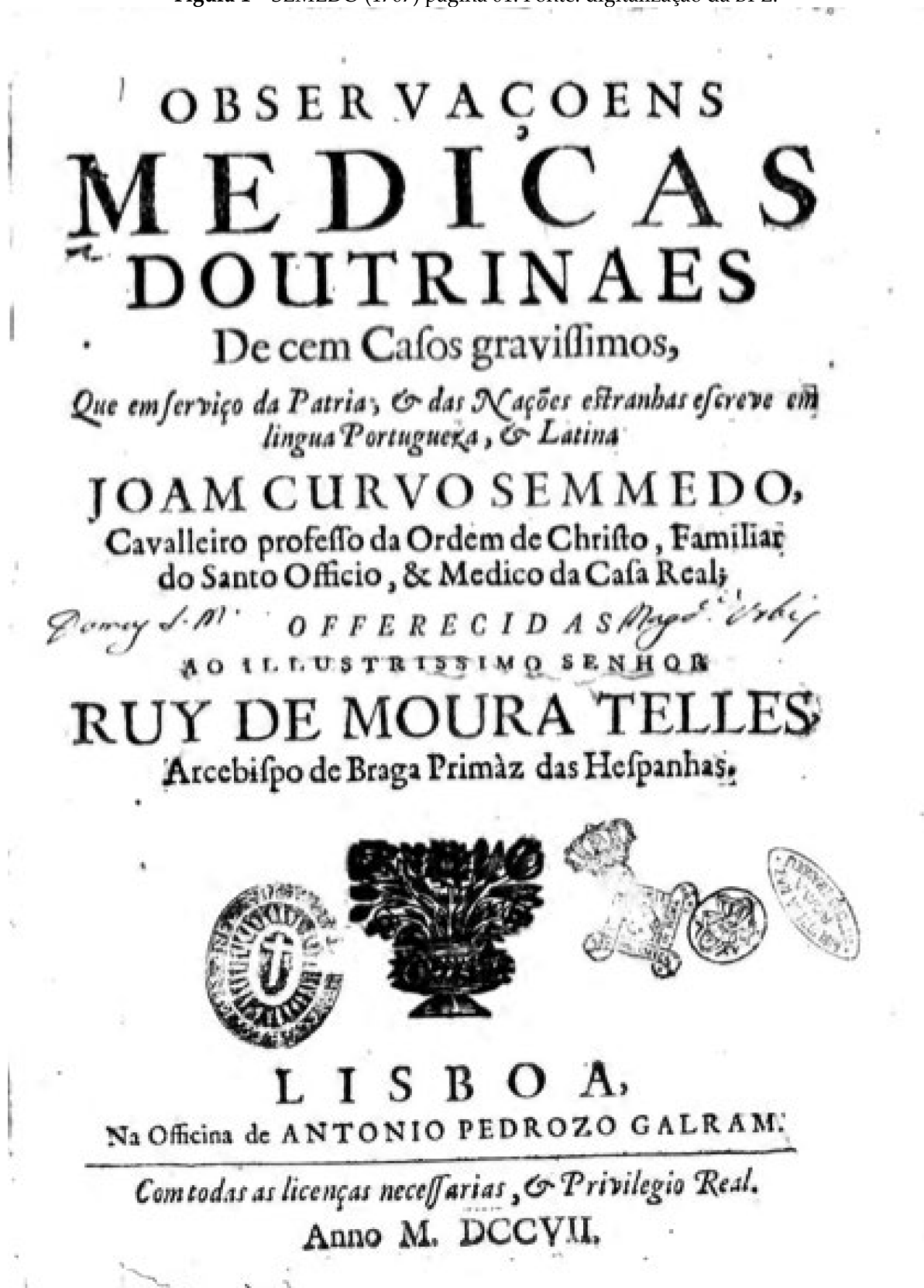
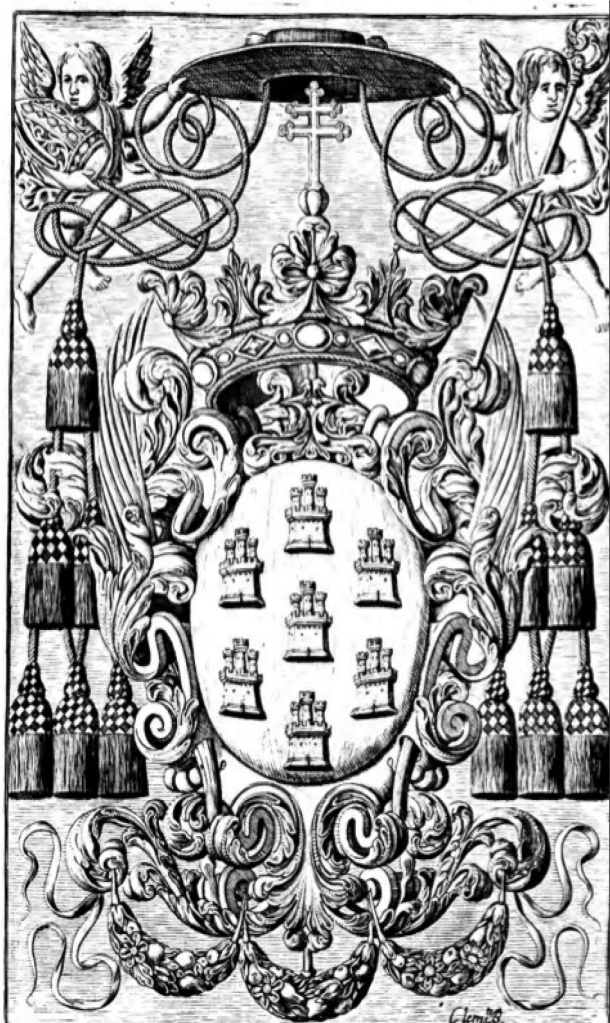


Figura 2 – SEMEDO (1707) páginas 01-02. Digitalização da BPE.



ILLUSTRISSIMO SENHOR:



COSTUM A M os menos poderosos pendurar nas portas das suas casas as Armas dos maiores Principes, para que amparados de tão Reaes bra:es, se não atreva alguém a profanar o respeito que se lhes deve. Não de outra sorte querendo eu sabir a publico com este livro, determinei gravar no frontispicio delle o angusto nome de Vossa Illustrissima, para que debaixo da sombra de tão grande Mecenas, possa justamente esperar que não só fique defendido das calumnias, mas venerado dos applausos.

Confesso ingenuamente, que quando entrei a escrever este livro, me succedeo o mesmo q̃ a certo homem, de quem conta Galeno, que sendo tão rico, como disforme, desejava muito ter hum filho perfeito para herdeiro de suas opulencias; mas por que condecia a sealdade propria, temia que sabisse tão parecido a quem o gerava, que fizesse borror aos olhos dos que o vissem; nesta consideração, que muito o affligia, tomou o arbitrio de mandar retratar em hũa lamina hum fermosissimo menino, para que posta a dita lamina na casa em que sua mulher mais assistia, bebesse pelos olhos as gentis especies daquella artificial fermosura, & preparasse por mãos da fantasia as cores, & pinceis de qua queria usasse a natureza na perfeição daquelle filho. Não lhe sabio frustrada a diligencia; pois com a tal industria conseguiu, o que tão efficaçmente pertendia o seu desejo. Não era menos grande o que eu tinha de que esta minha obra achasse boa aceitação em todo o mundo; mas quando olhava para ella, como parto do meu pobre talento, temia que tomasse a humildade do Pay, & que por esta causa fosse desprezada de todos; nesta desconfiança, & tenor me atentosinho a lembrança de que desde o

Galenus lib. de thesica ad Pisonem cap. 11. mibi fol. 54. v. ubi: Nonissem opulentum quidem, sed deformem existit, qui cum affectaret pulchrum filium procreare, formosum in ampla tabula puerum de pingere iussit, inde uxori precepit in regione pupis imaginem diligenter consideraret; illa vero attonitum animam illuc concipiens (erat enim valde pulchra et figura) puerum peperit, non parum sed pulchrum similem.

* 2 *

Figura 3 – SEMEDO (1707) página 26, trecho do sumário de observações.
Digitalização Google Books.



I N D I C E DAS OBSERVAÇOENS, Que se contem neste livro.

- O**BSERVAÇÃO I. De huma colica Nephritica , pag. 1.
OBSERV. II. De huma tosse vehementissima , à qual sobreveyo hum fluxo de sangue pela boca , pag. 11.
OBSERV. III. De huma febre , & suor continuo com tosse , & estillidjo , pag. 20.
OBSERV. IV. De huma pontada no lado esquerdo no tempo da conjunção mensal , pag. 27.
OBSERV. V. De humas dores , & ardores do estomago , complicadas com azedumes tão rebeldes , que desprezaraõ a muitos remedios especificos , & só obedeceraõ às minhas pilulas antacidadas absorbentes , pag. 34.
OBSERV. VI. De humas camaras de sangue procedidas de hũa gonorrhœa purulenta supprimida , & de hum bubõ recolhido , & depois de mil remedios baldados , as curei com mercurios , & antidotos da qualidade gallica , pag. 41.
OBSERV. VII. De hũa alporcas que certo fidalgo padecco muitos annos , & estardo já deixado por incuravel , & resolutõ a ir a França , esperando o seu remedio da benção daquelle Monarca , com as minhas pilulas antirumaticas srou radicalmente , pag. 48.
OBSERV. VIII. De humas intercadencias de pulsos tão repentinas , que fizeraõ desconfiar a certo Medico de tal sorte , que mandou logo ungir ao doente ; & visitando-o eu , o animci muito , dizendo-lhe que no seguinte dia estaria saõ , porque aquelles finas eraõ proprios da sua muita idade , principalmente avendo feito naquelle dia mais de sessenta cursos : & não me enganou o pensamento ; porque farou como lhe tinha dito , pag. 55.
OBSERV. IX. De huma lepra bastarda procedida de alimentos grosseiros , & vida sedentaria , & penitente , pag. 61.
OBSERV. X. De hum continuo fluxo de sangue das almorcimas causado de excessivo trabalho , & quentura , pag. 70.
OBSERV. XI. De huma excessiva dor , & ardor de ourina , padecida tres dias cada mes , pag. 75.
OBSERV. XII. De huma suppreçãõ alta de ourina , que depois de dezannove dias , sem que remedio algum lhe apovcitasse , se curou com sangrias dos braços , pelas quaes sahio muita quantidade de ourina , pag. 82.
OBSERV. XIII. De hũ rebelde fluxo de sangue pelos narizes , pag. 87.
OBSERV. XIV. De humas ancias de coraçõ procedidas dos vapores venenosos de rosalgar fervido com vinagre , com que certa mulher
lavou

Ao longo de mais de 600 páginas, esse livro exhibe 101 segmentos de texto. Cada segmento corresponde a uma “Observação” de caso/paciente com comentários diversos do autor-médico sobre os tratamentos por ele desenvolvidos e recomendados para cada caso. Cada segmento relata procedimentos adotados, indicação de medicamentos, conselhos, críticas de procedimentos, como também traz remissões a obras latinas e a conceitos de autores importantes na Medicina da época. A proposta de Semedo era facilitar o acesso, da sua comunidade profissional e dos trabalhadores agregados a ela, a conhecimentos sobre práticas de cura. Isso ele decidiu fazer sob a forma de publicações impressas em português. Pois, como o autor mesmo menciona, as pessoas envolvidas com a Saúde naquela época, em sabendo ler, tinham dificuldades com o acesso e o entendimento de textos em latim.

Assim imbuído, *Observações Medicas Doutrinaes (...)* trata de 101 casos de perfis bastante variados, oferecendo um panorama histórico das doenças e intercorrências mais comuns da época, que atingiam diferentes segmentos populacionais: adultos, homens, mulheres, gestantes, recém-paridas, jovens, idosos, crianças, fossem nobres, camponeses ou pessoas comuns, do povo. Combinado a outras obras do autor, este livro serviu para divulgar uma visão doutrinal e uma “escola de pensamento” da Medicina portuguesa do século XVIII associada ao nome de J. C. Semedo. Esse autor também se tornou uma referência de estudo para os curadores e trabalhadores da área no cenário do Brasil Colônia e Brasil Imperial. Seu papel referencial para diferentes “trabalhadores da Saúde” daquela época pode ser conferido na obra “Erário Mineral⁴”, um livro também

⁴ Uma versão em grafia atualizada do “Erário Mineral”, acompanhada de valiosos textos explicativos e glossários, pode ser obtida gratuitamente em <http://books.scielo.org/id/ypf34>. Esse material também figurará entre as indicações de atividades de estudo do nosso ambiente de ensino na UFRGS. A visão de historiadores sobre o período será de extrema valia para os nossos estudantes.

impresso português, publicado em 1735. Esse livro reúne as experiências e práticas médicas do cirurgião-barbeiro Luís Gomes Ferreira, o qual atuava na capitania de Minas Gerais.

4. Um segmento para exame com ferramentas computacionais

Com partes da obra de Semedo indicadas por Lourenço (2016) como as tematicamente mais relevantes para uma história da Medicina escrita em português, buscamos identificar padrões quantitativos do vocabulário do texto na sua grafia antiga e atualizada, conforme as duas digitalizações do original de que dispúnhamos e contando com o acesso à obra física, em caso de alguma necessidade, junto à BPE. Nessa primeira aproximação, apenas com partes pontuais do livro, quisemos identificar problemas e necessidades para lidar com o seu todo e oferecê-lo sob a forma de *corpus*, passível de exploração com ferramentas identificadoras de palavras gráficas.

Sintetizaremos aqui apenas o trabalho com o segmento *Observaçam XCII*, um trecho tematicamente importante e que tem 1.317 palavras gráficas considerando-se a sua grafia antiga. Nessa *Observaçam*, vemos o relato de problemas enfrentados por Semedo com o atendimento de mulheres recém-paridas, tema que reaparece em outras *Observações* ao longo do livro. Para a geração do texto em formato editável, recorreremos ao material do *Google Books* e também à versão da BPE digitalizada em PDF. O texto foi selecionado do arquivo em formato PDF e copiado para um arquivo em formato WORD, para depois ser salvo em formato somente texto (.TXT), tendo sido necessário realizar toda uma série de leituras da imagem original, de releituras das digitalizações e de ajustes para que fosse preservada, o máximo possível, a grafia original do documento-fonte, na edição de 1707. A nossa transcrição do original digitalizado seguiu o

“Léxico de Edições” da obra “Gazetas Manuscritas”, material do século XVIII, disponível no *corpus* histórico *Tycho Brahe* antes citado.

Assim, uma vez gerado o nosso arquivo **Observaçam 92**, respeitando-se a sua grafia original, ele foi submetido aos *softwares* AntConc (ANTONY, 2014) e TermoStat (DROUIN, 2003), os quais são recursos computacionais comuns em LC, mas que, frisamos, não foram planejados para processar textos com grafia antiga. Entretanto, cabe frisar, ambas as ferramentas, AntConc e TermoStat, operam com a noção de palavra gráfica, entendida como um conjunto de caracteres separados por um espaço em branco. Essas duas ferramentas para tratamento de *corpora* foram por nós escolhidas por serem grátis, de fácil uso e relativamente familiares a muitos estudantes e professores do curso de Letras da **UFRGS**.

O TermoStat é uma ferramenta bastante reconhecida em estudos de Terminologia por conseguir apontar prováveis “termos técnicos” em um texto de perfil especializado sob exame. Essa ferramenta, ainda pouco utilizada por pesquisadores de LC, funciona pela comparação estatística entre as “palavras” presentes num dado texto sob exame e um grande conjunto de textos não especializados (um acervo de textos de jornal) embutido na sua base de dados. As prováveis terminologias, assim, são indicadas pela ferramenta na medida em que correspondam a itens de uso e distribuição peculiares no texto sob exame frente ao acervo geral de textos. A sua lógica de funcionamento, assim, é a de uma comparação entre amostra e a respectiva população.

A seguir, reproduzimos uma parte da nossa **Observaçam 92** e, depois, o correspondente arquivo de imagem do original. Nesse sentido, vale alertar que: a) as remissões laterais de página, em latim, foram desprezadas; b) a correspondência de tipos antigos de impressão com caracteres atuais seguiu o padrão de tratamento do *corpus* Tycho Brahe – conforme antes citado; c) foi

ajustada a hifenação de palavras ao final de cada linha do texto, dado que isso, conforme entendemos, não prejudicaria uma primeira abordagem para o tratamento do vocabulário em teste com dois *softwares* identificadores de palavras selecionados:

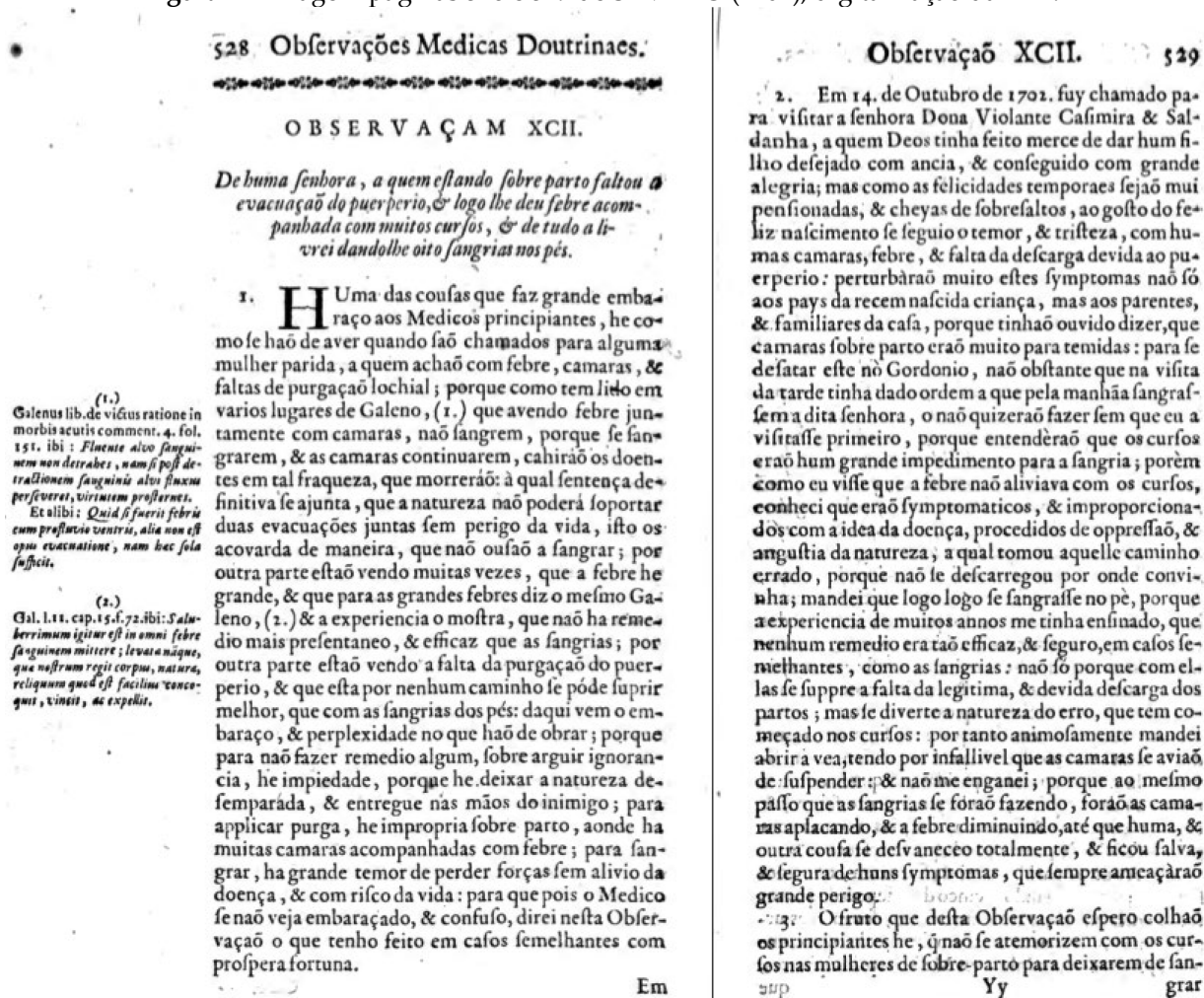
OBSERVAÇAM XCII

De huma Senhora, a quem estando sobre parto faltou a evacuaçãõ do puerperio, & logo lhe deu febre acompanhada com muitos cursos, & de tudo a livreí dando lhe oito sangrias nos pés.

1. Huma das cousas que faz grande embaraço aos Medicos principiantes, he como se hão de aver quando saó chamados para alguma mulher parida, a quem achaõ com febre, camaras, & faltas de purgaçãõ lochial; porque como tem lido em varios lugares de Galeno, (I.) que avendo febre juntamente com camaras, naõ sangrem, porque se sangrarem, & as camaras continuarem, cahiráõ os doentes em tal fraqueza, que morrerãõ: à qual sentença definitiva se ajunta, que a natureza naõ poderá soportar duas evacuações juntas sem perigo da vida, isto os acovarda de maneira, que naõ ousaõ a sangrar; por outra parte estaõ vendo muitas vezes, que a febre he grande, & que para as grandes febres diz o mesmo Galeno, (2.) & a experiencia o mostra, que naõ ha remedio mais presentaneo, & efficaz que as sangrias; outra parte estaó vendo a falta da purgaçãõ do puerperio, & que esta por nenhum caminho se póde suprir melhor, que com as sangrias dos pés: daqui vem o embaraço, & perplexidade no que hão de obrar; porque para naõ fazer remedio algum, sobre arguir ignoramcia, he impiedade, porque he deixar a natureza de deseparada, & entregue nas mãos do inimigo; para applicar purga, he impropria sobre parto, aonde ha muitas camaras acompanhadas com febre; para sangrar, ha grande temor de perder forças sem alivio da doença, & com risco da vida: para que pois o Medico se naõ veja embaraçado, & confuso, direi nesta Observaçãõ o que tenho feito em casos semelhantes com prospera fortuna.

Fonte: Semedo (1707), trecho da página 528, *Observaçam XCII*, transcrição com grafia original.

Figura 4 – Imagem páginas 528 e 529 de SEMEDO (1707), digitalização da BPE.



4.1 Do experimento com AntConc e TermoStat

Com AntConc, listamos as palavras do texto da **Observaçam 92** conforme a grafia original antiga; obtivemos uma lista com 1.317 palavras (*tokens*), sendo 536 palavras/formas distintas (*types*). Na proporção entre *types tokens*, com a qual se estima a variedade do vocabulário do texto, o segmento mostrou 40% de variedade do vocabulário e um conjunto de 355 palavras de ocorrência única (denominadas *Hapax legomena*). O item CAMARAS (atual **diarreias**) foi o item lexical mais frequente no todo do segmento assim processado.

Depois, com o TermoStat, ferramenta antes descrita, contrastamos as frequências e distribuições de palavras empregadas no texto antigo com as

frequências de palavras do seu acervo de textos com ortografia do português atual. Com o TermoStat, arrolaríamos, em tese, as maiores peculiaridades da **Observaçã** **92** quanto à distribuição estatística de um vocabulário específico do passado frente a um vocabulário atual e mais amplo.

As palavras mais “peculiares” empregadas na **Observaçã** **92** – conforme estatisticamente percebidas pelo *software* TermoStat - frente ao que se verifica em textos em português atual - foram SANGRIA e MEDICO (sem acento). Reproduzimos, a seguir, na Figura 5, uma tela do processamento de TermoStat com o texto na grafia antiga. Vale observar outros itens apontados como tendo alto escore de especificidade (*Score Spécificité*): SANGRIA, MEDICO (sem acento) e PURGAÇÃO (com o til sobre o O).

Figura 5 – Tela de resultados – palavras específicas do segmento **Observaçã** **92**, grafia antiga.

Candidat de regroupement	Fréquence	Score (Spécificité)	Variantes orthographiques	Matrice
sangria	14	200.83	sangria sangrias	Nom
medico	4	137.78	medico	Nom
purgação	4	137.78	purgação	Nom
galeno	4	137.78	galeno	Nom
parto	15	116.41	parto partos	Nom
purgação	3	113.64	purgação	Nom
puerperio	3	113.64	puerperio	Nom
medicos	3	113.64	medicos	Nom
purga	5	112.01	purga	Nom
medicos principiante	2	83.5	medicos principiantes	Nom Adjectif
evacuação junta	2	83.5	evacuações juntas	Nom Nom
loquios	2	83.5	loquios	Nom
sangria de pé	2	83.5	sangrias dos pés	Nom Préposition Nom
humor cacochymicos	2	83.5	humores cacochymicos	Nom Adjectif
taes mulher	2	83.5	taes mulheres	Nom Nom
foy	2	83.5	foy	Nom
falta de purgação	2	83.5	falta da purgação	Nom Préposition Nom
valerio martins	2	83.5	valerio martins	Nom Nom
purgação de parto	2	83.5	purgação do parto	Nom Préposition Nom
felicidade temporaes	2	83.5	felicidades temporaes	Nom Nom
reynavão soro	2	83.5	reynavão soros	Nom Nom

Fonte: do programa TermoStat (DROUIN, 2003).

Com a ferramenta AntConc, listamos todas as palavras gráficas empregadas no texto da **Observação 92**. Reproduzimos, a seguir, no **Quadro 1**, uma parte da lista de palavras do todo do segmento, na sua grafia antiga. Depois, segue o respectivo gráfico de frequências de palavras do texto – o Gráfico 1.

O texto exibe um todo de 1.317 palavras, sendo esse universo composto por 536 palavras gráficas diferentes, que são repetidas. A palavra gráfica mais frequente no texto antigo é o QUE, com 61 repetições. Vale observar as duas formas de grafia de NÃO, que essa ferramenta, por sua natureza, trata como duas palavras gráficas diferentes. O **Gráfico 1** mostra um desenho de frequências de palavras bastante normal em relação ao que observa em estudos de lexicostatística atuais com o português moderno (valendo consultar BIDERMAN, 1998). Isto é, o fato de o texto estar grafado em português antigo não parece repercutir sobre padrões de distribuição lexical genericamente observados, nos quais o mais usual é a alta frequência de palavras gramaticais e um grande conjunto de *Hapax legomena*, desenhando, na curva gerada pelo gráfico, o que se convencionou chamar de “princípio da cauda longa”.

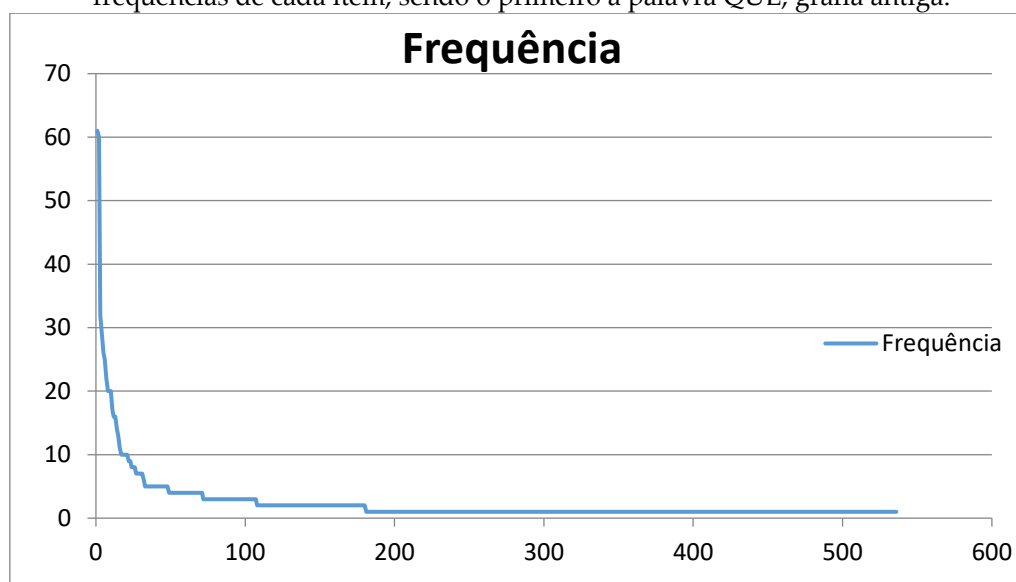
Quadro 1 – Lista das 30 palavras mais frequentes em **Observação 92**, grafia original/antiga, com a ferramenta AntConc.

Ordem	Frequência/repetições	Palavra
1	61	que
2	60	a
3	32	de
4	29	se
5	26	com
6	25	as
7	22	para
8	20	da
9	20	o
10	20	porque
11	17	camaras
12	16	do
13	16	naõ
14	14	parto
15	13	em
16	11	por
17	10	como

18	10	febre
19	10	os
20	10	ou
21	10	sangrias
22	9	natureza
23	9	paridas
24	8	he
25	8	não
26	8	purgação
27	7	dos
28	7	falta
29	7	grande
30	7	quem

Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 1 - Distribuição de frequências de palavras. #*Word Types*/ palavras diferentes: 536 – eixo horizontal do gráfico #*Word Tokens*/ total de palavras contadas no segmento: 1.317. No eixo vertical, as frequências de cada item, sendo o primeiro a palavra QUE, grafia antiga.



Fonte: elaborado pela autora.

Depois disso, o mesmo segmento, mas com grafia atualizada, foi reprocessado pelas mesmas duas ferramentas, AntConc e Termostat. Abaixo, um trecho do segmento sob estudo com ortografia por nós atualizada segundo sistemática⁵ também do *corpus* Tycho Brahe:

⁵ Ver em http://www.tycho.iel.unicamp.br/corpus/manual/prep/manual_frameset.html, item III.1.2.3 **Grafia**, acesso em set/2017.

OBSERVAÇÃO XCII

De uma Senhora, a quem estando sobreparto faltou a evacuação do puerpério, e logo lhe deu febre acompanhada com muitos cursos, e de tudo a livre dando-lhe oito sangrias nos pés.

1. Uma das coisas que faz grande embaraço aos médicos principiantes, é como se hão de haver quando são chamados para alguma mulher parida, a quem acham com febre, câmaras, e faltas de purgação loquial; porque como têm lido em vários lugares de Galeno, (I.) que havendo febre juntamente com câmaras, não sangrem, porque se sangrarem, e as câmaras continuarem, cairão os doentes em tal fraqueza, que morrerão: à qual sentença definitiva se ajunta, que a natureza não poderá suportar duas evacuações juntas sem perigo da vida, isto os acovarda de maneira, que não ousam a sangrar; por outra parte estão vendo muitas vezes, que a febre é grande, e que para as grandes febres diz o mesmo Galeno, (2.) e a experiência o mostra, que não há remédio mais presentâneo, e eficaz que as sangrias; outra parte estão vendo a falta da purgação do puerpério, e que esta por nenhum caminho se pode suprir melhor, que com as sangrias dos pés: daqui vem o embaraço, e perplexidade no que hão de obrar; porque para não fazer remédio algum, sobre arguir ignorância, é impiedade, porque é deixar a natureza de desamparada, e entregue nas mãos do inimigo; para aplicar purga, é imprópria sobreparto, aonde há muitas câmaras acompanhadas com febre; para sangrar, há grande temor de perder forças sem alívio da doença, e com risco da vida: para que pois o médico se não veja embaraçado, e confuso, direi nesta Observação o que tenho feito em casos semelhantes com próspera fortuna.

Com ortografia atualizada, pela ferramenta AntConc, tivemos em suas contagens: 1.363 palavras (*tokens*), 520 palavras diferentes (*types*) e uma proporção de variedade do vocabulário que atinge 38 %. As diferenças entre grafia antiga e original, percebidas pelas duas ferramentas, sintetizamos no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Síntese dos achados com as duas ferramentas, ortografia atual e antiga, **Observação 92.**

Resultados	Grafia original antiga	Grafia atualizada
Número de palavras (AntConc)	1.317	1.363
Palavras diferentes (AntConc)	536	520
% de palavras diferentes (AntConc)	40%	38%
Número de itens de ocorrência única (<i>hapax</i>)	355	342
Itens mais específico frente ao português atual TermoStat	SANGRIA MEDICO PURGAÇÃO	PURGAÇÃO SANGRIA PURGAÇÃO LOQUIAL

Fonte: elaborado pela autora.

Como se vê no Quadro 2, não foram obtidos resultados muito distantes entre o processamento do texto com a grafia antiga e o com a grafia modernizada. Isso, entretanto, não quer dizer que as formas variadas de escrita de um mesmo item tenham deixado de representar um problema a ser enfrentado em termos do processamento desse tipo de *corpus*, para as contagens e para o estudo do vocabulário empregado no texto.

Afinal, cada forma diferente de palavra como, por exemplo, NÃO e NAÕ, nas contagens das duas ferramentas, e nos contrastes que façam com outros *corpora*, sejam de textos antigos, do século XVIII, ou da atualidade, corresponderá a uma palavra gráfica diferente. O número de palavras de ocorrência única, os *Hapax legomena*, que sinaliza a diversidade do vocabulário do texto em termos de variedade, ficou em 355 para o texto na forma antiga e em 342 para a sua forma atualizada.

Quanto à identificação de especificidades do texto do século XVIII frente à linguagem atual, via TermoStat, salientam-se diferentes unidades que muito provavelmente têm valor de terminologia, mas também há muitas coincidências entre o texto antigo e o atualizado. O caso da identificação do sintagma terminológico PURGAÇÃO LOQUIAL, na versão do texto com a grafia atualizada, é bem interessante na medida em que nos aponta um sintagma terminológico, uma unidade poliléxica.

Esses resultados iniciais do estudo-piloto, em tese, sinalizariam, positivamente, para podermos lidar com o todo do livro, com ferramentas computacionais semelhantes a essas, apenas com a versão na ortografia antiga. Assim, pelo menos num primeiro momento de abastecimento do nosso ambiente de estudos e do nosso *corpus*-amostra, o custo de atualizar a ortografia, que é relativamente alto, poderia ser contornado sem grandes prejuízos para o entendimento do texto por parte de um estudante de Letras com pelo menos um ano

de curso. Esse é o perfil do usuário-estudante do nosso ambiente virtual de estudos com textos do século XVIII.

Naturalmente, é preciso ainda ponderar sobre todas as especificidades envolvidas nesse tipo de texto, sobre questões associadas à hifenação do texto na grafia antiga e sobre o próprio perfil de funcionamento particular de cada uma das ferramentas testadas, AntConc e TermoStat. A partir daí, poderemos organizar o *corpus*-amostra da obra no seu todo buscando, justamente, aproveitar essas discrepâncias e contrastes entre linguagem médica antiga e atual, entre a escrita do passado e a escrita do presente, para impulsionar o interesse dos estudantes de Letras da UFRGS para diferentes *corpora* históricos do português. Isto é, poderíamos estimular os nossos alunos a conferirem se as especificidades do nosso acervo-amostra, identificadas por meio de sua experimentação com ele e com essas ferramentas, acessadas no nosso ambiente de estudos, teriam correspondências em outras bases textuais, tais como os grandes *corpora* antes citados. O acesso a dicionários que tratam do português da época e a dicionários atuais de Medicina também é uma atividade interessante, para que se possa verificar o modo de conceituação, antigo e atual, associado a procedimentos e a terminologias mencionados por Semedo.

5. Síntese dos resultados do teste inicial e perspectivas

Inicialmente, utilizar a ferramenta AntConc foi produtivo. Isto é, ela enfrentou bem o desafio de reconhecer as palavras na sua grafia original – não atualizada – do nosso texto médico do século XVIII, sem ter sido desenvolvida para esse fim. Vale destacar seu bom tratamento da diversidade e frequência de formas gráficas, especialmente com a medida da variedade proporcional do vocabulário (medida conhecida como *Type-Token Ratio*) e indicação da proporção de palavras de ocorrência única.

Há que se ponderar, entretanto, que a “percepção” do que seja uma “palavra”, nessas ferramentas e nesse modo de observar a linguagem escrita, está balizada apenas pela noção de palavra gráfica. Afinal, há a situação de uma ortografia antiga envolvida nesse tipo de *corpus*, e isso não se deve perder de vista, tampouco devem ser perdidas as limitações dos *softwares* em teste. Um item/palavra como **XVIII**, por exemplo, no AntConc, será considerado uma palavra gráfica, pois é um conjunto de letras, sendo que o seu sistema despreza numerais e sinais de pontuação.

Por sua vez, o TermoStat, como funciona identificando e categorizando as “palavras” por classes morfológicas, para então contrastar o vocabulário do segmento em foco com o de um grande acervo de textos da atualidade, demanda mais estudos sobre seus modos de funcionamento e rendimento em atividades didáticas com textos antigos. É preciso ponderar sobre o que esse sistema faz, na “sua intimidade estatística”, com a classificação das grafias não válidas e avaliar em que medida o “erro” – a palavra desconhecida por seu etiquetador morfossintático – ajudaria ou atrapalharia o sistema ao lidar com as nossas ortografias antigas. Ainda que o contraste permitido pelo TermoStat seja entre as palavras do texto antigo *versus* o que há em uma grande massa de textos da atualidade, cremos que se poderia utilizá-lo para algumas finalidades com nossos estudantes, ainda que a comparação antigo-atual seja desigual e problemática em vários pontos.

Assim, a partir deste estudo-piloto, com esse e outros segmentos da obra de Smedo (1707), indica-se viável seguir o trabalho com o todo da obra na sua versão original, *in natura*. Ao que parece, é mais promissor o uso de recursos de processamento semelhantes ao que oferece o AntConc. Afinal, essa ferramenta também aponta especificidades do vocabulário de um texto X sob exame frente ao vocabulário de outros textos – que podem ter o mesmo tipo de grafia do texto X - sem necessidade de se produzir uma cópia de cada segmento com grafia atualizada.

Um teste comparativo interessante, nessa direção, será fazer o contraste do léxico da obra de Semedo com o léxico de textos de temática não especializada, também do século XVIII, tal como as *Gazetas Manuscritas da Biblioteca Pública de Évora*, encontradas com acesso livre no *corpus* histórico Tycho Brahe ([link](#) para acesso antes citado). Esse procedimento comparativo, feito com a ferramenta AntConc, é denominado *KEY-WORD LIST* e bastante praticado em estudos de LC. O *corpus* de referência antigo, composto pelas *Gazetas*, na forma de uma *WORD-LIST*, precisará ser inserido pelo usuário na ferramenta para que a comparação do vocabulário possa ser feita. Desse modo, poder-se-ia contrastar a linguagem médica de Semedo com um padrão de linguagem em geral em textos de viés jornalístico produzidos na mesma época, observando-se frequências e distribuições de formas, inclusive das alternâncias de grafia. Ter-se-ia, assim, um *corpus* de estudo e um *corpus* de referência nos moldes da LC.

O processo de atualização da grafia do *corpus*, embora gere uma série de facilidades para a leitura do documento, seja a leitura humana ou a “leitura de máquina”, faz perder uma série de informações muito importantes para um estudo linguístico-histórico. Ainda assim, a atualização ortográfica do texto é um recurso importante para facilitar a leitura de diferentes pesquisadores, especialmente para quem não seja da área de Letras.

Nessa direção, a produção da atualização do texto/*corpus*-amostra poderia integrar um conjunto de exercícios de aula para os nossos estudantes de Letras, que poderiam, colaborativamente, sob supervisão de seus professores, ajudar a enriquecer e ampliar esse *corpus*. Teríamos, assim, um acervo em diferentes apresentações: imagem digitalizada do documento original, o texto reproduzido com a grafia antiga preservada e sua versão em ortografia atualizada.

Um outro potencial trabalho com nossos estudantes interessados por terminologias médicas da época é o cotejo das palavras ou terminologias nele

contidos com o seu registro em dicionários antigos e em dicionários da atualidade, conforme já citamos. Outro cotejo, importantíssimo, pois nos dá toda uma contextualização histórica, é entre o que lê neste texto de Semedo e o que nos traz a pesquisa de mestrado em História de Lourenço (2016). Essa contextualização pode permitir ponderar em que medida o autor, pela via do texto escrito em português, naquela época, teria conseguido promover uma maior acessibilidade dos seus conhecimentos e práticas de Medicina para os leitores que tinha em mente. Afinal, no Brasil de hoje, esse é ainda um desafio para a comunicação sobre temas de Saúde: promover a acessibilidade textual e terminológica da informação especializada. Precisamos que nossos especialistas e instituições governamentais consigam produzir materiais informativos que possam ser compreendidos tanto pelo cidadão leigo, com diferentes perfis de escolaridade, quanto por públicos profissionais diversos.

Há, enfim, muito a fazer, mas parece viável iniciar, desde já, o *corpus*-amostra, com o texto das 101 “Observações” de Semedo, com a sua grafia original. A tarefa com a produção e o oferecimento de *corpora* de textos antigos, ainda assim, segue com seus custos, visto ser preciso confrontar imagens do original e o texto que se está gerando, seja manualmente, seja com a ajuda de alguma ferramenta que reconheça os caracteres no arquivo-fonte. Os ganhos e as oportunidades de aprendizagem envolvidos, acreditamos, superam os custos.

Agradecimentos

À CAPES, Processo nº 88881.119078/2016-01 do Programa EST-SENIOR, pela bolsa concedida e pela oportunidade de conhecer o acervo da Biblioteca Pública de Évora em Portugal. Ao CNPq, pelo apoio às nossas pesquisas sobre acessibilidade textual e terminológica em temas de Saúde para adultos de escolaridade limitada. Agradeço também aos colegas M. Filomena Gonçalves e Paulo Quaresma, da Universidade de Évora, pelo incentivo para a produção de materiais de apoio ao ensino e à pesquisa – na via linguística e na via informatizada - com textos antigos escritos em português.

Referências bibliográficas

ANTHONY, L. **AntConc** (Version 3.4.3) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University, 2014. Disponível em <http://www.laurenceanthony.net/>

BERBER SARDINHA, T.. **Linguística de Corpus**. Barueri-SP, São Paulo: Manole, 2004.

BIDERMAN, M. T. C. Conceito linguístico de palavra. In: BASILIO, M. (Org.). **Palavra**. Rio de Janeiro: Grypho, 1999. v.1, p. 81-97.

BIDERMAN, M. T. C. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de frequências do português. **Alfa**, Araraquara, UNESP, v.42, p. 157-78, 1998.

CUCATTO, L. A. Extradev: um sistema de extração semiautomático de deverbais em *corpus* do português histórico e contemporâneo. **Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Cascavel-PR** | 24 a 26 de outubro de 2012 | ISSN 2178-7751, 2012, p. 1-10.

DROUIN, P. 2003. Term extraction using non-technical corpora as a point of leverage. **Terminology**. Amsterdam, The Netherlands, John Benjamins, v. 9 (1), p. 99-117, 2003.

DUARTE, L. G. O correr da pena nas Gazetas Manuscritas. A identidade de formas (1735-1738). **Cadernos de Cultura**. Lisboa: Centro de História da Cultura da Universidade Nova de Lisboa, 2012.

QUARESMA, P. Análise linguística de documentos da Biblioteca Pública de Évora. Uma abordagem informática In: GONÇALVES, M. F; BANZA, A. P. (coord.), **Património textual e humanidades digitais: da antiga à nova Filologia**. Évora: Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora (CIDEHUS)/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), 2013. Disponível em: <http://books.openedition.org/cidehus/1091>

KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia: Teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

LOURENÇO, T. S. **O médico entre a tradição e a inovação**: João Curvo Semedo. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, Niterói-RJ, 2016. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/2002.pdf>

MURAKAWA, C. de A. A construção de um dicionário histórico: o caso do Dicionário Histórico do Português do Brasil - séculos XVI, XVII e XVIII. **Estudos de Linguística Galega**. 3 Agosto 2014, vol. 6, no. 0, 2014. [consultado: 21 Novembro 2015]. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/elg/article/view/2084>

PAIXÃO DE SOUSA, M. C. A Filologia Digital em Língua Portuguesa: Alguns caminhos. In: In: GONÇALVES, M. F.; BANZA, A. P. (coord.). **Património textual e humanidades digitais: da antiga à nova Filologia**. Évora: Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora (CIDEHUS)/ Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), pp. 113-138, 2013. Disponível em <http://books.openedition.org/cidehus/1089>

SEMEDO, J. C. **Observações medicas doutrinaes de cem casos gravíssimos, que em serviço da pátria, & das nações estranhas escreve em língua portugueza, & latina**. Lisboa: Officina de Antonio Pedrozo Galram, 1707. 616p.

Artigo recebido em: 30.05.2017

Artigo aprovado em: 28.11.2017



Para a normatização do português de Moçambique: aspectos do uso do imperativo por estudantes universitários

Towards standardization of Mozambican Portuguese: aspects of imperative sentences by university students

Diocleciano Nhatuve*

RESUMO: O objetivo deste estudo é de descrever as realizações linguísticas de enunciados com valor imperativo a fim de identificar as tendências que diferenciam o português de Moçambique e o português europeu. O *corpus* é constituído por frases de estudantes universitários da cidade de Maputo. Com base numa metodologia mista, o estudo revela que os principais aspectos particulares do português de Moçambique registram-se no uso do imperativo com a forma de tratamento informal. O uso das formas verbais do presente do indicativo, a negação do imperativo verdadeiro e o cancelamento das formas de tratamento junto das formas verbais supletivas são as principais tendências.

PALAVRAS-CHAVE: Português de Maputo. Estudantes universitários. Imperativo. Tendências.

ABSTRACT: The purpose of this study is to describe linguistic aspects of imperative sentences in order to identify the main trends that differentiate Mozambican and European Portuguese. The *corpus* of analysis consists of sentences written by university students from Maputo. A mixed methodology is adopted. Results show that most of particular aspects of Mozambican Portuguese regard the use of the imperative with informal pronoun (tu). The use of the present tense, the negation of the imperative forms, and the cancellation of the informal and formal indices with forms of supplementary imperative (subjunctive) are the main tendencies.

KEYWORDS: Portuguese spoken in Mozambique. University students. Imperative. Tendencies.

1. Introdução

Este artigo debruça-se em torno do uso do imperativo no português de Moçambique (PM) e constitui um contributo na sua descrição, atividade pertinente

* Doutorando em Linguística Portuguesa (Universidade de Coimbra) e Leitor de Língua Portuguesa na Universidade do Zimbabwe – Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras.

para o sucesso do processo de normatização desta variante emergente do português. Aliás, na discussão sobre a questão da normatização do PM, vários autores divergem sobre o início do processo e sobre quais aspectos a considerar como típicos do PM (GONÇALVES, 2005; NHATUVE, 2017). No entanto, apesar de existirem trabalhos de descrição do PM em número considerável (GONÇALVES, et. al, 1998; GONÇALVES, 2010; 2005; 1996; NHATUVE; FONSECA, 2013; ATANÁSIO, 2002; BRITO, 2002; entre outros), os autores que se debruçam sobre a normatização do PM convergem ao reconhecer a pertinência e a necessidade de mais trabalhos descritivos da variante moçambicana de português como um exercício de base para que a prescrição ocorra sem sobressaltos.

Aliás, Gonçalves (2005, 2010) observa que, apesar de existirem trabalhos descritivos, estes não são suficientemente representativos da variante moçambicana, uma vez que na sua maioria focalizam falantes das classes médias e baixas, dos quais alguns ainda estão em processo de aquisição de português ou, por várias razões, não tiveram a oportunidade de o aprender suficientemente. Para a autora, há um défice de trabalhos descritivos que focalizam o português dos falantes de classe culta ou de escolaridade avançada. A pertinência da observação daquela linguista acentua-se sobremaneira se considerarmos que, em Moçambique, a proficiência em português língua segunda depende da instrução formal, havendo, conseqüentemente, uma relação direta entre o nível de escolaridade e o sucesso no uso da língua portuguesa (LP). Por estas razões, este trabalho, constitui um contributo na descrição do português dos falantes com escolaridade avançada, concretamente, estudantes de ensino superior.

O objetivo do trabalho é de descrever as estruturas sintáticas (frases) dos atos ilocutórios diretivos (SEARLE, 1976, p. 7-11) dos estudantes universitários moçambicanos de diferentes cursos. Segundo Searle,

the illocutionary point of [directive acts] consists in the fact that they are attempts (...) by the speaker to get the hearer to do something. They may be very modest 'attempts' as when I invite you to do it or suggest that you do it, or they may be very fierce attempts as when I insist that you do it. (SEARLE, 1976, p. 11).

A descrição das frases imperativas dos falantes de português com escolaridade avançada vai permitir a identificação das tendências, nesta camada de falantes moçambicanos, relativas ao tipo de verbos e às formas verbais usadas na expressão de enunciados com a função e a força ilocutórias de ordem ou desejo. Para além de trazer à superfície conhecimento sobre o uso do imperativo naquela camada, a descrição cria condições para a comparação das realizações deste grupo com as de falantes de classe média reveladas em estudos sobre o PM existentes (por exemplo, GONÇALVES et al., 1998, pp. 138-140) e em estudos posteriores (a serem levados a cabo sobre o uso do imperativo no PM). Para a efetivação do objetivo ora exposto, mostra-se pertinente recorrer a uma análise qualitativa e quantitativa, o que pressupõe a identificação das formas verbais preferidas pelos falantes e explicar o que as torna particulares do PM, se comparadas com as realizações segundo o PE.

Na base deste estudo está a constatação de que o uso do imperativo no seio dos falantes moçambicanos tende a distanciar-se sobremaneira das realizações do PE tomando características linguísticas, discursivas e pragmáticas próprias. Aliás, tal como dizem Gonçalves et al. (1998, p. 138),

na flexão do imperativo, [há] uma neutralização das formas da 2ª pessoa, próprias para o tratamento por *tu* e por *você/lo* [ou] *senhor (a)*. Assim, tanto podem co-ocorrer formas do imperativo da 3ª pessoa com formas da 2ª pessoa/*tu* [...], como podem co-ocorrer formas do imperativo da 2ª pessoa/*tu* com os pronomes de tratamento *você/lo senhor (a)*.

Ademais, o estudo é motivado, igualmente, pela necessidade de trabalhos descritivos da variedade moçambicana do português e, particularmente, dos falantes cultos e com instrução avançada, tal como exposto em parágrafos anteriores, com

vistas a prescrever o PM sem sobressaltos. Portanto, espera-se com este trabalho, apresentar dados comparativos sobre a construção de sentenças imperativas no PM e no PE e demonstrar os aspectos sintáticos que caracterizam os usos linguísticos moçambicanos nesta área. Espera-se também propor *regras* referentes às tendências do uso do imperativo. Estas regras poderão ser comparadas com as regras relativas às tendências de falantes de outras camadas (média e baixa) para, a partir de tal exercício, identificar-se aspectos comuns entre as diferentes classes de falantes de PM. São esses aspectos que, em nosso entender, deverão ser consideradas para a prescrição da variedade moçambicana. Desta feita, a pertinência deste trabalho reside não só na apresentação de conhecimento sobre o uso do imperativo entre falantes universitários, como também no fato de os resultados poderem ser úteis para estudos sobre a variante moçambicana com vistas à sua normatização.

Duas perspectivas teóricas estão na base deste estudo. A primeira concerne à posição defendida por Gonçalves (2005, 2010), segundo a qual a descrição significativa de todas as áreas da língua e de todas as camadas de falantes de PM é imprescindível para a prescrição das novas tendências de uso de português. A segunda é referente à posição de Ferreira et al. (1996), os quais consideram que as diferentes variedades emergentes de português como resultado da aquisição/aprendizagem partindo de bases linguísticas e socioculturais diferentes “podem [e devem] ser estudadas e descritas. Estes autores referem que das diferentes variantes que podem coexistir no mesmo território, [...] uma delas, por diversas razões, pode adquirir maior prestígio e impor-se como norma ou língua padrão” (FERREIRA et al., 1996, p. 483) pelo que, os trabalhos descritivos para a divulgação das diferentes variantes e identificação daquela que *adquire maior prestígio* e daquela que apresenta maior número de aspectos comuns a maior número de falantes são imprescindíveis.

2. Pressupostos teóricos

Os enunciados produzidos durante o ato de comunicação são funcionais porque têm um objetivo e uma força ilocutórios. Numa frase imperativa como *Siyabonga, traz-me o livro*, o objetivo ilocutório é de levar o indivíduo *Siyabonga* a trazer-nos o livro. O indivíduo executa a ação como resultado da força ilocutória do nosso enunciado. Enunciados com estas características enquadram-se nos chamados atos ilocutórios diretivos na taxonomia searleana (SEARLE, 1976). Em gramáticas modernas as frases expressando ordens, comandos, pedidos, conselhos, instruções (MATEUS et al. 2003, pp. 450-452) são designadas frases imperativas (Modo imperativo). Em português, as formas do imperativo são amiúde confundidas com algumas do subjuntivo na medida em que, o presente do subjuntivo da segunda pessoa *você/vocês* coincidem (são semelhantes) com as formas do imperativo (*fale/coma, falem/comam*). Apenas o contexto sintático é que pode ajudar a determinar se estas formas estão no imperativo ou no subjuntivo. Enquanto as formas deste se distribuem em todas as pessoas gramaticais, as do imperativo distribuem-se pelas diferentes formas da segunda pessoa, nomeadamente, *tu, você e vocês*. Aliás, conforme veremos em parágrafos posteriores, alguns autores de linha gerativa não consideram aquelas formas como do imperativo, o que os leva a chamá-las de formas do imperativo supletivas.

De acordo com Hare (1949), o imperativo é um modo defectivo em vários aspectos. Segundo ele, o que o torna defectivo é o fato de: 1. não ocorrer em todos os tempos verbais – daí a impossibilidade de dar ordens para o passado; 2. não ocorrer com todas as pessoas gramaticais, ocorrendo apenas com a segunda pessoa¹; 3. ser usado no presente e em alguns casos futuro (Hare, 1949, p. 25). A justificação apresentada por Hare para o fato de o imperativo ocorrer na segunda pessoa baseia-

¹O autor faz menção a algumas línguas em que, diferentemente da maioria, e do português em particular, o imperativo pode ocorrer com a terceira pessoa (singular e plural) – caso do grego – e com a primeira pessoa do plural (nós) – caso do francês.

se em aspectos pragmáticos; “since a command can only be carried out by someone doing something, it is natural to address it to that person, and tell him to do whatever it is” (p. 26). Mais adiante, justificando a impossibilidade de usar o imperativo com a primeira pessoa do singular, Hare esclarece que tal é impossível pois “we do not need to tell ourselves to do things, we just do them” (ibid.). Ainda no que tange aos aspectos que fazem do imperativo diferente dos outros modos, há que se destacar o fato de, na sua estrutura argumental, independentemente das idiossincrasias de cada verbo, excluir-se o argumento externo do verbo na estrutura superficial da frase.

Entretanto, pode se criar enunciados com a força ilocutória de ordem de diversas formas e, em função disso, as estruturas imperativas podem ser classificadas de diferentes maneiras. Para Boyer (1987, p. 35-40) o imperativo pode traduzir-se em: 1. obrigação e proibição; 2. Pedido; 3. Permissão. Segundo Mateus et al (2003, p. 452-458), em línguas como o português, a criatividade linguística permite que os falantes criem frases imperativas de diferentes formas, a saber: uso do imperativo – em que são usadas as formas verbais e estruturas próprias do modo imperativo (que passamos a chamar imperativo direto) (cf. exemplo 1 a.) – uso do imperativo indireto, em que apesar de a estrutura frásica bem como a forma verbal não corresponderem ao imperativo, as frases têm o valor de imperativo (cf. exemplo 1 b.); uso do infinitivo também com a função de imperativo (cf. exemplo 1 c.). Para este trabalho, interessa a configuração do imperativo direto, sendo por isso que vamos concentrar as nossas atenções para a sua ocorrência em português.

Exemplos 1:

- a. Fecha a porta, João.
- b. Fecharia/fechava/podia fechar a porta, por favor!
- c. João, fechar a porta.

Na perspectiva da gramática gerativa, distinguem-se dois tipos de imperativos gramaticais: o primeiro tipo é das línguas com formas verbais próprias para a expressão do imperativo (verdadeiro imperativo); o segundo é das línguas que não têm formas verbais próprias para a expressão do imperativo. Enquanto naquelas se usa uma forma verbal específica, nestas recorre-se a formas alternativas como as do indicativo, infinitivo ou do subjuntivo (RIVERO, 1994; RIVERO; TERZI, 1995 apud. SCHERRE et al., 2007, p. 198).

De acordo com Scherre et. al (2007), a LP pertence ao primeiro grupo, o das línguas com imperativo verdadeiro. Ora, neste grupo há duas distinções que devem ser feitas. A primeira é referente às línguas com um paradigma e uma sintaxe própria do imperativo enquanto a segunda é referente às que, apresentando paradigma próprio do imperativo, não têm uma sintaxe específica para o mesmo. Neste âmbito, o português caracteriza-se por enquadrar o grupo dos idiomas com paradigma e sintaxe próprios do imperativo. Nestas condições, o imperativo verdadeiro (como em *fala, come.*) (cf. exemplos 2 a. e 2 b.) não pode ser negado, sendo que para o imperativo negativo se recorre às formas do imperativo supletivas (*fale, coma*) como demonstrado nos exemplos a seguir baseados em Scherre et. al. (2007, pp. 198-202) (cf. 2 c. e 2 d.).

Exemplos 2:

- a. *Fala* conosco.
- b. *Come* banana.
- c. Não *fales* conosco.
- d. Não *comas* banana.

O uso do imperativo nas diferentes variedades do português é em geral diversificado, como resultado dos fenômenos de influência translinguística e/ou, em

correspondência aos diferentes níveis de escolaridades dos respetivos falantes. Na LP, língua com imperativo verdadeiro, regista-se, na variante europeia, uma rigorosidade no uso da ênclise (diz-**me** a verdade) enquanto no PB, a colocação proclítica em formas verbais imperativas (**me** diz a verdade) é frequente (SCHERRE et al., 2007, p. 202-204). Segundo estas autoras, enquanto o PE se pode considerar de imperativo verdadeiro, o PB padrão,

considerando-se a morfologia e a negação, [classifica-se] como parcialmente uma língua de imperativo verdadeiro, também da classe I: [se esta] exhibe sistematicamente forma imperativa distinta do modo indicativo (Tu dizes) para o imperativo afirmativo (Diz!); não nega o imperativo verdadeiro, valendo-se do subjuntivo como forma supletiva (Não digas!). Considerando-se a posição do clítico, ainda na visão da tradição, o português brasileiro se diferencia das línguas de classe I: não apresenta sintaxe específica quanto à posição dos clíticos com relação ao verbo. Neste aspecto, nos termos de Cunha & Cintra (1985: 307-308), o português brasileiro espontâneo falado ou escrito difere do português europeu, porque permite clíticos em posição inicial absoluta, em orações imperativas (me desculpe se falei demais) (SCHERRE, et al., 2007, p. 204).

Ainda sobre o PB, Favaro (2016) cita Borges (2004) dando conta de que nos falares brasileiros regista-se o uso das formas verbais do indicativo com valor de imperativo. Para o autor “uma forma indicativa com pronome sujeito indicaria o presente do indicativo. Já uma forma indicativa sem sujeito exposto seria interpretada como uma ordem; o imperativo, então, seria caracterizado principalmente por não ter sujeito” (BORGES, 2004, apud FAVARO, 2016, p. 53). Efetivamente, em discursos orais ou escritos em diferentes contextos no PB, é possível encontrar usos distantes do PE, como seja o uso de formas do imperativo, do indicativo, do subjuntivo (FERREIRA JÚNIOR, 2011).

No que tange à negação imperativa na variante brasileira, o autor considera que podem ser negadas quer a forma indicativa – correspondente ao imperativo

verdadeiro – quer a forma supletiva. No entanto, a negação pré-verbal da primeira forma (*não fala nada*) resulta num enunciado ambíguo, podendo ser interpretado como um ato ilocutório assertivo ou como diretivo. De um modo geral, considera Ferreira Júnior (2011, pp. 70-73), a negação pré-verbal ocorre com as formas do imperativo supletivo (subjuntivo) (cf. exemplo 3 a.) enquanto a negação pós-verbal ou dupla (em frases imperativas) ocorre com as formas indicativas (cf. exemplos 3 b. e 3 c.).

Exemplos 3:

- a. *Não comas* esse pão.
- b. *Fala não* dessas coisas, cara.
- c. *Não fala nunca* dessas coisas.

Já na variante moçambicana, tal como relatam Gonçalves et al. (1998), regista-se no uso do imperativo a neutralização das formas da 2ª pessoa do singular (tu) e (você/senhor). Assim, são observáveis formas do imperativo com traços [+ informal] associadas ao pronome [- informal] (você/senhor). Também se encontram formas com traços [+ formal] associadas ao pronome [- formal] (tu) (GONÇALVES et al., 1998, p. 138). Portanto, considerando que o português é uma língua de imperativo verdadeiro, tendo em conta as variações que se registram quer no PB quer no PM em relação ao PE, analisaremos a seguir, os dados dos falantes moçambicanos de escolaridade avançada, a fim de verificarmos como é que se realiza o imperativo na forma afirmativa bem como o imperativo na forma negativa, consistindo este último na adjunção de uma partícula negativa a forma verbal expressando o valor imperativo.

3. Metodologia e descrição de informantes

Para a prossecução deste estudo recorreremos à metodologia mista, combinando as abordagens qualitativa e quantitativa, escolha que se fundamenta pela necessidade, por um lado, de apresentarmos os aspectos linguísticos salientes no uso do imperativo pelo grupo alvo e, por outro, pela necessidade de verificarmos, em termos quantitacionais, a margem de diferença entre as realizações segundo o PE, oficialmente ensinado na escola moçambicana, e as realizações à *maneira* moçambicana. Portanto, a combinação das duas abordagens enriquece o trabalho por facultar resultados de natureza quantitativa e qualitativa. Neste âmbito, na análise de dados, recorreremos ao método estatístico, representando os dados em quadros e em gráficos ilustrativos dos diferentes aspectos linguísticos que constatamos sobre o uso do imperativo.

No total recolhemos, através de exercício orientado para a produção de frases imperativas (negativas e afirmativas), 192 estruturas sintáticas com verbos da primeira conjugação (falar) e da segunda conjugação (comer). Os verbos da 3ª conjugação (como partir) ficaram de fora deste exercício pelo fato de, no que concerne restritamente às formas do imperativo, considerando as pessoas *tu, você e vocês*, haver uma coincidência com as formas dos verbos regulares terminados em –er. Estes dados foram recolhidos em duas instituições de ensino superior sediadas na cidade de Maputo, nomeadamente, a Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica.

Participaram deste exercício 50 estudantes de terceiro e quarto anos de diferentes cursos ministrados naquelas instituições, com exceção dos cursos de especialização em língua portuguesa, considerando que este grupo, por se tratar da sua área de especialização, poderia fornecer informação até certo ponto ilusória e distante do real falar da maioria dos falantes desta camada social. Os informantes eram de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 20 e 35 anos de idade. A coleta de dados teve lugar no ano letivo de 2013/2014, no âmbito

de um projeto de doutoramento em linguística cuja dissertação se intitulava *Para a normatização do português de Moçambique: Alguns aspectos de morfologia e sintaxe*². Os estudantes foram informados, naquela altura, que os dados seriam usados para estudos linguísticos na área de sintaxe pelo que, se esperava uma relativa atenção na escrita das frases.

Para a análise, os dados foram distribuídos em dois principais grupos, o das frases imperativas negativas e o das imperativas afirmativas. Esta disposição, para além de permitir a verificação do tipo de verbo e das respetivas formas verbais em que se regista maior número de aspectos à margem do PE, permite relacionar os desvios na construção de frases imperativas com as formas de frases (negativas ou afirmativas). Desta feita, cada aspecto saliente é descrito e a frequência da sua ocorrência é expressa percentualmente (cf. Quadro 1). No âmbito da escrita das frases, alguns alunos usaram outros verbos diferentes dos dois (falar e comer). Estes foram considerados nos casos em que se tratasse de verbos regulares pertencentes às duas classes de conjugação verbal. Portanto, não foram tomados em conta, para a análise das tendências dos estudantes no uso do imperativo, enunciados com verbos irregulares.

4. Resultados

Os dados que apresentamos sobre o uso do imperativo por estudantes universitários da cidade de Maputo consistem em 192 estruturas frásicas na forma negativa e afirmativa. Deste total, as estruturas contendo uma partícula negativa (não) são superiores às estruturas afirmativas. Ademais, os dados revelam maior número de estruturas em que se usa o imperativo supletivo em relação às estruturas em que se usa o imperativo verdadeiro. Nestas estruturas, observamos que o número de desvio em

² Este trabalho não chegou ao fim devido a constrangimentos de ordem financeira que impuseram a anulação da inscrição naquele curso.

relação ao PE supera o número dos acertos, enquanto no uso do imperativo supletivo o número de acertos está acima dos desvios. Isto prenuncia, por um lado, dificuldades acentuadas no uso das formas supletivas para construir enunciados imperativos na forma negativa (cf. exemplos 4a – 4e), por outro, dificuldades no uso de estruturas de imperativo verdadeiro com o pronome *tu*, como se pode verificar nos exemplos abaixo extraídos do *corpus* constituído para este estudo.

Exemplos 4:

- a. **Não fala** conosco (**Tu**)
- b. **Você não** come banana (**você**).
- c. **Não falas** conosco (**Tu**)
- d. **Não fale** (**Tu**)
- e. **Não coma** (**Tu**)
- f. **Comes** banana (**Tu**)
- g. **Comas** banana (**Tu**)
- h. **Coma** banana (**Tu**)
- i. **Tu comes** muito (**Tu**)

Em todos os casos (uso do imperativo verdadeiro e do supletivo), os desvios acentuam-se com a forma de tratamento informal (*tu*). Entretanto, com as formas supletivas o desvio (31 ocorrências) envolve o uso dos verbos da primeira conjugação (-ar), enquanto com as formas do imperativo verdadeiro, as dificuldades ocorrem com os verbos da segunda conjugação (-er). Ademais, importa salientar, diferentemente do uso do imperativo no PB (FERREIRA JÚNIOR, 2011; SCHERRE et al., 2007), a ausência da negação pós-verbal e/ou dupla nos dados do grupo em estudo. O Quadro 1 abaixo resume o uso do imperativo no seio do grupo alvo.

Quadro 1 – Uso do imperativo no PM.

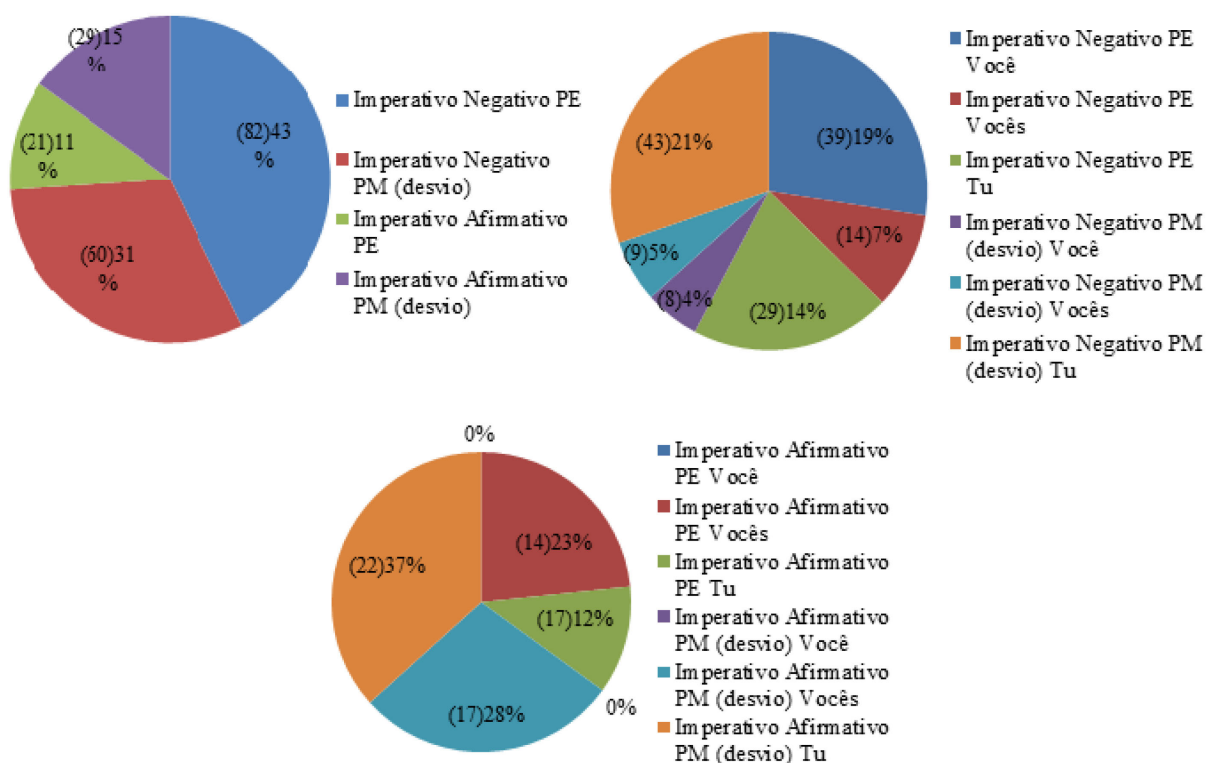
Imperativo total											
192											
Imperativo Negativo						Imperativo afirmativo					
142						50					
Realização segundo o PE			Realização desviante			Realização segundo o PE			Realização desviante		
82			60			21			29		
+ Você	+ Vocês	+ Tu	- Você	- Vocês	- Tu	+ Você	+ Vocês	+ Tu	- Você	- Vocês	- Tu
39	14	29	8	9	43	0	14	7	0	17	22
Uso desviante do imperativo											
Tipo de verbo				Tipo de verbo							
Você -er	Vocês -ar	Tu -ar	Tu -er	Você -ar	Você -er	Vocês -ar	Tu -er				
8	8	31	12			16	20				
Tend. Forma Verbal				Tend. Forma Verbal							
Pres. Ind. 3ª Pess. (não come) 6	Pres. Ind. 3ª Pess. (não falam) 6	Imp. Afirm. (não fala) 12	Imp. 2ª Pess. (não coma) 6			Pres. Ind. 3ª Pess. (falam) 9	Pres. Ind. 2ª Pess. (comes) 9				
Imp. 2ª Pess. (não coma) 2	Imp. 2ª Pess. Sing (não fale) 1	Pres. Ind. 2ª Pess. (não falas) 11	Imp. Afirm (não come) 3			Pret. Perf. 3ª Pess. (Falaram) 4	Imp. 2ª pess. (coma) 5				
	Imp. 2ª Pess. (não fales) 1	Imp. 2ª Pess. (não fale) 8	Pres. Ind. 2ª Pess. (não comes) 3			Imp. 2ª Pess. Plur. (falai) 2	Pres. Conj. 2ª Pess. Sing (comas) 6				

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados sobre o uso do imperativo indicam, tal como nos referimos em parágrafos anteriores, elevada ocorrência de estruturas imperativas na forma negativa, isto é, que têm uma partícula negativa anteposta à forma verbal. Os desvios neste grupo de estruturas representam 31% (em relação ao total dos

dados analisados), valor estatístico abaixo do valor percentual referente às ocorrências segundo o PE que representam 43%. Esta disposição dos dados deixa claro que as realizações que podem ser consideradas características do PM, nesta camada de falantes, são menos representativas em relação às que consideramos realizações do PE. No entanto, apesar de as realizações do PM se mostrarem menos representativas, considerando que a margem de diferença não é elevada, nunca devem ser subestimadas. Antes, deve-se desencadear um estudo em outras camadas de falantes de português em Moçambique, para apurar a frequência da sua ocorrência em diferentes estratos da sociedade moçambicana. Já no que concerne ao imperativo afirmativo (envolvendo as formas de tratamento *tu e você*) as realizações do PM (15%), ainda que também por uma margem de diferença baixa, superam as realizações do PE (11%), tal como se pode verificar no Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 -- Imperativo: realizações do PE vs PM.



O aumento do número de realizações certas com a forma de tratamento formal (você) e conseqüente diminuição de desvios envolvendo a mesma forma leva-nos a considerar que a forma de tratamento formal não constitui grandes problemas na configuração do imperativo (cf. Quadro 1). A explicação possível para este fato é que as respectivas formas verbais para o imperativo – formas de imperativo supletivo – são as mesmas quer para estruturas afirmativas (cf. exemplos 5 a. e 5 b.) quer para as estruturas negativas (cf. exemplos 5 c. e 5 d.). Situação contrária se verifica no uso da forma de tratamento informal (tu) em que é elevado o número de desvios. A mudança das formas verbais do imperativo verdadeiro para a construção das respectivas negativas (cf. exemplos 5 e -5 j) parece estar na origem desta tendência.

Exemplo 5:

- a. **Fale** conosco (Vocês)ⁱ
- b. **Coma** banana (Você)ⁱ
- c. **Não coma** banana (Você)
- d. **Não fale** conosco (Você)ⁱ
- e. **Come** banana (tu)
- f. **Fala** conosco (Tu)ⁱ
- g. **Não comas** banana (Tu)
- h. **Não fales conosco (Tu).**
- i. ***Não come (você)**
- j. ***Não falas** conosco (tu)

ⁱ Exemplos próprios para exemplificar o exposto no parágrafo anterior, dado que o *corpus* não oferece aquelas estruturas.

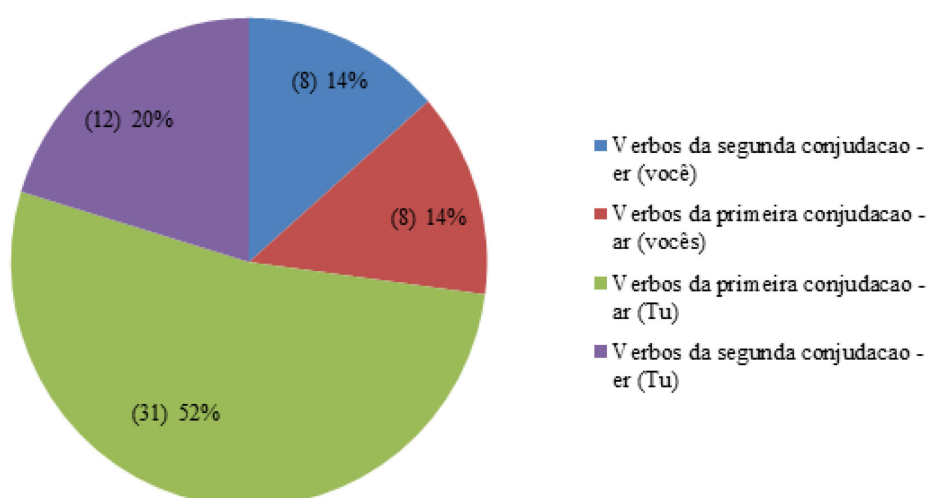
4.1 Imperativo na forma negativa

A LP enquadra o grupo das línguas com paradigmas e formas sintáticas próprios para a expressão do imperativo. Ora nesta condição, o português só tem o chamado imperativo verdadeiro para a segunda pessoa do singular com traço [- formal]. Entretanto, a forma negativa deste imperativo bem como o imperativo para a segunda

pessoa com traço [+ formal], conservando o mesmo paradigma, recorrem às formas verbais do subjuntivo (o chamado imperativo supletivo). Neste âmbito, para além da frequência com que ocorrem as realizações do PM, distantes dos do PE, interessa observar e, se possível, interpretar as estratégias usadas pelos falantes moçambicanos de português com escolaridade avançada. Este exercício irá permitir a descrição das tendências no uso do imperativo e a proposta de possíveis regras usadas por este grupo.

O primeiro aspecto que se deve ressaltar no uso das formas supletivas na expressão do imperativo pelo grupo alvo é o fato de, embora com frequências diferentes, os desvios (realizações do PM) ocorrerem quer com o pronome de tratamento formal (você) quer com o de tratamento informal (tu), quer ainda com a forma do plural (vocês). Para além desta constatação, a análise de dados permite-nos concluir que os erros ocorrem com os dois tipos de verbos quanto à conjugação (verbos da 1ª e da 2ª conjugação). No entanto, enquanto com o pronome *você* registram-se apenas 8 (14% em relação ao número total dos desvios neste contexto) casos correspondentes ao desvio com os verbos da 2ª conjugação (-er), valor percentual igual às ocorrências desviantes com a forma do plural *vocês* com os verbos da 1ª conjugação (-ar); com o pronome *tu* registram-se 31 (52%) ocorrências desviantes com os verbos terminados em *-ar* e 12 (20%) com os verbos terminados em *-er*, conforme ilustra o Gráfico 2 abaixo.

Gráfico 2 -- Desvio em função do tipo de verbo (imperativo negativo).



Com efeito, podemos concluir que, na configuração do imperativo gramatical na forma negativa, o foco de desvio e de diferença entre o PE e as realizações da nova variante emergente em Moçambique é o uso da forma de tratamento informal *tu*, em que as formas do imperativo verdadeiro têm de ser substituídas pelas formas supletivas (o subjuntivo). Igualmente, podemos verificar que os verbos da primeira conjugação oferecem dificuldades acentuadas. Neste âmbito, em termos do uso das formas verbais, três tendências sobressaem na formação do imperativo negativo:

1. Uso da forma verbal do imperativo verdadeiro: isto é, uma das estratégias a que recorrem os falantes de escolaridade avançada de Maputo consiste na negação pré-verbal da forma do imperativo verdadeiro (cf. exemplo 6 a.). Esta tendência apresenta 12 ocorrências de um total de 31 desvios com verbos de primeira conjugação;
2. Uso da forma verbal do presente do indicativo 2ª pessoa do singular *tu*: esta estratégia consiste na anteposição da partícula negativa à forma verbal sem sujeito (cf. exemplo 6 b.). Isto leva-nos a considerar situação de uso do presente do indicativo para a expressão do imperativo em que a colocação do sujeito corresponderia ao modo indicativo, enquanto a omissão do mesmo representaria uma expressão do imperativo. Esta tendência apresenta 11 ocorrências, um número muito próximo às ocorrências descritas em 1;
3. Uso da forma do imperativo supletivo, contudo, sem a respetiva marca de tratamento informal; esta tendência, que apresenta 8 ocorrências, parece revelar uma estratégia de cancelamento da marca de tratamento informal na forma verbal (cf. exemplo 6 c.).

Exemplos 6:

- a. Não fala conosco (tu)
- b. Não falas conosco (tu)
- c. Não fale (tu)

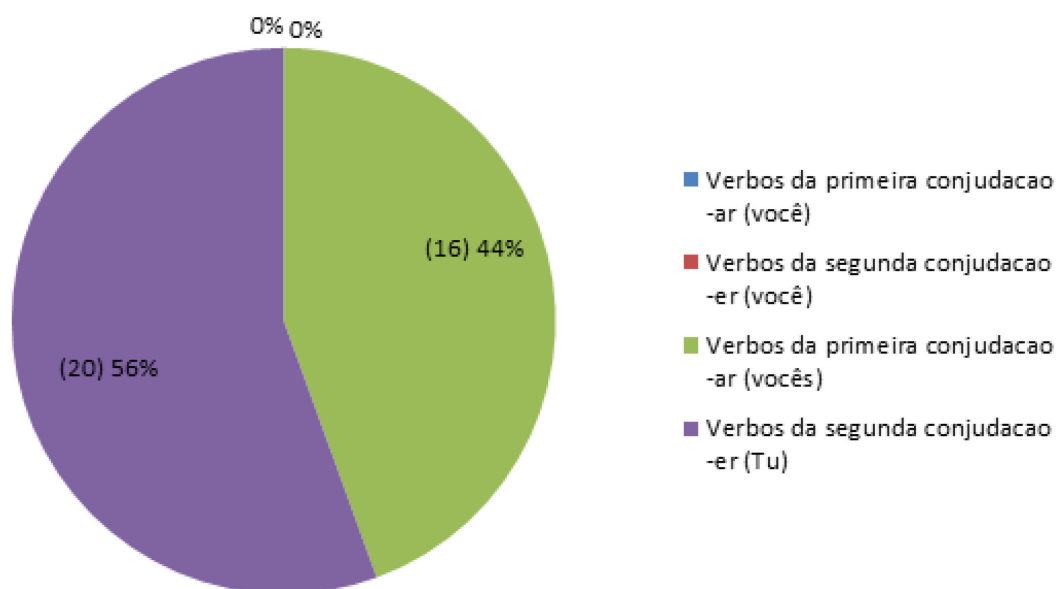
Com os verbos da 2ª conjugação, embora com ocorrências estatisticamente baixas, as mesmas estratégias observadas no uso dos verbos terminados em *-ar* são usadas. No entanto, inverte-se a ordem das ocorrências, sendo a tendência 3 que apresenta maior número de registros (6 contra 3 de cada uma das outras duas tendências).

4.2 Imperativo na forma afirmativa

Considerando as configurações do imperativo negativo em que se recorre às formas do subjuntivo, pode-se afirmar que o imperativo verdadeiro em português só é possível com a forma de tratamento informal *tu*. Com base nos dados analisados verifica-se que, enquanto no imperativo supletivo as realizações desviantes se registram com todos os pronomes (*você*, *vocês* e *tu*), com o imperativo verdadeiro, a forma de tratamento formal (*você*) não registra aspectos de distanciamento com o PE que se podem considerar característicos do PM. Efetivamente, é com as formas do plural e de tratamento informal que se registram aspectos que distanciam o PM do PE. Entretanto, a forma de tratamento *tu* continua a apresentar maior número de aspectos que particularizam o PM na configuração da frase com a força ilocutória de ordem. Enquanto o pronome *vocês* apresenta 16 (44% em relação ao universo de desvio no imperativo afirmativo) combinações desviantes, 20 (56%) ocorrências dizem respeito ao imperativo com a forma de tratamento informal (*tu*). Os verbos envolvidos são os da 1ª conjugação

para a forma do plural e os da 2ª para a forma de tratamento informal, como se ilustra através do Gráfico 3 abaixo.

Gráfico 3 -- Desvio em função do tipo de verbo (imperativo afirmativo).



Neste âmbito, as tendências que se destacam são:

1. Uso do presente do indicativo correspondente a cada um dos pronomes (vocês³ e tu), cada forma de tratamento com 9 ocorrências (cf. exemplos 7 a. e 7 b.). Nesta tendência, os falantes omitem, como estratégia, o sujeito do verbo para a distinção do imperativo do indicativo.
2. Uso das formas do imperativo supletivo com *tu* sem a marca de tratamento informal (cf. exemplo 7 c.) com 5 ocorrências; e com a marca de informalidade (cf. exemplo 7 d) com 6 ocorrências.

³ Com este pronome, há também o uso da forma indicativa do pretérito perfeito e da forma de tratamento formal *vós*, mas em pouca representação.

Exemplos 7:

- a. Falam conosco (Vocês)
- b. Comes banana (Tu)
- c. Coma banana (Tu)
- d. Comas banana (Tu)

Portanto, os principais aspectos que diferenciam o PM do PE no que concerne ao uso do imperativo têm que ver, por um lado, com a dificuldade no uso das formas do imperativo supletivo com a forma de tratamento informal. Os exemplos do *corpus* indicam as seguintes tendências: i) negação da forma verbal do imperativo verdadeiro (procedimento sintático não previsto no PE); ii) a associação do presente do indicativo da segunda pessoa *tu* com a omissão do respetivo sujeito para a expressão do imperativo negativo e iii) o cancelamento da marca de informalidade na forma de imperativo supletivo. Por outro, o *corpus* indica que esta diferenciação tem que ver com a dificuldade no uso do imperativo afirmativo com os pronomes *vocês* e *tu*. As tendências encontradas reiteram o uso do presente do indicativo (sem sujeito expreso) e o uso indevido das formas do imperativo supletivo, como nos exemplos 7 c. e 7 d.

5. Considerações finais

Embora os dados gerais indiquem valores estatísticos percentuais das realizações particulares do grupo alvo relativamente baixos, os mesmos não deixam de ser importantes, quer em termos representativos quer em termos dos aspectos sintáticos e pragmáticos neles envolvidos. Aliás, é possível verificar, a partir dos dados, que os desvios (em relação ao PE) que caracterizam o PM não são gerais e uniformes. Existem, com efeito, contextos linguísticos e pragmáticos em que as marcas de moçambicanidade do português silhuetam-se sobremaneira. O uso do

imperativo negativo dos verbos da primeira conjugação com a forma de tratamento informal (como em **não falas conosco (Tu)*); do imperativo afirmativo com verbos da segunda conjugação com o tratamento por *tu* (como em **comes banana (Tu)*); e do imperativo afirmativo com os verbos de primeira conjugação com a forma de tratamento do plural (como em **falam conosco (Vocês)*) são, neste caso, os contextos em que se verifica maior criatividade no seio do grupo alvo. A ocorrência de variação e/ou mudança no uso do imperativo não é fenômeno isolado em Moçambique, também se registra noutras variedades do português, como por exemplo, a brasileira (SCHERRE et al., 2007; FERREIRA JÚNIOR, 2011; FAVARO, 2016) pelo que, os linguistas e toda a sociedade devem interpretá-la como um fenômeno natural política e sociolinguisticamente significativo e, por isso, relevante.

Em concordância com Ferreira et al. (1996, p 479.) as manifestações do imperativo em Moçambique devem ser descritas de tal sorte que se conheçam os aspectos típicos desta nova variante. A descrição não deve ser apenas da linguagem dos falantes de escolaridade acima da média; o fenômeno linguístico deve ser estudado igualmente no seio das classes médias e baixa, para se verificar quais são as tendências linguísticas comuns entre todas as camadas sociais. Se a proficiência em LP no seio dos falantes moçambicanos depende, para a esmagadora maioria de cidadãos, da escolaridade e, na classe universitária (que supostamente tem maior tempo de contato e uso do português), a cifra⁴ dos 42.3% (60 ocorrências) e 15% (29 ocorrências) correspondente às realizações desviantes, respectivamente no uso do imperativo na forma negativa e na forma afirmativa, prevê-se um cenário muito mais representativo nas classes médias e baixas (que acomodam maior número de falantes de português).

Em Gonçalves et al. (1998) entende-se que, no geral, a variante moçambicana é caracterizada pela neutralização das formas da 2ª pessoa do singular (*tu*) e

⁴ A base de cálculo destas percentagens é o valor total do *corpus* (192 enunciados).

(você/senhor), aspecto que se confirma neste trabalho. Entretanto, neste grupo alvo específico, tal tendência ocorre com maior expressão com a forma de tratamento *tu* em que se encontram formas como *não fale (tu)* e *comas banana (Tu)*. Noutros casos e contextos registram-se outros fenômenos que não podem ser vistos de uma forma generalizada, pois ocorrem também em contextos bem específicos, conforme descrito no subtópico anterior. Os dados indicam que o uso do presente do indicativo, a negação do imperativo verdadeiro e o cancelamento das formas de tratamento em formas verbais supletivas são as principais inovações que se registram no seio do grupo alvo, como resultados das mudanças que devem ser operadas, sobretudo na expressão do imperativo negativo.

Ora, as constatações sobre o uso do indicativo com valor imperativo coincidem com as tendências reveladas por Scherre et al. (2007) e Favaro (2016). No entanto, não se pode dizer o mesmo no que concerne à ocorrência da posposição da partícula negativa ou da negação dupla que se registra no PB. Ademais, os dados não permitem verificar o uso dos clíticos com as formas verbais do imperativo. As realizações inovadoras dos falantes (conscientes ou não) no uso do imperativo constituem uma das formas de nativização (FIRMINO, 2008) do português no território moçambicano. Portanto, as tendências ora registradas não devem ser simplesmente interpretadas como fruto da incapacidade de falar o tal *bom português* e muito menos como manifestação da falta de escolarização dos respetivos falantes.

Desta feita, a configuração dos enunciados com a força ilocutória de ordem representa um dos aspectos de distanciamento da variedade moçambicana em relação ao PE. Apesar de os dados apresentados neste estudo indicarem uma percentagem global de realizações tipicamente moçambicanas ligeiramente baixas em relação à percentagem correspondente ao PE, os aspectos identificados não deixam de ser importantes e significativos, sobretudo na discussão sobre a normatização da variante moçambicana do português, tal como descrito na

introdução a este trabalho. Os resultados deste estudo devem constituir um ponto de partida para outros estudos sobre o uso do imperativo noutras camadas sociais, de tal sorte que se enriqueça o conhecimento nesta área da língua, facilitando a identificação dos aspectos comuns aos falantes moçambicanos de português e, assim, permitir a definição clara das estratégias prevalentes e significativamente representativas no uso do imperativo pela maioria dos cidadãos.

Referências bibliográficas

ATANÁSIO, N. **Ausência do artigo no Português de Moçambique**: análise de um *corpus* constituído por textos de alunos do ensino básico em Nampula. 2002. 176 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Portuguesa). Universidade do Porto e Universidade Pedagógica, Porto e Nampula, 2002.

BOYER, J. L. A classification of imperatives: a statistical study. **Grace Theological Journal**, v. 8.1, 1987, p. 35-54.

BRITO, A. M. **Relativas de genitivo “estranhas” no português de Moçambique**: erros ou sinais de mudança? Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Letras, 2002. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7123.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016.

FAVARO, G. S. **Estudo morfológico das formas verbais do modo imperativo nas Cantigas de Santa Maria**, 2016, 200 f. Tese (Doutoramento em Linguística e Língua Portuguesa). UNESP, Araraquara, 2016.

FERREIRA JÚNIOR, M. N. **A sintaxe da negação em configuração imperativa no português brasileiro**, 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília: 2011.

FERREIRA, M. B. et al. Variação linguística: perspectiva dialectológica. In: FARIA, I. et al. (Org.). **Introdução à linguística geral e portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1996, p. 479-502.

FIRMINO, G. Aspectos da nacionalização do português de Moçambique. **Veredas**: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, Porto Alegre, v. 9, p. 115-135, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316.2/34455>. Acesso: 29 out. 2016.

HARE, M. H. Imperative sentences. **Mind, New Series**. V. 58, N^o, 229, 1949, pp. 21-39. <https://doi.org/10.1093/mind/LVIII.229.21>

GONÇALVES, P. Aspectos da sintaxe do português de Moçambique. In: FARIA, I. et al. (Org.). **Introdução à linguística geral e portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1996, p. 313-322.

_____. Português de Moçambique: problemas e limites de padronização de uma variante não-nativa. In: SINNER, C. (Ed.). **Norm und Normkonflikte in der Romanian**. Munich: Peniopol, 2005. p. 184-195.

_____. **A génese do português de Moçambique**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, S.A, 2010. 229 p.

GONÇALVES, P. et al. Estruturas gramaticais do português oral de Maputo. In: GONÇALVES, P.; STROUD, C. (Org.). **Panorama do português oral de Maputo - Vol.III**. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 1998. 159 p.

MATEUS, M. H. M. et al. **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003. 1127 p.

NHATUVE, D. J. R.; FONSECA, M. C. Aspectos da sintaxe do português falado no sul de Moçambique. **Revista de Letras**, Vila Real, série II, n. 11, p. 145-156, 2013.

NHATUVE, D. Reflexão sobre a normatização do Português de Moçambique. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 1997-2007, 2017.

SCHERRE, M. M. P. et al. Reflexões sobre o imperativo em português. **D.E.L.T.A.**, 23: esp., 2007, p. 193-241.

SEARLE, J. A classification of illocutionary acts. **Language in society**. Vol. 5, n. 1, 1976, p. 1-23. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0047404500006837>

Artigo recebido em: 02.09.2017

Artigo aprovado em: 01.12.2017

Anexo**Dados sobre o uso do imperativo**

Universidade Eduardo Monglane

Negativo	Afirmativo
1. Não brinques comigo (Tu).	1. Falem connosco (vocês).
2. Não fales connosco (Tu).	2. Tu, coma banana (Tu)
3. Não coma banana (Você)	3. Vocês, falem connosco.
4. Não comas banana (Tu)	4. Falem (vocês).
5. Não fala connosco (Tu)	5. Coma (tu)
6. Não falem connosco (vocês)	6. Come banana (tu)
7. Não coma banana (Você)	7. Falem connosco (vocês)
8. Não fala connosco (Tu)	8. Falam connosco (vocês)
9. Não coma banana (Você)	9. Comas banana (tu)
10. Não comas banana (tu)	10. Falai de connosco (vocês)
11. Não fales connosco (tu)	11. Faça favor (Tu)
12. Não falem connosco (vocês)	12. Falai-de connosco (vocês)
13. Não fale (tu)	13. Sai rapidamente (tu)
14. Não come (você)	14. Tu comes muito (tu)
15. Não coma banana (você).	15. Vocês falam francês (vocês)
16. Não fales connosco (tu)	16. Brinca comigo (Tu)
17. Você não come banana (você).	17. Coma banana (Tu)
18. Tu não vais comer banana (tu)	18. Compre-me um caderno (vocês)
19. Não falas connosco (tu)	19. Trabalhe muito (Tu).
20. Não coma banana (você)	20. Estudem (estudai) (Vocês)
21. Não fales connosco (tu)	21. Durmam na cama (Vocês)
22. Não Coma (Você)	22. Estuda (Tu)
23. Não falem connosco (Vocês)	23. Comas banana (Tu)
24. Não durma de dia (Vocês)	24. Falam connosco (Vocês)
25. Não coma banana (Você)	25. Comas (Tu)
26. Não falas connosco (Tu)	26. Falem (Vocês)
27. Não durma durante o dia (Você)	27. Fique aqui nesse lugar (Tu)
28. Não corra de mais (Tu)	28. Façam agora esse trabalho (Vocês)
29. Não chore (Você)	29. Coma banana (Tu)
30. Não exalte acim desse jeito (Tu)	30. Falem (Vocês)
31. Não fales (Tu)	31. Falam connosco (Vocês)
32. Não comas (Você)	32. Coma a banana (Tu)
33. Não comes (Tu)	
34. Não fales (Tu)	
35. Não fala connosco (Tu)	
36. Não falem (Vocês)	
37. Não comas a banana (Você)	
38. Não falem (Vocês)	
39. Não coma (Você)	
40. Não fala (Tu)	
1. Não coma (Você)	

<ol style="list-style-type: none"> 2. Não coma (Tu) 3. Não comas (Tu) 4. Não fale (Tu) 5. Não coma banana (Você) 6. Não suba esse carro (Você) 7. Não coma banana (Você) 8. Não coma banana (Tu) 9. Não fala connosco (Tu) 10. Não saias de carro (Tu) 11. Não coma (você) 12. Não comas (Tu) 13. Não fales (Tu) 14. Não fales (vocês) 15. Não se mexa (você) 16. Não fala connosco (tu) 17. Não coma banana (você) 18. Não come banana (tu) 19. Não me envergonhes (Tu) 20. Não faça confusão (Você) 21. Não fales connosco (tu) 22. Não falam connosco (vocês) 23. Não me julgue (tu) 24. Não vá à discoteca (você) 25. Não fala comigo (tu) 26. Não coma banana (você) 27. Não coma banana (Tu) 28. Não fala connosco (tu) 29. Não falem connosco (vocês) 30. Não vá ao campo (você) 31. Não abras a porta (Tu) 32. Não coma banana (tu) 33. Não come (tu) 34. Não fale connosco (Tu) 35. Não falem connosco (Vocês) 36. Não coma (você) 37. Não comas (Tu) 38. Não fala connosco (Tu) 39. Não falem connosco (vocês) 40. Não coma esta banana (Você) 41. Não comas a minha banana (Tu) 42. Não fales connosco (Tu) 43. Não fale connosco (Vocês) 44. Não coma banana (Você) 45. Não comas banana (Tu) 46. Não falas connosco (Tu) 47. Não falem connosco (vocês). 48. Não roube (Você) 	
Universidade Pedagógica	

1. Não coma banana (Você)	1. Vão a escola (Vocês)
2. Não coma banana (Você)	2. Senta-te agora
3. Não fala connosco (Tu)	3. Falem connosco (Vocês)
4. Não comas banana (Tu)	4. Come banana (Tu)
5. Não fales connosco (Tu)	5. Foram assistir ao jogo (Vocês)
6. Não fez o trabalho (Você)	6. Falem connosco (Vocês)
7. Não coma banana (Você)	7. Falem connosco vocês
8. Não brinque aqui (Tu)	8. Come banana (Tu)
9. Não coma a banana (Você)	9. Comes banana (Tu)
10. Não falam connosco (Vocês)	10. Falem connosco vocês
11. Não coma banana (Você)	11. Comas banana (Tu)
12. Não comas a banana (Tu)	12. Falam connosco(Vocês)
13. Não fale connosco (Tu)	13. Falam connosco (Vocês)
14. Não falas connosco (Tu)	14. Comes banana (Tu)
15. Não falam connosco (vocês)	15. Comeste banana (Tu)
16. Não coma banana (você)	16. Comes banana (Tu)
17. Não come banana (Você)	17. Falam connosco (Vocês)
18. Não fale connosco (Tu)	18. Falaram connosco (Vocês)
19. Não comas banana (TU)	
20. Não falas connosco (Tu)	
21. Não falas connosco (Tu)	
22. Não coma banana (Você)	
23. Não coma banana (Você)	
24. Não falas connosco (Tu)	
25. Não comes banana (Você)	
26. Não coma banana (Você)	
27. Não come banana (Você)	
28. Não falas connosco (Tu)	
29. Não coma banana (Você)	
30. Não falam connosco (Vocês)	
31. Não coma banana (Você)	
32. Não comes banana (Tu)	
33. Não fales connosco (Tu)	
34. Não falem connosco (Vocês)	
35. Não falas connosco (Tu)	
36. Não comes banana (Tu)	
37. Não coma banana (Tu)	
38. Não fala connosco (Tu)	
39. Não falem connosco (Vocês)	
40. Não coma banana (Você)	
41. Não comas banana (Tu)	
42. Não falas connosco (Tu)	
43. Não falem connosco (Vocês)	
44. Não coma banana (você)	
45. Não comas bananas (Tu)	
46. Não falas connosco (Tu)	
47. Não falam connosco (Vocês)	
48. Não coma banana (Você)	
49. Não come banana (Tu)	
50. Não fala connosco (Tu)	
51. Não falam connosco (Vocês)	
52. Não iram a lugar nenhum (Vocês)	
53. Não comas deste fruto (Tu)	

Macro e microestruturas de dicionários escolares português-inglês/ inglês-português

Macro and microstructures of Portuguese-English/English-Portuguese school dictionaries

*Regiani Aparecida Santos Zacarias**

RESUMO: A Lexicografia tem se preocupado com a necessidade de propor dicionários que forneçam as informações de que os consulentes precisam, privilegiando as estratégias de consulta que realizam. O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise da macro e microestrutura de dois dicionários Bilingües Escolares Inglês/Português - Português/Inglês, considerando-os não apenas como instrumentos de consulta, mas também como ferramentas pedagógicas de grande valor para a construção do conhecimento da língua-alvo. Escolhemos como objeto de estudo os dicionários Longman Dicionário Escolar para estudantes brasileiros (LDE) e o Dicionário Oxford Escolar (DOE). Estes dicionários buscam atender aos aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira, por meio de algumas inovações em suas arquiteturas e na apresentação das informações de seus verbetes. Ao longo deste artigo, apresentaremos algumas considerações genéricas sobre os dicionários e, em especial, sobre os dicionários bilíngües. Apresentaremos aspectos inovadores, que ressaltam o comprometimento destas obras com o ensino e a aprendizagem da língua inglesa. Em seguida, destacaremos alguns detalhes da macroestrutura e da

ABSTRACT: Lexicography has been concerned about the need to propose dictionaries that provide information that are relevant to the user, by observing their strategies. The goal of this article is to present an analysis of the macro and microstructure of two English/Portuguese/Portuguese – English Bilingual Dictionaries. Those dictionaries are taken not only as instruments for consultation, but also as pedagogical tools of great value for language acquisition and knowledge. We have chosen the Longman Dicionário Escolar para estudantes brasileiros (LDE) and the Dicionário Oxford Escolar (DOE) for this research. Both dictionaries seek to serve a specific group of users, Brazilian students of English as a foreign language, by providing them with some innovations regarding the way the information is presented in the entries. Throughout this article, we will present some general observations on bilingual dictionaries, as well as some aspects that reveal their relevance in teaching and learning foreign languages. Subsequently, we will stress some details of the macrostructure and the microstructure of the English/Portuguese/Portuguese – English Bilingual Dictionaries aforementioned,

* Doutora em Estudos da Linguagem (UEL), Professora Assistente Doutora UNESP-Assis - Dept. Letras Modernas. reca.zacarias@gmail.com

microestrutura dos dicionários bilíngues escolares inglês/português/português/inglês mencionados, os quais, em sua essência, visam a facilitar a busca dos usuários-aprendizes a título de exemplificação. Concluiremos o trabalho apresentando argumentos que evidenciam que, embora os dicionários estejam adequando-se ao propósito pedagógico; o uso dos dicionários bilíngues escolares no processo de ensino e aprendizagem de LE deve ser incentivado e orientado pelos professores.

which, in their essence, seek to facilitate the search made by users-learners. We will conclude the article by presenting arguments to show that the use of bilingual dictionaries in language teaching and learning should be encouraged by teachers.

PALAVRAS-CHAVE: Lexicografia. Dicionário bilíngue escolar. Dicionário pedagógico. Macroestrutura. Microestrutura.

KEYWORDS: Lexicography. Bilingual dictionary. Pedagogical dictionary. Macrostructure. Microstructure.

1. Introdução

Atualmente o dicionário é considerado um dos vários instrumentos de apoio à aprendizagem e um potencial “libertador” na tendência ao ensino autônomo e individualizado (HARTMANN, 2007, p 130). Esta função libertadora pode ser identificada desde a origem dos dicionários e ao longo da história destas obras por servirem para auxiliar na compreensão, no aprendizado e no registro dos idiomas. Dados históricos apontados por Humblé (2001), esclarecem que os dicionários surgiram como instrumentos criados para responder às necessidades básicas de um público específico, como, por exemplo, as necessidades de comunicação entre falantes de línguas diferentes. Segundo esse autor, os primeiros dicionários eram bilíngues e registravam as traduções dos antigos idiomas sumério e eblaíta.

O autor menciona que novecentos anos após a publicação das obras *Iliada* e *Odisseia*, sentiu-se a necessidade de compilar palavras gregas consideradas de difícil compreensão. Desse modo, surgiram os dicionários monolíngues e, imbuídos nos

propósitos que dirigiam a sua elaboração, foi constituído o ideário do dicionário como representação da língua de um povo. Por volta de 1447, publicou-se um dicionário italiano–alemão para viagem e do final do século XV em diante, muitas obras bilíngues e monolíngues foram surgindo e o dicionário tornou-se cada vez mais comum e mais completo.

Humblé (2009) relata que em 1612, os lexicógrafos da língua Italiana preocuparam-se em registrar o que consideravam autêntico italiano, propondo, assim, o registro padrão da língua, já que as variedades sociolinguísticas eram bastante diversas. A partir dessa obra, incorporaram-se informações sobre literatura e cultura aos dicionários, de modo que essas obras passaram a ser consideradas verdadeiros tesouros da língua, procurando oferecer o máximo de informações possíveis, tanto nos níveis gramatical e etimológico, quanto no semântico, incluindo questões sinonímicas e antonímicas.

Entende-se assim que o objetivo primeiro do dicionário era totalmente voltado para o aprendizado de línguas e que, com o passar do tempo, o dicionário firmou-se não apenas como obra voltada para a compreensão de outras línguas, mas também como fonte primeira na busca pela compreensão da própria língua e como registro da língua de um povo. Em meados do século XX, uma atenção especial passou a ser dada à função dos dicionários, de forma que foram elaborados dicionários para viagem, negócios, de termos médicos, de termos jurídicos etc. Ilson (1985) confirma essa fase de elaboração de tipos diferentes de dicionários ao afirmar que não se pode mais falar em *O dicionário*, mas em *dicionários* (grifos do autor). No ensino de língua inglesa, surgiram dicionários monolíngues, intitulados *Learner's Dictionary – Dicionários para aprendizes* e, com eles, a preocupação por alinhar as informações dos dicionários às necessidades dos aprendizes das línguas envolvidas.

Nessa linha, autores como Béjoint (1981), Cohen (1998), Knight (1994) dentre outros, passaram a preocupar-se com o uso efetivo dos dicionários pedagógicos e

com a pertinência deles no atendimento às reais necessidades dos aprendizes. O cuidado na elaboração de dicionários para aprendizes fortaleceu a relação dos dicionários com o processo de aprendizagem. Schmitz (1990) destacou as inovações presentes em alguns dicionários para aprendizes, concluindo que a utilização de um dicionário para aprendizes ajuda os alunos a adquirirem vocabulário ativo e passivo. O autor salienta que a falta de vocabulário é o traço determinante entre o aluno realmente avançado e o falso intermediário.

Neste artigo, queremos destacar, mais uma vez, a grande relevância dos dicionários para aprendizes, centrando a nossa atenção no dicionário bilíngue escolar para aprendizes brasileiros de inglês. Os dicionários português-inglês/inglês-português mais recentemente publicados avançaram significativamente por meio da incorporação de estratégias pedagógicas, de modo que é possível encontrar obras preocupadas em atender as necessidades dos estudantes aprendizes de inglês como LE. Para melhor contextualizar o assunto, apresentaremos, a seguir, um breve histórico da lexicografia pedagógica e da lexicografia bilíngue escolar português-inglês/inglês-português.

2. História da Lexicografia da língua inglesa

Neste tópico, apoiamo-nos nos resultados de estudos realizados e publicados por Welker (2008). O autor relata que nos séculos XVII e XVIII, surgiram as primeiras obras monolíngues em língua inglesa, com objetivo pedagógico, adaptadas a partir dos livros de gramática. Posteriormente, surgiram as obras que inovaram esta categoria lexicográfica e mantiveram-se, como afirma o autor, preponderantes na lexicografia pedagógica: os *Dicionários para Aprendizes (Learner's Dictionaries)*, obras monolíngues voltadas para o aprendizado de inglês e com características pertinentes ao ambiente pedagógico.

Segundo o autor, os dicionários *New Method English Dictionary* (WEST; ENDICOTT, 1935) e *A Grammar of English Words* (PALMER, 1938), *Idiomatic and Syntactic English Dictionary* (ISED) (HORNBY; GATENBY; WAKEFIELD), também publicado com o título de *A Learner's Dictionary of Current English* (ALD), foram os primeiros dicionários destinados a aprendizes. Estes dicionários trouxeram inovações nunca antes apresentadas em dicionários e despertaram os lexicógrafos para questões nunca antes pensadas, sendo a principal delas a de elaborar uma obra lexicográfica para fins pedagógicos. A primeira edição do ALD valorizou informações sobre a pronúncia, apresentou os padrões verbais de maneira mais clara e organizada e incluiu muitas combinações lexicais. A segunda versão, revisada por Hornby e publicada em 1963, inovou através das informações sobre a regência (ou valência dos adjetivos), exemplário¹ e a inclusão dos *phrasal verbs* no final do verbete². As acepções³ das palavras polissêmicas foram revistas e notas explicativas foram adicionadas para maior clareza e exatidão semântica.

A terceira edição do ALD, conhecida como OALD (*Oxford Advanced Learner's Dictionary*) foi publicada em 1974 e teve como autores A. P. Cowie e J. Windsor Lewis. A. S. Hornby colaborou com sua equipe no tratamento da fraseologia, da fonética e do inglês científico e técnico. Os padrões verbais foram melhorados e as preposições passaram a aparecer antes das definições, dando mais valor à construção da língua-alvo. Os exemplos ficaram mais longos, facilitando a produção. Todos os

¹ Na definição de Biderman (1984, p. 139), exemplário é o “conjunto de exemplos (= frases, enunciados, contextos) utilizados para exemplificar o(s) uso(s) de uma palavra-entrada.”

² Na definição de Biderman (1984, p. 144) verbete é “o texto de uma palavra-entrada de um dicionário, inclusive ela própria. Os dicionários são formados de sequências de verbetes.” Palavra-entrada ou entrada, Biderman (1984, p. 138) é “cada uma das palavras explicadas por um dicionário. Em geral as entradas são alistadas em ordem alfabética e na forma canônica ou lema”. Forma canônica, para Biderman (1984, p. 139), é “forma de uma palavra considerada como forma-base para dar a ela entrada em um dicionário. As palavras que sofrem flexões morfossintáticas variadas e variáveis no discurso têm sido, tradicionalmente, representadas por uma das variantes do seu paradigma.”

³ Na definição de Biderman (1984, p. 135) acepção é “cada um dos sentidos ou significados de uma palavra polissêmica, isto é, que tem vários valores semânticos.”

fraseologismos e *phrasal verbs* foram destacados em negrito. Pela primeira vez um dicionário incluiu ilustrações e apêndices que contemplavam os seguintes assuntos: ilustrações, verbos irregulares, pontuação, expressões numéricas, pesos e medidas, nomes geográficos, nomes comuns de pessoas, relações de parentescos, patentes militares, elementos químicos e o Sistema Internacional de Unidades. O OALD representou uma revolução para a lexicografia mundial, pois revelou que o dicionário, em especial o dicionário destinado ao ensino e aprendizado, pode e deve conter informações que atendam ao propósito e ao público a que se destina.

Em 1978 surgiu o LDOCE (*Longman Dictionary of Contemporary English*) editado por Paul Procter e que na mesma linha do precursor OALD, apresentou inovações significativas quanto ao conteúdo, informações e apresentação das informações, propiciando ao consulente aprender com as buscas realizadas.

Em 1987 surgiu o *Collins COBUILD* sob direção de John Sinclair e com proposta semelhante às propostas dos dicionários já mencionados. O COB, como foi chamado por alguns estudiosos, inovou por utilizar *corpus* totalmente novo e originário da editora Collins e da Universidade de Birmingham, fato que possibilitou a utilização de exemplos autênticos, embora às vezes pouco relevantes ao contexto. Nele a macroestrutura⁴ era bastante sintética e as definições eram apresentadas a partir de frases completas, como jamais fora feito em obras anteriores.

O *Cambridge International Dictionary of English* (CIDE) foi publicado em 1995 sob direção de Paul Procter, no mesmo ano em que surgiram novas edições dos dicionários OALD, LDOCE e COBUILD. Welker (2008) considera 1995 o ano dos

⁴ Assumimos a definição de Rey-Debove (1971, p. 21) de que a macroestrutura é o “conjunto de entradas de acordo com uma leitura vertical como tudo aquilo que tem a ver com a progressão vertical do dicionário em resposta às perguntas:

- quantas unidades devem constituir o conjunto de entradas ordenadas?
- que tipo de unidades constituem ou podem constituir esse conjunto de entradas ordenadas?
- como dispor esse conjunto de entradas ordenadas?
- como resolver o problema da escolha entre formas mais legitimadas frente a outras menos legitimadas?”

dicionários e declara que estes 4 dicionários monolíngues para aprendizes são os mais importantes da atualidade devido às inovações que apresentam e à revolução que fizeram na lexicografia contemporânea, na categoria de *learner's dictionaries*.

Posteriormente, em 2002, surgiu o *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*, publicado por Rundell; a obra está dentre as melhores obras do gênero, pois não é apenas um dicionário, mas uma fonte de todo um universo de informações linguísticas, técnicas e culturais devido às inovações que apresenta em sua macro e microestruturas⁵.

A editora Harper Collins, em conjunto com a Thomson ELT, publicou em 2007 o *Collins COBUILD Advanced Dictionary of American English*, que prometeu em sua divulgação oferecer “recursos pedagógicos e recursos para aprendizes sem paralelo”. Na verdade, esta foi uma reedição modificada do COBUILD aproveitando o seu imenso *corpus*; as definições sentenciais; as ilustrações e “rede de palavras” em cores e de ótima qualidade; as caixas com textos para colocações, sinônimos e antônimos, as palavras derivadas do lema⁶ respectivo e as suas notas de uso e cultura. As acepções, definições, informações gramaticais e as marcas de uso estão devidamente destacadas com fontes diferentes e de diferentes tamanhos, cores e quadros. A qualidade da tipografia associada às informações do lema e uso destes, como caixas sobre campos semânticos, relações paradigmáticas e a formação das palavras propiciam a aprendizagem.

Dicionários destinados a aprendizes de inglês também foram publicados para atender ao público iniciante e intermediário do idioma, como as versões *pocket* (minidicionário) desta mesma categoria. Ainda na língua inglesa, vários outros dicionários surgiram com inovações para facilitar as buscas e favorecer a

⁵ Em relação à microestrutura, nos aliaremos à definição apresentada por Rey-Debove (1971, p. 71): “conjunto das informações ordenadas de cada verbete após a entrada”.

⁶ Na definição de Biderman (1984, p. 139), lema é a “unidade lexical ideal que representa um paradigma de formas flexionadas. Essa unidade constitui a típica entrada de dicionário e representa todas as demais formas do paradigma.”

aprendizagem de seus consulentes, como o *Longman Activator*, que apresenta as palavras organizadas semasiologicamente e inclui características direcionadas a aprendizes e o dicionário *Word Power*, elaborado para facilitar a aquisição de vocabulário de aprendizes de nível intermediário de língua inglesa.

Nas décadas de 60 e 70, período em que se privilegiou o ensino monolíngue de idiomas, os dicionários monolíngues foram os mais recomendados e o seu uso incentivado em todos os níveis de aprendizagem em detrimento dos dicionários bilíngues. As palavras de Atkins (1985) comprovam este posicionamento, ao fazer analogia da escolha entre dicionários monolíngue ou bilíngue, à escolha entre alimentos saudáveis ou não saudáveis (tradução nossa): “os dicionários monolíngues fazem bem ao usuário, como pão integral, verduras e legumes; ao passo que os bilíngues, como álcool, açúcar e alimentos gordurosos não fazem bem, embora sejam os preferidos⁷ (ATKINS, 1985, p. 22).

No entanto, não obstante todo o empenho dos lexicógrafos na elaboração de dicionários monolíngues voltados para a aprendizagem de inglês, embora considerados ideais para a função, apresentavam, em geral, informações complexas e exigiam do consulente domínio do idioma. Neste contexto, com o objetivo de incentivar o aprendiz consulente a desprender-se do dicionário bilíngue e familiarizar-se ao uso dos dicionários monolíngues, surgiram os dicionários monobilíngues ou semi-bilíngues. Esta tipologia caracterizou-se, dentre outros aspectos, por apresentar características bilíngues (apresentam equivalentes) e monolíngues (apresentam definições) no mesmo verbete. No Brasil, a primeira destas obras que temos conhecimento foi o dicionário *Password English Dictionary for Portuguese Speakers*. Posteriormente, o *Longman Dictionary for Speakers of Portuguese* foi publicado. Estes dicionários representaram avanço na Lexicografia no Brasil, pois foram os

⁷ Monolinguals are good for you (like wholemeal bread and green vegetables); bilinguals (like alcohol, sugar and fatty foods) are not, though you may like them better. (ATKINS, 1985, p. 22).

primeiros dicionários voltados ao aluno brasileiro, falante da língua portuguesa. O *Dicionário Password* fez muito sucesso nas escolas de idiomas e foi reeditado várias vezes e, até hoje, é recomendado e utilizado nas salas de aula de língua inglesa.

Mesmo com todas as ações em prol do uso dos dicionários monolíngues na aprendizagem, os alunos continuaram preferindo os dicionários bilíngues e o radicalismo do ensino fundamentado no monolinguismo chegou ao fim. Em defesa do ensino bilíngue, reconheceu-se o valor da língua materna do consulente (WERNER, 2006). Tal conceito teve impacto na elaboração de obras lexicográficas bilíngues para aprendizes e fez surgirem os dicionários bilingualizados, que na definição de Humblé (2001) são (tradução nossa)⁸:

Como uma mistura entre um dicionário bilíngue e um dicionário monolíngue para aprendizes, um dicionário bilingualizado define as palavras da mesma maneira que um dicionário monolíngue para aprendizes o faz e complementa a definição com um equivalente. Às vezes apenas a definição é traduzida (HUMBLÉ, 2001, p. 37).

A valoração do bilinguismo tem sido alvo de estudos e pesquisa no exterior e Hartmann (2007, p. 188) enfatiza que a metalexigrafia⁹ deve dar mais atenção a este tipo de dicionário. No Brasil as obras *Longman English Dictionary for Portuguese Speakers* e *Cobuild English-Portuguese Bridge Bilingual* são exemplos de dicionários frutos do reconhecimento da importância dos dicionários bilíngues na aprendizagem. Os dicionários bilingualizados certamente representam avanço na

⁸ As a mix between a bilingual and a learner's dictionary, a bilingualised dictionary defines words in the same manner as a learner's dictionary, and completes this definition with a translation. Sometimes only the definition text is translated.

⁹ A metalexigrafia ou Teoria Lexicográfica é definida por Tarp (2009) como (tradução nossa): "...lexicografia teórica... um conjunto sistematicamente organizado de afirmações sobre concepção, produção, uso e história dos dicionários e suas relações com necessidades sociais específicas". "...lexicographical theory...a systematically organized set of statements about the conception, production, usage and history of dictionaries and their relationship with specific types of social need." (TARP, 2009, p. 157)

apresentação de informações ao consulente aprendiz, mas limitam-se à direção inglês-português.

Após a década de 80, surgiram novos postulados em defesa da importância dos DBs no aprendizado de línguas, com Tomaszcyk (1979, 1983), Schmitz (1984), Werner (1997, 2006), Tosque (2002), Humblé (2001), Zgusta (2006), dentre outros. Algumas dissertações e teses publicadas no Brasil sobre essa temática revelam que os aprendizes de inglês tendem a optar por dicionários bilíngues. Os trabalhos de Zacarias (1997), Assirati (2002), Höfling (2006) e Duran (2004) são exemplos. Desde então, a Metalexigrafia Bilíngue vem se desenvolvendo mais amplamente e princípios foram estabelecidos para a elaboração destas obras. Dentre estes, o princípio ativo/passivo é fundamental para a compreensão desta proposta, pois aclara o entendimento de que a elaboração de um DB deve considerar a atividade linguística para a qual se destina e, conseqüentemente, determinar a sua função¹⁰. Quando destinado à atividade de produção, terá a função ativa, quando destinado à atividade de compreensão, terá a função passiva.

A elaboração destes dicionários deve considerar o propósito da obra bilíngue e isso incentivou, ainda mais, o surgimento dos dicionários bilíngues português-inglês com características pedagógicas.

No Brasil, os dicionários bilíngues pedagógicos inglês-português/português-inglês são intitulados 'escolares' e são obras comumente

¹⁰ De acordo com Kromann et al. (1989), dicionários ativos são os dicionários monofuncionais na direção L1-L2 e os dicionários passivos são os dicionários monofuncionais na direção L2-L1. (*By an active dictionary, then, we understand a monofunctional L1-L2 dictionary; by a passive dictionary a monofunctional L2-L1 dictionary*). Segundo Hartmann (2001), os dicionários de recepção (ou passivos) servem para atividades de compreensão, como leitura, ao passo que os dicionários de produção (ativos) servem para atividades de produção, como escrita. *Receptive (or passive) dictionaries are designed for 'decoding' activities such as reading, while productive (or active) dictionaries are intended to support 'encoding' tasks such as writing.*

utilizadas nas salas de aula de língua inglesa. Os dicionários mais conhecidos e usados nas escolas são¹¹:

Quadro 1 – Dicionários Bilingües Escolares português-inglês/inglês-português

Colocação	Dicionário
1º lugar	<i>Dicionário Oxford Escolar - Para Estudantes Brasileiros de Inglês - DOE</i> Editora Oxford / Oxford University (Brasil)
2º lugar	<i>Longman Dicionário Escolar Inglês-português e Português-inglês para Estudantes Brasileiros – LDE</i> Longman / LONGMAN
3º lugar	<i>Michaelis - Dicionário Escolar Inglês - Inglês-português - Estojo com CD-ROM</i> Michaelis / MELHORAMENTOS
4º lugar	<i>The Landmark Dictionary - Para Estudantes Brasileiros - English/portuguese - 4ª Ed.</i> Hollaender, Arnon / Richmond - Moderna
5º lugar	<i>Dicionário Escolar - Inglês - Inglês - Português/ Português - Inglês Pons</i> / Martins Editora

Em seus títulos e/ou apresentações, os cinco DBPs acima relacionados esclarecem que são destinados aos estudantes brasileiros; no entanto o dicionário PONS apresenta, na parte português-inglês, quadros com informações culturais e gramaticais na língua inglesa, indicando a intenção de servir, também, ao aprendiz falante de inglês.

Os DBs são, geralmente, compostos de duas partes principais: o dicionário português-inglês e o dicionário inglês-português. Já os DBPs mencionados incluem, além destas, partes explicativas sob os títulos ‘como utilizar este dicionário’, ‘teste sobre o dicionário’ ‘caderno de atividade’, por exemplo; e partes com informações pedagógicas, como ‘páginas de estudo’, ‘guia de gramática’ e até livreto complementar para estudo.

¹¹ Classificação baseada no site de vendas

<http://www.livrariasaraiva.com.br/pesquisaweb/03011204/dic-ingles-e-inglesport/dicionarios-e-manuais-convers/livros/?ORDEM2=E&ID=BB2715957DB09181101170480>. Abril/2015.

Além disso, estas obras apresentam, em suas macro, micro e médioestruturas (referências cruzadas)¹² inovações que visam a contribuir com o aprendizado. O DOE esclarece quais as inovações pedagógicas que apresenta, na parte 'como utilizar o *Oxford Escolar*' (fig. 1):

Figura 1 – Página 'Como utilizar o Oxford Escolar'.

Fonte: Dicionário Oxford Escolar (2009, contracapa).

¹² Segundo Biderman (1984, p. 142) “No texto de um verbete (entrada de dicionário) é frequente o dicionarista remeter a outra palavra. Essa prática se explica da seguinte forma: além de economizar espaço no dicionário, evita-se repetir informações que já foram dadas em outro verbete e por isso se remete a ele. Por outro lado, para que o consulente compreenda bem o significado e o uso de uma palavra é preciso contrapô-la a outras palavras de significação próxima, ou oposta. Ninguém aprende ou apreende uma unidade de léxico isoladamente, uma vez que o léxico é formado de campos léxicos e grandes redes semânticas integradas. Muitas vezes, é só através de compreensão de um campo léxico, ou de uma rede, que o usuário poderá tomar consciência exata do valor de uma palavra”.

O LDE presta esclarecimentos sobre as inovações pedagógicas que apresenta nas partes ‘Dez coisas que você necessita saber sobre estes dicionários e ‘como usar estes dicionários – Guia rápido’ (figs. 2 e 3):

Figura 2 – Dez coisas que você precisa saber sobre este dicionário.

viii LONGMAN DICIONÁRIO ESCOLAR

Dez coisas que você necessita saber sobre este dicionário

- 1** Este dicionário foi criado especialmente para estudantes brasileiros que estão aprendendo inglês.
- 2** Para a confecção deste dicionário, foi utilizado um *corpus* do inglês e um *corpus* do português. Um **corpus** é um conjunto muito grande de textos e gravações em um determinado idioma que se usa para decidir quais significados das palavras são mais importantes, e também para oferecer exemplos reais de uso das palavras. Está comprovado que o uso de um *corpus* ajuda a produzir dicionários mais confiáveis.
- 3** Às vezes, é difícil entender o que significa ou como se usa uma palavra isolada e, por isso, este dicionário tem **exemplos de uso** para todas as palavras que oferecem dificuldades e para as palavras mais usadas, ilustrando seus contextos mais frequentes. Este dicionário contém muito mais exemplos do que os demais dicionários para este nível.
- 4** Para ajudar a compreender melhor os textos em inglês, este dicionário inclui as **frases** mais típicas e as **expressões idiomáticas** mais frequentes que se formam com várias palavras. Por exemplo, em *agreement*, há frases como *to come to/ reach an agreement*; em *bargain*, há expressões idiomáticas como *into the bargain*.
- 5** Para ajudar a produzir mensagens que pareçam mais naturais, este dicionário inclui as **frases** mais típicas e as **expressões idiomáticas** mais frequentes que se formam com palavras do português. Por exemplo, em *vexame*, há frases como *dar vexame*; em *bomba*, há expressões idiomáticas como *levar bomba*.
- 6** Nos casos em que é preciso explicar por que várias palavras em inglês correspondem a uma só em português, e vice-versa, essa informação aparece em um quadro. Para a maioria das preposições, e também para os verbos e adjetivos mais usados em português e em inglês, há **quadros** que explicam as diversas traduções.
- 7** Este dicionário contém muitas **notas culturais** para esclarecer conceitos ou costumes relacionados com palavras inglesas, que são desconhecidos em nossa cultura. Nesses casos, por exemplo, *A level* ou *bed and breakfast*, que não têm tradução em português, a nota explica o que significa a palavra ou expressão.
- 8** As situações mais comuns em que o indivíduo necessita comunicar-se com outros estão no **Guia para comunicação**. Ali encontram-se, para cada situação, várias frases úteis, com sua tradução em inglês. Por exemplo, “Moro em Recife/São Paulo” diz-se *I live in Recife/São Paulo*.
- 9** As dificuldades gramaticais mais comuns do estudante brasileiro que aprende inglês são tratadas no **Guia de gramática**. Nele, há explicações simples, com exemplos de substantivos contáveis e incontáveis, verbos modais, *phrasal verbs*, etc.
- 10** Este dicionário inclui centenas de ilustrações que ajudam o usuário a compreender melhor o significado de muitas palavras. Por exemplo, veja os verbetes **bolsa** ou **cadeira**, e o **Dicionário ilustrado** nas páginas centrais.

Fonte: Longman Dicionário Escolar (2009, p.viii).

Figura 3 – Como usar este dicionário.

LONGMAN DICIONÁRIO ESCOLAR

ix

Como usar este dicionário – Guia rápido

Entrada

Diferentes acepções da palavra

Ilustrações com legendas

Pronúncia, com indicação do acento tônico

Classe gramatical

Exemplo de como a palavra é usada

Verbos com partícula

As palavras-chave são apresentadas em quadros

Tradução da palavra

Quando uma palavra pertence a mais de uma classe gramatical (p. ex., substantivo e verbo), elas são apresentadas desta maneira

Tradução do exemplo

Palavras que normalmente ocorrem juntas

Contexto em que se usa a palavra ou expressão

Preposição usada com o verbo

bolsa *s* **1** bag; *bolsa a tiracolo* shoulder bag
2 *bolsa (de estudo)* scholarship: *Ela está tentando conseguir uma bolsa.* She's trying to get a scholarship. **3** *Bolsa (de Valores)* stock exchange: *Meu pai é corretor da Bolsa.* My father is a stockbroker.

satchel purse (AmE)/ handbag (BrE)
 grocery bag
 backpack carryall (AmE)/ holdall (BrE) suitcase

answer /'ænsə/ verbo & substantivo

• **v** **1** [intr] responder, [tr] responder a [pessoa]: *He wouldn't answer me.* Ele não quis me responder. **2** *to answer the phone/door* atender o telefone/a porta **3** *to answer a letter/an advertisement* responder uma carta/um anúncio **4** *to answer criticism/an accusation* responder a críticas/a uma acusação **5** *to answer a description* corresponder a uma descrição **6** *to answer a need* atender a uma necessidade
answer back responder com atrevimento
answer sb back responder a alguém [com atrevimento]
answer for sth responder por algo **answer for sb** responder por alguém
answer to sb dar satisfações a alguém

• **s** **1** resposta: *In answer to your question, it won't be possible.* Em resposta à sua pergunta, não vai ser possível. | **there's no answer (a)** (ao telefonar) ninguém atende **(b)** (ao bater na porta de alguém) ninguém responde **2** resultado [de um cálculo] **3** solução [para um problema]

borrow /'bɒrəʊ/ v [tr/intr] ▶ ver quadro

borrow

1 Para dizer que pedimos algo emprestado e que nos foi emprestado:
I borrowed Martin's camera. Peguei emprestado a câmera do Martin. | *The skateboard's not mine. I borrowed it from a friend.* O skate não é meu. Peguei emprestado de um amigo. | *They borrowed money from the bank.* Eles pegaram um empréstimo no banco.

2 Para pedir algo emprestado:
Can I borrow the car? Você me empresta o carro?

3 Para falar de empréstimos de uma biblioteca:
You can borrow up to eight books. Pode-se pegar até oito livros de cada vez.

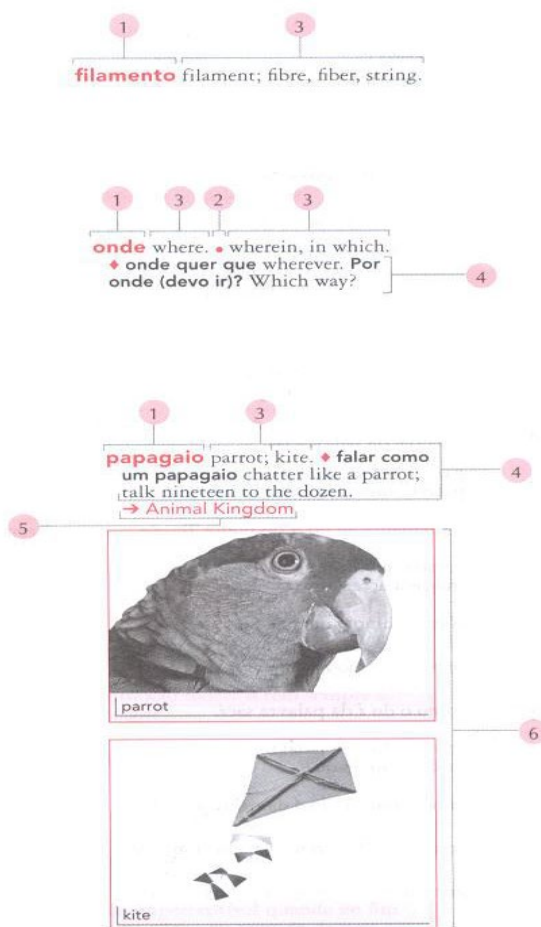
Fonte: Longman Dicionário Escolar (2009, p ix).

O *Michaelis Dicionário Escolar* (MDE) inglês-português/português-inglês apresenta esclarecimentos sobre as suas inovações pedagógicas no prefácio. Destacamos as seguintes informações do MDE inglês-português/português-inglês:

- Para complementar o aprendizado, inclui notas sobre questões gramaticais e sobre o uso adequado de palavras e expressões inglesas.
- Para agilizar a consulta, a dedeira impressa e a entrada dos verbetes são destacadas em cor.
- Há também um apêndice para atender a consultas complementares de assuntos não tratados no corpo do dicionário (veja lista no Sumário, página V). (MICHAELIS..., 2009, Prefácio)

O dicionário *Landmark* inclui na 'Apresentação' esclarecimentos sobre a estrutura do dicionário e sobre a estrutura dos verbetes.

Figura 4 – Apresentação Landmark.
Apresentação dos verbetes na seção português-inglês



Fonte: The Landmark Dictionary (2008, p. 5).

O dicionário PONS é impresso em preto e branco e inclui uma parte explicativa 'como utilizar este dicionário' (Dicionário PONS, 2010, contracapa).

Figura 5 – Como Utilizar este dicionário.

How to use the dictionary

All **entries** (words, abbreviations, compounds, variant spellings, cross-references) appear in alphabetical order and are printed in bold type.

English phrasal verbs come directly after the base verb and are signalled by ♦.

Arabic superscripts indicate **homographs** (identically spelled words with different meanings).

The IPA (International Phonetic Alphabet) is used for the phonetic transcription of **American** and **British English** as well as **Brazilian Portuguese**.

Angle brackets are used to show **irregular plural forms** and **forms of irregular verbs and adjectives**.

Feminine forms of nouns and adjectives are shown unless they are identical to the masculine form. Portuguese nouns are followed by their gender.

Roman numerals are used for the **grammatical divisions** of a word, and Arabic numerals for **sense divisions**.

The **swung dash** represents the entry word in collocations, examples, idioms and proverbs.

Various kinds of **meaning indicators** are used to guide users to the required translation:

- **Areas of specialization**

- **Definitions or synonyms, typical subjects or objects of the entry**

- **Regional vocabulary and variants** are shown both as headword and translations

- **Language registers**

When a word or expression has no direct translation, there is an **explanation** or a **cultural equivalent** (=). Where a translation may be unclear, it is followed by an explanation in brackets.

s. a. and v. tb. invite the reader to consult a **model entry** for further information.

caxinguelê *m* [kaʃiŋeˈle] Brazilian squirrel
Cazaquistão [kazaksˈtɔw] *m* Kazakhstan
CBF [sebeˈɛfi] *f* **abr de Confederação Brasileira de Futebol** Brazilian Football Federation
CD [seˈde] *m* **abr de compact disc** CD
bring [brɪŋ] <brought, brought> *vt* 1. (*carry*) trazer ...
 ♦ **bring about** *vt* provocar
era¹ [ˈɛra] *imp de ser*
era² [ˈɛra] *f* (*época*) era; – **glacial** ice age

harassment [həˈræsmənt, Brit: ˈhærəs-] *n* no *pl* the – of unions a importunação *f* dos sindicatos; (*sexual*) assédio *m*
backup [beˈkʌpi] *m* **INFOR** backup; **fazer um ~ de um arquivo** to make a backup (file)
child [tʃaɪld] <children> ...
bony [ˈbɔni, Brit: ˈbəʊ-] *adj* <ier, -iest> ...
become [brɪˈkʌm] <became, become> ...
abranger [abrɔŋˈʒer] *vt* <g-→> ...
aceitar [asejˈtar] *vt* <pp aceito ou aceitado> ...
gel <géis ou geles> [ˈʒew, ˈʒeɪs, ˈʒeɪs] *m* gel ...
ator, atriz [aˈtor, aˈtris] <-es> *m, f* actor *m, actress f*
aconchegado, -a [akɔwˈʒɛɡadu, -a] *adj* comfortably settled

guiar [ɡiˈar] I. *vt* (*uma pessoa*) to guide; (*um automóvel*) to drive; (*uma bicicleta*) to steer II. *vr: ~se por* a. c. to go [o be guided] by sth
haste [ˈastʃi] *f* 1. (*de bandeira*) flagpole 2. **BOR** stem 3. (*dos olhos*) arm
coração <-ões> [koraˈsɔw, -ɔjs] *m* heart; **abrir o ~ para alguém** to open one's heart to sb; **de cortar o ~** heartbreaking; **do fundo do ~** from the bottom of one's heart; ...

afinar [afiˈnar] I. *vt* 1. **TEC** (*motor*) to tune 2. (*tornar melhor*) – as *maneiras* to improve one's manners; ... 3. **MUS** to tune II. *vi inf* **vr** (*time*) to be afraid of the opponent
acender [asejˈder] <pp *aceso ou acendido*> I. *vt* (*cigarro, fogo, vela, fósforo*) to light; (*luz, forno, fogão*) to turn on; (*sentimento*) to ignite II. *vr: ~se* (*discussão*) to heat up; (*desejo*) to be aroused
passing I. *adj* (*fashion*) passageiro, -a; (*remark*) fugaz II. *n* in ~ de passagem
motorway *n* **Brit** auto-estrada *f*
autoestrada [autwiˈstrada] *f* (*estrada*) highway **Am**, motorway **Brit**
abacaxi [abakaʃi] *m* 1. (*fruta*) pineapple 2. **Inf** (*problema*) problem; **descascar um ~** to solve a problem
almighty [ɔ:lˈmaɪtɪ, Brit: -ti] I. *adj* 1. *inf* tremendo, -a 2. todo-poderoso, -a II. *n* the Almighty o Todo-Poderoso *m*

pavê [paˈve] *m* **GASTR** = trifle
Big Apple *n* the ~ (*nome como é conhecida a cidade de Nova York*)
caatinga [kaaˈtʃiŋa] *f* caatinga (*shrubland vegetation common to the arid climate of Northeast Brazil*)
May [meɪ] *n* maio *m*; s. a. **March**
oitavo [oiˈtavu] I. *m* eighth II. *num ord* eighth; *v. tb.* **segundo**

Como utilizar o dicionário

Todas as **entradas** (incluindo abreviações, palavras compostas, variantes ortográficas, referências) estão ordenadas alfabeticamente e destacadas em negrito.

Os verbos preposicionais (verbo + preposição) vêm logo após o verbo de base e estão assinalados com ♦.

Os algarismos árabicos sobrescritos indicam **palavras homógrafas** (com significados diferentes mas escritas de maneira idêntica).

Empregam-se os símbolos da IPA (Associação Internacional de Fonética) para a transcrição da **pronúncia do inglês americano e britânico** e do **português do Brasil**.

As indicações de **formas irregulares do plural** e de **formas irregulares de verbos e adjetivos** estão entre os símbolos "menor que" e "maior que" logo após a entrada.

A forma feminina dos substantivos e adjetivos é indicada sempre que é diferente da forma masculina. É indicado o gênero dos substantivos em português.

Os algarismos romanos indicam as **categorias gramaticais** distintas. Os algarismos árabicos indicam **acepções** diferentes.

O til substitui a entrada anterior nos exemplos ilustrativos, nas locuções e nos provérbios.

Várias **indicações** são dadas para orientar o usuário para a tradução correta

- Indicações de **campo semântico**

- **Definições ou sinônimos, complementos ou sujeitos** típicos da entrada

- Indicações de **uso regional** tanto na entrada como na tradução

- Indicações de **estilo**

Quando não é possível traduzir uma entrada ou um exemplo devido a diferenças culturais, é dada uma **explicação** ou uma **equivalência aproximada** (=). No caso de uma tradução ambígua, acrescenta-se uma explicação entre parênteses.

s. a. e v. tb. referem-se a uma **entrada modelo** para informações adicionais.

Fonte: PONS Dicionário escolar INGLÊS (2010, contracapa).

Como é possível observar, os DBPs apresentam estruturas e informações que atestam a natureza pedagógica de suas obras e que as evidenciam como instrumentos didático-pedagógicos.

Apesar da existência de excelentes dicionários monolíngues para aprendizes de língua inglesa, de dicionários semi-bilíngues português-inglês, de dicionários bilingualizados e de dicionários bilíngues pedagógicos português-inglês, docentes e aprendizes, em geral, desconhecem estas várias categorias de dicionários voltados para o ensino.

3. Dicionário bilíngue o ensino e aprendizagem de inglês como LE

O dicionário bilíngue, doravante DB, apesar de revelar progresso na apresentação de suas informações, ainda é pouco recomendado para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, sendo até preterido por alguns professores e linguistas aplicados em favor de dicionários monolíngues. Esta visão apoia-se, dentre outros, em argumentos como a má qualidade das informações e problemas na apresentação das equivalências, dificuldades de manuseio (SCHMITZ, 2001). Tosque (2002) indica a falta de informações sobre usos, a ausência de expressões idiomáticas e de questões gramaticais relevantes como falhas que podem levar os alunos/consultantes a cometerem erros. Por outro lado, estudos comprovam que os DB ainda são os mais utilizados e os preferidos entre aprendizes de línguas estrangeiras. Welker (2006) revela algumas tendências gerais com relação às atitudes perante o dicionário que indicam o uso do DB como uma tendência natural do consultante, como uma ação instintiva. Pesquisas anteriormente realizadas por Béjoint (1981) e Rossner (1985) já apontavam para isto. Atkins (1985) atribui a preferência pelos DB ao fato de fornecerem respostas rápidas aos consultantes. Schmitz (2001) esclarece que os aprendizes preferem não abrir mão dos DB por não se sentirem competentes na leitura em LE ou por não compreenderem as definições encontradas nesses dicionários. Neste contexto, Schmitz (1984, 2001) chama a atenção para a necessidade de melhorar as informações oferecidas nos DB (Inglês-Português/Português-Ingês), por meio de um melhor tratamento dos falsos

cognatos, da indicação de usos coloquiais e formais, da explicitação de variantes, assim como, por meio da inclusão de sentenças modelo, notas remissivas, orações da língua e cultura materna, além de dados linguísticos de interesse dos próprios falantes do português.

Os dicionários *Longman Dicionário Escolar* para estudantes brasileiros (LDE) e o *Dicionário Oxford Escolar* (DOE) para estudantes brasileiros de inglês são exemplos de bons dicionários bilíngues que buscam atender à função pedagógica a que se destinam, como evidenciaremos, a seguir.

4. Uma análise da macro e microestrutura do LDE e do DOE

A metalexicografia está se desenvolvendo de tal maneira que tem sido de grande proveito para o lexicógrafo (ZGUSTA, 2006). Neste contexto, estudos recentes em metalexicografia pedagógica (TARP, 2006) apontam para a necessidade de adequar os dicionários segundo as carências linguísticas de seus consulentes. Tal necessidade aliou-se à questão da funcionalidade, fazendo surgir dicionários mais especializados, com características específicas e voltados para públicos específicos. Assim, pode-se dizer que algumas das sugestões antes mencionadas foram, pelo menos em parte, incorporadas aos DB escolares (Inglês-Português/Português-Inglês) para aprendizes brasileiros. Os recentes dicionários trazem inovações que obrigam professores e especialistas na pedagogia de ensino e aprendizado de línguas a repensarem seus posicionamentos e a reconhecerem que os dicionários bilíngues merecem espaço nas salas de aula de LE.

Com o objetivo de exemplificar as melhorias trazidas por este dicionário selecionamos, por limitações de espaço, apenas dois dicionários bilíngues escolares: o *Longman Dicionário Escolar* para estudantes brasileiros (LDE) e o *Dicionário Oxford Escolar* (DOE) para estudantes brasileiros de inglês, os quais serão considerados quanto às suas partes, macroestrutura e microestrutura.

4.1 *Longman Dicionário Escolar para estudantes brasileiros (LDE)*

4.1.1 Partes do Dicionário

As partes do LDE em si, em nossa opinião, já revelam um novo conceito em dicionário bilíngue. Na apresentação da obra, feita pelo professor e escritor Jeremy Harmer, há uma explicitação sobre suas inovações e vantagens. Após a apresentação, temos, na sequência:

- Comentários, explicações e exercícios que orientam seu uso efetivo,
- Dicionário inglês-português,
- Ilustrações que ajudam a entender o vocabulário relacionado à comida e bebida, frutas, legumes, roupas, partes do corpo, escola, eletrônicos e telecomunicações, esporte, preposição e adjetivos,
- Dicionário português-inglês,
- Guias de gramática, aspectos culturais e comunicação, na parte final.

Há, ainda, nas contracapas, tabelas de pronúncia e abreviações, assim como a explicitação dos termos gramaticais usados neste trabalho. Além da versão impressa, tem-se, também, a versão em CD-ROM do dicionário e exercícios que proporcionam práticas de escrita, gramática, pronúncia, leitura, vocabulário, gramática e compreensão oral. As atividades em CD-ROM estão alinhadas ao interesse dos jovens estudantes, uma vez que são dinâmicas, interativas e proporcionam aprimoramento real das habilidades de compreensão e produção de língua.

4.1.2 Macroestrutura

Em ambos os dicionários do LDE, o conjunto de entradas é disposto em ordem alfabética, em azul, e há entradas separadas para as palavras derivadas e marcadores para indicar diferentes classes gramaticais e respectivas informações (fig. 6, fig. 7).

Fig. 6.

referendum /ˈrefəˈrɛndəm/ s (pl **-s** ou **referenda** /-də/) referendo
refill¹ /riˈfɪl/ v [tr] encher de novo
refill² /ˈrɪfɪl/ s **1** carga, refil **2** Referente a bebida: *Can I give you a refill?* Posso lhe servir mais café/chá, etc.?
refine /rɪˈfaɪn/ v [tr] **1** aperfeiçoar [um método, uma técnica, etc.] **2** refinar
refined /rɪˈfaɪnd/ adj **1** refinado [açúcar, óleo] **2** fino, requintado [pessoa, modos]
refinement /rɪˈfaɪnmənt/ s **1** refinamento **2** requinte
refinery /rɪˈfaɪnəri/ s (pl **-ries**) refinaria

Fig. 7.

derreter v to melt: *O sorvete derreteu.* The ice cream melted. | *Derreta a manteiga numa panela.* Melt the butter in a saucepan.
derreter-se v (pessoa) to go (all) gooey
derrota s defeat
derrotar v (um adversário, o inimigo) to defeat: *Eles derrotaram o time visitante.* They defeated the visiting team.
derrubar v **1** **derrubar algo (a)** (fazer cair) to knock sth over: *Esbarrei na mesa e derrubei a garrafa.* I bumped into the table and knocked over the bottle. **(b)** (uma construção, um muro) to knock sth down **(c)** (uma árvore) to cut sth down **(d)** (um governo) to bring sth down **2** **derrubar alguém (a)** (fazer cair) to knock sb over **(b)** (prejudicar) to bring sb down **(c)** (abater) to lay sb low: *Esse resfriado me derrubou.* That cold really laid me low.

No dicionário inglês-português as palavras de uso mais frequente e palavras-chave aparecem destacadas em vermelho e há entradas numeradas no caso de palavras homógrafas (fig. 8).

Fig. 8

loser /ˈlʊzər/ s perdedor -a | **a good/bad loser** um bom/mau perdedor
loss /lɒs/ substantivo & substantivo plural
 • s (pl **losses**) **1** perda **2** prejuízo | **to make a loss** ter um prejuízo | **to sell sth at a loss** vender algo com prejuízo **3** **to be at a loss** não saber o que fazer/dizer
 • **losses** s pl baixas [numa guerra]
lost¹ /lɒst/ adj **1** perdido | **to get lost** perder-se **2** **get lost!** caiu fora!
lost² passado & participio de lose

Os dicionários apresentam quadros com vistas a destacar informações explicativas sobre os vários sentidos das palavras-chave, quando é o caso, e para apresentar notas explicativas, em português, relacionadas a aspectos culturais, gramaticais e de uso. São incluídas figuras para ilustrar algumas palavras (fig 9).

Fig. 9.

xícara s **1** (recipiente) cup: *Quebrei uma das xícaras.* I broke one of the cups. **2** (conteúdo) cup: *Adicione uma xícara de açúcar.* Add a cup of sugar.

a cup of coffee ou a coffee cup?

A **cup of coffee/tea** significa uma xícara cheia de café ou de chá. Para referir-se ao recipiente em si diz-se a **coffee cup/a tea-cup**, etc.

Não posso tomar mais de uma xícara de café ao dia. I can't drink more than one cup of coffee a day. | *Preciso comprar umas xícaras de chá.* I need to buy some teacups.



4.1.3 Microestrutura

O LDE apresenta os verbetes português-inglês diferentemente da forma como apresenta os verbetes inglês-português. Os verbetes português-inglês apresentam em geral (fig. 9):

- A palavra-entrada,
- A informação sobre a classe gramatical a que pertence,
- A tradução,
- Frases modelo em português com as correspondentes frases em inglês.

Observa-se que:

- São enumeradas, no verbete, as diferentes acepções da palavra, tomando por base os sentidos em português em parênteses e, então, a tradução (fig. 6 *ocorrer* e *óculos*),
- Quando a palavra possui mais de uma classe gramatical apresenta-se novas entradas por marcadores (fig. 10 *pentear*).

Fig. 10.

pentear *v* **pentear o cabelo** to comb your hair
pentear-se *v* to comb your hair: *Você vai sair sem se pentear?* Are you going out without combing your hair?

penúltimo, -ma *adjetivo & substantivo*

- **adj** second to last: *no penúltimo dia* on the second to last day
- **s** last but one: *Sou a penúltima na fila.* I'm last but one in the line.

Fig. 11.

ocorrer *v* **1** (acontecer) to occur: *Esse tipo de problema ocorre frequentemente.* This type of problem occurs frequently. **2** **ocorrer a alguém** (vir à mente) to occur to sb: *Ontem me ocorreu essa idéia.* That idea occurred to me yesterday.

ocular *adj* ▶ ver **globo, testemunha**

oculista *s* optometrist (AmE), optician (BrE)

óculos *s pl* **1** (de grau) glasses: *Perdi meus óculos.* I've lost my glasses. **2** (para nadador, esquiador) goggles **3** **óculos (escuros)** sunglasses

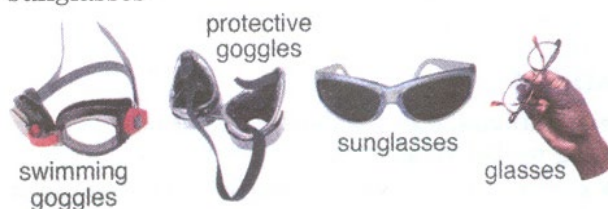


Fig. 12.

obrigado, -da *adjetivo & interjeição*

- **adj** sentir-se obrigado a fazer algo to feel obliged to do sth ▶ ver também **obrigar**
- **interj** ▶ ver quadro

ocasião *s* **1** (oportunidade) opportunity (pl -ties), chance ▶ **chance** é um pouco menos formal: *Não tinha te contado por falta de ocasião.* I didn't have the chance to tell you. **2** (momento) occasion: *Ele foi agressivo em várias ocasiões.* He was aggressive on several occasions. **3** (tempo) time: *na ocasião em que o filme foi lançado* at the time the movie was released

Eventualmente, verifica-se que há:

- Menção às variantes do inglês britânico/americano (fig. 11 *oculista*),
- Ilustração com legenda (fig. 11 *óculos*),
- Remissões com flechas, em vermelho, às palavras relacionadas (fig. 11 *ocular*), a quadros (fig. 12 *obrigado*) ou para inserir comentários explicativos (fig. 12 *ocasião*).

Os verbetes presentes na parte referente a inglês-português apresentam (fig. 13):

- A palavra-entrada e a pronúncia do inglês;
- A classe gramatical;
- A tradução;
- Frases modelo em inglês com as correspondentes frases em português.

Fig. 13.

tomorrow /tə'morou/ *advérbio & substantivo*

- **adv** amanhã: *See you tomorrow!* Até amanhã! | *What are you doing tomorrow?* O que você vai fazer amanhã? | **tomorrow morning/night etc.** amanhã de manhã/à noite etc.: *I'll do it tomorrow morning.* Vou fazê-lo amanhã de manhã. | **the day after tomorrow** depois de amanhã | **a week tomorrow/tomorrow week** BrE de amanhã a uma semana
- **s** **1** amanhã: *tomorrow's meeting* a reunião de amanhã **2** (o futuro) amanhã

ton /tʌn/ *s* **1** (pl -s ou **ton**) tonelada ▶ ver abaixo **2** **tons of sth** (informal) um monte de algo **3** **to weigh a ton** (informal) estar um chumbo

a ton equivale a 907 kg, no sistema americano, e a 1.016 kg, no britânico. A tonelada métrica (1.000 kg) é conhecida como **metric ton** ou **tonne**.

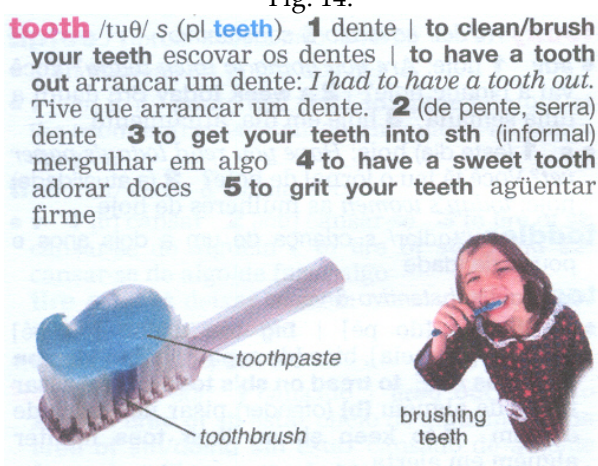
Observa-se, ainda, que:

- Diferentes acepções da palavra são enumeradas no verbete, referindo-se aos equivalentes em português com correspondente em inglês e às expressões em inglês com correspondente em português (fig. 13 *ton* e fig. 14 *tooth*).

Ocasionalmente, aparece (m):

- Menção às variantes de uso do inglês britânico/americano (fig. 13 *tomorrow*),
- Ilustração com legenda (fig. 14 *tooth*),

Fig. 14.



- Remissões com flecha em vermelho às palavras relacionadas (fig. 15 *cozy*), a quadros (fig. 13 *ton*) ou às notas explicativas (fig. 15 *cot* e *cotton*),
- Informações complementares entre colchetes (fig. 15 *cotton*)
- Indicação do grau de formalidade (fig. 15 *couch*).

Fig. 15.

cosy BrE ▶ ver **cozy**

cot /kat/ s **1** AmE cama de lona **2** BrE berço
▶ No inglês americano diz-se **crib**

cottage /'kɒtɪdʒ/ s casa de campo, chalé

cottage 'cheese s queijo cottage

cotton /'kɒtn/ s **1** (tecido) algodão **2** AmE (de uso farmacêutico, etc.) algodão **3** BrE linha [de costura] ▶ No inglês americano diz-se **thread**

cotton 'wool s BrE algodão [de uso farmacêutico, etc.]

couch /kaʊtʃ/ substantivo & verbo

- s (pl **-ches**) sofá
- v [tr] (3a pess sing presente **-ches**) (formal) expressar

Embora tenha sido planejado para ser usado por alunos do Ensino Médio, com idade entre 14 e 17 anos, esse dicionário também atende às necessidades de

aprendizes mais velhos. Concluimos nossos comentários sobre o LDE concordando com a afirmação feita por Jeremy Harmer em sua apresentação “O velho dicionário bilíngue está morto. Que viva o novo!”.

4.2 Dicionário Oxford Escolar para estudantes brasileiros de inglês (DOE)

4.2.1 Partes do dicionário

O DOE apresenta inovações interessantes, entre elas, as páginas de estudo que abordam questões inéditas em obras como esta, mas de grande relevância para o público ao qual se destina. Ao abrir o dicionário, o usuário encontra explicações sobre como utilizá-lo e, na sequência, uma introdução elaborada pela editora Judith Willis, que explana sobre a natureza do dicionário. Em seguida temos:

- Teste sobre o dicionário, com exercícios esclarecedores de procedimentos para consultas,
- Dicionário português-inglês,
- Páginas de estudo abordando os tópicos:
 - preposições de lugar,
 - como corrigir seus próprios erros,
 - como escrever uma carta,
 - como telefonar,
 - a pontuação inglesa,
 - preposições de movimento,
 - como guardar o vocabulário novo,
 - as horas,
 - palavras que andam juntas,
 - falsos amigos,
- Dicionário inglês-português
- Apêndices:
 1. expressões numéricas
 2. nomes de pessoas
 3. nomes de lugares
 4. divisão territorial dos EUA/ mapa dos EUA e Canadá
 5. Ilhas Britânicas/ mapa das Ilhas Britânicas
 6. Pronúncia
 7. Abreviaturas e símbolos.

Na contracapa final, encontra-se uma lista de verbos irregulares. No rodapé das páginas do dicionário inglês-português, apresentam-se os símbolos fonéticos. Além da versão impressa há uma versão em um mini CD-Rom, o qual contém, também, jogos e a pronúncia das palavras.

4.2.2 Macroestrutura

Em ambos os dicionários do DOE, o conjunto de entradas é disposto em ordem alfabética, e as palavras que se escrevem da mesma forma, mas que têm sentidos diferentes, aparecem em entradas enumeradas (fig.16 *felt*, fig.17 *canto*).

São utilizados quadros com vistas a destacar informações explicativas, em português, relacionadas a aspectos culturais, gramaticais e de uso, quando necessário (fig. 16 *female*, fig. 17 *cão*). São incluídas figuras para ilustrar algumas palavras (fig. 18).

Fig. 16.

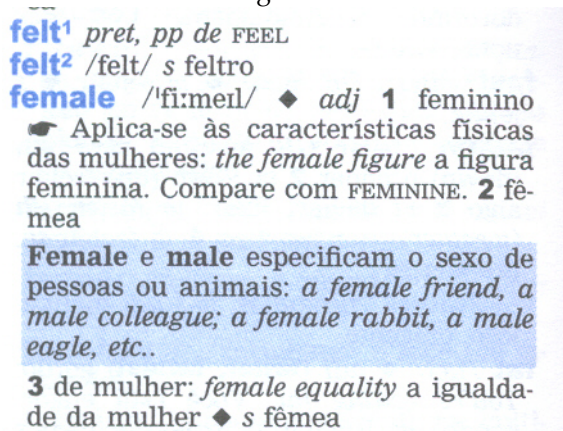


Fig. 17.

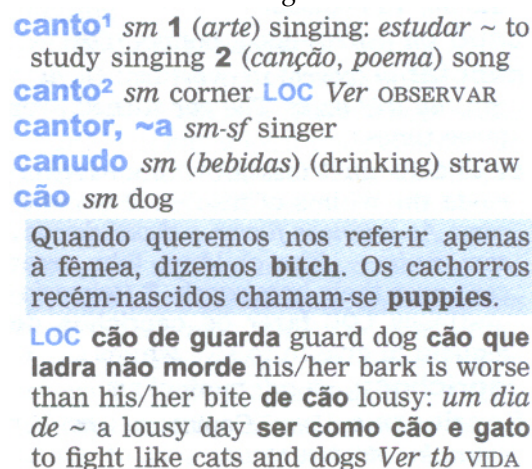
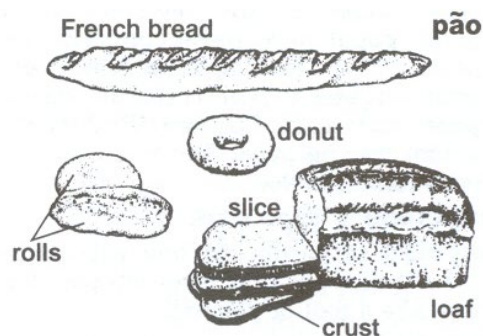


Fig. 18.



pão *sm* 1 bread [não contável]: *Você quer ~? Do you want some bread?*
 • Ver nota em BREAD 2 (individual) (a) (pequeno) roll: *Eu quero três pães, por favor. Could I have three rolls, please?*
 (b) (grande) (round) loaf [pl (round) loaves] **LOC dizer/ser pão, pão, queijo, queijo** to call a spade a spade **pão de fôrma** white loaf **pão doce** bun **pão dormido** stale bread **pão integral** wholewheat bread, wholemeal bread (GB) **ser um pão (homem)** to be a hunk
 Ver tb GANHAR

Pão de Açúcar *sm* Sugar Loaf Mountain

pão-de-ló *sm* sponge cake

pão-duro, pão-dura ♦ *adj* stingy ♦
sm-sf skinflint

pãozinho *sm* roll

4.2.3 Microestrutura

O DOE apresenta os verbetes português-inglês diferentemente de como apresenta os verbetes inglês-português. Os verbetes português-inglês apresentam, em geral, (fig. 18):

- A palavra-entrada,
- A informação gramatical,
- A tradução,
- Frases modelos em português com a correspondente em inglês.

Observa-se que:

- As diferentes acepções da palavra são enumeradas, no verbete, entre parênteses, a partir dos sentidos que tem em português entre parênteses e, então, a tradução (fig. 18),

- Indica, por marcadores, classes gramaticais e respectivas informações (fig. 18 *pão duro*).
- Eventualmente, verifica-se que há:
- Menção à variante britânica (fig. 18 *pão*),
- Ilustração com legenda (fig. 18),
- Remissões às palavras relacionadas com a expressão *Ver tb.* (fig. 17), ou às notas explicativas com a expressão *Ver nota em* (fig. 18 *pão*),
- Locuções nominais, indicadas por *LOC* (fig. 16 *cão* e fig. 18 *pão*),
- Colchetes para indicar plural (fig. 18 *pão*).

Os verbetes presentes na parte referente a inglês-português apresentam (Fig. 19):

- A palavra-entrada,
- A pronúncia do inglês,
- A classe gramatical,
- A tradução,
- Frase modelo em inglês com a correspondente em português.

Fig. 19.

avenue /'ævənuː; GB -njuː/ s **1** (abrev **Ave.**) avenida, alameda **2** (fig) caminho
average /'ævərɪdʒ/ ♦ s média: *on average* em média ♦ *adj* **1** médio: *average earnings* o salário médio **2** comum: *the average man* o homem comum **3** (coloq, pej) mediocre ♦ *vt* ter uma média de **PHR V to average out**: *It averages out at 10%*. Sai a uma média de 10%.

Fig. 20.

living /'lɪvɪŋ/ ♦ s sustento: *to earn/make a living* ganhar a vida ♦ *What do you do for a living?* O que você faz na vida? ♦ *cost/standard of living* custo/padrão de vida ♦ *adj* [só antes de substantivo] vivo: *living creatures* seres vivos ◀ Comparar com **ALIVE** **LOC in/within living memory** de que se tem notícia
living room (GB *tb sitting room*) s sala de estar

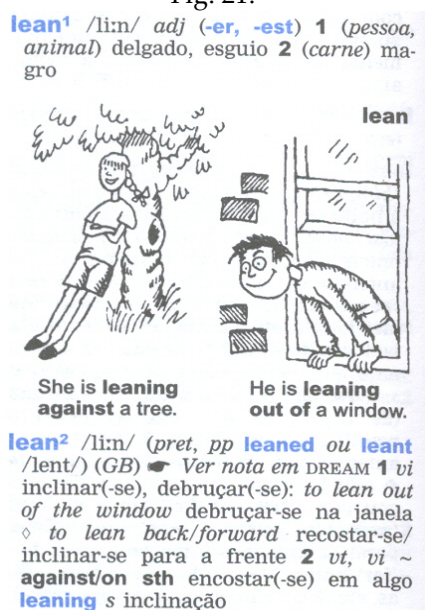
Observa-se, ainda, que:

- Diferentes acepções da palavra são enumeradas no verbete, referindo-se aos sentidos ora em português com correspondente em inglês, ora inglês com correspondente em português (Fig.19 *average*).

Eventualmente, aparece (m):

- Menção à variante ortográfica (fig. 21 *lean* 2) e/ou lexical do inglês britânico (fig. 20 *living-room*),
- Menção à variante pronúncia britânica (fig. 19 *avenue*)
- Alerta a diferenças de uso, com a expressão *Comparar com* (fig. 20 *living*)
- Ilustração com legenda (fig. 21), indicação de phrasal verb, com *PHR V* (fig. 19 *average*)
- Remissões às palavras relacionadas, com a expressão *Ver tb* ou à nota explicativa, com a expressão *Ver nota* (fig. 21 *lean* 2),
- Indicação do grau de formalidade (fig. 19 *average* 3),
- Indicação de locuções, através de *LOC* (fig. 19 *living*)

Fig. 21.



Percebe-se, desde a parte introdutória, e, até mesmo na capa, uma preocupação por revelar que o DOE está fundamentado em pesquisas científicas sobre ensino de línguas, desenvolvidas por uma equipe de lexicógrafos comprometidos com o processo de ensino e aprendizagem. O DOE realmente destaca-se por corresponder às estratégias de busca do aprendiz brasileiro e não apenas às suas necessidades lingüísticas.

5. Considerações Finais

O conteúdo deste artigo evidencia que os dicionários bilíngues evoluíram e que, hoje, a preocupação com os usuários é um pré-requisito para a elaboração destas obras.

Com relação às partes dos dicionários, lembramos que o dicionário bilíngue, antigamente, apresentava duas partes: o dicionário inglês-português e o dicionário português-inglês. Hoje, estes dicionários especializaram-se para atender aos aprendizes, demonstrando uma real preocupação por auxiliar os consulentes-aprendizes em seus processos de aprendizagem. Este fato pode ser exemplificado pela inclusão, em ambos os dicionários, de uma parte introdutória com exercícios que visam a auxiliar os consulentes a conhecer o instrumento que possuem.

O DOE revela, ainda, uma preocupação com o ensinar a aprender, já que inclui em suas páginas de estudo temas tais como: como corrigir seus próprios erros e como guardar o vocabulário novo.

O LDE destaca-se por apresentar um guia de gramática, um guia de aspectos culturais e um guia de conversação, os quais trazem informações atualizadas que auxiliam a produção de língua escrita e oral.

Com relação à macroestrutura, um avanço significativo é observado no LDE, ao apresentar os verbetes em cores diferentes. Graças a esse recurso, sua leitura ficou mais prazerosa e a busca mais fácil.

A inclusão, em ambos os dicionários, de quadros e notas explicativas relacionadas a aspectos culturais, gramaticais, de uso e expressões é valiosa para os usuários-aprendizes, solucionando questões e alertando para possíveis dificuldades. Com relação à microestrutura, devemos parabenizar os produtores dos dois dicionários pela postura que adotaram em relação à elaboração dos verbetes. Anteriormente, a preocupação do lexicógrafo voltava-se para a uniformização dos

mesmos, o que levava a informações artificiais e de má qualidade. Percebe-se no LDE e no DOE uma genuína preocupação na formulação das informações pertinentes a cada verbete, de modo que há, realmente, informações relevantes, como, por exemplo, no caso de locuções e colchetes com informações adicionais, quando necessário.

É óbvio que sempre há o que melhorar. Sugerimos que melhorias comecem no que diz respeito a pesquisas sobre as informações relevantes para atender à função de produção de língua, principal necessidade do aprendiz. Queremos neste artigo sensibilizar professores e linguistas aplicados para que reconsiderem suas posturas frente aos dicionários bilíngues. Para tanto, devem (re) conhecer as suas características pedagógicas, usá-los e recomendá-los aos seus alunos, seja em atividades em sala de aula de inglês, seja para tarefas ou para estudo autônomo.

Referências bibliográficas

ATKINS, B. T. Monolingual and bilingual learners' dictionaries: a comparison. **Dictionaries, lexicography and language learning – ELT Document**, Oxford, n. 120, p. 15-24, 1985.

ASSIRATI, E. T. **Uma análise crítica de dicionários escolares bilíngues inglês/português-português/inglês adotados no Brasil e o ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Araraquara: UNESP, 2002.

BÉJOINT, H. The foreign student's use of monolingual English dictionaries: a study of language needs and reference skills. **Applied Linguistics**, Oxford, v. II, n. 3 Autumn, p. 207-222, 1981. <https://doi.org/10.1093/applin/II.3.207>

BIDERMAN, M. T. C. Glossário. **Alfa Revista de Linguística**, São Paulo, v.28 (supl.), p: 135-144, 1984.

COHEN, A. D. **Strategies in learning and using a second language**. Harlow, Essex: Longman, 1998.

DURAN, M. S. **Dicionários Bilíngues pedagógicos: reflexões, análise e propostas.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto. 2004.

HARTMANN, R. R. K. **Interlingual Lexicography** (Lexicografica Series Mayor). Tübingen: Max Niemeyer Verlag, n.133, 2007.

HÖFLING, C. **Traçando um perfil de usuários de dicionários – estudantes de Letras com Habilitação em Língua Inglesa: um novo olhar sobre dicionários para aprendizes e a formação de um usuário autônomo.** Tese (Doutorado em Linguística e Língua portuguesa). Universidade estadual paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. 2006.

HUMBLÉ, P. **Dictionaries and Language Learners.** Frankfurt: Haag + Herchen, 2001.

ILSON, R. Introduction. **Dictionaries, lexicography and language learning – ELT Document**, Oxford, n. 120, p. 1-6, 1985.

KNIGHT, S. Dictionary Use While Reading: The Effects on Comprehension and Vocabulary Acquisition for Students of Different Verbal Abilities, **The Modern Language Journal**, n°78, 1994.

MIRANDA, F. B. O que é macroestrutura no dicionário de línguas? **As Ciências do Léxico**, vol. III, p. 261-272, Campo Grande, 2007.

REY-DEBOVE, J. **Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains.** La Haya-Paris, Mouton, 1971. <https://doi.org/10.1515/9783111323459>

ROSSNER, R. The Learner as Lexicographer: using dictionaries in second language learning. **Dictionaries, lexicography and language learning – ELT Document**, Oxford, n. 120, p. 95-102, 1985.

TARP, S. The foundations of a theory of learner's dictionaries. **Lexicographica**, n.25, p. 156-168. 2009. <https://doi.org/10.1515/9783484605787.155>

SCHMITZ, J. R. A problemática dos dicionários bilíngues. **As Ciências do Léxico**, p. 161-170, Campo Grande, 2001.

_____. Dicionários para aprendizes (Learner's Dictionaries) e o ensino de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.16, p.47-53, 1990.

_____. Suggestions for improving bilingual dictionaries of English and Portuguese. In: Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, n.V, 1983, PUC – SP. **Anais V ENPULI**. São Paulo: Ed. PUC-SP, vol. II, p. 384-400, 1984.

TARP, S. Lexicografia de aprendizagem. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis: UFSC, 2006.

TOMASZCZYK, J. Dictionaries: users and uses. In: **Glottodidactica** 12, p. 103-119. 1979.

_____. On bilingual dictionaries. The case for bilingual dictionaries for foreign language learners. In: Hartmann, R.R.K. **Lexicography: principles and practice**. London: Academic Press, 1983.

TOSQUE, P. O dicionário bilíngue como ferramenta de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, n. 40, p. 101-114, Jul./Dez.2002.

WELKER, H. A. **Dicionários – Uma pequena introdução à lexicografia**. Brasília, DF, Thesaurus, 2004.

_____. Pesquisando o uso dos dicionários. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.9, n.2, p. 223-243, jul./dez.2006.

WERNER, R. Alguns elementos de una teoria del diccionario bilíngue. In: **Cicle de Conferencies** 95-96. *Lexic, corpus i diccionaris*. Institut Universitari de Linguística Aplicada – Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, 1997.

_____. El diccionario bilingue y la enseñanza del español como lengua extranjera. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n 9, vo1, p. 205-238, jun. 2006.

ZACARIAS, R. A. S. **Dicionário e Ensino de Línguas: Estudo das Estratégias de Uso dos Dicionários por Aprendizes Brasileiros de Inglês como Língua Estrangeira**. (Dissertação de Mestrado em Letras) – FCL, UNESP, Assis. 1997

ZGUSTA, L. *Lexicography Then and Now: Selected essays*. **Lexicographica Series Maior**, vol.129. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2006.
<https://doi.org/10.1515/9783110924459>

DICIONÁRIOS CONSULTADOS

Dicionário OXFORD ESCOLAR para estudantes brasileiros de inglês-português-inglês/inglês-português. Oxford: Oxford University Press, 2007.

LONGMAN Dicionário Escolar inglês-português/português-inglês para estudantes brasileiros. Edinburgh Gate: Pearson Education Limited, 2004.

Artigo recebido em: 30.05.2017

Artigo aprovado em: 20.11.2017



A relação entre alguns operadores argumentativos e a dissociação de noções: há operadores específicos para cada tipo de argumento?

The relationship between some argumentative operators and the dissociation of notions: are there specific operators for each type of argument?

*Manuel Veronez**

RESUMO: O presente trabalho defende a hipótese de que para cada tipo de argumento (ou técnicas argumentativas) há um ou mais operadores argumentativos específicos que só podem ser utilizados em determinados momentos e circunstâncias, devido a certas condições argumentativas e sociais que o tipo de argumento exige. O argumento é um termo mobilizado por Perelman e Tyteca (2005) e Fiorin (2015). Temos, como exemplo, os argumentos quase lógicos; os argumentos fundamentados na estrutura da realidade; os argumentos que fundamentam a estrutura do real; a dissociação de noções; etc. Desse modo, o objetivo deste trabalho é apresentar os operadores argumentativos que podem ser utilizados especificamente no tipo de argumento por dissociação de noções (e não outro), abrangendo a relação entre o par essência/aparência e/ou as relações entre outros pares filosóficos, na denominação de Perelman e Tyteca (2005), como, meio/fim, consequência/princípio, relativo/absoluto, subjetivo/objetivo,

ABSTRACT: This paper supports the hypothesis that for each type of argument (or argumentative techniques) there are one or more specific argumentative operators that can only be used in certain moments and circumstances due to certain argumentative and social conditions that the type of argument demands. The argument is a term mobilized by Perelman and Tyteca (2005) and Fiorin (2015). We have, as an example, almost logical arguments; the arguments based on the structure of reality; the arguments that support the structure of the real; the dissociation of notions; etc. In this way, the objective of this work is to present the argumentative operators that can be used specifically in the type of argument by dissociation of notions (and not another), covering the relation between the pair essence / appearance and / or relations between other philosophical pairs, in the denomination of Perelman and Tyteca (2005), as means / end, consequence / principle, relative / absolute, subjective / objective, language / thought, etc. For this,

* Doutorando em Estudos Linguísticos (bolsista CAPES) pela Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/PPGEL/UFU). Atualmente, realiza estágio de doutorado sanduíche (bolsa CAPES) na Université Paris-Sorbonne (Paris IV), sob a co-orientação do Prof. Dr. Dominique Maingueneau.

linguagem/pensamento etc. Para isso, iniciaremos o texto apresentando uma parte teórica para o desenvolvimento deste trabalho, explicando, com a ajuda dos teóricos, o que são os operadores argumentativos e como é o tipo de argumento por dissociação de noções. Após, apresentaremos alguns exemplos e análises de operadores argumentativos que podem ser específicos da técnica argumentativa por dissociação de noções. Por fim, as considerações finais.

we will start the text presenting a theoretical part for the development of this work, explaining, with the help of the theorists, what are the argumentative operators and how is the type of argument by dissociation of notions. Afterwards, we will present some examples and analyzes of argumentative operators that may be specific to the argumentative technique by dissociation of notions. Finally, the final considerations.

PALAVRAS-CHAVE: Operadores Argumentativos. Dissociação de noções. Argumentação na língua.

KEYWORDS: Argumentative Operators. Dissociation of notions. Argumentation in language.

1. Introdução: os operadores argumentativos

Nesta seção, começaremos apresentando o conceito de operadores argumentativos. A Teoria da Argumentação na Língua, elaborada por Ducrot (1972/1981/1987), se desenvolveu, basicamente, por meio da análise de conectores. Esses conectores são denominados por Plantin (1996) de “palavras vazias”. Ducrot (1972) percebeu que existem certas palavras na língua (qualquer que seja) que são responsáveis por sinalizar o caminho da argumentação, isto é, há determinadas palavras que dão uma direção argumentativa à tese que está sendo defendida.

De acordo com Fávero (2006) e Koch (1996), essas palavras, além de auxiliarem na construção da coesão sequencial de um texto, elas também sinalizam a argumentação. Assim, essas palavras, comumente chamadas de conectores, são denominadas por Ducrot (1972/1981/1987) de operadores argumentativos. Embora outros teóricos nomeiem este conceito de maneira diferente, como, por exemplo, Maingueneau (1996) que nomeia como conectores argumentativos; Fávero (2006) que nomeia como operadores discursivos e Koch (1996) que denomina como

encadeadores discursivos ou argumentativos, manteremos o uso estabelecido por Ducrot (1972/1981/1984).

Cabral (2011) afirma ser importante que o produtor, no momento da produção de seus enunciados, tenha consciência do valor argumentativo dessas palavras (os operadores argumentativos) para saber usá-las bem e com eficácia em seu discurso e também reconhecê-las nos enunciados de seus interlocutores. Segundo ela, os conectores (operadores argumentativos):

Sempre foram vistos como elementos que estabelecem relações lógicas. Ducrot desenvolveu sua teoria a partir dos estudos dos conectores e propôs uma nova definição para conector a qual adotamos. Deixamos de defini-lo em termos de elemento de ligação, como acontecia nas gramáticas tradicionais e passamos a encará-lo como uma palavra de **ligação** e de **orientação**, isto é, que articula as informações e os argumentos de um texto. Entendemos que o elemento de conexão põe a informação do texto a serviço da intenção argumentativa. Desse ponto de vista, o sentido é entendido como conduzindo a uma determinada direção. (CABRAL, 2011, p. 86, grifos do autor).

Ducrot (1972/1981/1984), partindo do pressuposto de que há uma argumentação intrínseca à língua, postula, como hipótese central, que pelo menos certas frases contêm instruções que determinam a intenção argumentativa a ser atribuída a seus enunciados. Essa determinação, por sua vez, é produzida por meio dos operadores argumentativos. O autor, em seus trabalhos, considera os conectores e alguns morfemas como sendo os operadores argumentativos, porém, veremos que não são somente essas duas categorias gramaticais. Temos, por exemplo, os adjetivos, os advérbios, os símbolos gramaticais etc. que podem funcionar também como operadores argumentativos. Mostraremos isso ao longo deste artigo.

De acordo com Koch (1992), o termo operadores argumentativos foi criado por Ducrot para designar alguns elementos da gramática de uma língua que tem por função mostrar – indicar – a força argumentativa dos enunciados, apontando uma

determinada direção (sentido). Segundo a autora, Ducrot utilizou duas noções básicas para explicar o funcionamento dos operadores argumentativos, a se ver: a escala argumentativa e a classe argumentativa.

A classe argumentativa, afirma Koch (1992), é constituída de um conjunto de enunciados que podem igualmente servir de argumento para uma mesma conclusão (convencionalmente chamada de R). Ela apresenta o seguinte exemplo:

João é o melhor candidato (conclusão R)

- arg. 1 – tem boa formação em Economia
- arg. 2 – tem experiência no cargo
- arg. 3 – não se envolve em negociatas

etc. (todos os argumentos têm o mesmo peso para levar o alocutário a concluir R). (KOCH, 1992, p. 30).

Desse modo, temos, nesse exemplo, os arg. 1, 2 e 3 funcionando como uma classe argumentativa.

De acordo com Koch (1992), haverá uma escala argumentativa quando dois ou mais enunciados de uma classe se apresentar em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão. O exemplo que ela nos dá é o seguinte:

A apresentação foi coroada de sucesso (conclusão R)

- arg. 1 – estiveram presentes personalidades do mundo artístico
 - arg. 2 – estiveram presentes pessoas influentes nos meios políticos
 - arg. 3 – esteve presente o Presidente da República (argumento mais forte)
- (KOCH, 1992, p. 30).

Koch (1984) afirma que se considerar como constitutivo de um enunciado o fato de se apresentar como orientando a sequência do discurso, ou seja, estabelecendo os encadeamentos possíveis com outros enunciados capazes de continuá-lo, é preciso, segundo ela, admitir que há enunciados que possuem traços

constitutivos que servem para orientar o interlocutor a certos tipos de conclusão, excluindo, por conseguinte, outras conclusões. Para Koch (1984), para descrever esses enunciados é necessário determinar sua orientação discursiva, isto é, as conclusões para as quais o enunciado pode servir de argumento.

Na perspectiva de uma pragmática integrada à descrição linguística, Koch (1984) afirma que existe uma retórica integrada nas gramáticas das línguas que se manifesta através de uma relação de tipo bem precisa entre enunciados: a de ser argumento para. Desse modo:

Existe na gramática de cada língua uma série de morfemas responsáveis exatamente por esse tipo de relação, que funcionam como **operadores argumentativos ou discursivos**. É importante salientar que se trata, em alguns casos, de morfemas que a gramática tradicional considera como elementos meramente relacionais – **conectivos**, como **mas, porém, embora, já que, pois**, etc., e, em outros, justamente de vocábulos que, segundo a N. G. B., não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais. Rocha Lima chama-as de **palavras denotativas** e Bechara de **denotadores de inclusão** (até, mesmo, também, inclusive); de **exclusão** (só, somente, apenas, senão, etc.); de **retificação** (aliás, ou melhor, isto é); de **situação** (afinal, então, etc.). Celso Cunha diz que se trata de **palavras “essencialmente afetivas”,** às quais a N. G. B. “deu uma classificação à parte, mas sem nome especial”. (KOCH, 1984, p. 104-105, grifos do autor).

Koch (1984) ainda ressalta que na gramática estrutural esses elementos linguísticos são descritos como morfemas gramaticais de tipo relacional (gramemas), em oposição aos morfemas lexicais (semantemas, lexemas), que são relegados a segundo plano na descrição linguística. Esses elementos linguísticos recebem o mesmo tratamento na gramática gerativa, de acordo com a autora. Para além disso, é a macrossintaxe do discurso (ou semântica argumentativa), segundo Koch (1984), que vai recuperar esses elementos, pois são justamente eles que determinam o valor

argumentativo dos enunciados, se constituindo em marcas linguísticas importantes da enunciação.

Para recapitular o que foi dito em relação à escala e à classe argumentativa, apresentaremos um trecho do texto de Koch (1984) que retoma essas duas noções formuladas por Ducrot:

Diz-se que **p** é um argumento para a conclusão **r**, se **p** é apresentado como devendo levar o interlocutor a concluir **r**. Quando vários argumentos – **p**, **p'**, **p''** ... – se situam numa escala graduada, apontando, com maior ou menor força, para a mesma conclusão **r**, diz-se que eles pertencem à mesma escala argumentativa. (...) Duas ou mais escalas orientadas no mesmo sentido, isto é, para uma mesma conclusão, constituem uma classe argumentativa. (KOCH, 1984, p. 105-106, grifos do autor).

Para finalizar essa parte sobre os operadores argumentativos e, após, adentrar no tipo de argumento (ou técnica argumentativa) denominado dissociação de noções, apresentaremos os principais tipos de operadores argumentativos elaborados por Koch (1992). São 9 ao total. Nossa passagem por esses operadores argumentativos será breve, sem exemplificações detalhadas de cada tipo de operador argumentativo, pois nosso interesse é outro (como já mencionado no início desse artigo).

Desse modo, segundo Koch (1992), há: 1) Os operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: *até, mesmo, até mesmo, inclusive*; 2) Os operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa): *e, também, ainda, nem (= e não), não só... mas também, tanto... como, além de..., além disso..., a par de...* etc.; 3) Os operadores que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores: *portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente* etc.; 4) Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: *ou, ou então, quer... quer, seja... seja* etc.; 5) Operadores que estabelecem relações de comparação

entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: *mais que, menos que, tão... como* etc.; 6) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: *porque, que, já que, pois* etc.; 7) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: *mas (porém, contudo, todavia, no entanto etc.), embora (ainda que, posto que, apesar de (que) etc.)*; 8) Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: *já, ainda, agora* etc.; e 9) Operadores que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro numa escala orientada para a negação total. Às vezes, tais operadores são morfologicamente relacionados, como é o caso de *um pouco* e *pouco*.

2. Sobre a dissociação de noções

Nesse momento, falaremos da técnica argumentativa chamada dissociação de noções. De acordo com Perelman e Tyteca (2005), os argumentos por dissociação de noções separam ideias que aparecem em pares hierarquizados. A dissociação de noções busca mostrar que não há ligação entre os conceitos que estão relacionados em pares, ou que eles estão indevidamente vinculados. Os autores, por sua vez, fazem uma diferenciação entre a técnica de ruptura de ligação e a dissociação de noções:

A técnica de ruptura de ligação consiste, pois, em afirmar que são indevidamente associados elementos que deveriam ficar separados e independentes. Em contrapartida, a dissociação pressupõe a unidade primitiva dos elementos confundidos no seio de uma mesma concepção, designados por uma mesma noção. A dissociação das noções determina um remanejamento mais ou menos profundo dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação. Já não se trata, nesse caso, de cortar os fios que amarram elementos isolados, mas de modificar a própria estrutura destes. (PERELMAN; TYTECA, 2005, p.467-468).

Para Perelman e Tyteca (2005), a dissociação de noções consiste num remanejamento mais profundo, que é provocado pela ânsia de eliminar uma

incompatibilidade, fruto de um embate de uma tese com outras teses, isto é, um cotejo entre normas, fatos e verdades. Segundo os autores, a dissociação de noções corresponde a um compromisso, no plano prático, mas conduz a uma solução que valerá no futuro, no plano teórico, pois ao reestruturar a concepção do real, ela impede o reaparecimento da mesma incompatibilidade. Dentre os vários exemplos apresentados pelos autores, cito um que pode esclarecer um pouco a ideia de dissociação de noções. Segundo Kant (1980), na sua obra *Crítica da Razão Pura*, a noção de realidade seria melhor compreendida se a dissociássemos em um par: realidade fenomênica/realidade numênica, assim como a noção de causalidade, que seria melhor adequada na ideia do par causalidade inteligível/causalidade sensível. Assim, pensar a realidade ou a causalidade sem essa dissociação tornariam essas noções equivocadas:

Um exemplo típico seu seria a solução kantiana da antinomia entre o determinismo universal e a liberdade do homem, que dissocia o conceito de causalidade em causalidade inteligível e sensível, dissociação tornada possível pela dissociação da noção de realidade em realidade fenomênica e numênica. (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 469).

Para aprofundar um pouco mais sobre a técnica de dissociação de noções, Perelman e Tyteca (2005) examinaram aquilo que eles consideraram como o protótipo de toda dissociação nocional, devido a seu uso generalizado e a sua importância filosófica: a dissociação que dá origem ao par aparência/realidade, chamado também por Fiorin (2015) de par essência/aparência. O argumento por dissociação de noções, por sua vez, busca tornar visível a aparência para mostrar que a realidade relacionada é enganosa. Os autores, considerando a aparência enquanto termo I e a realidade enquanto termo II, ponderam o seguinte:

O termo I corresponde ao aparente, ao que se apresenta em primeiro lugar, ao atual, ao imediato, ao que é conhecido diretamente. O termo II, na medida em que se distingue dele, só é compreendido em relação ao termo I; é o resultado de uma dissociação, operada no seio do termo I, visando eliminar as incompatibilidades que podem surgir entre aspectos deste último. O termo II fornece um critério, uma norma que permite distinguir o que é válido do que não é, entre os aspectos do termo I; não é simplesmente um dado, mas uma *construção* que determina, quando da dissociação do termo I, uma regra que possibilita hierarquizar-lhe os múltiplos aspectos, qualificando de ilusórios, de errôneos, de aparentes, no sentido desqualificador do termo, aqueles que não são conformes a essa regra fornecida pelo *real*. Com relação ao termo I, o termo II será, a um só tempo, normativo e explicativo. Por ocasião da dissociação, ele permitirá valorizar ou desqualificar determinados aspectos sob os quais se apresenta o termo I; permitirá distinguir, entre as aparências cujo estatuto é equívoco, as que não passam de aparência das que representam o real. (PERELMAN; TYTECA, 2005, p.473).

Fiorin (2015) apresenta um exemplo de um texto em que a dissociação de noções entre o par aparência/realidade acontece. O autor mostra uma reportagem da revista *Veja* (16/4/2014, p.67) em que há a imagem de um homem usando o uniforme da empresa petrolífera brasileira Petrobras. Esta imagem aparenta ser de um líder da empresa, podendo ser um diretor técnico ou um doutor na área de mineralogia, o que poderia dar a ideia de ser alguém que é o “orgulho dos brasileiros”. Porém, a partir da conjuntura histórica em que esta imagem está relacionada, vê-se que as aparências enganam, pois, na realidade, esta imagem representa a corrupção que há no Brasil, principalmente na Petrobras, em que o senhor uniformizado da foto é, segundo a revista, Paulo Roberto Costa, ex-diretor da Petrobras, preso pela Polícia Federal, personagem central do escândalo de pagamento de propinas a políticos.

Outro exemplo que podemos apresentar (exemplo nosso) de um tipo de argumento por dissociação de noções a partir da relação do par aparência/realidade,

é o extraído da música intitulada *zerovinteum*, da banda de *rock* brasileira chamada Planet Hemp (1996):

É muito fácil falar de coisas tão belas/ De frente pro mar, mas de costas pra favela/De lá de cima o que se vê é um enorme mar de sangue/ Chacinas brutais, porradas de gangue/O Pão de Açúcar de lá o diabo amassou/Esse é o Rio e se você não conhece, bacana, tome cuidado/As aparências enganam/Aqui a lei do silêncio fala mais alto/Te calam por bem ou vai pro matto. (HEMP, 1996, Faixa 1).

Notamos que o locutor desse enunciado tenta dissociar a aparência dada à cidade do Rio de Janeiro (provavelmente por políticos e empresários) da sua verdadeira realidade (violência, miséria e morte), mostrando que a relação pretendida não pode ser possível, por ser equivocada. Aparentemente, a cidade é maravilhosa por ter praias, montanhas (Corcovado) e o Pão de Açúcar (cartão postal da cidade), mas na realidade, atrás destas praias cariocas existem favelas (miséria), no alto destas montanhas o que se tem é um mar de sangue (violência e morte) e o “pão de açúcar” foi amassado pelo diabo. O enunciador defende a tese de que, na realidade, na cidade do Rio de Janeiro, a lei do silêncio é a que impera, é a lei do mais forte e poderoso, pois se cala por bem, ou morre. Não há sempre alegrias e carnaval, a aparência aqui representada, de acordo com Perelman e Tyteca (2005), é uma ilusão.

Além da dissociação entre o par aparência/realidade, há outros pares que também se dissociam, segundo Perelman e Tyteca (2005): são os chamados pares filosóficos. Em cada contexto de enunciação se considera um dos termos da oposição com valor positivo e o outro negativo. Os autores elencam alguns exemplos de pares filosóficos que, segundo eles, se apresentam com mais frequência no pensamento ocidental. Todos esses pares constituem o objeto próprio da investigação filosófica: meio/fim; consequência/fato; ato/pessoa; acidente/essência; ocasião/causa; relativo/absoluto; subjetivo/objetivo; multiplicidade/unidade; normal/norma;

individual/universal; particular/geral; teoria/prática; linguagem/pensamento; e letra/espírito.

Dentre vários exemplos apresentados por Perelman e Tyteca (2005), temos o livro de Platão (1975) chamado *Fedro*, em que os autores afirmam que o pensamento filosófico de Platão pode ser expresso pelos seguintes pares: aparência/realidade; opinião/ciência; conhecimento sensível/conhecimento racional; corpo/alma; devir/imutabilidade; pluralidade/unidade; e humano/divino.

Indo um pouco além dos pares filosóficos nomeados por Perelman e Tyteca (2005), mostraremos um outro par filosófico possível que ainda não foi caracterizado (trata-se de um exemplo nosso). Estamos considerando o par funcionalidade/instrumentalidade, em que o professor da *Universidad Complutense de Madrid* Álvarez Méndez, em sua obra *Avaliar para conhecer, examinar para excluir* (2002), tenta dissociar o processo de avaliação das meras provas, exames e testes, afirmando que avaliar é da ordem da funcionalidade enquanto que as provas, os testes e exames são da ordem da instrumentalidade. Ou seja, avaliar não é somente aplicar provas e testes, há toda uma funcionalidade específica (um processo). Embora os instrumentos (como a prova e os testes) também façam parte da avaliação, eles não são as mesmas coisas:

Em termos precisos, deve-se entender que avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar e nem sequer corrigir; avaliar tampouco é classificar, examinar, aplicar testes. Paradoxalmente, a avaliação tem a ver com atividades de qualificação, medição, correção, (...), mas não se confunde com elas. Elas compartilham um campo semântico, mas diferenciam-se pelos recursos que utilizam e pelos usos e fins aos quais servem. São atividades que desempenham um papel **funcional** e **instrumental**, porém dessas atividades artificiais não se aprende. Em relação a elas, a avaliação transcende, pois justamente onde elas não alcançam é que a avaliação educativa começa. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 12, grifo nosso).

Após apresentação dos operadores argumentativos e da técnica argumentativa por dissociação de noções, buscaremos sustentar nossa hipótese e nosso objetivo de que há operadores argumentativos específicos para cada tipo de técnica argumentativa. Mais especificamente, buscaremos sustentar que há operadores argumentativos específicos para o tipo de argumento por dissociação de noções. Desse modo, apoiado no livro de Fiorin, *Argumentação* (2015), mostraremos alguns operadores argumentativos que podem ser específicos da técnica argumentativa por dissociação de noções.

3. A dissociação de noções e seus possíveis operadores argumentativos específicos

3.1. Metodologia e corpus

Estabelecemos, para esse trabalho, uma metodologia que se pautou, primeiramente, na busca de vários textos, de vários gêneros discursivos/textuais, em que pudéssemos encontrar o registro do uso dos operadores argumentativos em questão. Estamos considerando como operadores argumentativos¹ o que Fiorin (2015) denomina “processos gramaticais”. Segundo o autor, em se tratando da técnica argumentativa por dissociação de noções, há alguns processos gramaticais que parecem ser específicos: uso do artigo definido; uso de adjetivo determinando um substantivo; uso de prefixos ou falsos prefixos (*pseudo*); uso de advérbio para determinar um adjetivo; uso de maiúsculas; e, uso de aspas. Desse modo, consideraremos estes 6 processos gramaticais de Fiorin (2015) enquanto operadores argumentativos que podem ser específicos da técnica argumentativa por dissociação de noções.

Tivemos como ponto inicial para as buscas dos textos que comporiam o *corpus* desse artigo os exemplos dados por Fiorin em seu livro *Argumentação* (2015). Partimos, num primeiro momento, em busca de textos dos mesmos gêneros

¹ Conforme a perspectiva teórica já apresentada na Introdução.

discursivos/textuais apresentados pelo autor. Em seguida, ampliamos um pouco a busca, partindo para outros gêneros discursivos/textuais. É a partir desse livro de Fiorin (2015), sobretudo a parte em que ele trata sobre o tipo de argumento por dissociação de noções, que nos deslocaremos para afirmar que outros elementos gramaticais da língua podem funcionar como operadores argumentativos e, além disso, podem também ser específicos de cada tipo de técnica argumentativa.

Como esse trabalho é de caráter inicial, em que a especulação hipotética e o objetivo aferidos são relativamente novos, ainda não nos debruçamos em um *corpus* mais extenso. Contudo, as análises realizadas partiram de 20 textos lidos, de diferentes gêneros discursivos/textuais. A cada texto lido e a cada registro encontrado desses 6 operadores argumentativos considerados, os submetíamos às análises para verificação ou não do nosso objetivo, guiados pelo suporte teórico de Perelman e Tyteca (2005) e Fiorin (2015). Dentre os textos lidos, conseguimos encontrar um, no máximo dois exemplos de cada um dos operadores argumentativos aqui considerados (são 6). De modo geral, encontramos o registro desses operadores argumentativos em poemas, textos religiosos (sermão), textos científicos, letras de música, sites de educação e sites de informação científica. Notamos a dificuldade, ou até mesmo a especificidade, de encontrar esses operadores argumentativos nos textos lidos.

Sabemos da importância da ampliação do *corpus* para que o resultado de nossas especulações se torne mais sólido, mas se tratando de uma pesquisa em nível inicial já é possível levantarmos alguns indícios que podem sustentar a pertinência de continuação dessa pesquisa. Tentaremos apresentar esses indícios no subitem seguinte.

3.1.1 Análises e exemplos

Apresentaremos, como objetivo, alguns operadores argumentativos que parecem ser específicos da técnica argumentativa por dissociação de noções. Segundo nossa hipótese, há determinados operadores argumentativos que só

funcionam em determinadas técnicas argumentativas, não fazendo sentido se usados em outras técnicas e, conseqüentemente, não conseguindo direcionar o argumento para a tese (conclusão) que está sendo defendida.

Segundo Fiorin (2015), “vários processos gramaticais são utilizados para dissociar um termo da oposição de outro” (p. 196). Desdobrando a afirmação do autor, entendemos que alguns operadores argumentativos (como os próprios processos gramaticais) direcionam a argumentação de modo a dissociar um termo de oposição de outro, para que a tese seja, de fato, defendida. De acordo com o autor, esses processos gramaticais, que consideraremos enquanto operadores argumentativos, são (como já falados): uso do artigo definido; uso de adjetivo determinando um substantivo; uso de prefixos ou falsos prefixos (*pseudo*); uso de advérbio para determinar um adjetivo; uso de maiúsculas; e, uso de aspas. Apresentaremos, a seguir, esses 6 operadores argumentativos com exemplos e análises, para verificarmos se podemos sustentar ou não nossa hipótese e nosso objetivo.

O primeiro operador argumentativo que mostraremos é o operador “uso do artigo definido”. Fiorin (2015) o exemplifica da seguinte maneira:

Quando Camões, na segunda estrofe do canto primeiro de *Os Lusíadas*, diz: “E também as memórias gloriosas/ Daqueles Reis, que foram dilatando/ A Fé e o Império”, ao não qualificar a fé com nenhum adjetivo e ao dar-lhe definitude com o artigo, está opondo a verdade ao erro: verdadeira só existe uma fé, a católica. (FIORIN, 2015, p. 196).

Um exemplo nosso é um poema de Olavo Bilac (2006), intitulado *Palavras*. Nesse enunciado, o enunciador defende a tese de que as palavras boas (de amor) são efêmeras, passageiras, expiram, enquanto que as palavras más (do ódio) são permanentes, imóveis, imortais. Para defender essa tese, ele usa, no segundo verso do primeiro terceto, o artigo definido masculino singular “o” para definir e substantivar os advérbios de negação “não” e “nunca”, para expressar a rigidez e

permanência absoluta das palavras más. Desse modo, ele opõe aquilo que é efêmero (palavras boas) daquilo que é permanente (palavras más). Percebemos, nesse exemplo, a oposição do par permanência/efemeridade:

Palavras

As palavras do amor expiram como os versos,
Com que adoço a amargura e embalo o pensamento:
Vagos clarões, vapor de perfumes dispersos,
Vidas que não têm vida, existências que invento;

Esplendor cedo morto, ânsia breve, universos
De pó, que um sopro espalha ao torvelim do vento,
Raios de sol, no oceano entre as águas imersos,
- As palavras da fé vivem num só momento...

Mas as palavras más, as do ódio e do despeito,
O "não!" que desengana, o "nunca!" que alucina,
E as do aleive, em baldões, e as da mofa, em risadas,

Abrasam-nos o ouvido e entram-nos pelo peito:
Ficam no coração, numa inércia assassina,
Imóveis e imortais, como pedras geladas. (BILAC, 2006, p. 20, grifo nosso).

Em relação ao segundo operador argumentativo, temos o “uso de adjetivo determinando um substantivo”. Fiorin (2015) o exemplifica:

Por exemplo, quando se diz “O *falso* merecimento tem um brilho fosfórico e transiente, o *verdadeiro*, um fulgor solar e permanente” opõe-se a verdade à falsidade (item 1957 do livro *Máximas, pensamentos e reflexões*, do Marquês de Maricá). (FIORIN, 2015, p. 196).

Nosso exemplo para esse operador argumentativo que parece também funcionar especificamente na técnica argumentativa por dissociação de noções, vem dos *Sermões* (1959) de Padre Vieira. Nesse enunciado, o locutor defende a tese de que

devemos ser devotos de Santo Inácio, pois como ele foi quase tudo em vida (de soldado a santo), ele tem vastas experiências e conhecimentos e é o único capaz de ensinar a verdadeira nobreza ao fidalgo, a verdadeira polícia ao cortesão e o verdadeiro valor ao soldado. Percebemos o uso do adjetivo “verdadeiro” para encaminhar essa dissociação. Assim, o locutor opõe o verdadeiro conhecimento dado por Santo Inácio ao falso conhecimento, dado por alguém que não é santo. Percebemos a oposição do par verdadeiro/falso:

O mesmo digo eu de Santo Inácio. Tudo o que quiserdes, tudo o que desejardes, tudo o que houverdes mister, achareis neste santo, ou neste compêndio de todos os santos. Essa foi a razão por que ordenou a Providência divina que concorressem e se ajuntassem neste grande exemplar tanta diversidade de estados, de exercícios, de fortunas. Nasceu fidalgo, foi cortesão, foi soldado, foi mendigo, foi peregrino, foi preso, foi estudante, foi graduado, foi escritor, foi religioso, foi pregador, foi súdito, foi prelado, foi legislador, foi mestre de espírito, e até pecador foi em sua mocidade; depois, arrependido, penitente e santo. Para quê? Para que todos achem tudo em Santo Inácio: *Omnibus omnia factus sum*. O fidalgo achará em Santo Inácio uma idéia da **verdadeira** nobreza; o cortesão, os primores da **verdadeira** polícia; o soldado, os timbres do **verdadeiro** valor. (VIEIRA, 1959, p. 100, grifo nosso).

O terceiro operador argumentativo é o marcado pelo uso de “prefixos ou falsos prefixos, como *pseudo*”, que também pode expressar uma dissociação de noções. Fiorin (2015) o exemplifica com uma carta de Aluísio Azevedo para Eurico de Góis, do dia 21 de novembro de 1909 (esta carta está no livro *O touro negro*). Nessa carta, Aluísio Azevedo contrapõe, com o prefixo *pseudo*, os falsos símbolos representantes da Pátria dos verdadeiros símbolos, aqueles que realmente condizem com a história da nação:

É preciso viver cá fora, como me acontece há muitos anos, para bem poder avaliar quanto nos prejudica aos olhos do estrangeiro aquela vergonhosa caricatura de armas e pavilhão com que temos de

representar a Pátria, quando em verdade o tal arremedo de bandeira, pelo seu desgracioso arranjo nas cores e na disposição dos *pseudos* símbolos, nem sequer aproveitaria cabalmente para um teatro de mágicas, servindo de emblema a qualquer país fantástico e ridículo, feito à imitação dos que Swift deu a Guliver. (FIORIN, 2015, p. 196).

Nosso exemplo é referente à informação sobre o caju, dada pelo site Brasil Escola (2015), em que o enunciador defende a tese de que o pedúnculo floral (a parte carnosa que comemos da fruta) não é a fruta propriamente dita e sim, um pseudofruto. O verdadeiro fruto do cajueiro é a castanha, que fica acima do pedúnculo floral. Percebemos a oposição do par fruto verdadeiro/pseudofruto:

O caju é considerado muitas vezes como o fruto do cajueiro, embora seja um **pseudofruto**. É constituído de duas partes: a castanha que é a fruta propriamente dita, e o pedúnculo floral, **pseudofruto** confundido com o fruto. Esse se compõe de um pedúnculo piriforme, carnoso, amarelo, rosado ou vermelho. Por Patrícia Lopes. Equipe Brasil Escola. (LOPES, 2017, *online*, grifo nosso).

O quarto operador argumentativo que apresentaremos é o “uso de advérbio para determinar um adjetivo”. Fiorin (2015) traz a seguinte exemplificação para esse operador argumentativo:

“Os velhos erram muitas vezes por *demasiadamente* prudentes, os moços quase sempre por temerários” (item 41 do livro *Máximas, pensamentos e reflexões*, do Marquês de Maricá). Nesse caso, o advérbio contrapõe o excesso à justa medida. (FIORIN, 2015, p. 196).

Nosso exemplo vem, novamente, de Padre Antônio Vieira (1959). O enunciador defende a tese de que só Deus e a luz dão ao homem um bem (dáviva) verdadeiramente bom e perfeito. Do contrário, se a dádiva dada não vier de Deus (vinda talvez do diabo), ela será um bem falsamente bom e perfeito e não terá a luz. É através do advérbio “verdadeiramente” determinando o adjetivo “bom” e “perfeito”

que percebemos a dissociação pretendida pelo enunciador, que busca defender sua conclusão. Percebemos a oposição do par verdadeiro/falso:

Ora, não sejamos terrestres, já que Deus nos deu uma alma celestial; recebamos a luz, amemos a luz, busquemos a luz, e conheçamos que nem temos, nem podemos, nem Deus nos pode dar bem nenhum que seja verdadeiro bem, sem luz. Ouvi umas palavras admiráveis do apóstolo S. Tiago na sua epístola: *Omne datum optim um, et omne donum perfectum de sursum est, descendens a Patre luminum* (Tg. 1,17): Toda dádiva boa, e todo dom perfeito descende do Pai dos lumes. Notável dizer! De maneira que quando Deus nos dá um bem que seja **verdadeiramente** bom, quando Deus nos dá um bem que seja **verdadeiramente** perfeito, não se chama Deus pai de misericórdias, nem fonte das liberalidades: chama-se pai dos lumes e fonte da luz, porque no lume e na luz, que Deus nos dá com os bens, consiste a bondade e a perfeição deles. (VIEIRA, 1959, p. 150, grifo nosso).

Em seguida, o quinto operador argumentativo: o “uso de maiúsculas”. Fiorin (2015) afirma que esse operador também parece marcar a dissociação de noções. Seu exemplo para esse operador é dado a seguir:

No poema “Braços”, de Cruz e Sousa, os termos amor e morte, escritos com inicial maiúscula e definidos pelo artigo estão absolutizados, criando-se, então, uma contraposição entre absoluto e contingente: Pompas de carnes, tépidas e flóreas,/ braços de estranhas correções marmóreas,/ abertos para o Amor e para a Morte! (FIORIN, 2015, p. 196-197).

Nosso exemplo também vem de um poeta simbolista, porém, português, chamado Camilo Pessanha (1989). No seu poema *Não sei se isto é Amor*, do livro *Clepsidra*, o enunciador defende a tese de que o que ele sente realmente pela suposta mulher com quem se envolveu não é um amor absoluto (marcado pelo uso da letra maiúscula “A” na palavra “amor”). Além disso, defende também que a concubina não é a melhor ou a maior das mulheres. Ela não seria tão bela como a esposa do “Cântico dos cânticos”. A própria expressão “Cântico dos cânticos”, que há o registro

da letra maiúscula “C” na palavra “cântico”, também nos mostra uma absolutização de valores: há a ideia de que existe o cântico absoluto, maior e mais poderoso que todos os outros cânticos, o “Cântico” dos cânticos soberano. Percebemos a oposição do par absoluto/contingente:

Não sei se isto é **Amor**

Não sei se isto é **Amor**. Procuro o teu olhar,
Se alguma dor me fere, em busca de um abrigo;
E apesar disso, crê! nunca pensei num lar
Onde fosses feliz, e eu feliz contigo.
Por ti nunca chorei nenhum ideal desfeito.
E nunca te escrevi nenhuns versos românticos.
Nem depois de acordar te procurei no leito
Como a esposa sensual do **Cântico** dos cânticos.
(...). (PESSANHA, 1989, p. 30, grifo nosso).

O sexto e último operador argumentativo é o “uso de aspas”. Fiorin (2015) afirma o seguinte:

Dissociam-se noções também por meio de aspas. Como esse sinal de pontuação serve para manter o enunciador distante de um dado discurso, seu uso indica que o responsável pelo discurso considera o termo entre aspas alheio ao seu e, por conseguinte, não verdadeiro, aparente: A “objetividade” é considerada uma marca do discurso jornalístico. (FIORIN, 2015, p. 197).

Nosso exemplo é um poema de Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa (2009), intitulado *Há metafísica bastante em não pensar em nada*. O enunciador defende a tese de que o entendimento verdadeiro das coisas (da vida, do mundo e da natureza) não são profundas e inteligíveis, elas são fáceis, visíveis e palpáveis. Para o locutor, temos todo o conhecimento de todas as coisas por simplesmente vê-las e senti-las, apenas utilizando os cinco sentidos. Não há nada oculto, não há a necessidade de pensar

para conhecer. Desse modo, o uso das aspas pelo enunciador, em um momento específico do poema, é para marcar que o que está sendo dito não é seu, é alheio aos seus pensamentos. Segundo o enunciador, quem procura a constituição íntima das coisas e o sentido íntimo do universo são pessoas loucas e visionárias, pois nada disso existe e também não quer dizer nada. Percebemos a oposição do par a metafísica de pensar nas coisas/a metafísica de não pensar em nada:

(...)

Metafísica? Que metafísica têm aquelas
árvores?

A de serem verdes e copadas e de terem ramos
E a de dar fruto na sua hora, o que não nos faz
pensar,

A nós, que não sabemos dar por elas.

(...)

“Constituição íntima das cousas”...

“Sentido íntimo do Universo”...

Tudo isto é falso, tudo isto não quer dizer nada.

É incrível que se possa pensar em cousas dessas. (PESSOA, 2009, p. 100, grifo nosso).

Ao longo de nossa busca pelos textos que apresentassem o registro desses 6 operadores argumentativos funcionando especificamente na técnica argumentativa por dissociação de noções, nos deparamos com mais dois operadores argumentativos, não explorados por Fiorin (2015): os operadores “na realidade” e “na verdade”. Não agrupamos esses dois operadores com os outros 6, pois eles surgiram em nosso trabalho de forma inesperada (nos deparamos com eles no momento de leitura dos textos para compor o *corpus* deste artigo). Seria necessário também um estudo mais aprofundado, com um *corpus* mais extenso para verificar a possibilidade de também considerar esses dois novos operadores argumentativos como específicos da técnica argumentativa por dissociação de noções. Desse modo,

até pela surpresa e dificuldade que tivemos de encontrar textos com o registro de uso desses dois novos operadores argumentativos, apresentaremos um exemplo apenas de cada um deles, que podem ser específicos da técnica argumentativa por dissociação de noções.

O operador “na realidade” parece expressar uma dissociação que opõe a realidade concreta das coisas da irrealidade ou fantasia. Nosso exemplo é um texto de Bakhtin (1988), da sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, em que trazemos um trecho ao qual o enunciador defende a tese de que a palavra tem, na verdade, duas faces, sendo mentira quem afirmar que ela só tem uma. Em outras palavras, a palavra determina tanto quem fala (enuncia) quanto quem ouve (interlocutor). Assim, o enunciador utilizou do operador “na realidade” para dissociar o par a palavra tem duas faces (verdade)/a palavra tem uma única face (mentira):

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. **Na realidade**, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (BAKHTIN, 1988, p. 113, grifo nosso).

Já o operador argumentativo “na verdade” parece dissociar aquilo que é verdade daquilo que é mentira. Nosso exemplo vem de um texto *online* da revista Super Interessante. Esse enunciado defende a tese de que os bebês já possuem, em seus cérebros, questões morais e de justiça já pré-formados, antes mesmo de aprenderem tais valores em casa com a família e, posteriormente, na vida social. Segundo o enunciador, os bebês já nascem “compreendendo” (a partir de suas possibilidades), *a priori*, o que ético, moral e justo. O trecho a seguir apresenta um teste que os cientistas fizeram com alguns bebês para provar essas questões levantadas. O teste foi feito a partir de desenhos animados, porém, estes desenhos

não eram desenhos elaborados (de pessoas, ou coisas da natureza) e sim, figuras geométricas (triângulo, círculo, quadrado etc.), para que a criança não se inclinasse (tivesse preferência) em nenhuma personagem do desenho. Desse modo, é através do operador “na verdade” que o enunciador faz essa dissociação, opondo os desenhos geométricos simples (o verdadeiro desenho utilizado) dos desenhos animados elaborados e complexos (o falso desenho utilizado):

Eles expuseram grupos de bebês com nove meses e um ano de idade a uma série de desenhos animados com personagens. **Na verdade**, simples formas geométricas, para separar o efeito das ações dos personagens de sua aparência física - caso um deles fosse mais bonitinho que o outro do ponto de vista das crianças, por exemplo. Eram desenhos com histórias como a de uma bola que está tentando, com muito esforço, subir um morro. Seu "amigo" quadrado vai lá e dá uma forcinha, ajudando a coitadinha a chegar ao topo. Só que aí aparece o triângulo "malvado" e dá um peteleco na bola, fazendo-a descer de novo tudo que tinha escalado. O final do desenho (e a parte crucial do experimento) envolve uma interação entre a bola e os outros personagens, que pode variar - às vezes ela interage com o quadrado, às vezes com o triângulo. (LOPES, 2016, *online*, grifo nosso).

4. Considerações finais

Discorreremos um pouco sobre o conceito de operadores argumentativos propostos por Ducrot (1972/1981/1987) e Koch (1984/1992/1996). Falamos também do tipo de técnica argumentativa denominado dissociação de noções, auxiliados por Perelman e Tyteca (2005) e Fiorin (2015). Trouxemos exemplos e realizamos análises em busca de sustentação da nossa hipótese e do nosso objetivo, respectivamente: de que há operadores argumentativos específicos para determinadas técnicas argumentativas; e, de que há alguns operadores argumentativos que parecem ser específicos da técnica argumentativa por dissociação de noções.

Observamos que nossa hipótese e nosso objetivo parecem poder se sustentar, pois ao pensar, de forma prática e experimental, no uso desses 6 operadores argumentativos em uma técnica argumentativa que não seja por dissociação de noções, teríamos problemas de ordem semântica. Esses 6 operadores argumentativos apresentados parecem não fazer sentido e não conseguiriam defender suas teses se usados em outras técnicas argumentativas diferentes da técnica por dissociação de noções. Desse modo, podemos afirmar que os operadores argumentativos que são utilizados na técnica argumentativa “argumentos quase lógicos”, por exemplo, não poderiam ser usados, com a mesma intenção e sentido, em outras técnicas argumentativas. Assim, nos parece pertinente sustentar, mesmo que inicialmente, que os operadores argumentativos específicos da técnica argumentativa por dissociação de noções podem ser: uso do artigo definido; uso de adjetivo determinando um substantivo; uso de prefixos ou falsos prefixos (pseudo); uso de advérbio para determinar um adjetivo; uso de maiúsculas; uso de aspas; e mais remotamente: o uso dos conectores “na realidade” e “na verdade”.

Notamos também que os operadores argumentativos não são somente conectores ou conjunções, podendo ser artigos definidos, preposições, adjetivos, advérbios etc. Desse modo, todas as palavras que direcionam a argumentação para determinada conclusão, seja no interior de uma classe ou escala argumentativa, podem ser pensadas como um operador argumentativo. O que nos faz pensar que não é possível crer que somente os conectores e as conjunções funcionem como operadores argumentativos. Percebemos, assim, que podemos expandir as pesquisas em relação aos operadores argumentativos e às técnicas argumentativas.

Enfim, buscamos apresentar outras perspectivas para uma possível ampliação do quadro dos operadores argumentativos, especialmente os usados na técnica argumentativa por dissociação de noções. Uma questão que deixamos em

aberto (por razões já apresentadas) e que merece um estudo mais aprofundado é a de pensar se os conectores “na realidade” e “na verdade” podem ser ou não considerados operadores argumentativos específicos da técnica argumentativa por dissociação de noções.

Referências Bibliográficas

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**; trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BILAC, O. **Poesias**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

CABRAL, A. L. T. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2011.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. **Princípios de Semântica Linguística (dizer e não dizer)**. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

_____. **Provar e dizer: linguagem e lógica**. São Paulo: Global Ed., 1981.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

HEMP, P. Zerovinteum. In.: **Os cães ladram, mas a caravana não pára**. Sony, 1996. 1 CD. Faixa 1 (5 min. 18).

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. In: **Col. Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

LOPES, P. Caju. **Brasil Escola**, São Paulo, 15 de maio 2017. Disponível em: <http://brasilecola.uol.com.br/frutas/caju.htm>. Acesso em: 15 maio de 2017.

LOPES, T. Por dentro da cabeça dos bebês. **Revista Super Interessante**, São Paulo, 31 de outubro 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/por-dentro-da-cabeca-dos-bebes/>. Acesso em: 15 maio de 2017.

MAINGUENEAU, D. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERELMAN, C. OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PESSANHA, C. **Clepsidra**. São Paulo: Princípio, 1989.

PESSOA, F. **Poesias**. (Org.) CASSAL, S. B. Porto Alegre: L&PM, 2009.

PLANTIN, C. **L'Argumentation**. Paris: Seuil, 1996.

PLATÃO. **Fedro**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana, 1975.

VIEIRA, A. **Sermões**. Porto: Lello & Irmão Editores, 1959, 15t. 5v.

Artigo recebido em: 05.05.2017

Artigo aprovado em: 04.11.2017



Concepções de aprendizagem subjacentes às atividades do livro didático *Português: Projeto Teláris*¹

Teaching and learning conceptions underlying the activities of a Portuguese textbook: *Projeto Teláris*

Elisane Scapin Cargnin*

Angela Maria Rossi**

Luciane Kirchof Ticks***

RESUMO: O presente estudo tem o objetivo de identificar qua(is) perspectivas teóricas de aprendizagem são mobilizadas para subsidiar as atividades que constituem o livro didático *Projeto Teláris*, utilizado no ensino fundamental, a fim de contribuir para o trabalho do professor em sala de aula e para uma reflexão acerca do papel do LD. Para tanto, analisamos a unidade 3 do Livro Didático (LD) de Língua Portuguesa, *Projeto Teláris*, produzido para os Anos Finais do Ensino Fundamental, e aprovado em segundo lugar pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no triênio 2014-2016. Os critérios de seleção do livro didático de língua portuguesa foram: a) ser aprovada no Plano Nacional do Livro Didático; b) ser um dos livros mais usados em escolas da rede pública de Santa Maria, RS. Como principais pressupostos teóricos, consideramos as perspectivas de

ABSTRACT: This work has the objective to identify the learning theoretical perspectives which are mobilized to subsidize the activities that constitute the textbook *Projeto Teláris* adopted by public primary schools. In order to contribute to the work of the teacher in the classroom and to the reflection on the role of LD. To do that, we analyzed Unit 3 of the referred Portuguese textbook *Projeto Teláris*, produced for the last years of primary school and approved by our PNLD educational council (*Plano Nacional do Livro Didático*) in the 2014-2016 triennium. The Portuguese textbook selection criteria were: a) to be approved by PNLD; b) to be one of the most adopted textbooks in public schools in Santa Maria, RS. As main theoretical framework, we considered the behaviorist (SKINNER, 1974),

¹ Artigo resultante dos estudos realizados na disciplina de “Concepções de linguagem, ensino e aprendizagem”, ministrada pela Prof^a Dr^a Luciane Kirchof Ticks, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria no 1º semestre de 2016.

* Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

** Mestre em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

*** Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/DLem/Labler).

aprendizagem behaviorista (SKINNER, 1974), cognitivista (CHOMSKY, 1997) e sociocultural (VYGOTSKY, 1995). Na análise dos dados, identificamos a organização retórica da unidade, bem como as perspectivas de aprendizagem que orientam as atividades que a compõem. Como resultados, constatamos que LD está alinhado, em alguns momentos, a uma visão behaviorista, por meio de atividades de memorização, e, em outros, à perspectiva cognitivista, pela exploração de algumas estratégias de leitura, pelo uso de textos autênticos e pela exploração de atividades gramaticais com base nos textos apresentados na unidade.

PALAVRAS-CHAVE: Perspectivas de aprendizagem 1. Livro didático Projeto Teláris 2.

cognitivist (CHOMSKY, 1997) and sociocultural (VYGOTSKY, 1975) learning perspectives. In the data analysis, we identified the unit rhetorical organization as well as the learning perspectives subsidizing its activities. As results, we conclude the textbook is aligned at times with a behaviorist view, through memorization activities, and at other times with the cognitivist perspective, by the focus on some reading strategies, by the use of authentic texts and by the design of grammar exercises based on these texts explored in the unit.

KEYWORDS: Learning perspectives 1. Textbook Projeto Teláris 2.

1. Introdução

Na educação brasileira, o livro didático (LD) é considerado uma das principais fontes de informação impressa e adotado por grande parte dos professores e dos alunos brasileiros, principalmente, em escolas públicas. De acordo com Bunzen (2005), os livros didáticos assumem a função de “divulgação, de legitimação ou de refutação dos saberes produzidos em esferas diversas sobre o que e como ensinar língua materna” (p. 14). Em consonância com essa ideia, Johns (1997) esclarece que “em muitas salas de aula, o Livro Didático é a fonte principal de leitura, a única janela direcionada para valores e práticas de uma disciplina” (p. 46).

Nesse sentido, podemos entender que o LD é uma referência relevante para o processo de escolarização e letramento em nosso país. São várias as razões que promovem esse uso. Dentre elas, está o fato de o professor não ter tempo de preparar aulas, em função de sua carga horária lotada e, por vezes, pela quantidade de escolas

em que trabalha. Além disso, o professor, normalmente, não está preparado para produzir material didático próprio, como fazer a transposição didática das teorias de aprendizagem que considera relevantes para o trabalho em sala de aula. Em função disso, busca auxílio do LD que, da mesma forma, é pedagogicamente subsidiado por diferentes perspectivas de aprendizagem.

Logicamente, se o professor nem sempre é capaz de produzir seu próprio material didático teoricamente informado, tampouco será capaz de refletir acerca das perspectivas que subsidiam o material por ele adotado e produzido por outrem. Como resultado, temos um professor “pilotado” pelo material didático, quando deveríamos ter uma situação inversamente organizada. Segundo Silva (1996, p. 8)

para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a ideia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem.

Tendo em vista esse uso do material didático, procuramos com este trabalho contribuir para o processo formativo do professor, estando o profissional em formação inicial ou continuada, por meio da identificação e problematização das perspectivas de aprendizagem mobilizadas na configuração das atividades que constituem o LD *Projeto Teláris* (2012). Exercícios de análise do LD podem ajudar no desenvolvimento de uma metacsciência, por parte do professor, acerca das teorias que informam esse material, redefinindo seu papel: de reprodutor de conhecimento para construtor teoricamente informado de sua atividade profissional (TICKS, 2006).

Ressaltamos que este trabalho é um estudo piloto, e pode ser aprimorado quantitativamente por trabalhos posteriores, com a ampliação do *corpus* de estudo, estendendo as categorias a outras coleções de livros didáticos de língua portuguesa.

2. Concepções teóricas de aprendizagem: perspectivas behaviorista, cognitivista e sociocultural

Nesta seção, apresentamos um breve panorama de três concepções teóricas de aprendizagem que historicamente subsidiam a prática de ensino e de aprendizagem da linguagem: o behaviorismo, cujos principais teóricos representantes são John Watson, Burrhus Skinner e Arthur Staats; o cognitivismo, que destaca os nomes de Noam Chomsky e Jean Piaget e a perspectiva sociocultural, representada por Lev Vygotsky. Na sequência, retomamos essas concepções na análise do capítulo do LD escolhido.

2.1 A perspectiva teórica behaviorista

O behaviorismo, que surge por volta de 1913, caracterizou-se como uma filosofia da ciência focada no estudo, na previsão e no controle do comportamento (TERRA, 2010). Essa concepção abarca três gerações: behaviorismo metodológico, behaviorismo radical e behaviorismo social.

O marco inicial do behaviorismo metodológico foi a publicação “Psicologia: como os behavioristas a veem”, de John B. Watson. Essa perspectiva teórica teve influência da psicologia de Comte e não considerou métodos introspectivos, mas adotou métodos experimentais ao estudar o comportamento. Também fundou seus estudos em ideais do realismo, que se preocupava com a investigação do mundo externo do sujeito.

O objeto central do behaviorismo coloca indivíduo e animal lado a lado, “sob as mesmas condições experimentais” (WATSON, 1994, p. 252). Nesse sentido, o comportamento é a base para compreender o indivíduo como ser adaptável ao ambiente por meio de hábitos ou hereditariedade, uma vez que determinados estímulos resultam em determinadas respostas dadas pelo organismo. Isso indica a visão mecânica dos eventos comportamentais, nomeado de “reflexo condicionado”,

constituído por interações estímulo-resposta, nas quais o organismo seria capaz de responder a manifestações antes não respondidas.

Já o behaviorismo radical, a segunda geração, foi defendida e difundida por Burrhus F. Skinner, a partir de 1945. Nessa perspectiva, segundo Skinner, “pensar significa muitas vezes o mesmo que comportamento” (1972, p. 114).

O autor despreza, portanto, os mecanismos mentais. Além disso, expõe que as recompensas ou punições no processo de aprendizagem podem explicar o comportamento humano (SKINNER, 1972, p. 113-114). Assim, “o que é sentido ou introspectivamente observado não é nenhum mundo imaterial da consciência, da mente ou da vida mental, mas o próprio corpo do observador” (SKINNER, 1974, p. 19).

Skinner propõe que o meio ambiente modela nossas ações (andar, praticar esportes, falar, escrever etc.) pelo condicionamento operante (1974). Assim, ao provocarmos uma modificação no ambiente dos indivíduos, teremos como resultado mudanças no comportamento desses indivíduos. Desse modo, esse condicionamento operante não apenas modela um comportamento, mas igualmente aumenta sua eficiência, mantendo-o fortalecido por muito tempo após sua aquisição (SKINNER, 1974).

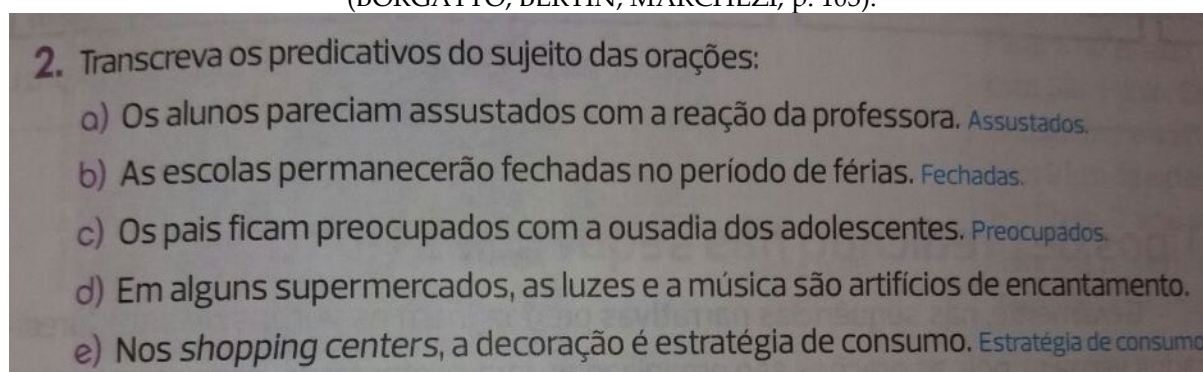
Por fim, a terceira geração, o behaviorismo social, teve início em 1980, difundindo as ideias de Arthur W. Staats, que apresentou mudanças comparadas às gerações anteriores, consideradas pelo estudioso como extremistas em seus princípios. Nesse sentido, Staats (1980) esclarece que é necessário considerar o comportamento e as características culturais do homem, analisando a personalidade, os sentimentos, os projetos humanos e as influências desses fatores no comportamento humano.

Para tanto, Staats (1998) sugere uma integração entre as áreas do conhecimento, se debruçando sobre o aspecto social do comportamento humano, e relacionando uma concepção humanista do homem e da sociedade. Assim, surge a

Teoria da Aprendizagem Social, que considera a análise do comportamento a partir de processos simbólicos. Ressalta-se também, na terceira geração behaviorista, o comportamento como uma interação contínua e recíproca entre fatores ambientais, comportamentais e cognitivos (TERRA, 2010).

Em termos gerais, a perspectiva teórica behaviorista subsidiou processos de aprendizagem por meio da formação de hábitos, via memorização, correção, repetição e reforço positivo e negativo como podemos observar na Figura 1.

Figura 1 – Atividade que focaliza aspectos gramaticais desconectados do seu contexto de uso. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, p. 103).



Mais especificamente, no âmbito escolar, a proposta behaviorista subsidiou o desenvolvimento de práticas de ensino e de aprendizagem que levam o aluno à reprodução sem reflexão, mediadas por atividades que focalizam, por exemplo, o conteúdo gramatical deslocado do seu contexto de uso e do seu valor semântico, elementos essenciais na busca da compreensão do texto, conforme exemplo apresentado na Figura 1. Isso impede que o aprendiz perceba a organização que a língua dá à realidade (PIETRARÓIA, 1997).

2.2 A perspectiva teórica cognitivista

O cognitivismo teve início nos anos de 1950, como forma de se contrapor à teoria behaviorista, valorizando a cognição e investigando os mecanismos cognitivos que levam à aquisição do conhecimento. Nessa concepção, “os processos mentais e a

mente foram reabilitados como objetos de investigação, e seu estudo tornou-se o objeto fundamental dessa nova ciência” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 252). Para Chomsky (1997), um de seus representantes, o processo de aquisição da linguagem apresenta características que somente podem ser explicadas com base na existência de uma faculdade inata de aquisição da linguagem.

De acordo com esse autor (1997, p. 2), o processo de aquisição da linguagem está ligado à faculdade da linguagem, que pode ser vista como “um órgão linguístico”. Nessa perspectiva, “um órgão é um subsistema que é parte de uma estrutura complexa” (1997, p. 2). De acordo com Lyons (1987), Chomsky traz à tona a relação entre linguagem e pensamento, na qual a primeira serve de expressão para o segundo. Dessa maneira, a linguagem deixa de ser a expressão do comportamento, como na perspectiva behaviorista, e passa a ser um sistema de conhecimentos que está interiorizado na mente de cada indivíduo.

A concepção cognitivista investiga, portanto, os processos inteligentes e a inteligência *per se*, levando em consideração os avanços alcançados na investigação da natureza do raciocínio lógico-matemático (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004). Essas autoras (2004) afirmam ainda que as ciências cognitivas trabalham a cognição em um sentido mais amplo que aquele apresentado pelos estudos tradicionais do conhecimento. Isso significa dizer que, além de investigar capacidades cognitivas complexas – como o processamento da linguagem e o raciocínio matemático, por exemplo – examinam os fenômenos considerados “aparentemente” simples, como a capacidade de distinguirmos as cores com nitidez ou como fazemos para nos mover com equilíbrio.

O cognitivismo também foi influenciado pelos estudos de Jean Piaget, o qual define a aquisição da linguagem como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através de assimilações e acomodações, opondo-se, assim, a prerrogativa chomskiana de desenvolvimento de um módulo cognitivo particular responsável

pela linguagem (CHOMSKY, 1997). Desse modo, o desenvolvimento infantil se dá em estágios que evoluem pela “equilíbrio”, ou seja, a criança busca o equilíbrio entre o que encontra no ambiente e suas próprias estruturas/processos cognitivos que, por sua vez, levam a esse encontro (STERNBERG, 2000). Quando a criança se depara com uma informação que é estranha a seus esquemas mentais, parte em busca de um novo equilíbrio – a assimilação, ou seja, a incorporação da nova informação aos esquemas existentes (STERNBERG, 2000). Por outro lado, se a nova informação vai de encontro a um esquema pré-existente, a criança terá que modificar esse esquema, o que Piaget chama de “acomodação”. Em conjunto, “os processos de assimilação e acomodação resultam em um nível mais sofisticado de pensamento do que era possível previamente” (STERNBERG, 2000). Em comum, esses enfoques cognitivistas (Chomsky e Piaget) demonstram uma preocupação com os aspectos internos, mentais, individuais, inatos e universais inerentes ao processamento linguístico (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004).

De modo a exemplificar de que maneira os estudos cognitivistas influenciaram o ensino da linguagem, podemos destacar o desenvolvimento das pesquisas acerca do processamento cognitivo da leitura. Rojo (2004) argumenta que, nos últimos 50 anos, vivenciamos um alvorecer de pesquisas que colocam o ato de ler em um *continuum*: do processo inicial, “perceptual” e “associativo”, de **decodificação** de grafemas em morfemas, de transposição de um código escrito para um código oral, passando pelo ato de cognição, de **compreensão** do texto, que envolve “conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos muito além dos fonemas” (ROJO, 2004, p. 03), e chegando à atividade de leitura como **posicionamento e réplica** do leitor frente ao texto lido e a outros textos a ele relacionados.

Destacamos, então, que os estudos que focalizaram o processamento da leitura como **ato de cognição**, de **compreensão do texto**, possibilitaram o desenvolvimento

de diferentes estratégias **cognitivas** de leitura que foram didatizadas e, portanto, incorporadas por práticas de ensino e de aprendizagem da linguagem. Rojo (2004) acrescenta que essas habilidades (ou estratégias) desenvolvem a capacidade de compreensão leitora e podem ser materializadas em atividades que exploram diferentes ações cognitivas, tais como: a) ativação do conhecimento de mundo ou conhecimento prévio do leitor (como demonstra o exercício da Figura 2), b) antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos; c) checagem de hipóteses levantadas com base nos textos lidos, d) localização e/ou cópia de informações destacadas nos textos, e) comparação de informações apresentadas no texto, f) realização de generalizações frente ao texto lido; g) produção de inferências locais, relativas ao contexto imediato do texto e h) produção de inferências globais, relativas ao que está implícito ou pressuposto no texto. A ativação de conhecimentos prévios do aluno está representada pela Figura 2.

Figura 2 – Atividade que explora a estratégia de ativação do conhecimento prévio do aluno. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, p. 96).

Neste capítulo, além de refletir sobre um tema atual — o consumismo —, você vai analisar e exercitar formas de expor conhecimentos adquiridos.

Você é um consumidor ou um consumista? Sabe qual é a diferença entre eles?

Compara preços quando quer adquirir alguma coisa ou compra a qualquer preço?

Você se deixa influenciar pelas promoções e pela publicidade?

Comprar desperta em você sensação de prazer ou só de mais um dever?

2.3 A perspectiva teórica sociocultural

A perspectiva sociocultural tem sua origem com Lev Vygotsky (1896-1934), que trouxe à tona a discussão em torno das condições da psicologia e sociedade russas propondo "uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano" (COLE; SCRIBNER, 2007, p. 18). Nessa abordagem, Vygotsky argumenta que as atividades das crianças assumem um "significado próprio num sistema de comportamento social, e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança" (2007, p. 20).

Nesse sentido, ao nos comunicarmos com o outro, assimilamos atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas (VYGOTSKY 1995). Desse modo, a aprendizagem apresenta “uma natureza social específica” (VYGOTSKY, 2007, p. 100) e se constitui em “um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VYGOTSKY, 2007, p. 100).

Vygotsky, segundo Friedrich (2012), esclarece que a escola tem papel de ensinar ao aluno os conceitos científicos (abstratos), associando-os aos conceitos cotidianos (concretos), apreendidos pela criança em diferentes situações familiares e informais de aprendizagem. Salienta, ainda, que os primeiros sempre terão suporte nos últimos. Dessa maneira, a educação refere-se ao desenvolvimento artificial da criança “construído pelo humano e fornecido pela cultura” (LEGENDRE, 2010b, p. 459).

Nesse momento, é fundamental o papel do adulto como mediador no processo de apropriação dessas ferramentas pelo aprendiz. Tendo como referência essa interação, Vygotsky definiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que trata das “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97). Desse modo, segundo Legendre (2010b), a escola seria responsável por oportunizar a apropriação de ferramentas culturais, possibilitando a ativação do desenvolvimento de aprendizagem da criança, assim favorecendo a criação de novas zonas do desenvolvimento proximal.

Portanto, nessa perspectiva, a escola pode promover relações interpessoais que são necessárias no processo de desenvolvimento das funções psicológicas, pois fazem parte do uso da mediação da linguagem cujo papel é funcional e interativo (HALLIDAY, 1989)². Para tanto, é necessário entender a aprendizagem (que impulsiona o desenvolvimento) da criança como um processo histórico-cultural, constituído pela apropriação de conceitos científicos por meio da interação e da participação efetiva nas

² [...] *Language that is functional* (p. 10).

atividades educativas escolares, com vistas ao desenvolvimento da cidadania e da emancipação social (NEWMAN; HOLZMAN, 1993).

Vale ressaltar que a construção da cidadania com vistas à emancipação social se dá por meio de processos educativos reflexivos continuados. Para Rojo (2004) e Wallace (1992), tais ações reflexivas podem ser desencadeadas pelo desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos. Nesse caso, não apenas as capacidades de decodificação e compreensão do texto, mas igualmente a capacidade de réplica e apreciação do leitor em relação ao texto. Em outras palavras, o processo interativo estabelecido entre o leitor e o texto. Assim, as atividades procuram problematizar o contexto de produção do texto em questão (“quem escreve? Que posição social ele ocupa? Que ideologias o texto assume e coloca em circulação?” (ROJO, 2004, p. 06)), o objetivo da leitura, a intertextualidade presente no texto, a interdiscursividade (relação entre discursos particulares explícitos ou implícitos no texto), a presença de diferentes semioses (textos verbais, não verbais, sons, imagens em movimento) e a elaboração de apreciações estéticas, afetivas, éticas e políticas frente ao texto, conforme demonstra o exercício proposto na Figura 3.

Figura 3 – Atividade que demanda do aluno um posicionamento frente ao tema discutido. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, p. 99).

8. Depois de ler o texto, já é possível responder à seguinte pergunta: **você é um consumidor ou um consumista? Justifique.**

Prof.(a), a resposta é livre. É importante que tenha ficado claro para o aluno o significado de cada uma das palavras: consumidor – o que consome bens, serviços e produtos, o que compra para fazer uso; consumista – o que consome com exagero bens, serviços e produtos.

Nessa perspectiva de leitura, passamos a perceber a interação não apenas como comunicação ou troca de informações, mas como prática social, que é mediada pela linguagem, tendo, portanto, os sujeitos e a atividade social como elementos constitutivos do discurso (BRAIT, 2002, p. 129). Essa relação dialética descortina os processos de **reflexão** e **ação** subjacentes e intrínsecos à natureza da ação e da interação humana (MORATO, 2004, p. 326).

Nesta seção, apresentamos e discutimos diferentes perspectivas teóricas de aprendizagem e, como decorrência, algumas práticas de ensino da linguagem por elas subsidiadas, relacionadas principalmente ao desenvolvimento da competência de leitura do aluno. A seguir, discutimos a metodologia que empregamos para desenvolver este trabalho.

3. Metodologia

Nesta seção, apresentamos o universo de análise, a constituição do *corpus* e os procedimentos da análise de dados.

3.1 Universo de análise

O universo de análise deste artigo é constituído por um LD de língua portuguesa, *Projeto Teláris*, produzido para os Anos Finais do Ensino Fundamental, e aprovado em segundo lugar pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no triênio 2014-2016.

3.2 Seleção do *corpus*

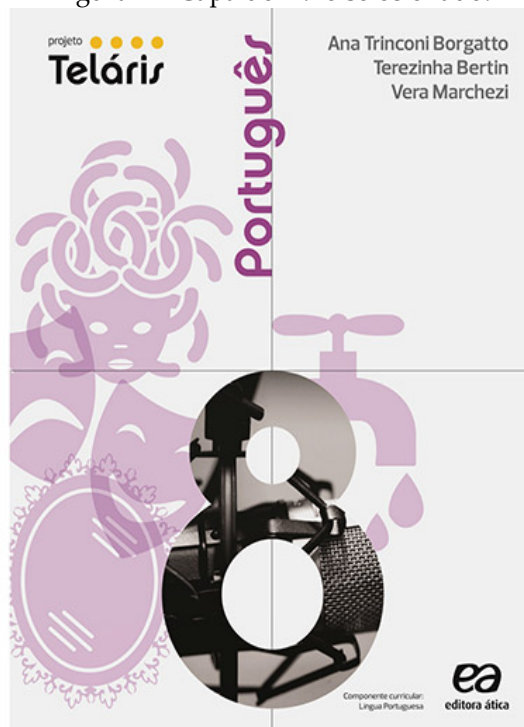
Para a realização deste trabalho, a primeira etapa consistiu da seleção do livro didático de língua portuguesa. Os critérios utilizados para a seleção da obra foram:

- a) ser aprovada no Plano Nacional do Livro Didático;
- b) ser um dos livros mais usados em escolas da rede pública de Santa Maria, RS³.

³ Esclarecemos que se fez uma busca no *site* do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no qual se constatou a coleção “Português: Linguagens” como mais adotada e Teláris como segunda mais adotada por escolas municipais, estaduais e federais de Santa Maria, RS para o triênio 2014-2016.

A Figura 4 que se segue apresenta a capa do livro analisado.

Figura 4 – Capa do livro selecionado.



Considerando a divisão do livro em capítulos, optamos por analisar o terceiro capítulo, pois esse trabalha com textos argumentativos que se constituem no universo da pesquisa de doutorado da primeira autora.

3.3 Procedimentos de análise de dados

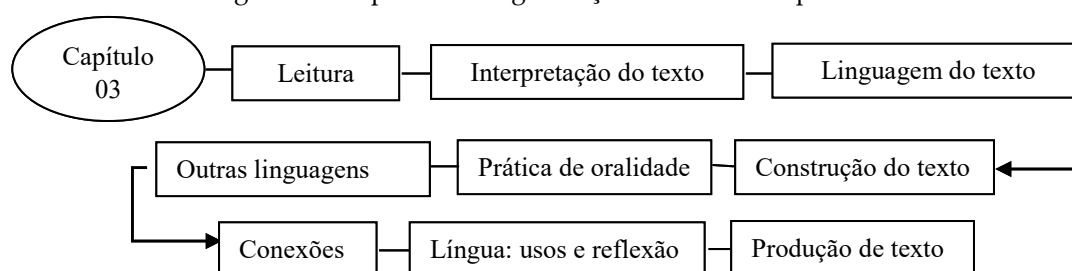
Após a delimitação do *corpus*, passamos à análise dos dados, de acordo com os seguintes passos: 1) identificação da organização retórica das atividades e suas respectivas seções; 2) identificação da perspectiva teórica de aprendizagem (behaviorista, cognitivista e sociocultural) subjacente a cada uma das seções que compõem a unidade; 3) discussão dos resultados encontrados à luz da literatura.

Para a identificação do capítulo e referidas páginas, utilizamos a seguinte codificação: capítulo 3 (C3) a página (p. 1, p. 2, p. 3). A seguir, passamos à discussão dos resultados.

4. Resultados

O LD analisado é dividido em capítulos. Dentro de cada capítulo, a divisão é constituída por seções de Leitura, Interpretação do texto, Linguagem do texto, Construção do texto, Prática de oralidade, Outras linguagens, Conexões, Língua: usos e reflexão e Produção de texto. Na figura 5, apresentamos a organização retórica do capítulo 3, selecionado como *corpus* de análise.

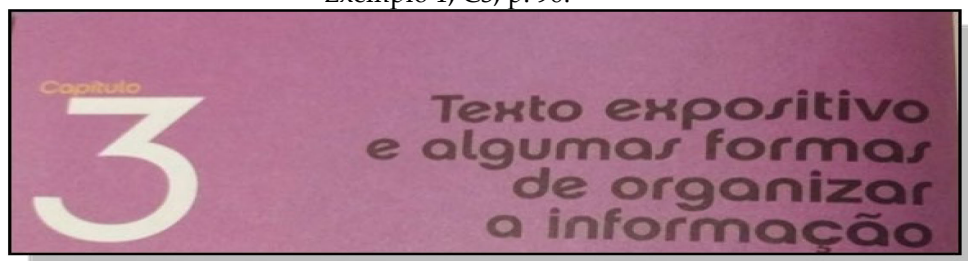
Figura 5 – Esquema da organização retórica do capítulo 03.



Os títulos das seções (*Leitura, Interpretação de texto, Linguagem do texto e Construção do texto*) identificadas no capítulo 3 (Figura 05) parecem indicar uma ênfase nas atividades de leitura e de produção textual. No entanto, como nossa análise demonstrará, o LD ainda apresenta uma estrutura retórica pré-cognitivista, uma vez que os textos precedem as atividades de leitura e de interpretação propriamente ditas. Se situados a partir de uma visão cognitivista de leitura, os exercícios deveriam vir antes do texto, de modo a orientar o olhar e a atenção do leitor, contribuindo para a interpretação e compreensão desse texto (WALLACE, 1992).

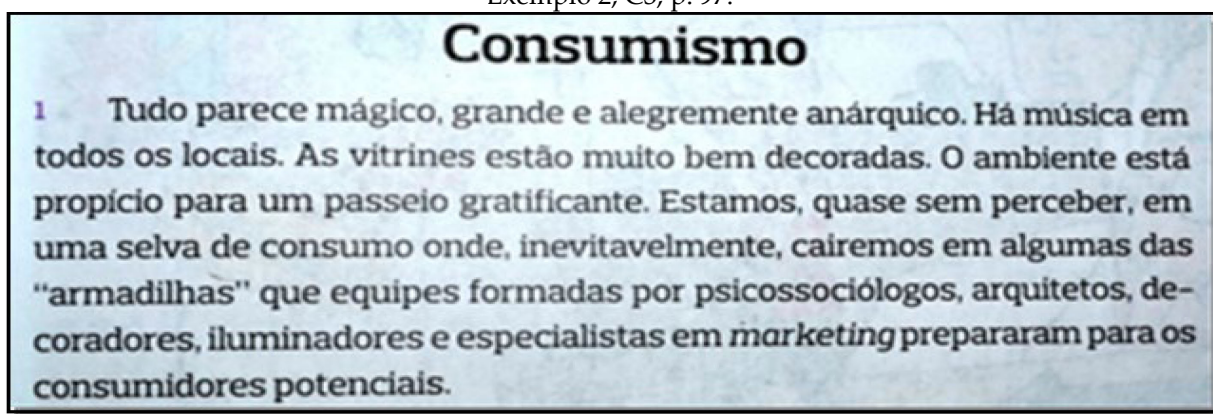
O capítulo 03 inicia informando o aluno que ele trabalhará com textos expositivos, oferecendo algumas informações acerca da organização desses textos. Todavia, é necessário ressaltar que o texto classificado pelas autoras do LD como expositivo no título do capítulo e no enunciado, conforme demonstra o Exemplo 1 a seguir, constitui-se, retoricamente, como um exemplar argumentativo.

Exemplo 1, C3, p. 96.



Após o título, as autoras lembram o leitor que os textos expositivos fazem parte da vida do leitor, pois aparecem em livros didáticos, e, na sequência, já introduzem o texto “Consumismo”, conforme apresentado no Exemplo 2:

Exemplo 2, C3, p. 97.



No primeiro parágrafo do texto, é possível verificar a tese do autor e as marcas linguísticas que indicam que o texto é argumentativo: “Estamos **quase sem perceber**, em uma **selva de consumo**, onde, inevitavelmente, cairemos em algumas das **‘armadilhas’**[...]” (Exemplo 2, destaque nosso). Sendo assim, o enunciado cria a expectativa no aluno que analisará textos expositivos, mas o exemplar explorado no capítulo é marcadamente argumentativo. Os pontos positivos acerca do texto são a autenticidade, o fato de não ser produzido apenas para o ensino formal, e de vir acompanhado da fonte de origem.

Na sequência, identificamos, no Exemplo 3, logo a seguir, uma atividade típica de pré-leitura, embora não seja assim nomeada no LD. Segundo Wallace (1992), a pré-leitura precede o texto, pois o objetivo é ativar o conhecimento prévio do leitor acerca do tema que será discutido. E essa parece ser a estratégia empregada pela atividade, conforme demonstra o referido exemplo 3. O exercício, entretanto, não explora, nas atividades de pré-leitura, os elementos pré-textuais que ajudariam a situar o leitor no contexto de consumo do texto, por exemplo, onde e quando foi publicado, quem é(são) o(s) autor(es), qual o público-alvo projetado. Perguntas dessa natureza contribuem para o entendimento do contexto de produção e consumo do texto e também para analisá-lo como processo interativo, não apenas como produto a ser estudado (HALLIDAY, 1989).

Exemplo 3, C3, p. 96.

Neste capítulo, além de refletir sobre um tema atual – o consumismo –, você vai analisar e exercitar formas de expor conhecimentos adquiridos.

Você é um consumidor ou um consumista? Sabe qual é a diferença entre eles?

Compara preços quando quer adquirir alguma coisa ou compra a qualquer preço?

Você se deixa influenciar pelas promoções e pela publicidade?

Comprar desperta em você sensação de prazer ou só de mais um dever?

A atividade de leitura propriamente dita, que vem na sequência, é subsidiada por uma visão linear de leitura, uma vez que coloca o texto à frente das atividades, conforme antecipado no início deste capítulo de análise. Wallace (1992) ressalta que a leitura oportuniza aos alunos serem leitores flexíveis, ativos e reflexivos. E para que isso aconteça, as atividades necessitam estimular a curiosidade do leitor, guiando a leitura por meio da exploração de diferentes estratégias cognitivas, as quais ajudam o aluno a depreender os significados construídos pelo texto.

Ao analisarmos as oito questões propostas na seção de leitura *Interpretação do texto – compreensão*, identificamos uma significativa recorrência de questões (um

percentual de 62,50% que equivale a cinco questões) que pedem ao aluno para localizar informações específicas no texto, como demonstra o Exemplo 4 que se segue.

Exemplo 4, C3, p. 99.

1. Leia:

"Estamos, quase sem perceber, em uma selva de consumo onde, inevitavelmente, cairemos em algumas das 'armadilhas' [...]"

Sobre essas **armadilhas** do consumo em supermercados, responda:

- Quais são elas?
- Quem as prepara?
- Para que elas servem? *Para incentivar a febre do consumo.*
- Por que os consumidores caem nelas "quase sem perceber"?

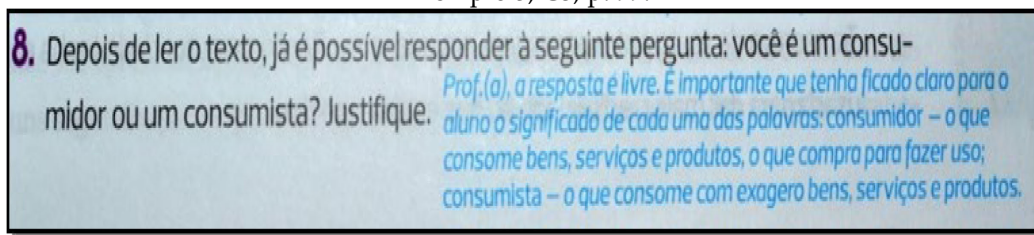
A localização de informações específicas no texto permite ao aluno extrair dele sentidos, de modo a armazená-los e, posteriormente, relacioná-los a outros sentidos construídos pelo texto ou do conhecimento prévio do leitor (ROJO, 2004, p.5). Assim, das oito estratégias de leitura discutidas por Rojo⁴ (2004, p. 5-6), o LD em questão explora apenas uma delas (localização de informações). Não foram exploradas, por

⁴ As estratégias de leitura discutidas por Roxane Rojo: são: i. "ativação **de conhecimentos de mundo**⁴: previamente à leitura ou durante o ato de ler, o leitor está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto [...]"; ii. "**antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos**: O leitor não aborda o texto como uma folha em branco. [...]"; iii. "**checagem de hipóteses**: ao longo da leitura, no entanto, o leitor estará checando constantemente essas suas hipóteses [...]"; iv. "**localização e/ou cópia de informações**: em certas práticas de leitura (para estudar, para trabalhar, para buscar informações em enciclopédias, [...]) o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante, para armazená-la [...]"; v. "**comparação de informações**: ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, [...]"; vi. a "**generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes)**: uma das estratégias que mais contribui para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações etc [...]"; vii. a "**produção de inferências locais**: no caso de uma lacuna de compreensão, provocada por exemplo, por um vocábulo ou uma estrutura desconhecidos, exerceremos estratégias inferenciais [...]"; viii. "**produção de inferências globais**: Nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva [...]". (ROJO 2004, p. 5-6).

exemplo, a produção de inferências locais e globais, a generalização, o levantamento de hipóteses. A utilização dessas estratégias na engenharia dos exercícios de leitura pode estimular o interesse do leitor pelo texto, bem como ajudá-lo a construir uma compreensão mais detalhada deste.

A questão do Exemplo 5 propõe o ato de ler como processo interativo entre leitor e autor (ROJO, 2004, p. 7) e normalmente questões como essa são exploradas na pós-leitura. Essas questões propõem apreciações relativas a valores éticos e políticos, estimulando o leitor a depreender do texto a posição do autor e a expor sua própria posição frente à temática. Sobre isso vejamos, a seguir, o (Exemplo 5).

Exemplo 5, C3, p. 99.



8. Depois de ler o texto, já é possível responder à seguinte pergunta: você é um consumidor ou um consumista? Justifique.

Prof.(a), a resposta é livre. É importante que tenha ficado claro para o aluno o significado de cada uma das palavras: consumidor - o que consome bens, serviços e produtos, o que compra para fazer uso; consumista - o que consome com exagero bens, serviços e produtos.

A questão a que se refere o 5, apresentado anteriormente, solicita ao aluno que ele se coloque como consumista ou não, mas não o envolve na problematização desse fenômeno, associando-o, por exemplo, ao sistema econômico capitalista, no qual a sociedade ocidental está inserida e que é mobilizado/alimentado por processos consumistas. Em outras palavras, leva o aluno à identificação de uma condição ou estado (sou consumista ou não sou consumista), mas não chega a promover a reflexão sobre essa condição e/ou estado não o convida a entender em quais circunstâncias essa condição pode ser considerada “ruim” ou “boa” e as consequências dessa escolha. Tal reflexão ajudaria o aluno a desenvolver uma metacoscência acerca dessa prática de consumo e torná-lo menos suscetível às estratégias de manipulação dessa prática.

Em resumo, podemos afirmar que as seções *Leitura e Interpretação de Textos*, embora explorem algumas estratégias cognitivas de compreensão na pré-leitura, leitura e pós-leitura, ainda apresentam uma organização linear que é pré-cognitivista, uma vez que trazem o texto precedendo as questões. Além disso, vale destacar que a seção *Interpretação do texto* ensaia inserir o aluno na problemática social do consumismo, ao apresentar algumas perguntas que o estimulam a posicionar-se frente à temática. Todavia, as atividades focalizam mais estritamente a compreensão do texto, sendo, portanto, subsidiadas por uma perspectiva teórica cognitivista de leitura, e deixam de lado aspectos relativos à interpretação e a interação texto-leitor-sociedade (ROJO, 2004), aspectos normalmente explorados por exercícios alinhados à perspectiva sociocultural de aprendizagem.

Nas seções *Linguagem do texto e Construção do texto*, são apresentados os conhecimentos acerca dos aspectos da linguagem que auxiliam o aluno na produção do seu próprio texto. O ponto positivo dessa seção é que os aspectos linguísticos são discutidos com base nos exemplos retirados do texto de abertura do capítulo.

Na seção *linguagem do texto*, solicita-se ao aluno extrair do texto as evidências linguísticas que indicam os mecanismos que levam ao consumo e a posição do autor sobre o fenômeno. Essas atividades são relevantes, pois ajudam o aluno a desenvolver metaconsciência acerca dessas escolhas linguísticas. A mesma estratégia é utilizada para análise do registro (formal ou informal) e dos aspectos estilísticos (objetividade, linguagem poética) do texto, conforme demonstra o Exemplo 6 a seguir.

Embora relevantes, essas particularidades linguísticas não vêm acompanhadas de uma explicação em relação às suas especificidades de uso e os efeitos de sentido que provocam no leitor. A atividade parece revelar uma perspectiva de aprendizagem na qual o aluno é responsável por sua aprendizagem, não

necessitando de uma explicação metaconsciente acerca dessas escolhas, visão mais alinhada à perspectiva cognitivista (CARDOSO, 2004).

Exemplo 6, C3, p. 100.

3. Releia: demonstra acreditar que, na verdade, esses ambientes de consumo são o contrário disso.

"[...] o consumidor permanece, em média, 40 minutos dentro do supermercado, onde são apresentados de 4 a 6 mil produtos."

"[...] o consumidor só conta com alguns segundos para registrar tudo o que vê e decidir o que comprar."

"[...] sabe-se também que 50% dos produtos vendidos em supermercados são comprados por impulso."

Copie a frase a seguir e complete-a com a alternativa adequada:
A partir da leitura desses trechos, podemos dizer que o texto expositivo apresenta uma linguagem ■. Alternativa b.

- a) elaborada, de difícil compreensão.
- b) clara, direta e objetiva.
- c) poética com o emprego de recursos sonoros.
- d) informal, com o emprego da linguagem do dia a dia.

A respeito do Exemplo 6, embora relevantes as particularidades linguísticas, em se tratando da análise do registro e dos aspectos estilísticos, elas não vêm acompanhadas de uma explicação em relação às suas especificidades de uso e os efeitos de sentido que provocam no leitor. A atividade parece revelar uma perspectiva de aprendizagem na qual o aluno é responsável por sua aprendizagem, não necessitando de uma explicação metaconsciente acerca dessas escolhas, visão mais alinhada à perspectiva teórica cognitivista (CARDOSO, 2004).

Na seção *Prática de oralidade*, são apresentadas questões que desenvolvem as habilidades orais dos alunos. A atividade envolve debates em sala de aula e possibilita o trabalho em grupo. Isso pode ser observado no Exemplo 7 que segue.

Exemplo 7, C3, p. 105.

1. Antes de iniciar o debate, posicione-se:
É possível não se deixar levar pelo consumismo?
 - Sim.
 - Não.
 - Em termos; depende da situação.
2. O professor vai agrupar os alunos que tenham o mesmo posicionamento.
3. Ajude a planejar a apresentação do seu grupo no debate:
 - Quem ficará encarregado de reunir e montar o material de apoio – depoimentos, reportagens, publicidades, fotos, pesquisas de consumo, falas de especialistas, etc. – para sustentar a argumentação do grupo?
 - Quem vai expor inicialmente a posição do grupo?
 - Quem serão os debatedores que vão **argumentar** para **sustentar** a opinião do grupo, **responder** aos questionamentos levantados, **questionar** ou **contestar** os argumentos dos outros grupos?
4. Esteja pronto para participar na função que lhe couber, preparando-se com antecedência de acordo com o que for determinado pelo grupo.
5. Durante o debate, participe defendendo a posição do seu grupo e respeitando a posição dos outros. *Prof. (a), é importante que você seja o mediador do debate a fim de que a atividade possa transcorrer de forma ordenada.*

O exemplo 7 busca promover um debate sobre o consumismo e apresenta diferentes identidades consumistas, por exemplo, “consumidor indiferente, iniciante, engajado e consciente”. Entretanto, não leva o aluno a se ver dentro dessas identidades ou propõe a discussão de possibilidades de reposicionamento frente a elas. Por fim, não demanda do aluno engajamento.

A seção *Outras linguagens e conexões* se inicia por uma atividade que explora um texto verbal e não verbal retirado da Revista Isto É. Nessa matéria, os autores trazem informações sobre o comportamento consumista do ser humano. A atividade de leitura, conforme apresentada no Exemplo 8 a seguir, explora algumas estratégias cognitivas de leitura, como a localização de informação específica e o levantamento de hipóteses (ROJO, 2004). Dessa forma, evidenciam-se traços da tendência cognitivista no seu sentido mais restrito, pois o aluno não é convidado a se posicionar frente às informações apresentadas.

Exemplo 8, C3, p. 107.

Observando a imagem resultante do processo de colagem, conversem sobre as seguintes questões:

1. Qual a impressão que a imagem principal do conjunto – o rosto de mulher – desperta em vocês? *Prof.(a), deve-se chamar a atenção para o fato de a mulher estar de olhos fechados, mas não estar dormindo. Aparenta a tranquilidade de quem desfruta sensações agradáveis, de quem fecha os olhos para sonhar acordada, imaginar coisas boas.*
2. Seis círculos foram sobrepostos à imagem da mulher. Que relação se pode estabelecer entre esses círculos e o título "Consumismo"?
3. Dentro de cada círculo há uma foto que retrata produtos, espaços comerciais ou situações de consumo. Abaixo estão os títulos das legendas que acompanham esses círculos. Copie os títulos e descreva o que aparece na foto correspondente.

a) Olfativo.	c) Visual.	e) Impulsivo.
b) Auditivo.	d) Racional.	f) Compulsivo.
4. Que relação há entre os títulos das legendas das fotos e a palavra *Comportamento*, que aparece logo acima do título da matéria? *Olfativo, auditivo, visual, racional, impulsivo e compulsivo são possíveis tipos de comportamento do consumidor.*

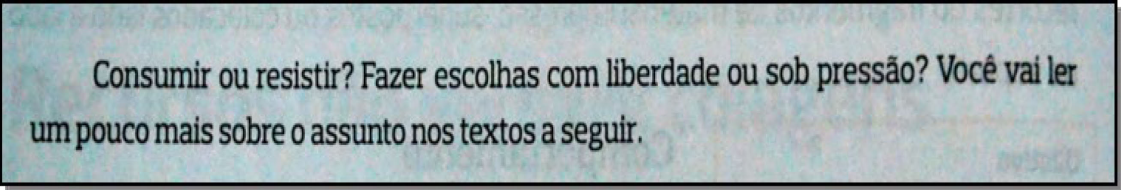
Com relação à seção *Outras linguagens* como um todo, além da localização de informações no texto, são apresentados dados sobre o comportamento do ser humano e as armadilhas (em discussão no Exemplo 4) criadas pelo sistema capitalista para pressionar o indivíduo ao consumo. No entanto, as autoras não levam o aluno a problematizar ou se posicionar em relação a esses dados, o que poderia ajudar a perceber tais armadilhas. Rojo (2004) argumenta que a produção de inferências globais pode promover o interesse de quem lê o texto, além de contribuir para a compreensão da mensagem que se quer apresentar.

O texto não verbal traz ainda informações sobre os nossos cinco sentidos. Como é um livro do 8º ano, parte-se da hipótese de que o aluno tenha condições de ativar seus conhecimentos de mundo acerca desses sentidos. Todavia, esse conhecimento não é explorado pela atividade, o que poderia ser feito por meio da estratégia de ativação do conhecimento prévio do aluno (ROJO, 2004).

Na seção *Conexões*, a unidade apresenta três outros textos (um poema, uma letra de música e uma colagem) que discutem a temática consumo. Entretanto, esses textos não são acompanhados de qualquer atividade de leitura. O aluno é convidado

a refletir, tendo como ponto de partida apenas o enunciado, conforme explicitado no Exemplo 10 a seguir.

Exemplo 10. C3 p. 108.



Consumir ou resistir? Fazer escolhas com liberdade ou sob pressão? Você vai ler um pouco mais sobre o assunto nos textos a seguir.

Nesse sentido, os textos parecem servir apenas para indicar a temática e realizar “uma acomodação” sobre o assunto, devido ao fato de que a acomodação pode ser entendida como “o processo complementar, mediante o qual o indivíduo se ajusta – se acomoda – a um acontecimento do ambiente, em função das estruturas daquele” (FERREIRA, 2003, p. 13).

Na seção *Línguas: usos e reflexão*, são discutidos conceitos gramaticais acerca dos predicados. São apresentados excertos do texto de abertura do capítulo e destaca-se a importância que os diferentes tipos de predicados exercem na organização e compreensão de uma sequência textual, como a narrativa, a descritiva, a conversacional, a argumentativa e a expositiva.

Nesse sentido, a atividade parece suscitar uma abordagem cognitivista, por considerar a importância de aplicar o conhecimento em produções textuais e mostrar que o conteúdo gramatical exerce uma função no texto e por antecipar e prever o conteúdo (Rojo, 2004) além de produzir significação. Ademais, pode-se entender que se destaca a importância não apenas do estudo da nomenclatura, mas também o seu papel na construção de sentido do texto.

Na explicação dos conteúdos, também são usados os exemplos do texto para as explicações. No entanto, o livro apresenta quatro atividades referentes aos aspectos trabalhados, e somente o exercício 3 apresentado no Exemplo 11, que se vê a seguir, retoma as orações do texto.

Exemplo 11, C3, p. 113.

3. Copie os trechos das frases a seguir e complete-os com o tipo de predicado indicado nos parênteses:

a) Os supermercados ■. (predicado nominal)

b) Os supermercados ■. (predicado verbal)

c) Os produtos mais caros ■. (predicado nominal)

d) Os produtos mais caros ■. (predicado verbal)

Prof.(a), se considerar necessário, retome com os alunos o fato de que no predicado verbal o verbo deve indicar ação do sujeito e de que no predicado nominal o verbo deve apenas ligar o sujeito ao seu predicativo.

Além disso, esse exemplo, em recorte, apresenta uma organização behaviorista, pois o exercício 3 prima pela exigência apenas de memorização de conceitos, como é possível observar em: “complete-os com o tipo de predicado indicado nos parênteses”, instrução destacada no exemplo 11.

O fato de o leitor buscar e localizar informações relevantes (ROJO, 2004) para, então, armazená-las por meio de cópia é recorrente na seção, pois, ao final do capítulo, para organizar o que foi estudado na seção *Línguas: usos e reflexão*, é sugerido ao aluno que complete um mapa com expressões que foram estudadas no capítulo, ou seja, o aluno vai copiá-las para posteriormente usá-las em uma avaliação, por exemplo.

Na seção *Produção de texto*, a atividade deve ser elaborada em grupo. O professor exerce a função de mediador na divisão da turma em grupos. São sugeridos três textos que abordam a mesma temática de abertura do capítulo – consumismo. Desses textos, os alunos são convidados a escolher um e fazer um levantamento das ideias-chave. Nessa primeira atividade, identificamos uma tendência cognitivista, pois busca envolver a prática de leitura, a partir da interpretação e da reflexão (ROJO, 2004).

Após a leitura do texto, de acordo com a atividade proposta no Exemplo 12, apresentado a seguir, é solicitado ao aluno que elabore um esquema. Nesse caso, parte-se do princípio de que o aluno saiba como fazer o esquema, pois não há

orientação de como produzi-lo. Depois disso, o aluno deve pesquisar sobre a temática e fazer uma exposição oral do texto. Nesse exercício, o aluno é convidado a fazer comparação de informações (ROJO, 2004), pois terá de se manifestar em público sobre a temática. Além disso, ele terá que fazer generalizações obrigatoriamente, uma vez que, ao sintetizar, ele guardará em sua memória o que julgar pertinente para apresentar aos colegas. Cabe destacar que, nesse esquema, o aluno completou espaços em branco com informações do texto, isto é, mais uma vez localizou informações já discutidas no capítulo.

Exemplo 12, C3, p. 113.

3. Elaborem um esquema semelhante ao que vocês fizeram nesta unidade (página 103).
4. Façam uma pesquisa de modo a enriquecer o texto escolhido com exemplos.
5. Escolham um ou dois membros do grupo para fazer a exposição oral do texto. É importante que os alunos escolhidos não sejam os mesmos que fizeram a apresentação na seção *Prática de oralidade*.
6. Os responsáveis pela exposição devem utilizar o esquema elaborado pelos grupos para conduzir a apresentação.
7. Releiam as recomendações sobre linguagem, postura, formas de saudação e despedida que estão na página 104, na seção *Prática de oralidade*, itens 3 e 4 da "Exposição oral".

É possível verificar que o LD apresenta uma organização ora pré-cognitivista (behaviorista), pois propõe uma leitura linear do texto e traz atividades de memorização, ora cognitivista, pois explora algumas estratégias cognitivas nos exercícios de leitura (ROJO, 2004). Além disso, dá maior ênfase às práticas de produção oral, relegando a um segundo plano as atividades de produção escrita. Essas, quando propostas, não são ensinadas passo a passo ao aluno. Em outras palavras, o aluno não consegue desenvolver uma metaconsciência, por exemplo, de

como um texto argumentativo se organiza retoricamente, de modo a exercitar tal produção escrita.

Por fim, destacamos que o capítulo analisado traz equívocos relativos à identificação/classificação dos textos trabalhados. No exemplo analisado, o texto é apresentado ao aluno como expositivo, mas guarda características marcadamente argumentativas. Esse equívoco teórico-analítico também pode ser percebido na página de *Apresentação do LD* (p. 03), na qual as autoras informam que irão trabalhar, ao longo do LD, com textos de diferentes tipos e gêneros: “letras de música, histórias, reportagens [...] textos expositivos, argumentativos [...]” (BORGATTO; BERTIN; MARKEZI, p. 3, 2012). Identificamos, portanto, duas perspectivas teóricas diferentes, a da tipologia textual e a do gênero textual (MEURER, 2002), colocadas equivocadamente em relação de sinonímia.

Embora tenhamos identificado no LD uma tentativa de propor ao aluno atividades que poderiam remeter à perspectiva teórica sociocultural de aprendizagem, pela reflexão acerca dos perigos e das armadilhas do consumismo na sociedade ocidental, percebemos que essa tentativa é ainda tímida, pois o aluno não é levado a se posicionar frente à temática, apenas a identificá-la, reconhecendo sua existência, tampouco sendo estimulado a refletir acerca de como transformar tal comportamento ao se dar conta dessas armadilhas.

5. Considerações finais

Neste artigo, buscamos, a fim de contribuir para o trabalho do professor em sala de aula e para uma reflexão acerca do papel do LD, identificar qua(is) perspectivas de aprendizagem são mobilizadas para subsidiar as atividades que constituem o livro didático *Projeto Teláris* utilizado no ensino fundamental.

A partir da análise das perspectivas teóricas de aprendizagem no LD, constatamos que o livro está alinhado, em alguns momentos, a uma perspectiva

teórica behaviorista, por meio de atividades de memorização, e, em outros, à perspectiva teórica cognitivista, pela exploração de algumas estratégias de leitura, pelo uso de textos autênticos e pela exploração de atividades gramaticais com base nos textos apresentados na unidade. Na página de apresentação (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, p. 03), as autoras argumentam que desejam contribuir para a formação do aluno, desenvolvendo seu “espírito crítico”. Observamos, em alguns raros momentos, uma tentativa de reflexão que remete a perspectiva teórica sociocultural. Todavia, não identificamos atividades que, recorrentemente estimulassem o desenvolvimento de um pensamento reflexivo. Somente pelo reiterado exercício reflexivo podemos levar o aluno à construção de um posicionamento crítico que venha a contribuir para a construção da cidadania e da transformação pessoal e social.

Referências Bibliográficas

BORGATTO, A. T.; BERTIN. T.; MARCHEZI. V. **Projeto Teláris Português 8º ano**. São Paulo: Ática, 2012.

BRAIT, B. (2002). Interação, gênero e estilo. In: PRETI, D. (Org.). **Interação na fala e na escrita. Projetos PARALELOS – NURC/SP**, v. 5, p. 125-157.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero de discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

CARDOSO, R. C. T. **The communicative approach to foreign language teaching: a short introduction - managing theory and practice in the classroom**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

CHOMSKY, N. Novos horizontes no estudo da linguagem. **Delta**, v. 13, n. special issue, p. 1-16. São Paulo, 1997.

COLE, M; SCRIBNER, S. Introdução. In: COLE, M. et al. (Orgs.). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 17-36.

FRIEDRICH, J. O aporte específico da escola. In: FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski - Mediação, aprendizagem e desenvolvimento: Uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FERREIRA, M. M. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. **Revista Intercâmbio**, volume XXI: 38-61, 2010. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

HALLIDAY, M. A. K. Context of situation. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. **Language, context and text: aspects of a language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University, 1989.

HICKMANN, M. Psychosocial aspects of language acquisition. In: FLETCHER, P.; GARMAN, M. (Eds.). **Language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 9-29.

JOHNS, A.M. Pedagogical Genres. In: **Text, role and context: developing academic literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524650>

KOCH, I.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociointeracionismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-300.

LEGENDRE, M. Jean Piaget e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, C. TARDIF, M. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 395- 424, 2010a.

_____. Lev Vygotsky e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, C. TARDIF, M. **A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 425- 446, 2010b.

MEURER, J. L. **Genre as diversity, and rhetorical mode as unit in language**. Ilha do Desterro, 43, p. 61-82, 2002.

MORATO, E. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística: Fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, p. 311-352, 2004.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. Praxis: A zona de desenvolvimento proximal. In: NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Editora Loyola, p. 71-110. 1993.

PIETRARÓIA, C. M. C. **Percorso de leitura: léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira**. São Paulo: Annablume, 1997.

ROJO, R. (org). Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas. In KLEIMAN, A. (org). **Ação e mudança na sala de aula: Uma pesquisa sobre letramento e interação**. 1999. p. 175-186.

_____. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. ROJO, R. .Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: Anais do SEE: CENP, São Paulo, 2004. Disponível em:

[https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=rojo+\(r\).+letramento+e+capacidades+de+leitura+para+a+cidadania+referencia](https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=rojo+(r).+letramento+e+capacidades+de+leitura+para+a+cidadania+referencia). Acesso em: 11 abr. 2017.

SILVA, E. T. da. Livros didáticos: do ritual de passagem a ultrapassagem. **Em aberto**. Brasília, 1996, p. 8-11. Disponível em:

http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B5F8D6FDF-2BF0-476F-9271-88ADE36BAD1A%7D_Em_Aberto_69.pdf. Acesso em: 01 jun. 2016.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1974.

_____. **Tecnologia do ensino**. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder; Editora da USP, 1972.

STAATS, A. W. **Behaviorismo social: uma ciência do homem com liberdade e dignidade** (traduzido por Antonio Ribeiro de Almeida). In: Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro, 32(4): 97-116, out./dez. 1980.

STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: artmed, 2000.

TERRA. M. **O behaviorismo em discussão**. Disponível em:

<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/b00008.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.

TICKS, L. K. (2006). In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C. A.; RICHTER, M. G. (org.). **Linguagem, Cultura e Sociedade**. 1ed. Porto Alegre: Editora e Gráfica Eficiência, v. 1, p. 169-189.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLACE, C. **Reading**. Oxford, O.U.P, 1992.

WATSON, J. Psychology as the behaviorist views it. **Psychological Review**: 101 (2): 248-253, 1994. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.2.248>

Artigo recebido em: 20.05.2017

Artigo aprovado em: 15.11.2017



Análise do discurso literário: o funcionamento da autoria na produção epistolar de Mário de Andrade

Literary discourse analysis: the functioning of authorship in the epistolary production of Mário de Andrade

Fernanda Mussalim*

RESUMO: Neste artigo, pretendo apresentar parte dos resultados de pesquisa obtidos por meio do desenvolvimento do projeto *Análise do discurso literário: o funcionamento da autoria na produção epistolar de Mário de Andrade*, desenvolvido no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, entre março de 2013 e fevereiro de 2016, e financiado pelo CNPq. No referido projeto, me propus, com base em fundamentos teóricos da Análise do discurso literário, postulados por Dominique Maingueneau em *Discurso literário* e em alguns outros textos, a analisar parte da produção epistolar de Mário de Andrade, mais especificamente, as cartas que escreveu a Manuel Bandeira entre os anos de 1922 e 1944. O intuito fundamental do projeto era, analisando o funcionamento da autoria nesse conjunto de textos, verificar os modos pelos quais se dá o imbricamento entre as três instâncias autorais postuladas por Maingueneau, a saber, a *pessoa*, o *escritor* e o *inscritor*.

ABSTRACT: In this article, I intend to present part of results obtained through the development of the research project *Literary Discourse Analysis: the functioning of authorship in the epistolary production of Mário de Andrade*, which was developed at the Institute of Letters and Linguistics of the Federal University of Uberlândia, between March 2013 and February 2016, and funded by the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq). Based on the theoretical framework of Literary Discourse Analysis, postulated by Dominique Maingueneau in his book *Literary Discourse* among other texts, I proposed, in this project, to analyze part of the epistolary production of Mário de Andrade, more specifically, the letters he wrote to Manuel Bandeira between 1922 and 1944. The main objective of this project was, by analyzing the functioning of authorship in this set of texts, to verify the means by which the imbrication among the three authorship instances postulated by Maingueneau occurs, namely, *the person*, *the writer* and

* Docente do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Honorary Visitor Fellow no Centro de Neurociências, Psicologia e Comportamento da Universidade de Leicester (2017-2018). Bolsista de Produtividade em Pesquisa – CNPq. E-mail: fmussalim@gmail.com. Homepage: www.fernandamussalim.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso literário. Funcionamento da autoria. Modernismo brasileiro. Mário de Andrade. Epistolografia.

the inscriptor.

KEYWORDS: Literary discourse analysis. Functioning of authorship. Brazilian modernism. Mário de Andrade. Epistolography.

1. Introdução

No projeto *Análise do discurso literário: o funcionamento da autoria na produção epistolar de Mário de Andrade*¹ (2013-2016), desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, propus-me a analisar parte da produção epistolar de Mário de Andrade – mais especificamente, as cartas que escreveu a Manuel Bandeira entre os anos de 1922 e 1944. Com base em fundamentos teóricos da Análise do discurso literário, postulados por Dominique Maingueneau em *Discurso literário* e em alguns outros escritos do autor, o intuito fundamental deste projeto foi analisar o funcionamento da autoria nesse conjunto de textos, a fim de verificar os modos pelos quais se dá o imbricamento entre três instâncias autorais, a saber, a *pessoa*, o *escritor* e o *inscritor* (cf. MAINGUENEAU, 2006).

Neste artigo, pretendo apresentar parte dos resultados de pesquisa obtidos por meio do desenvolvimento deste projeto. Para tanto, apresentarei em linhas gerais, na seção a seguir, a fundamentação teórica da pesquisa, o *corpus* de análise e os objetivos. Posteriormente, em seção subsequente, apresentarei análises e resultados da pesquisa e, por fim, farei considerações finais e apresentarei novos encaminhamentos de pesquisa.

¹ Projeto financiado pelo CNPq (Bolsita PQ), a quem agradeço o apoio financeiro.

2. Fundamentos da pesquisa: referencial teórico, *corpus* de análise e objetivos

Em *Discurso Literário*, Maingueneau afirma que é possível considerar o fato literário como discurso, no sentido que a AD confere a esse termo. Isso possibilita restituir “as obras aos espaços que as tornam possíveis, onde elas são produzidas, avaliadas, administradas” (MAINGUENEAU, 2006, p. 43), remetê-las às suas próprias condições de enunciação, o que implica, entre outras coisas, a consideração do estatuto do escritor associado a seu modo de posicionamento no campo literário; dos papéis vinculados aos gêneros; da relação com o destinatário construída através da obra; dos suportes materiais e dos modos de circulação dos enunciados. Todas essas questões só podem ser abordadas quando se considera o discurso literário como enunciação e como instituição, isto é, como vetor de um posicionamento, como prática discursiva de sujeitos socialmente inscritos em condições históricas de produção de sentidos.

Nessa perspectiva de abordagem – em que se reflete sobre as obras em termos de instituição e de legitimidade –, é preciso assumir que a enunciação é regulada, o que obriga a considerar o texto como uma forma de gestão do contexto, de modo que o dispositivo enunciativo não seja tomado como algo exterior ao enunciado, mas como algo que ao mesmo tempo o constitui e é constituído por ele. A “análise do discurso literário” proposta por Dominique Maingueneau considera, em toda a sua complexidade, as modalidades sociais e históricas da comunicação literária, sem abrir mão da necessidade de se apoiar nas ciências da linguagem. Essa posição é bastante evidente na proposta do autor, basta observar os tipos de categorias com as quais ele busca operacionalizar suas abordagens do texto literário: cena de enunciação (tipo de discurso, gênero e cenografia); dêixis discursiva (enunciador, co-enunciador, topografia e cronografia); ethos, para citar apenas algumas dessas categorias.

Na perspectiva de Maingueneau, considerar a literatura como discurso implica considerar os textos literários como eventos enunciativos, e isso, a meu ver,

foi um terreno profícuo para o autor formular categorias analíticas muito produtivas para lidar com problemas que, até hoje, ocupam muitos dos estudos sobre literatura. Por exemplo, como definir o estatuto de uma carta escrita por um autor consagrado: é literatura ou não?; é ficção ou não? A abordagem proposta por Dominique Maingueneau desloca essa questão, de natureza tipológica, para outra, de natureza funcional, uma vez que considera a existência de espaços de funcionamento da autoria; de regimes de enunciação literária distintos; e de diferentes funções enunciativas.

É nesse quadro teórico que Maingueneau (2006, p. 136) propõe que se considere a existência de três instâncias de funcionamento da autoria, a saber, *a pessoa, o escritor e o inscritor*, que não se dispõem em sequência – seja cronológica ou de estrato –, mas atravessam-se mutuamente, não sendo nenhuma delas o fundamento:

A denominação “a pessoa” refere-se ao indivíduo dotado de um estado civil, de uma vida privada. “O escritor” designa o ator que define uma trajetória na instituição literária. Quanto ao neologismo “inscritor”, ele subsume ao mesmo tempo as formas de subjetividade enunciativa da cena de fala implicada no texto (aquilo que vamos chamar adiante de “cenografia”) e a cena imposta pelo gênero do discurso: romancista, dramaturgo, contista... O “inscritor” é, com efeito, tanto enunciador de um texto específico como, queira ou não, o ministro da instituição literária, que confere sentido aos contratos implicados pelas cenas genéricas e que delas se faz o garante.

Essas três instâncias recobrem-se mutuamente, dispersando e concentrando, num mesmo gesto, a “identidade criadora”. Como esclarece Maingueneau (2006, p. 137):

Através do inscritor, é também a pessoa e o escritor que enunciam; através da pessoa, é também o inscritor e o escritor que vivem; através do escritor, é também a pessoa e o inscritor que traçam uma trajetória no espaço literário. [...] como viver se não se vive da

maneira que convém para ser um dado escritor que vai ser o inscritor de uma dada obra? Como desenvolver estratégias no espaço literário se não se vive de modo a ser o inscritor de uma obra? Como ser o inscritor de uma obra se não se enuncia através de um posicionamento no campo literário e um certo modo de presença/ausência na sociedade?

Dessa perspectiva, a questão “*Quem é o autor dessa obra?*” não parece muito produtiva – ou relevante. A problemática necessariamente deve se deslocar; a pertinência de uma questão sobre determinada “identidade criadora” deve recair sobre o funcionamento da autoria, ou, dizendo de outro modo, sobre o funcionamento dos espaços e dos regimes de subjetivação.

Assumindo essa perspectiva, Maingueneau afirma que a literatura mescla dois regimes de enunciação literária distintos: um regime *delocutivo* e outro *elocutivo*. No regime *delocutivo*, o autor se oculta diante dos mundos que instaura (trata-se dos gêneros tipicamente considerados ficcionais no campo literário, como o romance, por exemplo, ou a poesia lírica); no *elocutivo*, “*o inscritor*”, “*o escritor*” e “*a pessoa*”, conjuntamente mobilizados, deslizam uns nos outros (é o caso de gêneros como o relato autobiográfico e as cartas de autores consagrados, entre outros). Esses dois regimes alimentam-se um do outro – e isso ocorre de diferentes modos, a depender das conjunturas históricas e dos posicionamentos dos diversos autores no campo literário.

Maingueneau ainda amplia a distinção *delocutivo/elocutivo*, passando a considerar que a produção de um autor associa dois espaços discursivos distintos e indissociáveis: um *espaço canônico* e um *espaço associado*.

O *espaço canônico* recobre quase todas as produções do *regime delocutivo*, isto é, as produções em que o autor se esconde por trás dos mundos ficcionais que cria. Esse espaço repousa sobre a ritualização, uma vez que a incisão que o funda é um ritual: a poesia lírica, por exemplo, liga-se a uma convenção poética forte que define as formas do dizer e uma densa intertextualidade.

O *espaço associado*, por sua vez, recobre as tantas produções do *regime elocutivo*, isto é, os vários textos de autor que acompanham suas obras: dedicatórias, prefácios, comentários, manifestos, debates, cartas², escritos sobre outras artes, entrevistas etc. Em todas essas produções, as instâncias da *pessoa*, do *escritor* e do *inscritor* deslizam-se umas sobre as outras. Certos gêneros do espaço associado, como o relato de viagem, o diário íntimo, as lembranças da infância, as cartas – textos mais “autônomos” em relação às obras de um autor –, parecem privilegiar uma *dimensão de figuração* do criador, isto é, de construção de uma identidade criadora no mundo. Outros gêneros paratextuais e metatextuais, inseparáveis dos textos que acompanham – como a dedicatória, o prefácio, o manifesto – parecem privilegiar uma *dimensão de regulação* “por meio da qual o criador negocia a inserção de seu texto num certo estado do campo e no circuito de comunicação” (MAINGUENEAU, 2006, p. 143). Tais gêneros cumprem a função de pôr as obras em conformidade com as normas do campo ou impor soberanamente as do autor. Eles cumprem também a função de

colocar em perspectiva um texto, seu perfil com referência ao que poderíamos chamar de a *Opus*, isto é, a trajetória de conjunto em que cada obra singular assume um lugar. Com efeito, ser escritor é também gerar a memória interna dos próprios textos e atividades passadas e reorientá-las em função de um futuro. Quanto mais se enriquece a *Opus*, tanto mais importante se torna essa função de regulação (MAINGUENEAU, 2006, p. 143).

² A carta, enquanto uma produção do espaço associado de um autor literário, é concebida como um gênero do discurso, uma vez que obedece a fortes restrições enunciativas de ordem sociohistórica – no caso específico das cartas aqui analisadas, pode-se considerar que elas obedecem ao sistema de restrições semânticas (cf. MAINGUENEAU, 2008b) que rege o posicionamento dos primeiros modernistas brasileiros (cf. SILVEIRA, 2003). Entretanto, vale esclarecer que a carta, a depender do enfoque teórico-metodológico assumido na pesquisa, pode ser considerada como um hipergênero (cf. MAINGUENEAU 2006, 2008a, 2010a, 2015), isto é, como um modo de organização da fala que sofre coerções enunciativas fracas. Dessa perspectiva, não se trata, “diferentemente do gênero do discurso, de um dispositivo de comunicação historicamente definido”, mas de “um modo de organização com fracas coerções que encontramos nos mais diversos lugares e épocas e no âmbito do qual podem desenvolver-se as mais variadas encenações da fala” (MAINGUENEAU, 2006, p. 244).

As duas dimensões (ou funções) – de *figuração* e *regulação* – são inseparáveis: no espaço associado da produção de um autor, constrói-se uma identidade criadora e confere-se um estatuto às unidades que constituem a *Opus*.

Foi com base, fundamentalmente, no deslocamento teórico-metodológico realizado por Dominique Maingueneau – de tratar os textos produzidos no campo da literatura como eventos discursivos e, dessa perspectiva, considerar a problemática da autoria não com base em tipologizações e delimitações de fronteiras, mas a partir da ótica de seu funcionamento discursivo, isto é, considerando o imbricamento dos espaços canônico e associado, bem como seus diferentes regimes de enunciação (o delocutivo e o elocutivo) e suas diferentes dimensões (de *figuração* e de *regulação*) – que desenvolvi o projeto em questão, analisando, conforme já esclarecido, as cartas de Mário de Andrade dirigidas a Manuel Bandeira entre os anos de 1922 e 1944. Mais especificamente, o *corpus* da pesquisa encontra-se copilado no livro *Correspondência Mário de Andrade & Manuel Bandeira* (volume 1 da coleção *Correspondência de Mário de Andrade*), organizado por Marcos Antônio de Moraes e publicado em 2001 pela Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP), em parceria com o Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), órgão também vinculado à Universidade de São Paulo. A organização de Moraes oferece ao leitor não apenas as cartas de Mário de Andrade na íntegra, mas a correspondência entre ele e Bandeira, apresentadas em ordem cronológica. Além disso, as cartas de ambos os interlocutores vêm acompanhadas de notas dos pesquisadores, que: i) descrevem os traços dos manuscritos originais, de modo a possibilitar ao leitor a “aproximação física” dos documentos; ii) transcrevem as notas dos dois interlocutores, deixadas na margem de cartas recebidas – o que duplica o diálogo antecipando a resposta –, e os trechos grifados nos originais, indiciando quais eram os trechos de maior interesse; iii) e fazem menção a publicações anteriores às cartas e a acontecimentos tematizados, a fim de contextualizar os tópicos das correspondências.

O objetivo geral, proposto para o desenvolvimento da pesquisa, foi o de analisar as formas de subjetivação do discurso literário no *espaço associado* da produção de um autor, a partir da consideração da existência de três instâncias de funcionamento da autoria, a saber, a *pessoa*, o *escritor* e o *inscritor*. Em relação aos objetivos específicos, foram propostos quatro, a saber:

- i) analisar como as três instâncias de funcionamento da autoria se recobrem mutuamente no regime de enunciação *elocutivo*, predominante no espaço discursivo *associado* do campo literário;
- ii) analisar como e em que medida o funcionamento da autoria no espaço discursivo *associado* está radicalmente relacionado ao posicionamento discursivo do autor no campo literário;
- iii) analisar o modo de funcionamento e interação das dimensões de *figuração* e *regulação* no espaço discursivo *associado* considerado;
- iv) demonstrar – a partir da análise do *corpus* da pesquisa, composto por textos que privilegiam o regime de enunciação *elocutivo* – a estreita relação entre as produções do espaço *associado* e as do espaço *canônico* de um autor, a fim de dar sustentação à hipótese de que o discurso literário é um território radicalmente duplo (que rejeita a imposição de fronteiras tipológicas), e reforçar um pressuposto fundamental da Análise do Discurso – o da heterogeneidade constitutiva dos discursos.

Tendo, pois, apresentado a fundamentação teórica, o *corpus* de análise e os objetivos da pesquisa, apresentarei, a seguir, análises e resultados.

3. Análises e Resultados

Dois grandes encaminhamentos foram dados à pesquisa. O primeiro, já previsto no projeto e amplamente relacionado aos objetivos geral e específicos, diz respeito ao funcionamento da autoria, isto é, ao modo como a “identidade criadora”

Mário de Andrade vai se constituindo num espaço associado de produção – as cartas. Vale ressaltar que, apesar de eu considerar a troca de cartas entre os dois autores, o foco do projeto é a produção de Mário de Andrade.

O segundo encaminhamento dado à pesquisa – e não previsto no projeto inicial – está relacionado a uma hipótese que nasceu da leitura exaustiva das cartas trocadas entre Andrade e Bandeira e de uma outra consideração, de ordem mais histórica, que é o conjunto extensíssimo de cartas escritas por Mário de Andrade não apenas a Manuel Bandeira, mas a um grupo variadíssimo de interlocutores. O que foi possível perceber, por meio das análises, é que as cartas produzidas por Mário de Andrade são lugares discursivos por meio dos quais o autor busca construir uma rede de discípulos. Nessa perspectiva, as cartas daquele que é considerado o “Papa do Modernismo” – por refletir e teorizar incessantemente sobre a cultura e a arte brasileiras – podem ser lidas como uma importante estratégia de tentativa de ascensão do autor ao centro do campo literário brasileiro do início do século XX, na medida em que, por meio delas, constroem-se relações de aliança (em que Mário se coloca como mentor) com outros autores do campo literário (e não só do campo literário brasileiro).

Esse segundo encaminhamento, desenvolvido ao longo da realização do projeto, decorreu, em grande parte, da metodologia de análise. Seguindo Maingueneau (2008b), assumi que o tratamento metodológico do *corpus* deve partir de hipóteses fundamentadas na história – isto é, em conhecimentos decorrentes de pesquisas que, em alguma medida, produziram conhecimento sobre o discurso tomado como objeto de análise³ (no caso da pesquisa em questão, esse conhecimento histórico diz respeito, por exemplo, à divulgação da existência do conjunto de cartas

³ Maingueneau (2008b), por exemplo, em sua pesquisa sobre a polêmica travada entre dois posicionamentos religiosos (o jansenismo e o humanismo devoto) do campo católico da França do século XVII, toma como ponto de partida o conhecimento produzido por historiadores da religião que afirmam, dentre outras coisas, que o discurso jansenista surgiu, do ponto de vista histórico, como uma reação ao discurso do humanismo devoto.

escritas por Mário de Andrade a um grupo variadíssimo de interlocutores é muito extensa) –, bem como da leitura um conjunto de textos, sendo que a análise desse conjunto pode vir a confirmar ou refutar as hipóteses estabelecidas com base no conhecimento histórico – no caso desta pesquisa, a leitura das cartas confirmou que a vasta produção epistolográfica de Andrade está relacionada à tentativa de construção de uma rede de discípulos; mais que isso, permitiu perceber (ampliando, pois, o conhecimento) que foi, fundamentalmente por meio das cartas, que essa rede foi se legitimando. Dessa perspectiva metodológica, o imbricamento entre texto e contexto – ou ainda, entre o que a Análise do discurso tradicionalmente se refere como discurso e condições de produção – é radical, já que, numa via de mão dupla, as hipóteses históricas tomadas como ponto de partida podem iluminar a leitura dos textos, ao mesmo tempo em que a leitura dos textos pode confirmar, ampliar (ou refutar) conhecimentos históricos. A abordagem do *corpus* deve considerar isso, de modo que o texto seja sempre analisado, não apenas como produto de certas condições históricas, mas também como prática discursiva um sujeito inscrito em um posicionamento no campo, por meio da qual se vai gerindo esse posicionamento e construindo uma identidade discursiva forte no campo. As cartas de Andrade endereçadas a Bandeira tendo sido, pois, analisadas dessa perspectiva, isto é, como instâncias verbais de gestão das próprias condições de produção, possibilitaram a percepção de que tais cartas constituem-se numa importante estratégia de tentativa de ascensão de Mário de Andrade ao centro do campo literário brasileiro do início do século XX, uma vez que, por meio delas, o autor busca constituir sua rede de discipulado.

A seguir, a título de ilustração, apresentarei breves análises representativas de parte dos resultados de pesquisa obtidos. Para tanto, foi necessário um recorte do *corpus*, do qual considerarei aqui seis cartas:

- 1) Carta de Mário de Andrade endereçada a Manuel Bandeira, escrita em 06 de junho de 1922 (cf. MORAES, 2001, p. 62-64).
- 2) Carta de Mário de Andrade endereçada a Manuel Bandeira, escrita em 23 de fevereiro de 1923 (cf. MORAES, 2001, p. 84-85)
- 3) Carta de Mário de Andrade endereçada a Manuel Bandeira, escrita em 31 de maio de 1925 (cf. MORAES, 2001, p. 212-214).
- 4) Carta de Mário de Andrade endereçada a Manuel Bandeira, escrita em 5 de janeiro de 1931 (cf. MORAES, 2001, p. 479-480).
- 5) Carta de Manuel Bandeira endereçada a Mário de Andrade, escrita em 25 de maio de 1922 (cf. MORAES, 2001, p. 59-60).
- 6) Carta de Manuel Bandeira endereçada a Mário de Andrade, escrita em 31 de maio de 1923 (cf. MORAES, 2001, p. 94-95).

A correspondência trocada entre Andrade e Bandeira testemunha a história de amizade de dois grandes autores modernistas brasileiros (“Olha, Manu, não sei se você já é meu amigo ou já se considera tal. Você se lembra que lendo aquele meu “Ponteando sobre o amigo bom”, você respondeu que eu não podia considerar você meu amigo na acepção tão elevada em que eu botava a palavra. Não me amolei com as sutilezas da sua consciência e o fato é que você tem sido o mais verdadeiro dos amigos pra mim”⁴), que, não raras vezes, expressam o desejo de estarem juntos (“Ah Manuel, se nós pudéssemos viver na mesma cidade!”⁵). As cartas trazem relatos de experiências pessoais vividas pelos dois interlocutores (como é o caso, por exemplo, da correspondência⁶ em que Mário de Andrade relata como foi o Carnaval que passou no Rio de Janeiro em fevereiro de 1923), mas não são despretensiosas. Nas cartas de Andrade, o autor se dá à experimentação, realizando torneios linguísticos

⁴ Carta endereçada a Manuel Bandeira, escrita em 5 de janeiro de 1931 (cf. MORAES, 2001, p. 479-480).

⁵ Carta endereçada a Manuel Bandeira, escrita em 31 de maio de 1925 (cf. MORAES, 2001, p. 212-214).

⁶ Carta endereçada a Manuel Bandeira, escrita em 23 de fevereiro de 1923 (cf. MORAES, 2001, p. 84-85).

que se assemelham aos que se encontram em alguns de seus contos e crônicas e valendo-se de termos, registros ortográficos e construções sintáticas que julga caracterizarem o português do Brasil (como “pra”, “prao”; “ciao”; “Lhe escrevo, como prometi”), além de discutir poemas e tecer comentários em torno da produção literária em geral, da exposição de artes plásticas e apresentações musicais, bem como discutir estratégias de divulgação da arte modernista. Em outras palavras, nas cartas de Mário de Andrade a Manuel Bandeira é possível perceber o deslizamento entre as instâncias da *pessoa*, do *escritor* e do *inscritor*: Mário de Andrade escreve cartas a um amigo, circula (posiciona-se) no espaço literário e faz obra, tudo ao mesmo tempo, o que permitiu que esse conjunto de cartas se caracterizasse como um *corpus* de análise pertinente para analisar o funcionamento imbricado das três instâncias da autoria, tal como concebidas por Dominique Maingueneau.

Foi possível perceber, também, a partir da análise desse *corpus*, o funcionamento das dimensões de *figuração* e *regulação*, na medida em que, por meio da troca epistolar, tanto Mário de Andrade, quanto Manuel Bandeira buscam gerir a construção de imagens de si relacionadas às identidades criadoras que pretendem perpetuar no campo literário brasileiro (dimensão da *figuração*), além de negociarem, por meio dos comentários que fazem um ao outro a respeito de seus poemas e livros, a legitimidade da inserção de suas produções do espaço canônico, no arquivo do campo literário em questão (dimensão da *regulação*). A análise do funcionamento dessas duas dimensões – que aparecem necessariamente atreladas ao funcionamento das instâncias da *pessoa*, do *escritor* e do *inscritor* – possibilitou demonstrar não apenas a relação entre o funcionamento da autoria no espaço discursivo associado e o posicionamento do autor no campo literário, mas também a estreita relação entre as produções dos espaços canônico e associado de um autor.

Todos os objetivos iniciais, apresentados no projeto em questão, foram, pois, cumpridos ao longo da pesquisa. A análise de duas cartas, apresentada a seguir, permitirá que se perceba isso, bem como a produtividade da hipótese que gerou o

segundo encaminhamento da pesquisa, a partir do qual se buscou demonstrar que as cartas produzidas por Mário de Andrade são lugares discursivos por meio dos quais o autor busca construir uma rede de discipulado.

A troca correspondência entre os dois autores iniciou-se em 25 de maio de 1922 com uma carta de Manuel a Mário. Os dois já haviam se conhecido na casa de Ronald de Carvalho, na ocasião em que Mário leu para os presentes (além de Bandeira e Carvalho, Oswald de Andrade, Sérgio Buarque de Holanda, Austregésilo de Athayde e Osvaldo Orico) a *Paulicéia Desvairada*. A seguir, reproduzo a carta que deu início a esse diálogo epistolar:

Rio de Janeiro, Curvelo, 43
25 de maio de 1922.

Mário de Andrade,

há muito tempo estou para lhe escrever, exigindo a publicação imediata de seus poemas: tinha saudades cruéis do “Oratório”. Mas ignorava o seu endereço. Um dia destes encontro o Sérgio Buarque de Holanda, com aquele ar metálico e laminado, aquele ar que faz compreender de chofre a pintura moderna (pelo menos foi a cara do Sérgio e a de um motorneiro de Petrópolis que m’a fizeram compreender) e soube por ele notícias suas, recebi por ele saudades suas. Tratei logo de lhe escrever, mas para ambientar-me comprei o primeiro número de *Klaxon*, onde li coisas suas que mataram e reavivaram, mais mordentes, as lembranças das

“Luzes do Cambuci...”

“[da] batata assada ao forno” (faça o favor de cantar), etc.

Desejo todas as prosperidades à *Klaxon*, entre outras um bom revisor para o texto francês, - senão não lhe mando este meu:

BONHEUR LYRIQUE

“Coeur de phtisque,

O mon coeur lyrique,

Ton bonheur ne peut pas être comme celui des autres.

Il faut que tu te fabriques

Un bonheur unique,

- Un bonheur qui soit comme le

piteux lustucru en chif-
fons d'une enfant pauvre:
- Fait par elle-même..."

Mando-lhe alguns exemplares do *Carnaval* a serem distribuídos aí entre pessoas de mau gosto e boa inteligência, capazes de sentir que aquelas rimas bonitas são pura ironia e o "Debussy" – laboriosa e voluptuosa manipulação de alquimia subjetiva, com incalculável arsenal de subentendidos imponderáveis.

Vai um exemplar com o meu nome e a minha admiração afetuosa para você.

Manuel.

Nesta carta, a instância da *pessoa* se manifesta em vários momentos, dentre eles quando Bandeira relata seu encontro com Sérgio Buarque de Holanda e como conseguiu o endereço de Mário. A própria decisão de escrever a Mário ("Tratei logo de lhe escrever") pode ser atribuída à instância da *pessoa*, que se imbrica à instância do *escritor*, alinhada ao posicionamento modernista ("mas para ambientar-me comprei o primeiro número de *Klaxon*"). Em seguida, Bandeira apresenta um de seus poemas, por meio do qual se pode perceber o funcionamento da instância de *inscritor* (subjetividade implicada pela cena de fala do gênero poema e pelo poema em si), que, por sua vez, enuncia através de um posicionamento no campo literário (instância do *escritor*). Esse posicionamento define também o modo como Bandeira avalia o trabalho do tradutor da *Klaxon*, seu próprio livro de poemas (*Carnaval*) e o poema "Debussy". Nesse sentido, a questão posta por Maingueneau, e já apresentada anteriormente, é bastante elucidativa do funcionamento desse evento enunciativo: "Como ser o *inscritor* de uma obra se não se enuncia através de um posicionamento no campo literário e um certo modo de presença/ausência na sociedade?".

Na carta resposta de Mário de Andrade, de 06 de junho de 1922, também é possível perceber o imbricamento dessas três instâncias. Reproduzo essa carta a seguir:

São Paulo, 6 de junho de 1922.

Manuel Bandeira

Foi meu prazer de ontem recebendo (só ontem) o teu *Carnaval*, reler essas páginas que tanta impressão me tinham produzido, há coisa de dois anos e meio. E o livro não envelheceu para minha admiração, asseguro-te. Creio mesmo que o contrário é que se deu. Saí da leitura com a convicção profunda que o teu livro foi um clarim de era nova, cantando já sem incertezas nem rouquidões. Há no livro uma página que considero das maiores de nossa poesia: “Os sapos”. Já o sabias. (Quando estive no Rio, o ano passado um desejo eu tinha: conversar com o autor dos “Sapos”. Realizei meu desejo. Voltei contente). Os teus trechos de *verdadeiro* verso livre são magníficos. Gosto menos do “Debussy”. Esplêndido como fatura, não há dúvida. Mas a fatura pouco me interessa. Entendo Debussy duma outra maneira. Não tenho a *sensação Debussy* ao ler teus versos. Nem mesmo do autor de *Boite à Joujoux* e do *Children’s corner*. Sabes que mais? Lendo ou evocando o teu pequeno poema, lembro-me imediatamente, imagina de quem?... de Erik. O Satie do *Minuete*, da *Aubade*, dos *Morceaux en forme de poire*.

Teu poema “Bonheur lyrique”, delicioso, sairá no 3º número de *Klaxon*. O segundo já está por terminar a impressão. Obrigado por nós.

Sensibilizou-nos teu interesse. Foste o primeiro dos amigos do Rio a nos demonstrar alguma simpatia. Por que esse afastamento? Será possível que em literatura se perpetuem as rivalidades de futebol! Manuel Bandeira, obrigado.

Paulicéia sairá breve. Tenho provas aqui na secretária. Não me esquecerei do teu exemplar.

Mas, amigo, como já estou longe dela!... Aqui vai alguma coisa do que faço agora. Não o comunique a ninguém. Sei que dizem de mim que imito Cocteau e Papini. Será já um mérito ligar estes dois homens diferentíssimos como grácil lagoa de impetuoso mar. É verdade que movo como eles as mesmas águas de modernidade. Isso não é

imitar: é seguir o espírito duma época. As disposições tipográficas dos meus versos correspondem não às teorias dos modernistas Baudouin, Aragon ou Sofficci, mas às minhas próprias teorias do *harmonismo* (verticalidade de acordes).

POESIA

... ontem dançaram...

CASA DESPIDA

“... e o piano sobe a escada imovelmente...
e as salas cruas
sem maquillage de tapetes
almofadas
bem-estar
Os quadros bailaram o shimmy
Retratos bêbedos agarrando-se às molduras...

“O pó rola no chão exausto como um sátiro

“BURGUESICE QUE ME INSULTA!

“Agora:
o terra-a-terra sentimental do estar-a-gosto
o nu em família...

“... no incógnito das salas enormes
vultos
balancé
maxixe
dó maior...

“Comentam-se os sucessos:
comeram tudo
a pianista era infeliz
seu tal
sua tal
houve louças quebradas...

“... tédio inabitável!”

Voilà. Isto fará parte de livro que não terá nome. As poesias também não terão nome. Mais ou menos: cinestésias objetivadas.

Um abraço do

Mário

que mora à
Rua Lopes Chaves, 108.

Nesta carta, conforme já dito anteriormente, também é possível perceber o imbricamento das três instâncias de funcionamento da autoria postuladas por Dominique Maingueneau. A instância da *pessoa* se manifesta em vários momentos, dentre eles, quando Mário de Andrade relata seu prazer em receber o livro de Bandeira, ou quando faz referência à rixa existente entre os times de futebol do Rio e de São Paulo. O autor ainda, como Bandeira, apresenta poemas (instância de *inscritor*, por meio da qual se considera a subjetividade implicada pela cena de fala do gênero poema e pelos poemas em si) e enuncia através de um posicionamento no campo literário (instância do *escritor*) ao: i) analisar, da perspectiva de um modernista, os poemas de Bandeira; ii) assumir-se como pertencente à comunidade discursiva dos modernistas que organiza a revista *Klaxon*; iii) fazer referências ao arquivo dos campos da música e da literatura (Debussy, Satie, Cocteau, Papini, Baudouin, Aragon, Sofficci), posicionando-se em relação a esse arquivo; iv) fazer referência a sua teoria do harmonismo, apresentada no “Prefácio interessantíssimo” de *Paulicéia Desvairada*.

O harmonismo, proposto por Mário, sustenta-se sobre uma analogia estabelecida com a música: partindo da distinção entre melodia (estrutura linear e horizontal de sequência de notas) e harmonia (estrutura horizontal de superposição de notas), postula a diferença entre verso melódico e verso harmônico. O primeiro, segundo Mário, configura-se como um arabesco horizontal de vozes consecutivas, contendo pensamento inteligível; o segundo, como construção de versos com palavras que não se ligam, não formam enumeração, sendo cada uma delas uma frase, um período elíptico, reduzido ao mínimo telegráfico. Esse artifício do verso

harmônico, que sugere a superposição de sequências de sons/ideias, permite a polifonia poética, dando a impressão de simultaneidade, tão cara aos modernistas. Como é possível perceber, os poemas apresentados na carta são uma demonstração do harmonismo proposto por Mário, o que permite, mais uma vez perceber o imbricamento entre as instâncias de *escritor* e *inscritor* e, assim, mais uma vez a questão posta por Maingueneau apresenta-se como sendo bastante elucidativa do funcionamento do evento enunciativo considerado: “Como ser o *inscritor* de uma obra se não se enuncia através de um posicionamento no campo literário”?

As dimensões de *figuração* e *regulação* também se manifestam com certa força nessa correspondência, na medida em que Mário de Andrade tenta gerir a construção de uma imagem de si relacionada a uma identidade criadora que pretende perpetuar no campo literário brasileiro (“Sei que dizem de mim que imito Cocteau e Papini. Será já um mérito ligar estes dois homens diferentíssimos como grácil lagoa de impetuoso mar. É verdade que movo como eles as mesmas águas de modernidade. Isso não é imitar: é seguir o espírito duma época”) e a inserção de suas produções do espaço canônico, no arquivo do campo literário brasileiro (“As disposições tipográficas dos meus versos correspondem não às teorias dos modernistas Baudouin, Aragon ou Sofficci, mas às minhas próprias teorias do *harmonismo*”). O funcionamento associado dessas duas dimensões, que aparecem atreladas ao funcionamento das instâncias da *pessoa*, do *escritor* e do *inscritor*, permite perceber, conforme já anunciado, não apenas a estreita relação entre as produções dos espaços canônico e associado de um autor, mas também a relação entre o funcionamento da autoria no espaço discursivo associado e o posicionamento do autor no campo literário.

Gostaria de chamar atenção para dois enunciados dessa carta de Andrade a Bandeira, a fim de dar visibilidade ao segundo encaminhamento dado à pesquisa, e anteriormente apresentado, de que as cartas produzidas pelo autor são lugares discursivos por meio dos quais ele busca construir uma rede de discípulos e, por isso,

elas podem ser lidas como uma importante estratégia de tentativa de ascensão do autor ao centro do campo literário brasileiro do início do século XX, na medida em que, por meio delas, constroem-se relações de aliança (em que Mário se coloca como mentor) com outros autores do campo literário brasileiro.

Ao avaliar o livro *Carnaval* de Manuel Bandeira, Andrade afirma: “E o livro não envelheceu para minha admiração, asseguro-te”. O verbo “assegurar” só pode ser enunciado por um sujeito que se julga autorizado, legitimado a ser fiador do que enuncia. No mesmo estilo, o autor ainda faz asserções bastante contundentes, como quando afirma a Bandeira que os trechos do poema “Os Sapos” são de *verdadeiro verso livre*. Novamente aqui, somente um sujeito que se julga autorizado, legitimado a ser fiador do que enuncia pode se achar no direito de dizer o que é um verdadeiro verso livre.

O conceito de *ethos*, postulado por Maingueneau⁷, é bastante esclarecedor do fenômeno aqui observado. Segundo o autor, todo texto possui um *ethos*, uma vocalidade (ou tom), que nos permite remetê-lo a uma fonte enunciativa que dá autoridade ao que é dito, isto é, a uma “instância subjetiva que desempenha o papel de **fiador** do que é dito” (MAINGUENEAU, 2002, p. 98). Essa instância subjetiva que atesta o que é dito não está relacionada a um autor efetivo; trata-se de uma representação que o leitor faz do enunciador a partir de índices textuais de diversas ordens – léxico, estrutura sintática etc. O *ethos* ainda compreende, além da vocalidade (ou tom), mais duas dimensões: o caráter e a corporalidade. O caráter corresponde ao conjunto de traços “psicológicos” que o leitor-ouvinte atribui à figura do enunciador, em função do seu modo de dizer. A corporalidade, por sua vez, corresponde a uma representação da compleição do corpo do fiador, inseparável de uma maneira de se vestir e se movimentar no espaço social.

⁷ Cf. Maingueneau (1989, 1995, 1996, 2002, 2008b).

No caso do *corpus* analisado nessa pesquisa, é possível perceber um conjunto de asserções como essas (com índices textuais que permitem construir uma imagem específica do enunciador), que faz emergir um *ethos* de superioridade de um enunciador que se coloca numa posição de mestre de seu interlocutor. Em várias outras cartas é possível perceber essa relação de discipulado que Mário estabelece com Bandeira, discipulado que é, por sua vez, aceito e reconhecido pelo autor de *Carnaval*, como ilustra uma carta de Manuel, escrita a Mário em 31 de maio de 1923:

Ora, desde aquela noite em que nos avistamos em casa do Ronald, tive fé em ti como cabeça e como coração. Tu és já uma esplêndida realidade para mim. Mas que direi das esperanças que me inspiras? Porque és esta coisa extraordinária no Brasil: um poeta com grande força intuitiva, com sólida cultura e alta moralidade. Tens aquela profundidade de sentimento que faltou a todos os nossos poetas, salvo talvez Cruz e Souza. É entre nós o único temperamento integralmente e harmoniosamente moderno. Todos nós outros somos mais ou menos adesistas; assimilamos o pensamento e a técnica moderna, e artistas que sobretudo somos, demos à nossa arte mais essa maneira de ser. Tu, não. O verso livre moderno é o teu único instrumento de expressão como poeta. Terias certamente falhado, se tivesses nascido na geração de Bilac. Creio firmemente que estás vivendo a época de tua alma. Eis porque deposito tanta fé em ti. (In: MORAES, 2001, p. 94)

4. Considerações finais e novos encaminhamentos

O que foi possível perceber, por meio das análises, é que as cartas produzidas por Mário de Andrade são lugares discursivos por meio dos quais o autor busca construir uma rede de discípulos. Nessa perspectiva, as cartas daquele que é considerado o “Papa do Modernismo” – por refletir e teorizar incessantemente sobre a cultura e a arte brasileiras – podem ser lidas como uma importante estratégia de tentativa de ascensão do autor ao centro do campo literário brasileiro do início do século XX, na medida em que, por meio delas, constroem-se relações de aliança (em

que Mário se coloca como mentor) com outros autores do campo literário (e não só do campo literário brasileiro).

Com o desenvolvimento da pesquisa, uma questão que se mostrou de extrema relevância, e que pretendo explorar em abordagens futuras, é a problemática dos processos de gestão do conjunto de correspondências de Mário de Andrade, realizados tanto por ele, quanto pela família, como pelo IEB/USP.

O autor, antes de sua morte, estabeleceu que as cartas recebidas e conservadas por ele em pastas, na casa da rua Lopes Chaves, fossem lacradas e assim permanecessem por cinquenta anos após sua morte. Tendo falecido em 25 de fevereiro de 1945, seu irmão mais velho, sua irmã caçula e seu cunhado embrulharam as pastas em papéis rosa e pardo, amarrando-os e dispondo-os nas prateleiras inferiores da estante maior de sua biblioteca residencial, cujo acervo contava com 17 mil volumes, mais de 30 mil documentos, coleções de arte, de imaginária religiosa, de instrumentos musicais indígenas e de objetos que havia trazido de suas “viagens etnográficas”. Em 1967, o IEB, com o intuito de transferir todo o acervo do autor para a Universidade de São Paulo, inicia as negociações com a família. Conforme relata Lopez (2000, p. 278-279),

A família recebeu NCr\$ 511.832,00 pelos quadros, esculturas e livros, pagamento, mesmo para a época, simbólico, diante do valor incalculável de telas como *O homem amarelo*, de Anita Malfatti ou de uma primeira edição de Rugendas. Os documentos do arquivo – correspondência, manuscritos da criação literária, fotografias e outros –, bem como as coleções de imaginária religiosa e de objetos [...] foram doados ao instituto. Ali, as três partes constitutivas do acervo começaram, a partir de setembro de 1968, a ser organizadas fundindo as normas internacionais da arquivística e métodos e técnicas de pesquisa especialmente desenvolvidos. O processamento do arquivo, tarefa que me coube, pautou-se pela compreensão desse fundo privado como uma vasta rede de relações entre os diversos conjuntos documentais.

Em relação especificamente às cartas, por volta de 1994, quando se aproximava o fim da interdição dos cinquenta anos, jornalistas, estudantes e professores começaram a perguntar pelo “baú do Mário”, cuja materialidade ninguém nunca constatou: “juravam-no recheado de histórias amordaçadas e nessa marcenaria o aproximaram a canastras imemoriais”, relata Lopez (2000, p. 279). Entretanto, no IEB, os pacotes lacrados de correspondências estavam protegidos por um cofre Bernardini de segredo, até o início do trabalho de catalogação, que dividiu as 7688 correspondências do autor em ativas (em que Mário era o remetente), passivas (em que era destinatário) e de terceiros (cartas que estavam sob a custódia do escritor). Todo o processo de organização das correspondências decorreu do trabalho de pesquisadores do IEB, da USP e de colaboradores de outras universidades brasileiras, realizado por meio de três grandes projetos de pesquisa⁸ financiados pelo BID; pela FAPESP e pela VITAE; pela CAPES (através do curso de Pós-Graduação de Literatura Brasileira da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo) e pelo próprio IEB.

Todos esses episódios aqui relatados (dentre vários outros aqui não referidos) testemunham um processo de gestão não apenas da obra de Mário de Andrade, mas também de uma imagem de autor (cf. MAINGUENEAU, 2010b), que vai sendo (re)constituída em meio a um arquivo literário constituído de intertextos (dentre eles, o acervo de sua biblioteca pessoal) e de lendas em torno da figura desse autor.

Referências Bibliográficas

LOPEZ, T. A. Uma ciranda de papel: Mário de Andrade destinatário. In: GALVÃO, W. N., GOTLIB, N. B. (orgs.). **Prezado senhor, Prezada senhora: estudos sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 275-285

⁸ Os três projetos foram os seguintes: *Organização da Correspondência de Mário de Andrade; Elaboração do catálogo da Correspondência de Mário de Andrade, Preparação Editorial do catálogo da Correspondência de Mário de Andrade*.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, D. Cenografia epistolar e debate público. In: **Cenas da enunciação**. POSSENTI, S.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2008a. p. 115-135.

MAINGUENEAU, D. **O contexto da obra literária**. Campinas, Martins Fontes, 1995.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, D. El ethos y la voz de lo escrito. **Version**. Estudios de Comunicación y Política. n. 6. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 1996, p. 79-86.

MAINGUENEAU, D. Gênero do discurso e cena de enunciação. In: _____. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 117-130.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. 2. ed. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008b.

MAINGUENEAU, D. Hipergênero, gênero e internet. In: _____. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010a. p. 129-138.

MAINGUENEAU, D. Imagem de autor: não há autor sem imagem. _____. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. Organização Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2010b. p. 139-156

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do discurso**. Campinas: Martins Fontes, 1989.

MORAES, M. A. **Correspondência Mário de Andrade & Manuel Bandeira**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP)/Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), 2001. (*Coleção Correspondência de Mário de Andrade*)

SILVEIRA, F. M. G. L. **A transposição erudita da barbárie**: aspectos da semântica discursiva do modernismo brasileiro. Tese de Doutorado. Campinas: IEL-UNICAMO, 2003.

Artigo recebido em: 31.05.2017

Artigo aprovado em: 22.11.2017



Mídia, raça e a construção do suspeito: análise discursiva de notícia da Folha de São Paulo¹

Media, race, and the construction of the suspect: discursive analysis of *Folha de São Paulo* news story

*Maria Cristina Giorgi**

*Fabio Sampaio de Almeida***

*Maria Vitória Silva Paiva****

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo refletir, desde uma visão enunciativa de linguagem (MAINGUENEAU, 2013) e de seu viés de intervenção (ROCHA, 2006; 2014), acerca da produção discursiva do processo de suspeição da pessoa negra e de sua condução à condição de “fora de lugar”, a partir de construções discursivas que a mídia tem feito desta população em diálogo com discursos que circulam em outras esferas como a das práticas policiais e da justiça. Partimos de compreensão da linguagem como prática social (BAKHTIN, 1995; 1997) que, situada sociohistoricamente e atravessada por relações de saber e poder (FOUCAULT, 2013; 2013a), não apenas representa, mas intervém em uma dada realidade. Com relação à questão racial, entendemos como Guimarães (2006; 2009), que esse processo resulta da colonização que expropriou o africano de sua

ABSTRACT: The present paper, grounded on an enunciative view of language (MAINGUENEAU, 2013) and of its interventional potential (ROCHA, 2006, 2014), aims at reflecting upon the discursive production of suspicion around black people, and upon their depiction as ‘outcasts’, in the discursive constructions of such a population which are being made by the media in connection to discourses which circulate in other spheres, such as those of police and judicial practices. We see language as a social practice (BAKHTIN, 1995; 1997) which, socio-historically situated and crisscrossed by power-knowledge relations (FOUCAULT, 2013; 2013a), not only represents, but intervenes upon a given reality. As for the racial question, we subscribe to Guimarães’ understanding (2006; 2009) that such a process derives from colonization practices, which deprived African people of their identity, and that it is reinforced

¹ O presente artigo é um desdobramento da pesquisa de mestrado de Maria Vitória Silva Paiva no Programa de Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca-CEFET/RJ, orientada pela Prof^a Dr^a Maria Cristina Giorgi e coorientada pelo Prof. Dr. Fabio Sampaio de Almeida.

* CEFET/RJ.

** CEFET/RJ.

*** PPRER – CEFET RJ.

humanidade e é reforçado nos discursos que visam a manter os privilégios do grupo hegemônico. Para tal, dialogando com pesquisa realizada por Paiva (2015), no acervo do jornal Folha de São Paulo, procedemos a uma análise discursiva de notícia selecionada. Os resultados indicam que, em nome da neutralidade e imparcialidade que tende a ser vista como característica do gênero notícia, ao apresentar os fatos, o jornal constrói e reafirma, seu posicionamento político alinhado a discursos hegemônicos enunciados por grupos dominantes.

PALAVRAS-CHAVE: Produção da suspeita. Linguagem intervenção. Relações Étnico-Raciais. Gênero notícia. Análise do Discurso.

in discourses which aim at maintaining the hegemonic group's privileges. In order to do so, in line with Paiva's (2015) investigation, we have selected a news story from Folha de São Paulo's archives, and we have performed a discursive analysis. Results indicate that, in name of the neutrality and the impartiality which tend to be seen as characteristics of the genre, the newspaper, in reporting on an event, constructs and reaffirms its political positioning in alignment with hegemonic discourses enunciated by dominant groups.

KEYWORDS: Production of Suspicion. Language as intervention. Ethnic-Racial relations. News story genre. Discourse Analysis.

1. Introdução

Ainda que se insista, na mídia e nos mais diversos espaços sociais, na visão de um Brasil não racista – com base no mito da democracia racial apoiada na miscigenação ocorrida durante sua história (GUIMARÃES, 2006; 2009) – é inegável a diferenciação entre negros¹ e brancos em nossa sociedade, evidentemente cindida. Diferença que é, de muitas formas, cotidianamente reforçada e reproduzida. Neste artigo, uma dessas formas nos interessa particularmente: os discursos da mídia não alternativa que, a despeito da pretensa imparcialidade da imprensa, tendem a privilegiar grupos hegemônicos. Grupos que guardam algumas diferenças entre si, mas que possuem uma característica comum: a branquitude² como símbolo de

¹ O termo negro aqui é usado para sinalizar todas as pessoas cujo fenótipo, ainda que variado, traz marcas que, histórica e socialmente, são lidas como traços de diferença racial em relação ao branco europeu, especialmente a cor da pele e o tipo de cabelo.

² Segundo Schucman (2013, p. 26-27), “o contexto multirracial brasileiro propicia mediações bastante diferenciadas para a constituição de sujeitos e, portanto, para a subjetividade de brancos e não brancos. A marca dessa diferença e dessa desigualdade repassa toda a socialização de tais

prestígio e honestidade, fundado em uma sociedade que mantém a estrutura de raça em sua formação histórica e social e cria barreiras que excluem o negro do paradigma das expectativas de sucesso (SANTOS, 2013). Como consequência, naturalizam-se fenômenos sociais e culturais como se fossem verdade, e, por meio dessa prática discursiva, mantêm-se a interdição e a dominação.

Dentro desse contexto, a suspeita, a abordagem violenta, o assassinato de pessoas negras pela polícia, infelizmente, constituem fatos recorrentes, em especial no que tange a homens, na faixa etária entre 15 e 29 anos (cf. Plano juventude viva, 2015³). Acompanham-se na mídia, diariamente, notícias de assassinatos, prisões e acusações de envolvimento que colocam, mesmo sem provas, determinadas pessoas na condição de suspeitas pelo simples fato de serem negras, pobres ou moradores da periferia. Tal situação é comprovada por estudos como o de Ramos e Musumeci (2005), que abordam a problemática da percepção do estereótipo racial na abordagem policial na cidade do Rio de Janeiro com o objetivo de conhecer as experiências da população carioca com a polícia e reconhecer os mecanismos e critérios de construção de suspeita pelos policiais.

Dialogando com esses estudos, neste artigo visamos colocar em discussão a produção discursiva do processo de suspeição da pessoa negra e sua condução à condição de “fora de lugar”, considerando os discursos que circulam no meio social, nas práticas policiais e judiciais, e na grande mídia a respeito dessa população, como resultado do processo de colonização que, após expropriar o negro de sua humanidade, segue reforçando sua subalternização como contrapartida da manutenção dos privilégios do grupo hegemônico.

indivíduos, na casa, na escola, na rua, e todos os espaços públicos são marcados pela supervalorização da branquitude e pela preferência do branco em relação ao não branco.”

³ Informações disponibilizadas em: <http://juventude.gov.br/juventude/programas#.VzNxom6yOkp>. Acesso em: 19 de junho de 2016.

Para tal apresentamos, em seguida, uma pequena discussão conceitual a partir de autores com os quais dialogamos e que dão suporte às nossas reflexões e, posteriormente, as análises que materializam, a nosso ver, essa discussão teórica, além de nossas reflexões finais.

2. Poder, raça e suspeição

Iniciamos nosso diálogo com a teoria, a partir de Foucault (2013), entendendo ser possível asseverar que em uma dada sociedade um sujeito é passível de ser considerado suspeito, não pelos seus atos e pelas infrações cometidas contra uma lei efetiva, mas pelas possibilidades de comportamento que possa desenvolver, a partir da ótica de um determinado grupo. O autor entende que, a partir do início do século XIX, vigilância e controle social exercidos pelo Estado sobre os cidadãos, na forma de práticas disciplinares, passam a ser legitimados por essa mesma sociedade. Assim, os castigos físicos foram extintos, dando lugar a uma nova forma de punição mais “humanizada”; a punição perde a característica de violência física e ganha espaço o controle dos corpos por meio da vigilância (FOUCAULT, 2013). Trata-se do corpo político, conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e saber, as quais investem nos corpos humanos e os submetem a fazê-los objetos de saber. Desse modo, o poder punitivo é exercido no corpo daqueles que são vigiados, treinados e castigados, tal qual os loucos, as crianças, os alunos, os colonizados. Acrescentamos a essas categorias os negros.

Ainda segundo Foucault (2013), o corpo é atravessado por relações de poder e dominação, relacionadas à sua utilização econômica e para se constituir-se como força de trabalho, exige-se que passe por um sistema de submissão. Em breves palavras, o corpo, para se tornar força útil, precisa ser produtivo e submisso.

Mais especificamente sobre a construção histórica do corpo negro, Mbembe (2014, p. 40) afirma que “produzir o negro é produzir um vínculo social de submissão e um *corpo de exploração*, isto é, um corpo inteiramente exposto à vontade de um senhor, e do qual nos esforçamos para obter o máximo de rendimento”.

Cabe, então, explicitar o que Foucault entende por poder. Conforme o filósofo francês (2013a), o poder não é global nem central; se espalha na vida social, de modo independente e de formas específicas no nível mais reduzido. Sendo assim, o Estado não pode ser visto como foco absoluto e originário de todo tipo de poder social, uma vez que não responde sozinho pela formação dos saberes nas sociedades capitalistas. O que existe, então, são práticas de um poder que é exercido, realizado de modo efetivo por todos e que, portanto, funciona de modo capilar na sociedade, disseminando-se por toda a estrutura social (FOUCAULT, 2013), estando presente no jornal e na mídia em geral, na forma de “biopoderes”, reproduzidos pelos indivíduos nos diversos campos do conhecimento.

Pensando nas propostas citadas, algumas observações podem ser feitas em relação ao lugar ocupado por pessoas negras em nossa sociedade. A primeira é sabermos que os espaços em que elas podem circular são restritos. É inegável que ver pessoas negras em determinados lugares ainda hoje causa estranheza e comprova nossa afirmação sobre a própria notícia, cuja análise procedemos mais à frente.

A segunda é que, se, por questões históricas, as populações marginalizadas são majoritariamente formadas por negros; são eles os mais suscetíveis não só à restrição espacial apontada anteriormente, mas aos castigos, ao controle, e, conseqüentemente, à condição de suspeito. Lugar marginal, economicamente desprivilegiado de quem deve, além de produzir, ser submisso.

Cabe ressaltar, entretanto, que, quando tratamos deste grupo de marginalizados, composto, logicamente, não somente por negros, esse se mantém em lugar inferior, contestando a falácia de que nosso preconceito é social e não

racial. Ou seja, em igualdades de condições, o branco é visto como superior. Pelo simples fato de ser branco.

Muitas são as consequências desse injusto processo. Por exemplo, no que se refere a relatos de policiais sobre quem pode ser considerado suspeito se diz:

depende do local onde está sendo realizada a abordagem. Por exemplo, se eu estou fazendo uma abordagem dentro de uma comunidade carente, eu já posso com tranquilidade começar a partir dos oito anos. Porque, a partir dos oito anos, eles estão sendo utilizados... O jornal está trazendo hoje: menor com 13 anos foi abordado no centro da cidade por um policial militar, estava com um revólver calibre 38 - Oficial de BPM de subúrbio (RAMOS; MUSUMECI, 2005, p. 40).

Confirmando que os negros podem ser acrescidos aos loucos, crianças e outros referidos por Foucault, Barros (2006) nos mostra que, em uma suspeita criada previamente ao acontecimento, prioritariamente são os negros aqueles abordados pela polícia, visto que:

Na percepção dos policiais, o suspeito é predominantemente jovem, masculino e negro. Há indícios de que a abordagem policial também reflete uma relação de poder, em que os menos esclarecidos são sistematicamente selecionados. Em conclusão, os dados levantados na presente dissertação permitem inferir que a cor da pele é o principal fator de suspeição entre os policiais militares (BARROS, 2006, p. 10).

Muitos seriam os exemplos nesse sentido, contudo, não sendo esse o foco deste artigo, nos restringimos ao que foi até agora exposto, reforçando, uma vez mais, o pensamento de Foucault (2013), de que onde há poder há resistência e que essa relação não é imutável, unilateral. Assim como o filósofo, acreditamos que a própria linguagem, por meio das práticas discursivas através das quais atuamos, constitui uma arma de luta que nos permite desconstruir e desnaturalizar discursos racistas. Então, para evidenciar esse papel de intervenção da linguagem, passamos a

uma breve apresentação dos fundamentos linguístico-discursivos que dão sustentação às análises aqui propostas.

3. Linguagem como prática social: dialogismo e intervenção no discurso da mídia

Seguindo nossas conversas com autores que nos servem de aporte teórico, entendemos ser fundamental no âmbito deste artigo explicitar nossa concepção de língua e linguagem. Primeiramente, consideramos a língua em seu uso, como prática social, e não como estrutura isolada ou sistema. Desse modo, não se dissociam linguístico e extralinguístico como construtores de sentido no discurso (BAKHTIN, 1995; 1997).

Em segundo lugar, consideramos a linguagem em seu plano de intervenção, e aqui se faz necessário recorrer à teorização proposta por Rocha (2006, 2012), segundo a qual, a linguagem possui uma dupla função: representar e intervir. Se por um lado, ela nos possibilita falar de um dado estado de coisas no mundo, por outro, permite “intervir nesse mesmo mundo, contribuindo para produzi-lo” (2006, p. 361), ratificando, desse modo, o papel político, ético e epistemológico dos estudos da linguagem no campo social em geral e das relações étnico-raciais, em específico.

Alinhadas a essa concepção de linguagem como prática social, as propostas de Bakhtin sobre o dialogismo contribuem para a compreensão dos modos como nos textos se materializam – por meio das diferentes vozes que fazem parte da coletividade social convocadas ou silenciadas –, as relações de saber e poder e de que maneira se produzem e legitimam determinadas formas de vivermos a vida social, em detrimento de outras também possíveis. Para Bakhtin (1997) todo discurso implica um duplo diálogo: aquele entre locutor e interlocutor, num nível mais imediato da comunicação verbal, e um mais constitutivo que se dá entre o enunciado produzido e outros discursos, enunciadores e vozes sociais. Grosso modo, pode-se entender o conceito de dialogismo a partir do exemplo: se o indivíduo é favorável a

uma política de ação afirmativa como forma de reparação dos afrodescendentes brasileiros, está se opondo a outros discursos que afirmam que esta é inconstitucional, uma vez que concede privilégios a uma parcela da população e isso implica conflitos. Temos, assim, um discurso opondo-se a outros discursos, ou seja, constituindo-se a partir dos outros. Nesse contexto, a afirmação “negros e brancos têm a mesma capacidade intelectual”, por exemplo, só faz sentido pelo fato de existirem teorias racistas que apregoam a superioridade do branco, caso contrário a asseveração não faria sentido.

No que concerne à produção da suspeita e o discurso da mídia jornalística, ressalta-se o papel que exerce o jornal na socialização do conhecimento por meio da veiculação diária da notícia, levada ao público. Além disso, entendemos, como afirma Sant’Anna (2000), que não se sustenta a ideia de neutralidade da notícia e sim que há uma explícita tensão entre *o informar* e *o opinar*. E é nesta tensão que, em “busca de credibilidade para a informação”, o enunciador-jornalista, lança mão de dados concretos sobre os fatos, como a identificação das pessoas pelo nome e profissão, data e hora dos acontecimentos ocorridos, fotos e documentos comprobatórios, convidando *experts* para se pronunciarem sobre tais situações, detalhes nos discursos relatados, além de fazer uso de técnicas dramáticas e recursos emocionais na descrição dos fatos (SANT’ANNA, 2000), como comprovamos ao longo de nossas análises apresentadas a seguir.

4. Os olhos não leem, mas o corpo padece

Neste item, procedemos a nossas análises de base discursiva, que, como já anunciado, terão como objeto apenas uma notícia publicada na Folha de São Paulo, dentre aquelas constantes da pesquisa realizada por Paiva (2015), cujo foco recaiu sobre a construção discursiva da suspeita do sujeito negro e do posicionamento do enunciador-jornalista acerca do ocorrido, considerando como e a quem é dada a voz

ao longo do texto. O procedimento adotado consistiu na segmentação do texto e na análise de pistas linguísticas dos enunciados da notícia, cujo teor completo se encontra em anexo.

A notícia, intitulada *Shopping terá que indenizar músico negro constrangido por segurança*, apresenta a história de um homem negro, abordado com violência em um espaço luxuoso de consumo na capital paulista pelo grupo de seguranças do local. O episódio ocorreu no mês de agosto de 2010, mas a notícia é de 14 dezembro de 2013, ocasião em que houve a audiência na justiça para julgar o processo.

Publicada na seção intitulada *cotidiano*, ocupa mais da metade da folha do jornal impresso, está organizada em seis colunas e exibe ao centro, emoldurada pelo texto, uma foto do músico cubano vítima da interdição, Pedro Bandera, que abrange cerca de um terço da área total da matéria. Ao longo do texto, o enunciador-jornalista traz as vozes do músico, da juíza que analisou os autos e da assessoria do shopping. No primeiro excerto, apresentam-se o título, um subtítulo, a referência ao autor e ao local de produção do texto, o *lead*, e o primeiro parágrafo do corpo da notícia.

Quadro 1.

Excerto 1	<p>Shopping terá que indenizar músico negro constrangido por segurança</p> <p>Percussionista foi abordado quando andava no Cidade Jardim, à procura do local onde faria show</p> <p>Jairo Marques</p> <p>De São Paulo</p> <p>O shopping Cidade Jardim, um dos mais luxuosos de São Paulo, foi condenado a pagar R\$ 6.780 ao músico cubano Pedro Bandera, 39, como indenização por danos morais em razão de uma abordagem de seguranças do estabelecimento em agosto de 2010.</p> <p>Bandera, que é negro, afirma ter sido vítima de preconceito racial quando ele andava pelo shopping à procura do local onde faria um show. O músico é percussionista da cantora Marina de la Riva.</p> <p>A Justiça considerou que houve “constrangimento indevido”, mas que não é possível confirmar crime de racismo. Cabe recurso à decisão. O shopping nega ter havido discriminação.</p>
------------------	---

Fonte: Jornal Folha de São Paulo, 2013.

Já no título da notícia, o enunciador-jornalista usa a expressão “músico negro”, designação que constrói a identidade do sujeito desde sua cor de pele e sua profissão. Tal pista pode indicar ser necessário que um cidadão negro tenha uma justificativa laboral para frequentar esse espaço, um dos shoppings mais luxuosos de São Paulo, no qual, certamente, não poderia estar passeando.

Ainda no título, a opção pelo verbo *constranger*—que poderia ter sido *assediar*, *acossar*, *coagir*, por exemplo, que remetem à ideia de imposição de força - denota um posicionamento do enunciador-jornalista que atenua em seu relato o evento ocorrido, indicando o poder de intervenção da linguagem (ROCHA, 2006, 2012). Confirmam nossas afirmações as reconhecidas expressões “constrangimento indevido” e “constrangimento ilegal” que pressupõem, em uma visão dialógica, constrangimentos devidos e legais.

Em seguida dá-se voz à vítima, que afirma ter sofrido preconceito racial. Chama-nos aqui a atenção o fato de o discurso relatado ser introduzido pela oração subordinada adjetiva explicativa “que é negro”. Lembremos que essas orações realçam um detalhe do termo antecedente, já definido, e que podem ser eliminadas sem prejuízo de sentido. Ora, retomando o dito no parágrafo anterior, de que já havia sido feita a caracterização da vítima qual seria a justificativa para o uso da explicativa nesse momento da notícia? Talvez para remeter aos requeitados discursos que afirmam que os “negros veem racismo em tudo”? Entendemos que sim, visto que nosso conhecimento do gênero notícia nos permite asseverar que as descrições de participantes não são construídas por meio de adjetivas explicativas – basta retornarmos ao parágrafo anterior onde é feita essa caracterização – e sim por meio do uso de adjetivos. Bandeira, portanto, só teria afirmado ter sido vítima de racismo porque essa seria uma prática recorrente entre os negros.

Interessante também notar que o enunciado: “A Justiça considerou que houve ‘constrangimento indevido’, mas que não é possível confirmar crime de racismo. Cabe recurso à decisão. O shopping nega ter havido discriminação.” Entende-se que

o cidadão não sofreu racismo, mas sim “constrangimento indevido” e essa é a expressão da verdade anunciada por meio do uso do verbo *considerar* que outorga à ação um caráter de inquestionabilidade. Ou seja, houve uma ponderação na qual foram considerados os fatos e chegou-se à *única conclusão possível*: não houve racismo, ainda que o enunciador-jornalista modalize ao dizer que “não é possível afirmar”.

Na sequência, o enunciador-jornalista expõe a informação de que a decisão da justiça ainda permite recurso, isto é, pode mudar a favor do Shopping, cuja voz é trazida negando ter havido “discriminação”, o que também reconstrói o ocorrido atenuando o “preconceito racial” denunciado pela vítima. O uso do verbo *negar* contrapõe-se ao uso de *afirmar*, revelando um aparente jogo de oposições que tornaria “neutra” a posição do enunciador-jornalista. No entanto, são as escolhas do enunciador-jornalista que vão, ao longo do enunciados, discursivamente desqualificando Bandera. Passemos ao excerto 2:

Quadro 2.

Excerto 2	<p>O músico afirma que foi abordado de forma hostil por um grupo de seguranças que queria saber o que ele procurava e o que ele fazia.</p> <p>“Semanas antes, o shopping havia sido assaltado e me pareceu que os seguranças estavam com muita raiva, com sede de vingança”, afirma Bandera, que mora no Brasil há nove anos.</p> <p>Ele conta que foi imobilizado e levado até o estacionamento do Cidade Jardim, onde um táxi o aguardava.</p> <p>“Só quando eles viram meus instrumentos no carro e outros músicos chegaram é que me soltaram. Sou bem resolvido com a minha cor e não tenho complexo de olhares sobre mim. Não criei uma situação, não criei um fantasma. Realmente, senti na pele a discriminação.”</p>
------------------	--

Fonte: Jornal Folha de São Paulo, 2013.

No excerto, o enunciador-jornalista, traz a voz da vítima, alternando diferentes formas de discurso relatado (SANT'ANNA, 2000). No primeiro enunciado, o músico fala sobre o modo ("hostil") como foi abordado pelos seguranças. Já no enunciado seguinte, faz um relato de um evento anterior e caracteriza os seguranças pelo uso das expressões "muita raiva" e "sede de vingança". Ou seja, todos esses termos são atribuídos ao que Bandera diz em relação aos seguranças, contudo primeiro, em discurso indireto (DI) e depois em discurso direto (DD), o que se faz mais relevante quando entendemos que o DD simula que a citação é da fala "original" ao passo que o DI assume uma reformulação. Outro elemento relevante é a ordem em que as falas são colocadas. Ao relatar a história desse modo, usando como narrador o próprio Bandera, o enunciador-jornalista produz uma dada realidade que justificaria o ato cometido pelos seguranças.

Em sua fala, Bandera faz referência a um assalto ocorrido semanas antes no shopping, enunciado que justificaria a abordagem violenta, uma vez que, na visão dos seguranças, que representa e é resultado de um poder hegemônico, ele poderia ser um dos ladrões. Ou seja, o ser negro já o teria colocado em uma posição de suspeito. Mesmo que tenha sido apenas uma conjectura do músico, a asseveração se sustenta em práticas sociais cotidianas discursivas e não discursivas que delimitam quais são os espaços a serem ocupados pela população negra. Reforça-se também no fragmento a ideia de uma hegemonia discursiva quando colocamos a seguinte questão: o músico conhecia a identidade racial dos assaltantes, ou simplesmente assumiu que eram negros, alinhando-se a discursos que classificam o negro como suspeito? É também preciso questionar como o músico teve acesso a essa informação. Somente podemos fazer a hipótese de que houve enunciações anteriores nas quais alguém lhe apresentou tais informações.

Outra pista linguística que reforça ser o discurso do músico atravessado por outros discursos, pode ser identificada pelo modo como Bandera narra - no discurso

direto que lhe é atribuído pelo enunciador-jornalista—a “resolução” da questão com os seguranças. Ao asseverar "ser bem resolvido com sua cor, coloca em jogo um enunciado oposto que, tomando a identidade negra como categoria, afirmaria que “negros não são bem resolvidos com sua cor”. O mesmo se pode dizer dos enunciados subsequentes nos quais Bandera se utiliza da negação polêmica (DUCROT, 1987), recurso linguístico que faz aparecer um enunciado positivo que é negado pelo locutor, “não criei uma situação, não criei um fantasma”. Ao atentarmos para tais enunciados, podemos identificar um discurso que situado em um contexto mais macro, é assumido pelos sujeitos diretamente envolvidos. Novamente, o que se enuncia é que os negros, e em específico o músico cubano, fantasiam o racismo, sendo o discurso de Bandera uma resposta dialógica a esses enunciadoreis.

Quadro 3.

Excerto 3	<p>Em sua decisão, a juíza Claudia Thome Toni, da 1ª. Vara do Juizado Especial Cível de São Paulo, afirmou que o Shopping não conseguiu provar que o procedimento adotado pelos seguranças era para cumprir norma do regulamento interno.</p> <p>“A testemunha foi clara quando ressaltou que nenhum outro integrante do grupo teve problemas para adentrar ao local, o que reforça a ideia de que o autor sofreu constrangimento indevido”.</p>
------------------	--

Fonte: Jornal Folha de São Paulo, 2013.

No excerto 3, mais uma vez o enunciador-jornalista dá voz ao judiciário, agora citando a juíza e sua “decisão”: o “Shopping não conseguiu provar” que o referido procedimento era para cumprir norma de segurança interna. Cabe ressaltar que, mesmo não havendo justificativa plausível para a ação dos seguranças, a justiça se exime de discutir a questão do racismo, uma vez que prefere não enquadrar o shopping no crime previsto por lei e apenas assume o ato como “constrangimento indevido”. A nosso ver, a referida omissão não faz mais do que reforçar práticas racistas.

Pelo que nos apresenta o enunciador-jornalista, na falta do Shopping provar que o procedimento era norma interna, o músico foi abordado pelos seguranças tendo como referência seu fenótipo, o que reflete e reforça uma ideologia racista, a compreensão naturalizada de que ele estava no lugar errado; era um sujeito fora do lugar. Ou seja, a produção de subjetividade ocorreu a partir de ideias construídas e reforçadas pelo meio social que fizeram com que a abordagem fosse pré-determinada. Confirma-se o fato de o músico ter sido interdito e agredido pelos seguranças do shopping, devido ao seu pertencimento identitário, as afirmações dos demais integrantes do grupo de que não tiveram problemas em acessar e permanecer no local.

Quadro 4.

Excerto 4	<p>A juíza explicou que o crime de racismo não pode ser reconhecido, pois nenhuma testemunha afirmou expressamente que houve comportamento que demonstrasse preconceito racial.</p> <p>“A indenização por danos morais é cabível em razão de todos os aborrecimentos causados ao autor naquele dia”, escreveu a juíza.</p> <p>O valor fixado por ela foi para “sancionar” a conduta do shopping e para que se evite “casos análogos”.</p>
------------------	---

Fonte: Jornal Folha de São Paulo, 2013.

No fragmento anterior, destacamos o verbo *dicendi* “explicou” que introduz a fala da juíza. Ao enunciar desse modo, o enunciador-jornalista lhe garante um lugar de autoridade de quem é capaz de *elucidar* uma verdade para alguém que não tem conhecimento ou não a compreende. E o possível reconhecimento do crime de racismo fica condicionado à necessidade de uma testemunha que o afirme, uma vez que apenas a fala da vítima, em oposição ao que supostamente dizem as testemunhas, não configura como prova suficiente, no entendimento da juíza. A contínua negação do racismo é um dos discursos que sustenta a ideia de uma democracia racial.

Se não foi racismo, o que então justificaria a atitude violenta dos seguranças, uma vez que em nenhum momento o enunciador-jornalista diz que o músico estava armado ou que tivesse agredido alguém? Afinal, qual real ameaça representava?

Quadro 5.

Excerto 5	Para o advogado de Bandera, Daniel Bento Teixeira, “o principal ganho com a medida é o reconhecimento público de que uma pessoa negra sofreu um constrangimento indevido e que isso gerou condenação”.
------------------	--

Fonte: Jornal Folha de São Paulo, 2013.

No excerto 5, o enunciador dá voz ao advogado da vítima, que considera uma vitória a decisão de a juíza de reconhecer que o ocorrido com o músico teve como principal motivação o fato de o mesmo ser negro, evidenciada em “uma pessoa negra sofreu um constrangimento indevido”, mesmo que a Justiça não reconheça o essencial, o crime de racismo. Certamente, há um ganho político no reconhecimento público de que uma pessoa negra possui direitos, que sempre lhes foram negados, todavia, lamentavelmente, ainda estamos longe de romper com a hierarquização racial imposta pelas relações de poder naturalizadas entre brancos e negros.

Fora do escopo de nossa análise, nos permitimos uma reflexão sobre o valor irrisório da indenização para um luxuoso centro de compras, que não configura exatamente uma condenação, visto que não causará nenhum prejuízo financeiro ao seu patrimônio a ponto de fazer com que seus responsáveis e representantes repensem e transformem seriamente suas práticas.

Quadro 6.

<p>Excerto 6</p>	<p>Outro lado Funcionários não foram hostis, diz centro de compras.</p> <p>O shopping Cidade Jardim negou ontem, por meio de sua assessoria de imprensa, que seus seguranças tenham agido de forma hostil com Pedro Bandeira. Afirmou ainda que seu departamento jurídico prepara recurso na Justiça, pois “há vários argumentos jurídicos” para que a decisão de primeira instância que favorece o músico seja revista.</p> <p>O Centro de compras disse que seus funcionários recebem treinamento com frequência para que o tratamento voltado ao público seja sempre “o melhor e mais atento possível”.</p>
-------------------------	---

Fonte: Jornal Folha de São Paulo, 2013.

Bastante significativo é o fato de o fragmento, do excerto 6, trazer o subtítulo “Outro lado”. Nossos conhecimentos genéricos, linguísticos e mesmo enciclopédicos nos permitem asseverar que a leitura desse *outro* pressuporia um *um* anterior, isto é, uma oposição entre dois lados. Contudo, além de não haver nenhum subtítulo que faça menção ao *um-músico* que se oponha ao *outro-centro comercial* e justifique o subtítulo em questão, já vimos que na primeira parte do texto foi dada voz às duas partes. Desse modo, entendemos que o subtítulo que apontaria para uma neutralidade de uma notícia em que ambas as partes têm direito à fala, na verdade dá sustentação às nossas análises de que há, por parte do jornal, uma tendência por um dos lados.

O suposto equilíbrio entre as duas vozes em oposição que representaria de modo “neutro” uma dada realidade no texto jornalístico não passa de uma encenação discursiva, orientada ideologicamente por uma determinada compreensão de mundo hegemônica. Observando a materialidade do texto podemos identificar como o plano de intervenção da linguagem constrói

determinadas realidades a partir das escolhas feitas pelo enunciador jornalista. Ao mesmo tempo em que a voz do luxuoso centro de compras, representada pela assessoria de imprensa, nega, evidentemente, a prática racista, não é trazida nenhuma voz além da do próprio sujeito vítima para corroborar a compreensão de que houve racismo.

Quadro 7.

Excerto 7	<p>EQUIPAMENTOS</p> <p>De acordo com nota emitida pela assessoria do Shopping Center, houve um erro de procedimento do músico no momento em que ele desembarcava os seus equipamentos para o show e a intenção dos seguranças foi apenas de orientá-lo.</p> <p>“O procedimento adotado pelos seguranças não se configurou, em nenhum momento, como prática preconceituosa ou maus-tratos. Foi uma abordagem destinada apenas a organizar a circulação no interior do Shopping e é a mesma direcionada a todos os frequentadores”, diz a nota da assessoria.</p>
------------------	--

Fonte: Jornal Folha de São Paulo, 2013.

No excerto 6, a notícia apresenta uma vez mais a voz do centro de compras por intermédio de sua assessoria de imprensa. Primeiramente em discurso segundo (Maingueneau, 2004) reformulado pelo enunciador-jornalista e em seguida em discurso direto que cita intertextualmente a nota, recursos amplamente usados no gênero notícia e no texto em questão. Mas o que nos chama a atenção na reformulação em discurso segundo é a escolha apenas da designação “músico” para identificar Bandera. A questão racial desaparece.

E no que tange à resposta da assessoria cabe colocar em questão que, se o era procedimento “direcionado a todos os frequentadores”, por que somente Bandera foi abordado?

Terminamos nossas análises com uma pista linguística que dialoga com o que entendermos ser o pouco valor outorgado à vítima pelo jornal: seu nome foi escrito com duas grafias diversas, *Bandera* e *Bandeira*, no mesmo texto.

5. Considerações finais

Neste artigo, propusemo-nos a colocar em discussão o processo de construção discursiva da suspeita sobre o sujeito negro em uma notícia veiculada pela *Folha de São Paulo*, desde uma perspectiva dialógica de linguagem, aqui entendida como forma de intervenção no mundo social e não mera representação de um dado estado de coisas.

Em nossas análises, indicamos que, em nome de uma suposta neutralidade e imparcialidade, ao noticiar os fatos, o jornal constrói, e em nosso entendimento reafirma, seu posicionamento político alinhado a discursos hegemônicos, assumindo, assim, o lado do grupo dominante, enunciator desses discursos. Observamos a referida posição quando tal mídia não denuncia a violência do tratamento recebido por *Bandera* e opta por não convocar vozes dissonantes diante do caso apresentado, a princípio, para “ampliar a reflexão da sociedade”. Por exemplo, especialistas da área do direito, ligados aos movimentos negros ou às políticas de promoção da igualdade racial, não são trazidos a falar.

A mídia como representante da sociedade exerce seu papel na hegemonia discursiva, ao não se considerar a vulnerabilidade do negro face ao racismo presente nas abordagens policiais ou de segurança privada, por exemplo, a mídia legitima essa prática dentro da instituição.

Longe de uma suposta neutralidade no relato dos fatos, as escolhas linguístico-discursivas do enunciator-jornalista operam na intervenção de uma dada realidade. O racismo sofrido por *Bandera* é discursivamente atenuado na materialidade textual: de crime de racismo, no entendimento da vítima, oscila entre

constrangimento ilegal e constrangimento indevido, produzindo sentidos que no fim situam o evento como um simples constrangimento.

O discurso da notícia funciona como mais um dispositivo de controle sobre o corpo negro cerceando a ocupação do espaço por esses sujeitos, produzindo uma limitação topográfica que se desdobra tanto no espaço geográfico quanto no discursivo. No plano do discurso, o enunciador-jornalista traz a voz de Bandeira, mas de modo isolado e sem credibilidade. No Shopping de luxo, o negro só poderia estar trabalhando, servindo, caso contrário, é “suspeito”. Sendo ele um homem negro, é interdito nos espaços físicos e simbólicos que o pensamento hegemônico, sustentado pela dinâmica do capital, elege como sendo prioritários para o *branco*.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, J. da S. **Racismo institucional: a cor da pele como principal fator de suspeição**. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes Editores, 1987.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2013a.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200014>

_____. (2006). Depois da democracia racial. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, 18(2), 269-287. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12525/14302>. Acesso em: 10 de abril de 2016.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2013.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona., 2014.

PAIVA, M. V. S. **Se é negro é suspeito, se é suspeito é negro**: uma análise discursiva da produção de suspeita em notícias da Folha de S. Paulo. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2014.

RAMOS, S.; MUSUMECI, L. **Elemento suspeito**: abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ROCHA, D. Representação e intervenção: produção de subjetividade na linguagem. **Gragoatá**, Niterói, n. 21, p. 355-372, jul. 2006. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/317/318>. Acesso em: 05 de março de 2016.

_____. Representar e intervir: linguagem, prática discursiva e performatividade. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, n. 3, p. 619-632, set./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322014000300619&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 de março de 2016.

SANT'ANNA, V. L. de A. **Mercosul em notícia**: uma abordagem discursiva do mundo do trabalho. 2000. 276 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) LAEL-PUC/SP, São Paulo, 2000.

SANTOS. I. A. A. dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Edições Câmara, 2013.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2013.

Artigo recebido em: 10.06.2017

Artigo aprovado em: 02.12.2017

Anexo

Folha de S. Paulo – Cotidiano 1 C3, sábado 14 de dezembro de 2013.

FOLHA DE S. PAULO

SÁBADO, 14 DE DEZEMBRO DE 2013 ★ ★ ★ cotidiano 1 C3

Shopping terá que indenizar músico negro constrangido por seguranças

Percussionista foi abordado quando andava no Cidade Jardim à procura do local onde faria show

Justiça diz que houve 'constrangimento indevido', mas que não é possível confirmar crime de racismo

JAIRO MARQUES
DE SÃO PAULO

O shopping Cidade Jardim, um dos mais luxuosos de São Paulo, foi condenado a pagar R\$ 6.780 ao músico cubano Pedro Bandera, 39, como indenização por danos morais, em razão de uma abordagem de seguranças do estabelecimento em agosto de 2010.

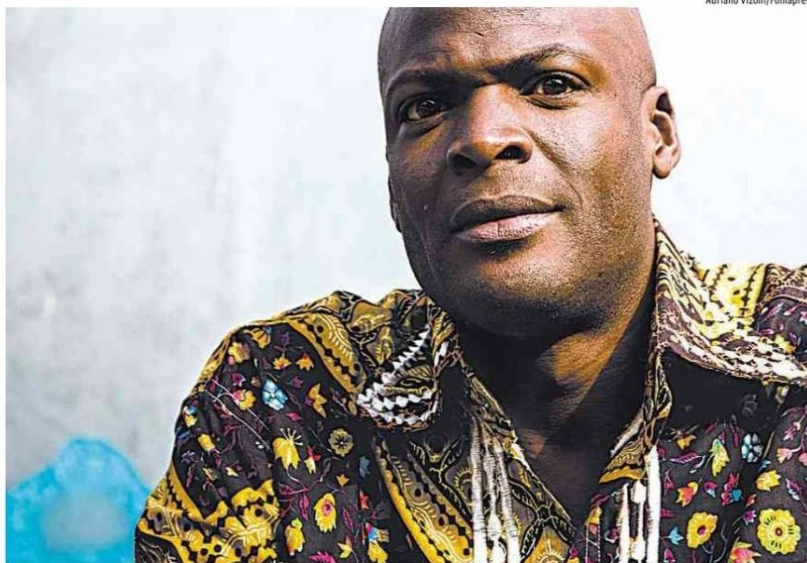
Bandera, que é negro, afirma ter sido vítima de preconceito racial quando ele andava pelo shopping à procura do local onde faria um show. O músico é percussionista da cantora Marina de la Riva.

A Justiça considerou que houve "constrangimento indevido", mas que não foi possível confirmar ter havido um crime de racismo. Cabe recurso à decisão. O shopping nega ter havido discriminação.

O músico afirma que foi abordado de forma hostil por um grupo de seguranças que queria saber o que ele procurava e o que ele fazia.

"Semanas antes, o shopping havia sido assaltado e me pareceu que os seguranças estavam com muita raiva, com sede de vingança", afirma Bandera, que mora no Brasil há nove anos.

Ele conta que foi imobilizado e levado até o estacio-



Adriano Vizoni/Folhapress

Pedro Bandera, 39, músico que será indenizado por abordagem sofrida no shopping Cidade Jardim, na zona oeste

namento do Cidade Jardim, onde um táxi o aguardava.

"Só quando eles viram meus instrumentos no carro e outros músicos chegaram é que me soltaram. Sou muito bem resolvido com minha cor e não tenho complexo de olhares sobre mim. Não criei uma situação, não criei um fantasma. Realmente, senti na pele a discriminação."

Em sua decisão, a juíza

Cláudia Thome Toni, da 1ª Vara do Juizado Especial Cível de São Paulo, afirmou que o shopping não conseguiu provar que o procedimento adotado pelos seguranças era para cumprir uma norma do regulamento interno.

"A testemunha foi clara quando ressaltou que nenhum outro integrante do grupo teve problemas para adentrar ao local, o que reforça a

ideia de que o autor sofreu constrangimento indevido."

A juíza explicou que o crime de racismo não pode ser reconhecido, pois nenhuma testemunha afirmou expressamente que houve comportamento que demonstrasse preconceito racial.

"A indenização de danos morais é cabível em razão de todos os aborrecimentos causados ao autor naquele dia",

escreveu a juíza.

O valor fixado por ela foi para "sancionar" a conduta do shopping e para que se evite "casos análogos".

Para o advogado de Bandera, Daniel Bento Teixeira, "o principal ganho com a medida é o reconhecimento público de que uma pessoa negra sofreu um constrangimento indevido e que isso gerou uma condenação".

OUTRO LADO

Funcionários não foram hostis, diz centro de compras

DE SÃO PAULO

O shopping Cidade Jardim negou ontem, por meio de sua assessoria de imprensa, que seus seguranças tenham agido de forma hostil com Pedro Bandera.

Afirmou ainda que seu departamento jurídico prepara recurso na Justiça, pois "há vários argumentos jurídicos" para que a decisão de primeira instância que favorece o músico seja revista.

O centro de compras disse que seus funcionários recebem treinamentos com frequência para que o tratamento voltado ao público seja sempre "o melhor e mais atento possível".

Os seguranças, conforme o Cidade Jardim, são preparados para lidar com todas as "diversidades" e a reclamação de discriminação levantada por Pedro Bandeira foi descartada pela Justiça, que arquivou ação criminal sobre esse tema.

EQUIPAMENTOS

De acordo com o shopping center, houve um erro de procedimento do músico no momento em que ele desembarcava os seus equipamentos para o show e a intenção dos seguranças foi apenas de orientá-lo.

"O procedimento adotado pelos seguranças não se configurou, em nenhum momento, como prática preconceituosa ou de maus-tratos. Foi uma abordagem destinada apenas a organizar a circulação no interior do shopping e é a mesma direcionada a todos os frequentadores", diz a nota da assessoria.



Algumas considerações sobre o aspecto perfeito em espanhol

Some considerations about the perfect aspect in Spanish

Leandro Silveira de Araujo*

RESUMO: Este trabalho discute, de modo geral, a aspectualidade na língua espanhola, atendo-se especialmente ao aspecto perfeito, visto que se trata de uma categoria não muito abordada na literatura e que parece ter um papel de destaque no castelhano. Com esse propósito, definimos o conceito de aspecto considerando o caráter composicional que possui. Uma vez definidos os traços que caracterizam o aspecto perfeito, isto é, perfectividade, sequencialidade e relevância – nos termos de Givon (2001) –, avaliamos os efeitos de sentido que o aspecto perfeito pode produzir junto à forma do *pretérito perfecto compuesto*. Os quais, segundo Comrie (1976), podem se definir pelos valores de resultado, experiência, persistência e passado imediato. A análise dos dados esteve pautada especialmente sobre enunciados de entrevistas radiofônicas difundidas por rádios argentinas e espanholas.

PALAVRAS-CHAVE: Aspectualidade. Perfeito. *Pretérito Perfecto Compuesto*. Espanhol.

ABSTRACT: This paper discusses, in a general way, the aspectuality in the Spanish language, paying special attention to the perfect aspect, since it is a category not much approached in the literature and that seems to have a prominent role in Castilian. With this purpose, we define the concept of aspect considering the compositional character that it has. Once we have defined the traits that characterize the perfect aspect, that is, perfectivity, sequentiality and relevance – according to Givon (2001) –, we evaluate the effects of meaning that the perfect aspect can produce with the form of the *pretérito perfecto compuesto*. Which, according to Comrie (1976), can be defined by the values of result, experience, persistence and immediate past. The analysis of the data was based especially on statements of radio interviews broadcasted by Argentinean and Spanish radios.

KEYWORDS: Aspectuality. Perfect. *Pretérito Perfecto Compuesto*. Spanish.

* Professor adjunto do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Possui doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Araraquara. E-mail: araujoleandrosilveira@gmail.com

** Devo aos pareceres emitidos a este trabalho meu agradecimento pelas leituras cuidadosas e sugestões generosas que permitiram o refinamento do texto publicado. Assumo, contudo, qualquer possível equívoco que ainda tenha escapado às muitas releituras do texto.

1. Introdução

Sob uma perspectiva onomasiológica que, como tal, visa entender como dado conceito se exprime na língua, observando a multiplicidade de expressões que compõem dado domínio (BALDINGER, 1966; LEHMANN, 2011), este trabalho tem como objetivo geral analisar a expressão de valores aspectuais na língua espanhola, atendo-se, mais especificamente, ao aspecto perfeito – categoria pouco descrita nessa língua românica. Conforme deveremos observar com o desenvolvimento das discussões, é junto à forma do *pretérito perfecto compuesto* (*en mi larga carrera de actor he dirigido espectáculos musicales*) que esse valor aspectual torna-se mais evidente, produzindo diferentes efeitos de sentido, conforme o contexto linguístico e as intenções argumentativas do enunciador.

A fim de alcançarmos o objetivo traçado, recorreremos a uma base teórica que descreve o aspecto verbal e que lhe atribui um traço composicional (VERKUL, 1972; COMRIE, 1976; DE MIGUEL, 1999; CELERI, 2008; RIEMER 2010; CASTILHO, 2012), isto é, cujo sentido se constrói pela associação que se faz entre o verbo, sua rede argumental, demais estruturas oracionais e contexto pragmático. Nossa análise volta-se a dados coletados fundamentalmente de entrevistas radiofônicas difundidas por rádios argentinas e espanholas (ARAUJO, 2012, 2013, 2017a, 2017b).

Finalmente, esclarecemos que a presente discussão começa pela definição do aspecto verbal como uma categorial temporal que se difere do *tempus* por não apresentar marcadamente um valor dêitico, mas que se centra nas fases internas do desenvolvimento das diferentes situações. Dirigindo-nos especificamente à língua espanhola, apresentamos sucintamente algumas estruturas da língua que podem se envolver na expressão do aspecto. Havendo descrito e caracterizado os aspectos imperfectivo, perfectivo e, finalmente, o perfeito, damos início efetivamente à descrição dessa última classe aspectual, descrevendo os traços semânticos que o

constituem (segundo GIVON, 2001) e os efeitos de sentido que se podem produzir com o aspecto perfeito junto ao *pretérito perfecto compuesto* – conforme define Comrie (1976).

2. Algumas considerações gerais sobre o aspecto em espanhol

Comrie (1976), Corôa (2005) e García Fernández (2008), entre outros autores, atribuem ao aspectual, em oposição ao *tempus*¹, um caráter não dêitico, mostrando-se, assim, independente “da situação concreta comunicativa para sua interpretação semântica plena”². Riemer (2010), por sua vez, destaca as diferentes maneiras em que as duas categorias – *tempus* e **aspecto** – operam para sistematizar linguisticamente a temporalidade das situações. Nesse sentido, afirma que

“*Tempora* diferentes mostram diferentes localizações do evento no tempo, diferentes aspectos mostram diferentes formas de apresentar o tempo dentro do próprio evento: como fluido ou como estático. [...] O sistema aspectual, portanto, mostra como a constituição temporal de um evento é vista” (RIEMER, 2010, p. 315– tradução nossa)³.

Isto é, se por um lado os *tempora* localizam e direcionam as situações descritas na linha do tempo – considerando o momento de enunciação –, por outro, a aspectualidade retrata fundamentalmente o desdobramento temporal da própria situação. Em outros termos, “o **aspecto** atém-se ao ‘tempo interno’ dos eventos,

¹ Santos (1974) observa em algumas línguas a diferenciação lexical entre o conceito de tempo não linguístico – isto é, o tempo cronológico, físico e psicológico – e a expressão do tempo linguístico por meios gramaticais. A fim de reproduzir essa distinção neste trabalho, usaremos, respectivamente, **tempo** e a forma latina *tempus* (com o plural *tempora*). Notemos que desse modo evitamos a ambiguidade decorrente da polissemia existente nessa palavra.

² “[...] *de la situación concreta comunicativa para su plena interpretación semántica.*” (GARCÍA FERNÁNDEZ, 2008, p. 15). Neste trabalho, exporemos os textos em idioma original em nota de rodapé. A versão traduzida ao português, de nossa autoria, aparecerá diretamente no texto.

³ Do original: “Different tenses show different locations of the event in time; different aspects show different ways of presenting time within the event itself: as flowing, or as stationary. [...] The aspectual system, then, is about how the temporal constituency of an event is viewed” (RIEMER, 2010, p. 315).

sistematizando os diversos estágios do processo verbal, isto é, seu início, meio, fim, entre outros” (ARAUJO, 2013, p. 100).

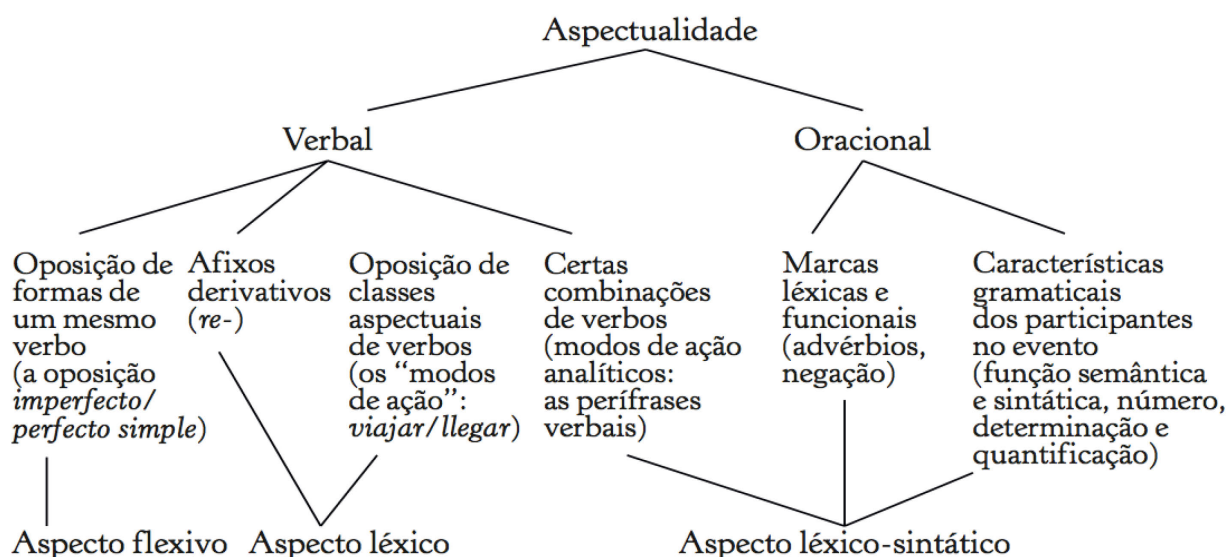
É nesse sentido que Castilho (2012) afirma ser o aspecto uma categoria que integra o campo simbólico, enquanto o *tempus*, o campo dêitico. Para o autor, o aspecto verbal é “uma propriedade da predicação que consiste em representar os graus do desenvolvimento do estado das coisas aí codificados, ou seja, as fases que ele pode compreender” (CASTILHO, 2012, p. 417).

Finalmente, por lidarmos com o aspecto verbal, esclarecemos que essa categoria tem um caráter composicional, já que suas propriedades não são exclusivas do verbo em si, mas compostas por meio da relação que o verbo estabelece com seus argumentos (VERKUL, 1972; DE MIGUEL, 1999, CELERI, 2008). Essa característica deve ficar mais evidente à medida que ampliarmos as reflexões sobre essa categoria na língua espanhola. Havendo definido a categoria aspectual quanto ao seu valor e à estruturação, passemos a discutir sobre sua expressão no castelhano.

Orientada pela perspectiva da composicionalidade aspectual, De Miguel (1999) mostra que a aspectualidade não é constituída apenas da soma de morfemas à base de um verbo, já que uma língua costuma se valer da composição de diversos elementos na expressão do valor aspectual. No castelhano, dita diversidade é explicitada por meio da observação dos afixos derivativos (*reabsorver*, *sobreponer*), da raiz verbal (*saber* vs. *destruir*, *nacer* vs. *caminar*, *salir* vs. *dormir*), dos complementos verbais (*leer* vs. *leer un cuento*), dos pronomes delimitadores (*María se comió un trozo de pastel ella sólo*), dos advérbios e locuções adverbiais (*El secretario leyó el informe durante/en una hora*), de verbos modais (*Estebán no pudo construir la casa* vs. *Estebán no construyó la casa*), do sujeito da oração (*el batallón entró en la localidad {durante horas}* vs. *la cucaracha entró en el salón {*durante horas}*), entre outros. A figura 1 resume os constituintes do sistema linguístico espanhol que operam na construção do sentido aspectual.

Tendo em vista nosso principal interesse em descrever mais detidamente o aspecto **perfeito**, iremos conduzir nossa discussão especificamente ao estudo das estruturas que desempenham papel singular na construção desse sentido aspectual, isto é, a morfologia verbal (flexão e verbo auxiliar). Contudo, não desejamos, com essa decisão, desprezar os demais elementos que contribuem para a composição do valor aspectual dos enunciados, mas observar, a partir da observação da morfologia verbal, como o sentido de **perfeito** se constrói, inclusive valendo-se dos demais elementos que aportam informações aspectuais.

Figura 1 – Da aspectualidade no espanhol.



Fonte: De Miguel (1999, p. 2992) - tradução de Araujo (2013, p. 100).

3. O aspecto flexivo no espanhol: observação subjetiva das etapas do processo verbal

Quanto ao **aspecto gramatical** (flexivo), tal como se compreende do próprio nome, sua expressão nas línguas neolatinas se faz de maneira semelhante a do *tempus*, ou seja, através de morfemas gramaticais. Assim, tanto no espanhol como no português, dito valor figurará no morfema flexional ligado à base do verbo, o qual informa conjuntamente o aspecto flexivo e o *tempus*. Uma melhor apreciação do

aspecto flexional pode se dá por meio da diferenciação do seguinte par de orações – ambas coletadas de García Fernández (2008, p. 11):

(1) *El año pasado estuvo en Nueva York.*
O ano passado esteve em Nova Iorque

(2) *El año pasado estaba en Nueva York.*
O ano passado estava em Nova Iorque

Assim, se por um lado, em (1), retrata-se uma estadia que inicia e termina no “*año pasado*”, por outro, em (2), descreve-se uma estada que possivelmente iniciou no “*año pasado*” e que não se sabe ao certo se já está concluída quando enunciada. Em outros termos, observamos, na primeira oração, um distanciamento que permite a percepção da temporalidade global da situação, sem distinguir/focar uma de suas etapas e mostrando, portanto, a situação em sua completude – isto é, com o fim prescrito. Por sua vez, na segunda, constrói-se uma espécie de acercamento da situação descrita, o que permite ver o estado em seu desenvolvimento interno, sem se ater, por isso, ao instante em que começou ou quando chegará a seu final. Em outros termos, na oração (2) o estado (*estaba*) é visto em desenvolvimento, cabendo ao contexto e aos demais modificadores oracionais a informação do término ou não da situação descrita.

Observando o âmbito da expressão, identificamos que em espanhol – assim como em português – o aspecto gramatical “é uma categoria essencialmente gramatical que atinge todos os verbos” (CORÔA, 2005, p. 71). Isto ocorre porque o que diferenciamos no cotejamento das duas orações é apenas o uso dos morfemas **-vo** e **-ba**, respectivamente. Serão eles, portanto, as estruturas incumbidas de informar as particularidades verificadas na maneira de retratar temporalmente as situações descritas em (1) e (2).

Poderíamos, quem sabe, questionar-nos se as particularidades informativas verificadas nos exemplos anteriores não seriam fornecidas, a princípio, pelo *tempus*. Contudo, ao considerarmos a proposta de Reichenbach (2004), aplicando-a ao sistema temporal do castelhano, observamos que tanto a forma do *perfecto simple* (1) como a do *pretérito imperfecto* (2) apresentam o mesmo *tempus* (ME, MR–MF⁴), ou seja, a concomitância a uma referência passada (“*el año pasado*”), deixando, portanto, escapar a diferenciação temporal expressa pelo *aspecto*⁵. Inclusive Guillermo Rojo (1974, 1990, 1999), quem diferencia os valores das duas formas em sua descrição temporal, não aprecia o valor aspectual desses pretéritos. Pois, em sua teoria, “a atribuição de um valor de anterioridade (-V) ao ponto zero (O) ou de uma concomitância primária (oV) a um ponto de referência anterior (O-V)⁶ deve-se à localização temporal de dado evento em relação ao momento de fala (dêixis)” (ARAUJO, 2013, p. 102). Desse modo, também podemos verificar uma desatenção ao desenrolar interno da situação (não dêitico) mesmo no postulado teórico de Rojo.

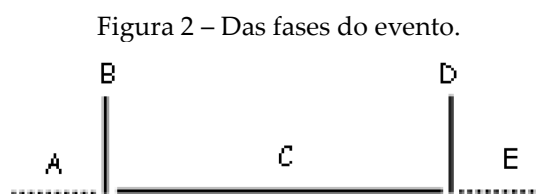
Não obstante, há de se reafirmar que nem sempre o valor aspectual é dado apenas por um sufixo ligado à base verbal. Tanto é assim que na construção da forma do *pretérito perfecto compuesto* (*he comido*), há um conjunto de marcas linguísticas e contextuais operando na expressão do perfeito: de um lado a forma auxiliar *haber* conjugada em presente do indicativo, de outro uma forma em particípio aportando a ideia de conclusão. Juntos, auxiliar e particípio, contribuem para a construção do valor de perfeito, tal como melhor descreveremos adiante.

⁴ Na notação de Reichenbach (2004), entende-se travessão (-) como retrospectividade ou prospectividade e vírgula (,) como simultaneidade. Ou seja que, no caso específico de ME,MR–MF, verifica-se um evento (ME) concomitante ao momento de referência (MR), os quais, por sua vez, guardam uma relação de anterioridade à enunciação (MF).

⁵ Reichenbach (2004) não se preocupou com a sistematização da aspectualidade, mas, fundamentalmente, com as relações temporais orientadas pelo momento de referência e pelo momento de fala.

⁶ Valores presentes nas orações (1) e (2), respectivamente.

Uma vez examinado que as categorias do aspecto e do *tempus* informam valores particulares e visando à descrição aspectual no espanhol – com especial ao aspecto perfeito –, interessa-nos conhecer como essa categoria sistematiza os “diferentes modos de contemplar a constituição temporal interna de uma situação” (COMRIE, 1976, p. 3)⁷. Com esse objetivo, recorreremos ao princípio de que o “aspecto será a quantificação de subeventos de um evento” (CORÔA, 2005, 73). Em outros termos, o aspecto avaliará como as situações se “caracterizam por progredirem de um estado inicial a um estado final” (CORÔA, 2005, 73) passando por alguns subeventos, os quais, segundo Santos (1974), são comuns a todo acontecimento. Esse autor ilustra a relação das fases nos eventos por meio da figura 2, na qual “A” é a fase pré-processual; “B”, “C” e “D” são as fases processuais, respectivamente, de partida, de processo e de término da ação; e “E” corresponde à fase pós-processual, na qual vigora o resultado do evento conclusivo.



Somamos a essa ferramenta de análise do aspecto, as noções de **tempo da situação** (TS) e **tempo de foco** (TF), apresentadas por García Fernández (1995). Para o teórico, TS é o tempo no qual um processo designado por um verbo acontece, ao passo que TF será o período de validade de tal processo. Dessa maneira, essas duas percepções temporais se articulam e estabelecem quatro associações possíveis, isto é, quatro classes aspectuais (CARTAGENA, 1999, p. 2940), nas quais:

⁷ Do original: “[...] *different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation.*” (COMRIE, 1976, p. 3).

- (i) TF inclui-se em TS (*María estaba jugando/María estava brincando*);
- (ii) TF inclui o final de TS e o começo do tempo seguinte a TS (*Marco llegó a las cuatro/Marcos chegou às quatro*) ou coincide com TS (*Marco estuvo enfermo un año/Marcos esteve doente um ano*);
- (iii) TF é posterior a TS (*Cuando llegó usted el secretario ya había firmado los documentos/Quando o senhor chegou, o secretário já havia assinado os documentos*).
- (iv) TF é anterior a TS (*El secretario firmará mañana/O secretá assinará amanhã*).

Como verificaremos, essas relações referem-se respectivamente, aos aspectos imperfectivo, aoristo/perfectivo, perfeito e prospectivo. Tendo em vista o **princípio dos subeventos** e a noção de tempo da situação (TS) e tempo de foco (TF), propomos a análise dos três tipos de aspecto descritos por Comrie (1976), ou seja, o **perfectivo**, também chamado de **aoristo**, o **imperfectivo** e, finalmente, o **perfeito**. É importante destacar que Comrie (1976) não parece estar seguro se deveria considerar o aspecto perfeito como mais um tipo de aspecto básico ou se deveria tratá-lo como uma especificação do aspecto perfectivo. Seguindo a abordagem de García Fernández (2008), entre outros autores, trataremos o perfeito separadamente, ou seja, considerando-o como uma terceira classe aspectual.

Com o propósito de esclarecer como a temporalidade dos estados e ações é representada em cada um dos aspectos gramaticais, recorreremos à metáfora do telescópio, proposta por García Fernández (2008):

Poderíamos imaginar o aspecto como uma lente ou telescópio que nos permite contemplar de modo diferente uma situação. [...] o que faz o aspecto é nos proporcionar uma determinada visão dessa situação. Se a lente permite-nos ver toda situação, do princípio ao

fim, falamos de aspecto Perfectivo ou Aoristo. Se a lente, por outro lado, só nos permite ver uma parte interna da situação e não o princípio e o fim, falamos de aspecto Imperfeito. Se o que a lente mostra-nos são os resultados de um evento, então nos encontramos diante do aspecto Perfeito (GARCÍA FERNÁNDEZ, 2008, p. 12 – tradução nossa)⁸.

A “lente” ou “telescopio” exercem, na metáfora, a função do tempo de foco, voltando-se para o tempo de situação de três modo. O primeiro deles, característico do aspecto **aoristo** ou **perfectivo**, é encontrado tanto na oração (1) como nos seguintes enunciados:

(3) [...] *ayer hablé con los periodistas* [...] ⁹
[...] ontem falei com os jornalistas.

(4) *El año pasado estuve haciendo la consigna de Arnold Wesker* ¹⁰.
O ano passado estive fazendo a proposta do Arnold Wesker.

Neles, TF inclui o fim de TS e o início do tempo que segue a TS ou coincide com ele, possibilitando-nos ver os acontecimentos em sua completude. Desse modo, sabemos, por marcação gramatical proveniente do morfema flexivo, que se trata de acontecimentos completados, ou seja, com início, meio e final (Comrie, 1976, p. 18). Assim, considerando a figura 2, preenchem-se todas as fases até “D”, mostrando-nos,

⁸ Do original: “Podríamos imaginar el aspecto como una lente o telescopio que nos permite contemplar de modo diferente una situación. [...] lo que hace el aspecto es proporcionarnos una determinada visión de esta situación. Si la lente nos permite ver toda situación, desde su principio hasta su fin, hablamos de aspecto Perfectivo o Aoristo. Si la lente, en cambio, sólo nos permite ver una parte interna de la situación y no el principio y el fin, hablamos de aspecto Imperfecto. Si la lente lo que nos muestra son los resultados de un evento, entonces nos encontramos ante el aspecto Perfecto” (GARCÍA FERNÁNDEZ, 2008, p. 12).

⁹ Enunciado retirado de uma entrevista radiofônica difundida pela rádio Cadena 3, de Córdoba/Argentina (13/06/2010).

¹⁰ Enunciado retirado de uma entrevista radiofônica difundida pela rádio Palermo, de Buenos Aires/Argentina (29/09/2010).

novamente, que a “perfectividade indica o ponto de vista de uma situação como um todo único, sem distinção das várias fases que compõem essa situação”¹¹.

O segundo aspecto retratado pela metáfora da lente é o **imperfectivo**, observado em (2) e em (5):

(5) “[...] *yo siempre iba de ese lado, para evitar el roce cotidiano que hay entre policía e hinchas*”¹².

[...] eu sempre ia desse lado, para evitar o choque cotidiano que há entre polícia e torcida.

Em ambos enunciados, o TF se inclui em TS, mostrando, por isso, o desenvolvimento dos acontecimentos, ou seja, as fases internas de uma situação. Nas palavras de Comrie (1976, p.4):

[...] *imperfectivo contempla a situação de dentro, e, como tal, está preocupado fundamentalmente com a estrutura interna da situação, haja vista que pode contemplá-la tanto a partir de seu fim em direção a seu início, como de seu começo em direção a seu final, e é igualmente apropriado se a situação dura por todo o tempo, sem um começo ou final* (COMRIE, 1976, p. 14 – tradução nossa)¹³.

Frente a essa descrição e considerando o princípio dos subeventos, julgamos encontrar essa categoria aspectual apresentando especificamente a fase “C”, da figura 2. Contudo, a ideia de que o **imperfectivo** não retrata o início (fase B) ou o fim (fase D) das situações poderia ser, aparentemente, negada em (6), no qual, inferimos,

¹¹ Do original: “[...] *perfectivity indicates the view of a situation as a single whole, without distinction of the various separate phases that make up that situation.*” (COMRIE, 1976, p. 16).

¹² Enunciado retirado de uma entrevista radiofônica difundida pela rádio Visión, de Comodoro Rivadavia/Argentina (01/06/2010).

¹³ Do original: “[...] *the imperfective looks at the situation from inside, and as such is crucially concerned with the internal structure of the situation, since it can both look backward towards the start of the situation, and look forwards to the end of the situation, and indeed is equally appropriate if the situation is one that lasts through all time, without any beginning and without any end*” (COMRIE, 1976, p. 14).

pelo conhecimento da morte da cantora, que a ação já não ocorre. Porém, como alerta García Fernández (2008), “qualquer suposição sobre o final de uma situação no **imperfectivo** é uma inferência pragmática”, isso porque, a “estrutura gramatical não diz nada a respeito” dela¹⁴.

(6) “Mercedes cantaba con las tripas, con el corazón y también con la cabeza”¹⁵.
Mercedes cantava com as tripas, com o coração e também com a cabeça.

O apanhado do contraste dos aspectos **perfectivo** e **imperfectivo** mostra a necessidade, ou não, de se informar os limites da situação apresentada. Isso ocorre porque, “no aspecto **perfectivo**, o falante vê o evento como limitado sem que sua duração ou seu desenvolvimento sejam relevantes” ao passo que “no aspecto **imperfectivo**, o falante se “engaja” na ação, não importando se ela é limitada ou não” (CORÔA, 2005, p. 64).

4. O perfeito em foco: sentido amplo e traços constituidores

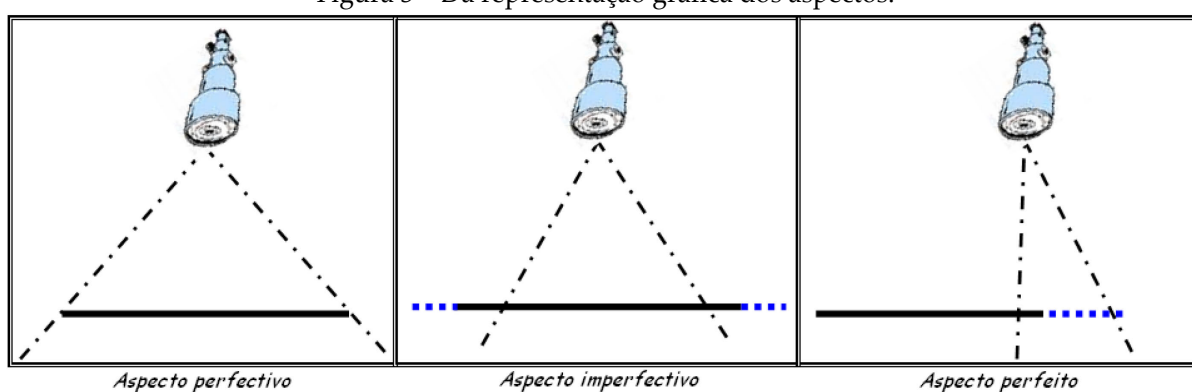
O aspecto **perfeito** conclui a metáfora da lente e, apesar de ser omitido em muitos trabalhos sobre a temática que exploramos, recebe aqui especial cuidado. Nessa classe aspectual, “o foco (TF) volta-se ao momento que está imediatamente posterior ao tempo da situação (TS), mostrando-nos, por isso, os resultados de TS” (ARAUJO, 2013, p. 107), ou seja, a relevância no presente de uma ação ou estado concluído. Por isso, retomando a figura 2, identificamos o aspecto **perfeito** atendo-se ao subevento “E”.

¹⁴ Do original: “Cualquier suposición sobre el final de una situación en Imperfectivo es una inferencia pragmática. La gramática no dice dice nada al respecto” (GARCÍA FERNÁNDEZ, 2008, p. 20).

¹⁵ Enunciado retirado da versão digital do jornal argentino *Los Antes*. Disponível em <http://www.losandes.com.ar/noticia/un-501357>. Acessado em 17 de maio de 2017.

É consciente desse valor que Comrie (1976) afirma que o **perfeito** “não nos diz nada diretamente sobre a situação em si, mas relata alguns estados de uma situação precedente¹⁶”. Dispomos, na figura 3, uma representação gráfica das três classes aspectuais considerando a metáfora da lente proposta por García Fernández (2008). Entendemos a linha preta tracejada como o TF, a linha preta cheia como o TS e a linha azul tracejada como fases que estejam antes ou depois da situação.

Figura 3 – Da representação gráfica dos aspectos.



Fonte: Araujo (2013, p. 110).

Givon (2001) desenvolve o estudo da aspectualidade linguística sob três eixos: (i) o da perfectividade (em que se opõe o aspecto perfectivo ao imperfectivo), (ii) o da sequencialidade ou relevância e o da (iii) duração (curta ou longa). Contudo, é no segundo eixo que se encaixa o estudo do traço de **perfeito** em oposição ao já conhecido **perfectivo**. Para o autor, o aspecto perfeito envolve a apreciação de quatro traços inter-relacionáveis: (a) anterioridade; (b) perfectividade; (c) sequencialidade e (d) relevância, e pode ser considerado o mais complexo e sutil entre os aspectos gramaticais.

Deve-se ao primeiro traço, da **anterioridade**, a forte similaridade desse valor aspectual com o valor temporal de pretérito, haja vista que o início da

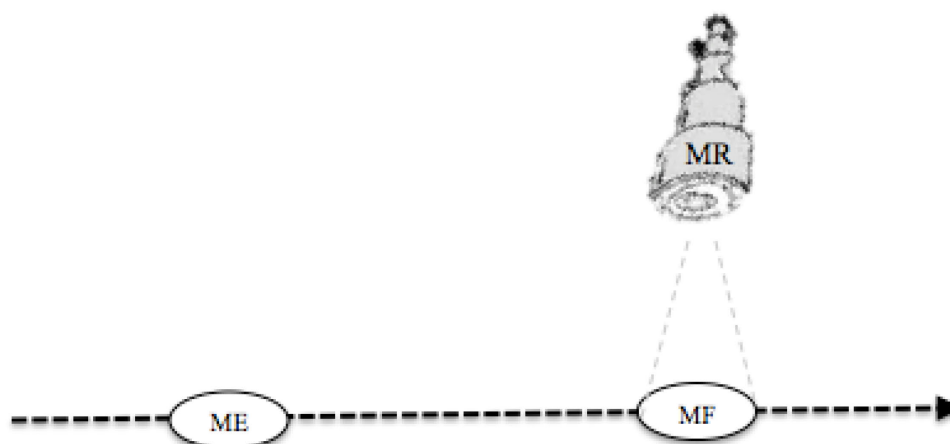
¹⁶ Do original: “The perfect [...] tells us nothing directly about the situation in itself but rather relates some states to a preceding situation.” (COMRIE, 1976, p. 52).

situação é anterior ao ponto de referência temporal. Assim, ao se proferir o enunciado (7), por exemplo, sabe-se que a situação descrita (*han tirado*) já teve suas etapas processuais concluídas.

(7) “Este año se **han tirado** trescientos millones de litros de agroquímicos [...]”¹⁷.
Este ano jogaram trezentos milhões de litros de agrotóxicos [...].

A figura 4 mostra-nos que a contemplação da completude do evento (ME) é possível porque ele é observado (momento de referência - MR) a partir do momento da fala (MF), quando a ação já está terminada.

Figura 4 – Do traço de anterioridade.



O traço **perfectivo** – a exemplo das características já descritas anteriormente quando apresentamos o aspecto que leva seu nome – responde por mostrar um evento com seus limites temporais marcados e, portanto, terminado. Não obstante, segundo esclarece Givon (2001), “a fronteira terminal associada ao perfeito pode, sob certas condições, ser movida para perto do tempo de referência – ou mesmo até

¹⁷ Enunciado retirado de uma entrevista radiofônica difundida pela rádio Cadena 3, de Córdoba/Argentina (13/06/2010).

ele”¹⁸. Para tanto, opta-se muitas vezes pelo uso de um marcador temporal que indique essa aproximação com o ponto de referência. Esse é o caso, por exemplo, da locução adverbial “*este año*”, em (7), e de “*esta mañana*”, em (8), os quais permitem observar tanto o ME como o MF ocorrendo numa mesma envoltura temporal.

(8) *Esta mañana se han dicho dos cosas eh... yo creo que es muy interesante ¿no?*¹⁹.

Esta manhã foram ditas duas coisas é... Eu acho que é muito interessante, não é?

Em direção a esse argumento, García Fernández (2000, p. 77) afirma que os complementos de Aspecto modificam, determinam ou fazem aparecer um certo valor aspectual.

A **sequencialidade**, por sua vez, diz respeito a uma importante característica do aspecto perfeito que raramente é percebida, especialmente quando se observa essa categoria aspectual desconectada do discurso. Esse comportamento revela um contraste entre eventos narrados em sua ordem temporal natural e linear daquele que é apresentado fora dessa sequência (GIVON, 2001, p. 295), numa espécie de quebra da sequencialidade a fim de produzir efeitos de sentido. Esse parece ser o uso observável, por exemplo, em (9) e (10):

(9) *Evidentemente, la Justicia ya le hizo pagar, cumplió su condena, o sea que ya pagó lo que **ha cometido** y ahora, seguramente, lo va a juzgar en el día de mañana.*²⁰

Evidentemente, a justiça já o fez pagar, cumpriu sua condenação, ou seja que já pagou pelo que havia cometido e agora, certamente, o vai julgar no dia de amanhã.

¹⁸ Do original: “the terminal boundary associated with the perfect can, under some conditions, be moved near to — or even up to — the reference time” (GIVON, 2001, p. 294).

¹⁹ Enunciado retirado de uma entrevista radiofônica difundida pela rádio Cope, de Madri/Espanha (10/09/2013).

²⁰ Enunciado retirado de uma entrevista radiofônica difundida pela rádio Visión, de Comodoro Rivadavia/Argentina (01/06/2010).

(10) *Mi unicornio azul ayer se me **perdió** / Pastando lo **dejé** y **desapareció** [...] /no se si se me **fue**, no se si se **extravió** [...]. / Mi unicornio y yo **hicimos** amistad [...]./Mi unicornio azul se me **ha perdido** ayer, se **fue**.*²¹

“Meu unicórnio azul ontem se perdeu de mim/ pastando o deixei e desapareceu. [...] / não sei de fugiu de mim ou se se escafedeu. [...] Meu unicórnio e eu fizemos amizade. [...] Meu unicórnio azul, se perdeu (de mim) ontem, foi embora.

Isso porque, em (9), as ações “*hizo*”, “*cumplió*” e “*pagó*” seguem uma sucessão cronologicamente ordenada que é repentinamente interrompida pela ação “*ha cometido*”, a qual, por sua vez, expressa um evento anterior a elas e, portanto, pertencente ao *antepretérito* (mais-que-perfeito/no espanhol: *pluscuamperfecto*). Segundo Givon (2001), “o contraste gramatical aqui é entre o passado perfectivo (pretérito) não marcado e mais frequente, usado para apresentar eventos em sua sequência natural, e o perfeito [...], muito menos frequente, usado para codificar os eventos fora de sequência”²².

De modo semelhante, também encontramos no enunciado (10) a oposição entre a forma simples (*perdió, dejó, desapareció, fue, extravió, hicimos,*) e a composta (*ha perdido*) salientando, dentro de uma sequência linear de acontecimentos, uma situação que se distingue às demais por suas implicações para o enunciado, no momento em que enuncia. Notemos que a música revela-nos o pranto de um alguém que perde o único e precioso bem que possui: um unicórnio – símbolo da esperança. Num choro inconsolável, esse sujeito descreve a relação que tinha com o animal, a forma de seu desaparecimento e seu desejo de o resgatar. Pertinente aos objetivos de nosso trabalho, no entanto, é a construção de toda narrativa com o uso de formas

²¹ Fragmento de uma canção de Silvio Rodriguez que também ressoou na voz de Mercedes Sosa (2004).

²² Do original: “The grammatical contrast here is between the unmarked, more frequent past-perfective (preterit), used to present events in their natural sequence, and the much less frequent perfect [...], used to code out-of-sequence events” (GIVON, 2001, p. 295).

verbais conjugadas no *perfecto simple* (*perdió, dejó, desapareció, fue, extravió, hicimos*) para fazer referência a situações passadas.

Não obstante, saltam aos olhares mais atentos a ocorrência solitária da forma “*ha perdido*” – conjugada no *pretérito perfecto compuesto* – também fazendo menção a uma ação pontual e passada. Assim, ao se dizer “*Mi unicornio azul, se me ha perdido ayer*”, busca-se salientar que ainda no presente se sofre com a perda do animal. Essa tentativa de enfatizar a dor que sofre o eu-lírico com a perda é também salientada com o uso do pronome *me* (*se me ha perdido*) com função de dativo ético. Função que, segundo Berlinck (1996, p. 147), é limitada à primeira e segunda pessoas e se expressa por um clítico. Ainda segundo a autora, seu uso “ocorre em sentenças marcadas emocionalmente e ajuda a enaltecer a intensidade do envolvimento emocional do falante (ou ouvinte) em relação ao que está sendo dito”.

Conforme nos explica Givon (2001), essa característica estaria vinculada ao quarto traço que se associa ao aspecto perfeito: a **relevância**. Isso porque o fato de um evento marcado pelo perfeito ser apresentado fora de sequência, isto é, depois do tempo em que realmente ocorreu é “sem dúvida por ser considerado mais relevante nesse momento posterior do que na ocasião em que ocorreu”²³. Portanto, assume-se o traço de relevância como uma característica que advém do julgamento que o informante faz da situação em que enuncia.

Naturalmente, esperamos que a conjunção desses quatro fatores operando na construção do valor de aspecto perfeito possa gerar diferentes efeitos de sentido, tanto é assim que Comrie (1976) propõe a subclassificação desse aspecto em quatro: (i) perfeito de resultado, (ii) perfeito de experiência, (iii) perfeito de situação persistente e (iv) perfeito de passado imediato, valores que podemos identificar no uso do *perfecto compuesto* espanhol.

²³ Do original: “*is no doubt because it was deemed more relevant at that subsequent time than at the time when it occurred*” (GIVON, 2001, p. 296).

5. As subclasses do perfeito

O **perfeito de resultado** é o que mais se relaciona à descrição que já fizemos sobre essa classe aspectual. De modo que lhe atribuímos a expressão de estados resultantes de uma situação passada, ainda relevante. Esse é o caso, por exemplo, de (11), no qual, *“hemos tenido una distinción”* resulta da elaboração de um trabalho de conclusão de curso sobre a obra destacada. Essa subclasse não se preocupa com o fim ou processamento do ato de *“tener una distinción”*, mas destaca que essa situação resulta de uma situação passada e especialmente relevante (escolha como tema de monografia).

(11) *Estoy feliz porque **hemos tenido** una distinción maravillosa ya que nos eligieron cómo tesis final de la carrera de artes de la UBA.*

Estou feliz [nos últimos dias] porque tivemos/temos tido uma distinção maravilhosa, já que nos escolheram como trabalho final no curso de artes da UBA.

Em espanhol, a forma composta pode expressar tanto o resultado de uma situação anterior, como também uma situação já ocorrida que terá seus resultados inferidos implicitamente no presente. Ou seja, de todo modo, com o *perfecto compuesto* de **resultado**, “descrevem-se estados que se consideram atuais ou que se comprovam na atualidade” (RAE, 2009, p. 1734)²⁴. As duas possibilidades podem ser mais bem observadas pelos enunciados (12) e (13), respectivamente:

(12) *Hay como una ponderación especial hacia un personaje que es muy cuestionado después de mucho revisionismo histórico. La verdad es que no **ha quedado** bien parado. ¿no?*²⁵

²⁴ “[...] se describen estados que se consideran actuales o que se comprueban en la actualidad.” (RAE, 2009, p. 1734).

²⁵ Enunciados (11) e (12) retirados de entrevistas radiofônicas difundidas pela rádio Palermo, de Buenos Aires/Argentina (29/09/2010).

Há uma ponderação especial por um personagem que é muito questionado depois de muito revisionismo histórico. A verdade é que não está bem firme ¿né?

(13) [...] *porque ellos consideran que han plantado bandera en el fondo del mar, entonces a partir de eso ellos pueden explorar eso [...].*²⁶

[...] porque eles consideram que fixaram bandeira no fundo do mar, então por isso eles podem explorar isso.

Em (12), o uso do PPC mostra o resultado (*'no ha quedado'*/'não ficou/não está') de uma situação originada antes do momento de enunciação: o questionamento do personagem depois de revisionismo histórico. Por sua vez, em (13), observamos que a ação já terminada, expressada pelo PPC (*ha plantado*), implica alguns resultados presentes, como a permissão para explorar o mar. Rodriguez Louro (2008) afirma que esse valor é mais produtivo junto a verbos télicos, pois trazem marcado o ponto final da situação que descrevem. Ainda segundo a autora, o uso dos advérbios *"todavía"* ("ainda") e *"ya"* ("já") enfatizaria o valor **resultativo**.

O **perfeito de experiência**, por sua vez, "indica que uma determinada situação manteve-se pelo menos uma vez durante algum tempo no passado"²⁷. De tal maneira que podemos identificar uma extensão temporal caracterizada por não definir, na linha do tempo, o momento exato quando dada situação ocorreu. Isso é o que sucede em (14), em que, apesar de não definir a quantidade de vezes, de tempo ou em que momento os times argentinos estiveram na copa Libertadores, o enunciado informa-nos que eles disputaram a Libertadores em ao menos uma ocasião no passado (não determinado). Por isso, parece importante distingui-los, no momento de enunciação, dos outros times.

²⁶ Enunciado retirado de uma entrevista radiofônica difundida pela rádio LV10, de Mendoza/Argentina (13/09/2010).

²⁷ Do original: *"The experiential perfect indicates that a given situation has held at least once during some time in the past [...]"* (COMRIE, 1976, p. 58).

(14) *De verdad, yo no puedo decir ninguno del interior porque Rosario, Newells y Colón han estado en copa de libertadores* ²⁸.

Na verdade, eu não posso dizer nenhum do interior porque Rosario, Newells e Colón estiveram na copa libertadores.

Contudo, Comrie (1976) afirma ser possível delimitar o âmbito temporal em que a situação apresentada ocorreu. Para tanto, seria suficiente estipular uma referência que servisse como marcação do início do ocorrido. Tal situação poderia ser observada com o acréscimo de “*desde la década pasada*” ao enunciado (15):

(15) *De verdad, yo no puedo decir ninguno del interior porque desde la década pasado Rosario, Newells y Colón han estado en copa de libertadores.*

Na verdade, eu não posso dizer nenhum do interior porque desde a década passada, Rosario, Newells e Colón estiveram na copa libertadores.

Percebemos que, apesar de limitada a um período, o momento preciso em que a situação ocorreu não é explicitado, podendo ter sucedido mais de uma vez em qualquer momento no intervalo que inicia na década passada e se mantém até o presente da enunciação. De todo modo, podemos considerar que a ausência de um delimitador temporal explícito pode favorecer uma interpretação mais ampla do âmbito temporal em que dado evento aconteceu. De maneira que o enunciador e/ou o enunciatário pode considerar que a situação descrita tenha sucedido em qualquer momento durante um extenso período, que não raramente pode envolver até mesmo toda a existência do experimentador. Nessa direção é que o enunciado (16) – mesmo trazendo explicitamente um especificador temporal (“*en mi larga carrera*”) – ilustra-nos como o “âmbito

²⁸ Enunciado retirado de uma entrevista radiofônica difundida pela rádio LV10, de Mendoza/Argentina (23/08/2010).

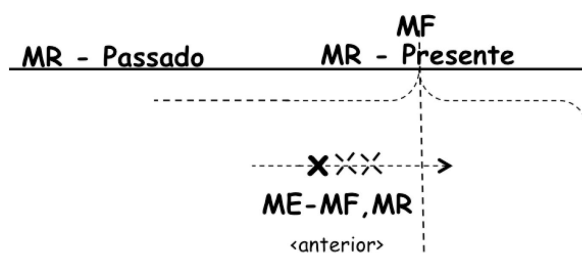
primário de referência” (MR) se arrasta a ponto de envolver um longo período da existência do enunciador. Notemos ainda que é a ampliação do momento de referência que permite estabelecer uma relação entre a situação descrita e o momento de fala, facultando, de alguma maneira, a leitura de **perfeito experiencial**.

(16) [...] *en mi larga carrera de actor he dirigido espectáculos musicales, como los del Carmen.*²⁹

[...] em minha longa carreira de ator dirigi espetáculos musicais, como os de Carmen.

O valor **experiencial** é ilustrado na figura 5, na qual as letras “x” tracejadas mostram o desconhecimento da quantidade de ocorrência do evento descrito (ME). Por sua vez, a linha tracejada representa a indefinição do instante exato em que a situação sucede. Podemos considerar, contudo, que, apesar da imprecisão, a situação continua sendo tratada dentro do “âmbito primário de coexistência” (MR-Presente), isto é, no momento que persiste até o momento de fala, já que o falante pode estendê-lo a ponto de envolver toda sua vida.

Figura 5 – Do valor do perfeito de experiência.



Fonte: Araujo (2017a, p. 77).

²⁹ Enunciado retirado de uma entrevista radiofônicas difundidas pela rádio Palermo, de Buenos Aires/Argentina (29/09/2010).

A RAE (2010, p. 429) destaca as seguintes construções temporais da língua espanhola como ressaltadores do valor experiencial: “*últimamente, en estos tiempos, en estos días*, as fórmulas *a lo largo de* + grupo nominal quantitativo temporal, en {más ~ menos} de + grupo nominal quantitativo temporal ou {desde ~ hasta} + advérbio ou grupo nominal de sentido temporal” são exemplos de marcadores temporais da língua espanhola que corroboram o valor experiencial. Contudo, destacam-se ainda outros marcadores temporais que não delimitam a conjuntura temporal em que dada situação ocorre, mas ressaltam o sentido prototípico de indeterminação temporal associado a esse valor. Esse é o caso de ‘nunca’ e ‘siempre’ (que pressupõem toda a vida do indivíduo) e das locuções ‘alguna vez’ e ‘en alguna ocasión’ (as quais se relacionam à quantidade de ocorrências do evento).

A indefinição do momento em que ocorre o evento também pode estar associada a interrogativas e à negação, como se observa em (17) e (18), respectivamente:

(17) *¿Qué cosas te han hecho o has hecho cuando tenías desconfianza [...]?*³⁰
Que coisas te fizeram ou você fez quando tinha desconfiança?

(18) *Hasta el fondo mismo, hasta donde no ha llegado absolutamente nadie.*³¹
Até o fundo do mar mesmo, até onde não chegou absolutamente ninguém.

Outras características são somadas ao sentido experiencial por Rodriguez Louro (2008). Segundo a autora, com esse valor, o verbo conjugado no *perfecto compuesto* pode ser parafraseado por “*ha tenido la experiencia de*”, de modo que (14) pode ser entendido como (19):

³⁰ Enunciado retirado de uma entrevista radiofônica difundida pela rádio LV12, de San Miguel de Tucumán/Argentina (21/06/2010).

³¹ Enunciado retirado de uma entrevista radiofônica difundida pela rádio LV10, de Mendoza/Argentina (13/09/2010).

(19) *De verdad, yo no puedo decir ninguno del interior porque Rosario, Newells y Colón han tenido la experiencia de estar en copa de libertadores.*

Na verdade, eu não posso dizer nenhum do interior porque Rosario, Newells e Colón tiveram a experiência de estar na copa libertadores.

A terceira subdivisão do perfeito é a de **persistência**. Nela, o aspecto **perfeito** opera descrevendo “uma situação que iniciou no passado, mas que continua (persiste) no presente³²,” seguindo em direção ao futuro, como podemos observar no enunciado (20), no qual vislumbramos um processo (*añejarse*³³) que inicia no passado, desenvolve-se até alcançar o presente e, pressupostamente, segue em direção ao futuro. No enunciado (20), a locução “*con lo años*” coloca em evidência o sentido de continuidade e extensão temporal. Além disso, a oração “*sigo siendo inquieto*” permite-nos verificar que, no *tempus* presente, até mesmo o “envelhecimento” iniciado no passado não modificou a inquietação do enunciador. Assim, podemos novamente verificar que a situação descrita com o aspecto perfeito mantém um vínculo com o momento de enunciação, revelando uma relevância presente proveniente do avançar de uma situação iniciada no passado (*añejarse*).

(20) *Analía, yo era muy inquieto de chico, o sea que con los años también me he añejado y sigo siendo inquieto.*³⁴

Analía, eu era muito inquieto quando era menino, ou seja que com os anos também me refinei/tenho me refinado e sigo sendo inquieto.

A comparação com o sentido experiencial revela que no valor de **persistência** identifica-se o instante em que uma situação (ME) começa e sua reiteração, pelo

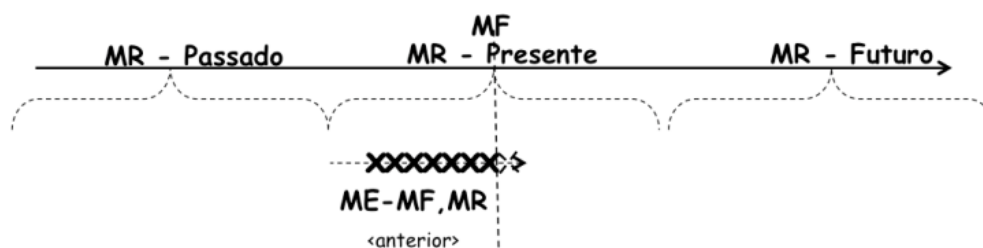
³² Do original: “[...]a situation that started in the past but continues (persist) into present [...]” (Comrie, 1976, p. 60).

³³ Conforme o *diccionario de uso del español actual CLAVE* (2006, p. 1942), “añejarse”, na enologia, significa “tonar-se velho”. A palavra origina-se de “añejo”, que quer dizer “aquilo que tem muito tempo”.

³⁴ Enunciado retirado de uma entrevista radiofônicas difundidas pela rádio Palermo, de Buenos Aires/Argentina (29/09/2010).

menos, até o momento de fala (MF). Assim, na figura 6, temos as letras (x) expressando a reiteração do acontecimento até o MF. O uso do (x) tracejado mostra a continuidade da situação após o MF.

Figura 6 – Do valor do perfeito de persistência.



Fonte: Araujo (2013, p. 138).

Finalmente, o valor de **passado imediato** ressalta como o perfeito pode pôr em evidência uma situação pretérita temporalmente próxima ao momento da enunciação. Esse é o valor observado em (21), em que “*hoy*” relaciona-se a um tempo ainda vigente e próximo ao MF:

(21) *Diez y media de la noche estaba todo cerrado, salvo una pizzería que se llama La Romana y un lugar que... adonde hemos almorzado hoy.*³⁵

Dez e meia da noite, estava tudo fechado, com exceção de uma pizzaria que se chama La Romana e um lugar que... aonde almoçamos hoje.

Um problema recorrente no estudo dessa subclasse deve-se à dificuldade em definir o que pode ser considerado próximo a ponto de se expressar pelo perfeito de **imediato**, posto que, “além de variar entre as línguas, o grau de proximidade nem sempre é uma relação muito objetiva” (ARAUJO, 2013, p. 109). Tendo em vista que Givon (2001) define o traço de **relevância** como uma característica pragmática que advém do julgamento que o informante faz da situação que enuncia, julgamos que

³⁵ Enunciado retirado de uma entrevista radiofônica difundida pela rádio LV10, de Mendoza/Argentina (23/08/2010).

um critério adequado seria a consciência do falante de que tanto o momento de evento como o momento de enunciação estão envolvidos pelo mesmo âmbito temporal (MR).

A síntese do aspecto **perfeito** demonstra, portanto, que, de algum modo, o que se reitera em cada uma de suas subclasses é a relevância de uma situação passada no momento imediatamente posterior a sua realização. Nessa direção é que Comrie (1976) afirma que:

o perfeito contempla a situação tendo em vista suas consequências, e mesmo sendo possível para uma situação incompleta ter consequências, é muito mais provável que as consequências sejam consequências de uma situação que tenha sido levada a cabo (COMRIE, 1976, p. 64 – tradução nossa).³⁶

Considerações finais

Em síntese, este trabalho mostrou-nos que diferente do *tempus* – uma categoria essencialmente dêitica –, o aspecto é uma categoria verbal especializada na retratação da temporalidade interna das situações, focalizando, por isso, uma ou mais partes do desenvolvimento dos acontecimentos, isto é, o início, o meio, o fim, ou ainda, os resultados da conclusão de dada situação. No espanhol, podemos identificar uma série de estruturas que podem operar na expressão de valores aspectuais. Em especial, a morfologia verbal – em associação com outros elementos oracionais e pragmáticos – permite-nos a expressão dos valores **imperfectivos** – focados no desenvolvimento das ações/estados –, **perfectivo** – focados na terminação das ações/estados –, e ainda de **perfeito** – especialmente atento à fase posterior à conclusão das situações, estágio em que contemplamos as consequências/resultados de seu término.

³⁶ Do original: [...] *the perfect looks at a situation on terms of its consequences, and while it is possible for an incomplete situation to have consequences, it is much more likely that consequences will be consequences of a situation that has been brought to completion [...]* (COMRIE, 1976, p. 64).

Vimos ainda que, segundo Givon (2001), três traços compõem o valor aspectual de perfeito: o (i) perfectivo, a (ii) sequencialidade e, finalmente, (iii) a relevância. No espanhol, verificamos que o *pretérito perfecto compuesto* pode marcar o valor aspectual de perfeito, sentido que, conforme o contexto linguístico e extralinguístico, pode evidenciar diferentes leituras, tais como a de (i) resultado, (ii) experiência, (iii) persistência e (iv) passado imediato – nos termos de Comrie (1976).

Referências Bibliográficas

ARAUJO, L. S. A elaboração de um *corpus* dialetal da língua espanhola falada na Argentina: contribuições dos gêneros discursivos e da análise textual automática. **Estudos Linguísticos**, n.41, v.1, p. 246-261, 2012.

ARAUJO, L. S. de. **O pretérito em espanhol: usos e valores do perfecto compuesto nas regiões dialetais argentinas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

ARAUJO, L. S. de. **A expressão dos valores “passado absoluto” e “antepresente” no espanhol: um olhar atento a variedades dialetais da Argentina e da Espanha**. 2017. 410 f. Tese (Doutorado em linguística e língua portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017a.

ARAUJO, L. S. de. O gênero entrevista radiofônica em comunidades hispânicas: um aporte da Análise Textual Automática. **Domínios de linguagem**. v. 11, n. 2, p. 289-312, 2017b. <http://dx.doi.org/10.14393/DL29-v11n2a2017-2>

BALDINGER, K. Semasiologia e onomasiología. **Alfa**, Marília, v. 9, p. 7-36, 1966.

BERLINCK, R. de A. The Portuguese dative. In: VAN BELLE, W.; VAN LANGENDONCK, W. (org.). **The dative. Descriptive Studies**. Amsterdam, John Benjamins. 1 v. 1996. p. 119-151.

CARTAGENA, N. Los tiempos compuestos. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 1999. 2 v. p. 2933-2975.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: 2012.

CELERI, W. C. **A composicionalidade aspectual revisada**. 2008. 98f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CLAVE. **Diccionario de uso del español actual**. 8 ed. Madrid: SM, 2006.

COMRIE, B. **Aspect**. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

CORÔA, M. L. M. S. **O tempo nos verbos do português**. São Paulo: Parábola, 2005.

DE MIGUEL, E. El Aspecto Léxico. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 1999. 2 v. p. 2977-3060.

GARCÍA FERNÁNDEZ, L. La interpretación temporal de los tiempos compuestos. **Verba**: Anuário Gallego de Filología, Santiago de Compostela, v. 22, p. 363-396, 1995.

GARCÍA FERNÁNDEZ, L. **La gramática de los complementos temporales**. Madrid: Visor Libros, 2000.

GARCÍA FERNÁNDEZ, L. **El aspecto gramatical en la conjugación**. 2 ed. Madrid: Arco Libros, 2008.

GIVON, T. **Syntax: an introduction**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2001. v. 1. <https://doi.org/10.1075/z.syn1>

LEHMANN, C. Gramática funcional. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA FUNCIONAL**, 1, 2011, Três Lagoas. Funcionalismo: princípios, metas e métodos. Atas do I Simpósio Internacional de Linguística Funcional. Três Lagoas: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2011. p. 1-17. Disponível em: http://www.christianlehmann.eu/publ/gramatica_funcional.pdf. Acessado em 20 de maio de 2015.

RAE. **Nueva gramática de la lengua española: Morfología y Sintaxis I**. Madrid: Espasa, 2009. 1 v.

RAE. **Manual de la nueva gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa, 2010.

REICHENBACH, H. The tenses of verbs. In: STEVEN, D.; GILLON, B. S. (orgs.). **Semantics: a reader**. New York: Oxford University Press, 2004. p. 526-533.

RIEMER, N. **Introducing semantics**. New York: Cambridge University Press, 2010.

RODRÍGUEZ LOURO, C. Usos del Presente Perfecto y el Pretérito en el español rioplatense argentino. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ALFAL, 15, 2008, Montevideo. **Actas del XV Congreso Internacional de ALFAL**. Montevideo: Alfal, 2008.

ROJO, G. La temporalidad verbal en español. **Verba: Anuário Gallego de Filología**, Santiago de Compostela, v. 1, p. 69-149, 1974.

ROJO, G. Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español. In: BOSQUE, I. (org.) **Tiempo y aspecto en español**. Madrid: Cátedra, 1990. p. 17-43.

ROJO, G.; VEIGA, A. El tiempo verbal: los tiempos simples. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 1999. 2 v. p. 2867-2934.

SANTOS, Abílio de Jesus dos. O tempo e o aspecto verbal no indicativo em português. In: **Littera**, n.10, p. 55-74, 1974.

SOSA, M. Mi unicornio azul. Silvio Rodríguez [Compositor]. In Mercedes Sosa. **Mercedes Sosa: 30 años**, S. I., Universal, 2004.

VERKUL, H. J. **On the compositional nature of the aspects**. Dordrecht: Reidel, 1972.

Artigo recebido em: 23.05.2017

Artigo aprovado em: 02.11.2017



Jogos digitais para alfabetização: avaliando e reconfigurando o jogo “Batalha Naval”¹

Digital games for literacy: evaluating and reconfiguring the game “Sea Battle”

*Regina Cláudia Pinheiro**

*Graça Rosane Mendes Cavalcante***

*Nícolas Oliveira Amorim****

RESUMO: Neste artigo, propomo-nos a avaliar e reconfigurar o jogo digital “Batalha Naval” e verificar se e como ele se constitui como um instrumento propício para o desenvolvimento da leitura de alunos do Ensino Fundamental I. O referido jogo foi construído no projeto de pesquisa “Práticas Escolares para o Desenvolvimento do Letramento Digital - PREDLED”, que tem como um dos objetivos criar jogos e atividades que contribuam para a ampliação da leitura e da escrita de alunos da Educação Básica. Esta pesquisa caracteriza-se por ter uma abordagem de análise qualitativa e quantitativa, tendo como referências principais os autores Ferreiro (1995), Santos (1997), Tarouco, Roland, Fabre e Konrath (2004), Soares e Batista (2005), Ribeiro e Coscarelli (2009), Pery, Cardoso e Nunes (2010), Prensky (2012) e Luckesi (2014). Para a coleta de dados, utilizamos o jogo digital “Batalha Naval”, expondo-o nas redes sociais para ser jogado e avaliado através de uma enquete que

ABSTRACT: In this article, we propose to evaluate and reconfigure the digital game "Sea Battle" and to verify if and how it can be used as a proper instrument for the development of reading abilities for students of the Elementary School. This game was built in a research project called "School Practices for the Development of Digital Literacy - PREDLED". One of the objectives is to create games and activities that contribute to broaden the reading and writing abilities of students of Elementary Education. This study is characterized by a qualitative and quantitative analysis approach. The main references are: Ferreiro (1995), Santos (1997), Tarouco, Roland, Fabre and Konrath (2004), Soares and Batista (2005), Ribeiro and Coscarelli (2009), Pery, Cardoso and Nunes (2010), Prensky (2012) and Luckesi (2014). For the data collect, the digital game "Sea Battle" was made available in social networks in order to be played and

¹ Este trabalho é parte dos resultados da pesquisa “PREDLED: Práticas escolares para o desenvolvimento do letramento digital”, financiada pela FUNCAP (Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico), processo nº BP2-0107-00080.01.00/15.

* Doutora em Linguística e professora da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

** Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará -UECE.

*** Graduado em Telemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE.

continha perguntas relacionadas a instruções, *feedback*, funcionalidade, contextualização, leitura, ludicidade, possibilidades e desafios. Os resultados mostraram que o "Batalha Naval" é um jogo propício para ampliação do processo de leitura de alunos, podendo trazer benefícios para a alfabetização de crianças, no entanto, possuía algumas incoerências que foram reconfiguradas.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos digitais. Atividades lúdicas. Leitura.

evaluated (through a poll with questions about instructions, feedback, contextualization, reading, playability, possibilities and challenges). The results showed that "Sea Battle" is a good game to increase the process of reading for students, which can bring benefits to children's literacy. Some inconsistencies were found and were reconfigured later.

KEYWORDS: Digital games. Playful activities. Reading.

1. Introdução

As relações humanas estão sendo, cada vez mais, atingidas pelos dispositivos que, geralmente, são considerados facilitadores de formas de comunicação, interação social, ensino e aprendizagem. Sendo assim, as ferramentas e máquinas construídas ao longo do tempo, as quais chamamos de dispositivos tecnológicos, receberam muita importância, destaque e valorização, pois estes serviram e continuam servindo para a resolução de problemas, assim como para atingir objetivos no campo escolar, acadêmico e/ou profissional e, sobretudo, social. Além do mais, verificamos que as tecnologias estão mais presentes na rotina das crianças e jovens, fazendo com que esses passem a dedicar mais tempo ao uso delas, explorando jogos digitais, *facebook*, *youtube*, *blogs*, entre outros. Por esse motivo, muitas escolas estão buscando inovar sua cultura de ensino com a utilização das tecnologias, principalmente, utilizando jogos educativos digitais em suas práticas para desenvolver o aprendizado dos alunos.

Em meio a todas essas transformações sociais, a escola, que tem por função formar crianças, jovens e adultos para esse mundo, possui, como uma de suas maiores preocupações, o ensino da leitura e da escrita de seus alunos. Nesse sentido, passamos a refletir sobre o uso das tecnologias como forma de atrair o interesse dos

alunos pelo ato de ler, pois, ao mesmo tempo em que um computador guarda e armazena dados, ele serve também como intermediário entre atividade digital pedagógica e aluno. No entanto, observamos que grande parte dos alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I apresenta dificuldades de compreensão de textos conforme resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, realizado em 2015 (BRASIL, 2016).

Por intermédio de nossas inquietações, com relação ao desenvolvimento de atividades digitais para o Ensino Fundamental I, vimos a possibilidade de criarmos o jogo digital “Batalha Naval”, um jogo lúdico e educacional desenvolvido no projeto de pesquisa e inovação tecnológica “Práticas Escolares para o Desenvolvimento do Letramento Digital – PREDLED”, da Universidade Estadual do Ceará – UECE. O referido estudo tem como uma de suas finalidades criar jogos e atividades que contribuam para a ampliação da leitura e da escrita de alunos da Educação Básica. Para a avaliação do jogo, realizamos uma pesquisa com sujeitos nas redes sociais, através de uma enquete, verificando a contribuição do “Batalha Naval”, no que concerne a sua utilização para a aprendizagem de leitura.

Neste artigo, propomo-nos avaliar e reconfigurar o jogo digital “Batalha Naval” e verificar se e como ele se constitui um instrumento propício para o desenvolvimento de leitura de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. De início, iremos nos debruçar sobre a fundamentação teórica, na qual iremos fazer um breve estudo das ideias de Ferreiro (1995), Santos (1997), Antunes (1999), Tarouco, Roland, Fabre e Konrath (2004), Soares e Batista (2005), Ribeiro e Coscarelli (2009), Salles e Corso (2009), Pery, Cardoso e Nunes (2010), Prensky (2012) e Luckesi (2014) que tratam a ludicidade através dos jogos digitais e sobre alfabetização. Em seguida, apresentaremos, na metodologia, os materiais e os procedimentos utilizados para a realização deste trabalho. Posteriormente, verificaremos os resultados e as discussões da nossa investigação, apresentando o que foi possível detectar sobre a utilização do

“Batalha Naval”. E, finalmente, concluiremos com considerações pertinentes ao ensino de leitura com o auxílio de jogos digitais.

2. A ludicidade através dos jogos digitais

Quando nos referimos à atividade lúdica, é comum restringirmos nossa reflexão de concepção do termo “lúdico” a brincadeiras infantis, passatempo, jogos, momentos de distração, entretenimento. No entanto, ao situarmos nossa atenção e concentração nas leituras para melhor conhecimento e articulação das ideias, percebemos, através do pensamento de alguns autores, inclusive nas argumentações de Luckesi (2014), que a atividade lúdica envolve o jogo, a habilidade, o manejo, o brincar e a diversão, pois o conceito de ludicidade dispõe de outros significados mais profundos que, por algum motivo, às vezes, passam despercebidos e, conseqüentemente, desconsiderados.

Mesmo sendo um termo bastante utilizado por pedagogos, ludólogos, entre outros profissionais, a palavra ludicidade ainda não possui uma concordância exata para a sua definição no contexto educacional. No entanto, existem registros de alguns autores, como Luckesi (2014) que, em seu estudo, busca compreender o sentido da palavra, relacionando o lúdico ao jogo e à brincadeira e estuda rigorosamente seus efeitos para a educação.

O termo *lúdico*, proveniente da palavra latina “*ludus*” (brincar), faz parte de nossos costumes desde a pré-história e hoje vem se constituindo como instrumento facilitador da aprendizagem escolar, pois, segundo Santos (1997, p.12), “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão”, ou seja, a ludicidade é a inevitabilidade do indivíduo de se beneficiar prazerosamente por um feito.

Segundo Luckesi (2014), a ludicidade é uma condição interna ao sujeito de sentir prazer, entusiasmo e alegria por estar participando de determinada ação,

manifestada por meio de um jogo ou brincadeira. O autor faz considerações mais críticas em relação à significação do termo, alertando que a ludicidade é influenciada por fatores internos no indivíduo. Segundo ele,

uma criança que, por alguma razão biográfica (de modo comum, razão psicológica), não gosta de pular corda; essa atividade – “brincar de pular corda” –, além de incômoda, será chata para ela, e, pois, sem nenhuma ludicidade. A alma da criança não estará presente no que estará fazendo, à medida que não tem nada de lúdico praticar uma atividade que é denominada de lúdica, mas que é, para essa criança, incômoda e chata (LUCKESI, 2014, p. 14).

Sendo assim, torna-se necessário um bom planejamento das atividades, com o envolvimento de novos exercícios, capazes de atingir esse caráter lúdico, facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o planejamento criterioso do professor para a execução de atividades lúdicas contempla sua metodologia, sua criatividade, sua disponibilidade para a realização das tarefas e, essencialmente, o cuidado de analisar se a atividade tem finalidade pedagógica.

Por ser considerada uma ação que traz contentamento ao ser executada, a ludicidade incorpora qualidade ao exercício escolar e à aprendizagem dos alunos na sala de aula, enquanto eleva o interesse destes, contribuindo com as expectativas dos professores, em relação ao sucesso de compreensão e estudo dos discentes. Por esta razão, o lúdico possui grande relação com o jogo e ambos são elementos essenciais para a educação.

A palavra *jogo* deriva do termo *jocu*, que significa gracejar, brincadeira, divertimento. Segundo Antunes (1999, p.11), o jogo “expressa um divertimento, brincadeira, passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. Significa também balanço, oscilação, astúcia, ardil, manobra”. Fazendo relação do jogo com a educação, podemos inferir que ele pode trazer benefícios para a prática do ensino, uma vez que este pode influenciar no aspecto cognitivo do aluno,

elevando sua vontade de permanecer em determinada atividade e absorver o conteúdo da aula, sem reclamar ou interferir negativamente no momento de realização da tarefa.

Rotineiramente, presenciamos crianças altamente conectadas à tecnologia, sendo que, computadores, *notebooks*, *tabletes*, *smartphones*, *playstations*, constituem o ciclo de lazer e estudo de muitos alunos. Mesmo sabendo que 48% das escolas públicas brasileiras não têm computadores para os alunos, segundo dados do Censo da Educação Brasileira de 2013 (SANTOS, 2014), consideramos satisfatório que as instituições que possuem computadores em seus laboratórios de informática possam realizar o uso contínuo desses dispositivos para a alfabetização dos alunos, tendo em vista que as novas tecnologias vêm, cada vez mais, conquistando espaço em variados segmentos do contexto social. Deste modo, seria uma opção para o professor explorar os diversos recursos tecnológicos que a escola dispõe para motivar o aprendizado. No entanto, é importante ressaltarmos que somente as tecnologias não serão suficientes para mudanças na postura dos professores, pois sua utilização não deve acontecer para mascarar metodologias tradicionais. A ponto de destaque desse assunto, trazemos a contribuição de Tarouco, Roland, Fabre e Konrath (2004, p. 1) ao afirmaram que

o computador se constitui numa ferramenta poderosa, que pode (e deve) ter todas as suas potencialidades utilizadas como propósitos educacionais, proporcionando ao professor a possibilidade de enriquecer sua prática pedagógica com recursos multimídia, tais como jogos educacionais, vídeos, animações, gráficos e outros materiais que possibilitem ao aluno aprender de forma prazerosa, cativante, divertida e motivadora.

Com a utilização do computador, o professor poderá planejar uma aula prazerosa, com técnicas didáticas inovadoras, através de jogos educativos digitais,

permitindo o envolvimento do aluno com as atividades realizadas de forma significativa, capazes de estarem sintonizadas também com as crescentes expectativas sociais, pois, normalmente, eles impõem desafios aos jogadores, cujas técnicas usadas pelo usuário determinará o seu acerto ou o seu erro. A crescente utilização desses jogos, explorados como forma de divertir, educar e entreter, tem gerado efeitos positivos na aprendizagem de muitas crianças, pois, o que se poderia aprender apenas com uma cartilha, hoje poderá ser aprendido no próprio celular ou no computador. No entanto, somos conhecedores de que o uso excessivo dos jogos digitais e da internet pode causar danos prejudiciais aos usuários, pois pesquisas relacionadas ao vício da internet comprovam que “muitos pacientes que relatam o uso abusivo e dependência passam a apresentar prejuízos significativos na vida profissional, acadêmica (escolar), social e familiar” (ABREU; KARAM; GÓES; SPRITZER, 2008, p. 156). Sendo assim, defendemos o uso moderado dos jogos digitais e compreendemos que as escolas e os pais precisam observar o comportamento de seus alunos/filhos e conscientizá-los de que devemos usufruir de diversas atividades cotidianas, reais e virtuais. Os autores citados declaram que pesquisas sobre a dependência de jogos digitais ainda precisam ser realizadas “para que se possa compreender melhor suas características clínicas, seus fatores de risco e proteção, sua relação com outros transtornos mentais e as bases neurobiológicas associadas a esse comportamento” (ABREU; KARAM; GÓES; SPRITZER, 2008, p. 165). Outros autores, no entanto, confirmam que essa dependência é real ao redor do mundo, porém não há consenso se ela é um transtorno do controle dos impulsos ou de dependência química e ressaltam que esse fenômeno deve ser discutido e aprofundado (LEMOS; SANTANA, 2012).

Apesar dos fatores citados, compreendemos que os jogos educativos digitais trazem contribuições marcantes para o ambiente pedagógico, inovando a prática do

ensino, auxiliando nos processos de aquisição dos sistemas de aprendizagem das crianças, pois, conforme Tarouco, Roland, Fabre e Konrath (2004, p. 3),

os jogos educacionais se baseiam numa abordagem auto-dirigida, isto é, aquela em que o sujeito aprende por si só, através da descoberta de relações e da interação com o software. Neste cenário, o professor tem o papel de moderador, mediador do processo, dando orientações e selecionando softwares adequados e condizentes com sua prática pedagógica. Ele vai além do simples coletor de informações, ele precisa pesquisar, selecionar, elaborar e confrontar visões, metodologias e os resultados esperados.

O professor, nesse contexto, precisa estar atento a sua real função: a de mediador entre jogador e objeto do jogo, apresentando normas e técnicas facilitadoras para a prática do jogo. Ele precisa analisar todo o entorno do ambiente, desde a sua capacidade de planejar a atividade até a motivação e aprendizagem do aluno, a fim de “inovar e ousar para permitir que o aluno construa seus saberes, com alegria e prazer, possibilitando a criatividade, o relacionamento e o pensar criticamente no que faz” (PERY; CARDOSO; NUNES; 2010, p 110). Um jogo digital educacional, quando bem elaborado, traz em si um leque de oportunidades, elevando o nível de aprendizagem dos estudantes, pois pode trabalhar diversos aspectos ao mesmo tempo.

Portanto, podemos inferir que os jogos educativos digitais podem dispor de mecanismos facilitadores que contribuem diretamente no processo de raciocínio e resolução dos problemas, tanto nas atividades didáticas, quanto nos desafios da vida cotidiana do aluno, no entanto, é importante que esses jogos estejam articulados aos objetivos do conteúdo didático. Portanto, ao desenvolver um jogo educativo digital e utilizar esse recurso como fonte de ensino, é importante estabelecer fundamentos direcionados, de acordo com cada objetivo, capazes de atender às necessidades educacionais dos alunos. Para tanto, o professor precisa estar atualizado com as novas tecnologias e fazer um uso eficiente destas.

3. Jogos digitais como alternativa para alfabetização

A alfabetização é vista como uma das fases mais importantes na vida escolar dos alunos, pois é nessa etapa que a criança deve passar pelas primeiras formas de interpretação da representação alfabética da língua e realizar a representação gráfica de conteúdos concretos e imaginários que é capaz de ver e pensar, por meio de códigos ou signos gráficos. Durante a alfabetização das crianças, o ensino da leitura e da escrita são fortemente planejados, visando uma aprendizagem progressiva de todos os educandos, durante todo o período. Na infância, o desenvolvimento da leitura tem base sólida com a aquisição dos significados, a capacidade de compreensão da fala e a eficácia de expressar-se oralmente que possibilitam a competência na prática de leitura e escrita. Sendo assim, durante o período de compreensão da leitura, uma criança deve ter contato com diversos gêneros textuais para que saiba diferenciar a escrita do desenho (FERREIRO, 2005) e, assim, tenha a percepção da existência de letras do alfabeto, de seus sons e de suas funções. Já com relação à escrita, Soares e Batista (2005, p. 24) enfatizam que:

a escrita alfabético-ortográfica é um sistema de representação; ele se distingue de outros sistemas de representação, como o desenho; ele representa certas propriedades do signo linguístico; sua utilização envolve uma automatização das relações entre o escrito e aquilo que representa.

Nesse sentido, podemos considerar a escrita como um conjunto de símbolos elaborados para a representação de uma mensagem que possa ser lida, diferenciando-se do desenho, ou seja, ela é um conjunto de elementos gráficos que representam os sons da língua e possui funções sociais. O desenvolvimento da escrita não acontece de forma tão natural, sendo necessária a mediação de um adulto para que a criança se envolva efetivamente no processo de compreensão de uma palavra ou texto. É um processo complexo, no qual a criança passa por níveis. Sobre esses níveis de evolução da escrita, Ferreiro (1995) destaca o nível pré-silábico, afirmando

que é o momento no qual a criança se encontra em fase do realismo nominal, isto é, etapa em que ela procura critérios para diferenciar o desenho da escrita. Já o nível silábico, segundo a autora, é compreendido como o início da fonetização, pois a criança começa a compreender que as letras representam os sons da fala, representando cada sílaba com uma letra. No nível silábico-alfabético, ela destaca que ocorre o processo de reconhecimento de divisão das palavras em sílabas ou unidades menores, ou melhor, a criança pode pensar que cada sílaba de uma palavra pode ser representada por uma letra em alguns momentos, mas em outros, ela compreende que a sílaba pode ter mais de uma letra. Por conseguinte, é destacado o nível alfabético, no qual a criança começa a perceber que cada sílaba pode ser representada por uma ou mais letras. Nesse sentido, compreendemos que o desenvolvimento da escrita começa logo no reconhecimento de um simples traço, passando pela capacidade de diferenciar elementos escritos até a consideração de que cada som representa letras ou sílabas que possuem um fim em si mesmo.

Por acreditarmos que esse processo possa ser construído de forma lúdica, flexível e eficaz para a clientela nas séries iniciais, consideramos os jogos digitais como excelente alternativa para o desenvolvimento da alfabetização, uma vez que os alunos de hoje pertencem a uma geração digital, um grupo que está crescendo frente a um mundo digital, sendo indivíduos que dispõem de um tempo mínimo de atenção para atividades enfadonhas e antigas. Nesse sentido, “a aprendizagem baseada em jogos digitais trata precisamente da diversão, do envolvimento e da junção da aprendizagem séria ao entretenimento interativo em um meio recém-surgido e extremamente empolgante – os jogos digitais para aprendizagem” (PRENSKY, 2012, p. 38). Assim, se um jogo educacional estiver bem elaborado e objetivar, de fato, a alfabetização de um aluno, é possível que o educando sinta prazer, satisfação, envolvimento e motivação para executar determinada jogada, podendo favorecer sua aprendizagem em leitura e escrita.

Segundo Ribeiro e Coscarelli (2009), para que um jogo de alfabetização desenvolva habilidades intelectuais e cognitivas, ou seja, de leitura e escrita, sua produção deve contemplar interface e instruções, feedback, concepção de aprendizagem, contextualização, repertório linguístico, recursos, tarefas, recompensa, desafio e funcionamento do jogo, com muita eficiência e qualidade de modo que os alunos se beneficiem do caráter educativo presente neles. As mesmas autoras ressaltam que:

Os jogos, em seus diversos gêneros e suportes, costumam despertar nos jogadores um interesse que vai além da necessidade de aprender. No caso da criança em fase de alfabetização, o ser lúdico, intrínseco no indivíduo dessa idade, é motivado, auxiliando na absorção de ideias e na memorização de regras, imagens, sons e conceitos (RIBEIRO; COSCARELLI, 2009, p. 2).

É nesse sentido que os jogos de alfabetização fazem parte de um grupo poderoso de atividades que conseguem atrair a atenção dos alunos. Quanto mais desafiante for o *game*, mais instigante se torna executar as ações nele. Portanto, os efeitos, os desafios, as regras, as recompensas deverão, propositalmente, despertar motivação e possuir uma finalidade pedagógica, capazes de propiciar o desenvolvimento da aprendizagem de leitura e escrita.

4. Metodologia

Com o intuito de pesquisarmos se e como o jogo digital “Batalha Naval” é propício como instrumento facilitador do processo de desenvolvimento de leitura, a fim de o reconfigurarmos, realizamos uma pesquisa, com abordagem de análise qualitativa e quantitativa. Utilizamos, como instrumento, o jogo digital “Batalha Naval”, disponibilizando-o nas redes sociais junto a uma enquete que tem como objetivo verificar a viabilidade do jogo para alfabetizar crianças, considerando os

seguintes aspectos: instruções, *feedback*, funcionalidade, contextualização e contribuições para alfabetização.

A seguir, detalharemos o jogo digital e a enquete e explicitaremos um pouco do perfil dos sujeitos que responderam à enquete.

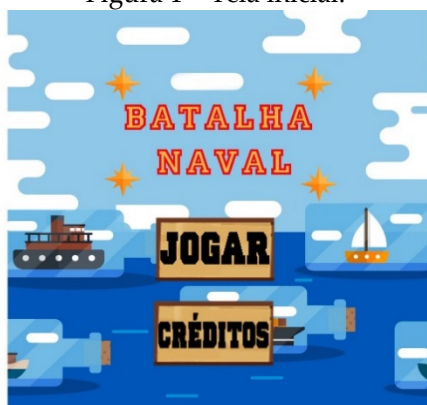
4.1 O jogo digital “Batalha Naval”

O jogo “Batalha Naval” foi construído no projeto de pesquisa e inovação tecnológica, da Universidade Estadual do Ceará, intitulado “Práticas Escolares para o Desenvolvimento do Letramento Digital – PREDLED”. O referido projeto, coordenado pela professora doutora Regina Cláudia Pinheiro, alia ensino, pesquisa e extensão e tem como um de seus objetivos construir um banco de jogos e atividades de letramento digital para disponibilizar nas escolas públicas do município de Tauá-CE. Os jogos e atividades do referido banco estão distribuídos por série, sendo o “Batalha Naval” destinado para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental que se encontram em nível pré-silábico, a fim de que eles possam adquirir consciência fonológica. O jogo também é indicado para que os alunos do nível silábico possam avançar para o silábico-alfabético. Como foi pensado para crianças, o “Batalha Naval” foi planejado com *design* animado, incluindo imagens, sons e *gifs* para atrair a atenção dos alunos e, assim, inserir ludicidade na aprendizagem. A seguir, apresentaremos a descrição da primeira versão do jogo que será avaliado pelos participantes e modificado após suas sugestões.

Na figura 1, apresentamos a capa padrão, que é utilizada em todos os jogos do projeto, a qual traz o nome da universidade, do curso, do projeto de pesquisa, da professora orientadora e imagens/slogans do centro universitário, do projeto e da instituição de patrocínio e a tecla do botão “INICIAR”. Na figura 2, temos a contracapa que traz o nome do jogo e as opções “JOGAR” e “CRÉDITOS”. Se o jogador clicar no botão “JOGAR”, um *link* o enviará para a tela de instruções; caso ele escolha “CRÉDITOS”, o jogador vai para a página onde encontra o nome do projeto e de todos os colaboradores do grupo com suas respectivas instituições. Ainda na tela

de créditos, há a opção de voltar e um link que leva para a tela de “FREEPIK”, local onde se encontram as referências das imagens utilizadas na produção do jogo.

Figura 1 – Tela inicial.



Fonte: elaborado pelos autores.

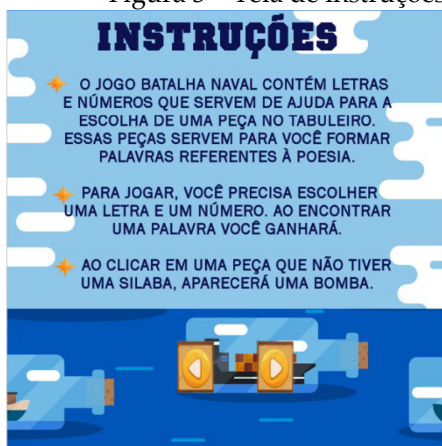
Figura 2 – Tela do menu.



Fonte: elaborado pelos autores.

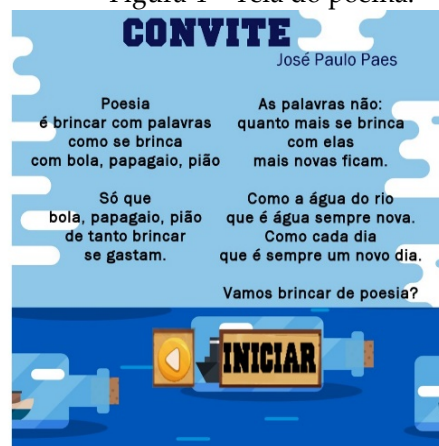
A figura 3 mostra as instruções do jogo, alertando que o “Batalha Naval” contém letras e números em uma plataforma no mar e que o jogador deve escolher uma letra e um número nessa plataforma no intuito de encontrar as sílabas escondidas para formar palavras do poema utilizado no jogo. Já a figura 4 apresenta o poema “Convite”, de José Paulo Paes, que é utilizado como forma de contextualização do jogo, por abordar a temática brincadeira com palavras, e o botão “INICIAR”, que leva o jogador para a tela da plataforma onde estão todas as palavras escondidas, que foram retiradas diretamente do poema supracitado.

Figura 3 – Tela de instruções.



Fonte: elaborado pelos autores.

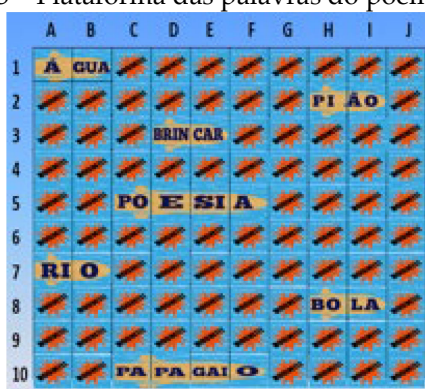
Figura 4 – Tela do poema.



Fonte: elaborado pelos autores.

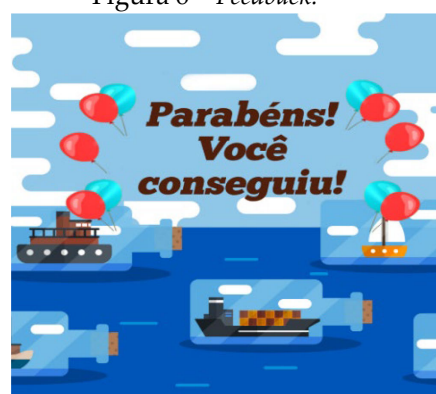
Na figura 5, se encontra a plataforma com palavras e bombinhas escondidas. Como já mencionamos anteriormente, o jogador escolherá uma letra e um número e dependendo do ponto de escolha deste, aparecerá uma sílaba, que juntamente com outra(s), formará uma palavra, ou uma bomba, sendo que o jogador só tem 30 segundos para encontrar todas as palavras. Em seguida, temos a figura 6 que representa o *feedback* e depois dela, o usuário volta para a tela inicial do jogo.

Figura 5 – Plataforma das palavras do poema..



Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 6 – *Feedback*.



Fonte: elaborado pelos autores.

O referido jogo foi disponibilizado nas redes sociais *Facebook* e em grupos do *WhatsApp*, a fim de que seja avaliado por usuários dessas redes com a finalidade de ser modificado. Os participantes que se disponibilizaram a avaliar o jogo tiveram de jogá-lo e responder a uma enquete, que será descrita a seguir.

4.2 Enquete

Assim como o jogo, a enquete também foi disponibilizada nas redes sociais, através do google drive no seguinte link: (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScuiFzvap_4CSafST_YkxKwlSNTmryWjDgJjC2mHbgd-f1jcA/viewform?c=0&w=1). As duas primeiras perguntas estavam relacionadas à idade e escolaridade dos participantes e serão apresentadas no item seguinte. Nos seis questionamentos seguintes, o usuário deveria marcar uma opção

(ruim, regular, satisfatório, bom e ótimo), a fim de avaliar aspectos relacionados a instruções, *feedback*, funcionalidade, leitura, ludicidade e desafios, conforme percebemos na figura seguinte:

Figura 7 – Considerações objetivas sobre o jogo.

Atribua uma nota às questões abaixo: *

	Ruim	Regular	Satisfatório	Bom	Otimo
Você considera que as instruções do jogo "Batalha Naval" utiliza recursos não-verbais (imagens, animações) e sonoros?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você considera que as respostas após o erro ou o acerto dadas pelo jogo colaboram com a aprendizagem?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O programa funciona bem (é rápido, não trava, é amigável etc)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você considera que o jogo "Batalha Naval" auxilia o aluno no trabalho com leitura, compreensão de texto e separação silábica?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os recursos utilizados no jogo (animação, som e feedback) são atrativos para as crianças?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os desafios e recompensas que o jogo proporciona servem de motivação para que a criança queira continuar jogando?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: elaborado pelos autores.

A indagação seguinte, também objetiva, intentava saber se o usuário considerava se o jogo era ou não contextualizado. Já os dois últimos questionamentos intentavam que os usuários respondessem subjetivamente sobre a eficiência do jogo para a alfabetização e indicassem sugestões para aprimorarmos o jogo, conforme vemos na figura a seguir:

Figura 8 – Últimas perguntas sobre o jogo.

Na sua opinião o jogo “Batalha Naval” contribui para a alfabetização? Por quê?

Long answer text

Quais sugestões você daria para melhorarmos o jogo?*

Long answer text

Fonte: elaborado pelos autores.

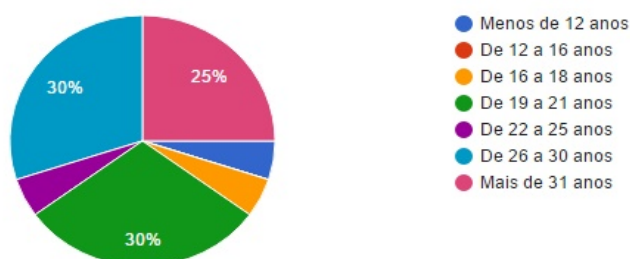
Após aplicada a pesquisa, coletamos e analisamos todos os dados das perguntas dessa enquete, verificando se o jogo “Batalha Naval” atingiu os objetivos esperados e reconfiguramos o mesmo com base na análise dos dados.

4.3 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram 20 usuários das redes sociais *Facebook* e *WhatsApp* que se disponibilizaram a jogar o “Batalha Naval” e a responder à enquete que acompanhava o jogo. Dentre estes, um possui menos de 12 anos (5%), um apresenta de 16 a 18 anos (5%), um de 22 a 25 anos (5%), seis têm idades de 19 a 21 anos (30%), seis estão entre 26 e 30 anos (30%) e cinco têm mais de 31 anos (25%), conforme podemos perceber no gráfico que se segue:

Gráfico 1 - Idade dos participantes da pesquisa.

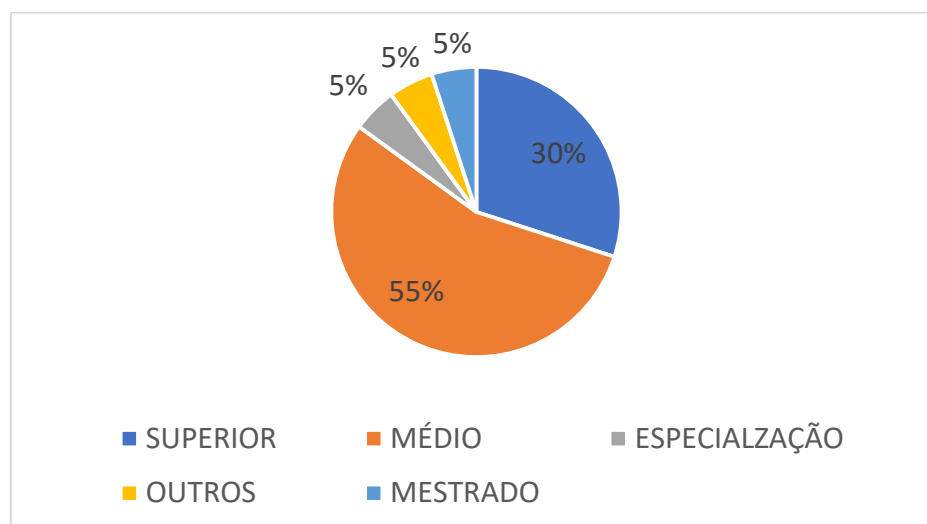
Qual a sua idade? (20 responses)



Fonte: elaborado pelos autores.

Os níveis de escolaridades destes também variam, sendo que uma pessoa não identificou a escolaridade (5%), onze possuem Ensino Médio (55%), seis apresentam Ensino Superior (30%), um indivíduo concluiu especialização (5%) e um é mestre (5%). Vejamos, em seguida, esses resultados por meio do gráfico de pizza.

Gráfico 2 - Escolaridade dos participantes da pesquisa.



Fonte: elaborado pelos autores.

Consideramos importante sabermos a idade dos participantes porque, conforme Prensky (2012), os jogos digitais fazem parte das necessidades e dos estilos de aprendizagem das gerações atuais e futuras². A escolaridade também nos parece importante, pois quanto maior o nível do participante mais compreensão ele poderá ter a respeito do processo de alfabetização. Observando os gráficos, podemos perceber que houve uma diversidade de participantes, tanto na idade, quanto na escolaridade, o que nos mostra que a avaliação do jogo foi realizada por usuários de faixas etárias e grau de instrução diferentes. No entanto, com relação a este último, percebemos uma maior concentração de sujeitos com nível superior (completo ou incompleto), representando um total de 60%. Após explicadas os instrumentos e os

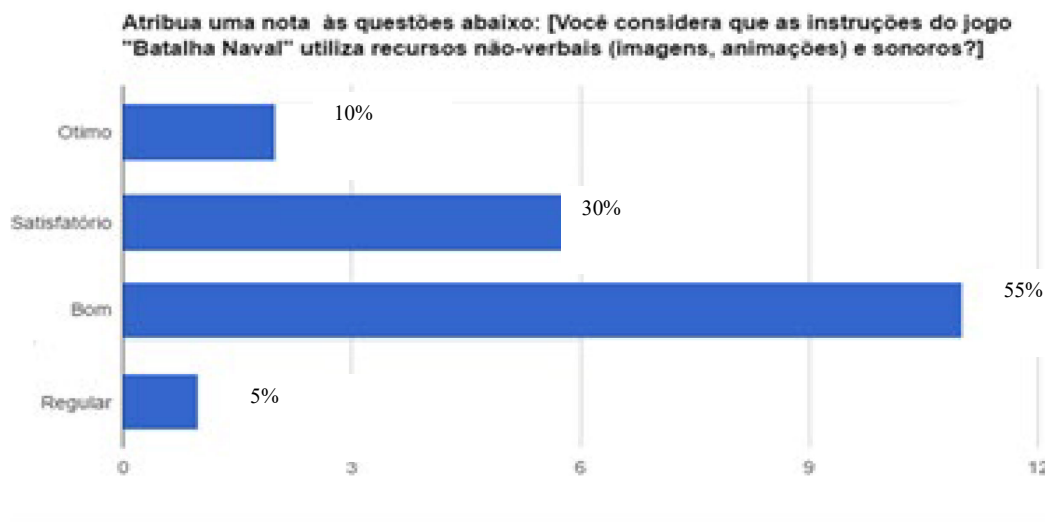
² A publicação brasileira do livro de Prensky é uma tradução publicada em 2012, no entanto, o livro "Digital Game-Based Learning" foi, originalmente, publicado em 2001.

participantes da pesquisa, vejamos as considerações destes para reformulação do jogo digital “Batalha Naval”.

5. Resultados

Para que um jogo atraia a atenção dos alunos e, assim, contribua para o processo de aprendizagem, alguns elementos se fazem necessários. Desse modo, tomando como base Ribeiro e Coscarelli (2009), analisamos os aspectos relacionados a instruções, *feedback*, funcionamento, conteúdo, contextualização, percepção livre e sugestões dos participantes, para que pudéssemos melhorar o jogo. A primeira pergunta relacionada ao jogo contemplou a avaliação de critérios de instruções, analisando se as orientações do jogo “Batalha Naval” são bem elaboradas, com a utilização de imagens, animações e elementos sonoros. Sobre essa questão, um dos participantes disse ser regular (5%), dois mencionaram que é ótimo (10%), seis declararam satisfatório (30%) e onze comunicaram que é bom (55%), conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Avaliação dos recursos utilizados nas instruções.



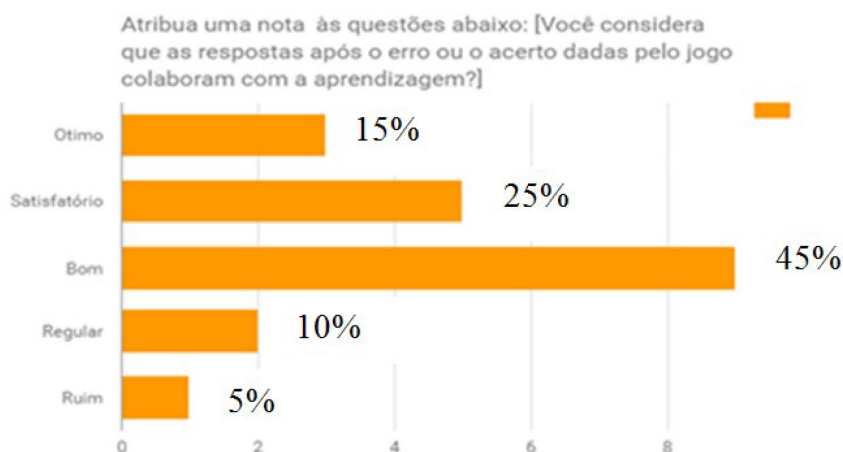
Fonte: elaborado pelos autores.

Após observarmos os resultados deste questionamento, percebemos que faltavam elementos sonoros e decidimos gravar um áudio com as instruções e

disponibilizar na tela, a fim de que as crianças possam compreender as tarefas a serem realizadas, sem necessariamente ler o texto instrucional. Nesse sentido, entendemos que as instruções dos jogos digitais devem ser autoexplicativas, utilizando não apenas listas e explicações dos objetivos e desafios do jogo, mas também ser elaboradas com *gifs*, setas, símbolos e elementos sonoros capazes de permitir, ao aluno, a realização de jogadas sem interferência de terceiros. Por considerarmos que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em nossa sociedade, tonando-se importantes para a população mundial em suas relações de comunicação, informação e, sobretudo, diversão, percebemos que “o jogo digital apresenta uma inovação na linguagem que atrai e integra o indivíduo, seja pelo uso de simulações, pela possibilidade de movimentos, efeitos sonoros e visuais que promovem a interação com o jogo” (PERY; CARDOSO; NUNES, 2010, p. 109).

O segundo questionamento avaliou o *feedback*, isto é, as respostas apresentadas após o erro ou o acerto do jogador, analisando se estas contribuem para a aprendizagem dos alunos. Como resultados para essa questão, verificamos que uma pessoa considerou ruim (5%), duas pessoas relataram-nos como regular (10%), cinco contaram que é satisfatório (25%), nove indicaram ser bom (45%) e três demonstraram ser ótimo (15%), como se pode perceber no seguinte gráfico:

Gráfico 4 - Avaliação do *feedback*.



Fonte: elaborado pelos autores.

O *feedback* se constitui como um estímulo, apresentando não apenas um nome brilhante e com figurinhas mostrando o seu acerto ou o seu erro, mas também mostrando o porquê de o jogador ter acertado ou errado, fazendo com que esse aluno esteja, mesmo que inconscientemente, aprendendo o conteúdo pedagógico trabalhado pelo jogo (a atividade lúdica) e, assim, elevando o nível de sua aprendizagem. Sobre essa questão, Ribeiro e Coscarelli (2009, p.4) afirmam que:

parece ser fundamental que o feedback, ou seja, a resposta dada às ações dos usuários ao final do jogo sobre o seu desempenho com o objetivo de reorientar e/ou estimular as ações do jogador, seja rico o suficiente para colaborar para aprendizagem do sistema de escrita, ajudando o jogador a refletir sobre seu erro e a descobrir o que fazer para acertar e aprender.

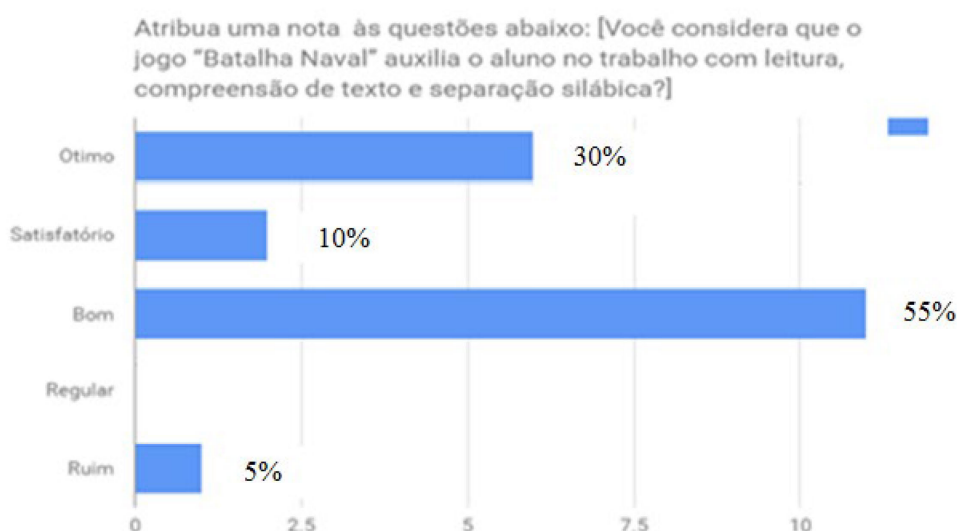
No entanto, ao avaliarmos as respostas dos usuários e observarmos melhor o jogo, decidimos inserir um áudio com o som de cada sílaba encontrada pelo aluno para que ele consiga ver a sílaba e perceber seu som. Realizamos o mesmo procedimento após o jogador acertar a palavra inteira, a fim de que ele possa associar a palavra escrita ao som. Nesse sentido, acreditamos que o aluno possa, ao brincar, aprender as sequências silábicas das palavras, descobrir que, encontrando uma sílaba, será muito fácil encontrar o restante da palavra e se deleitar no desafio de encontrar sílabas e palavras.

A terceira questão levou o participante a avaliar o funcionamento do jogo, considerando se este é rápido e não trava. Como resultados, verificamos que um participante (5%) atribuiu conceito ruim, outro disse ser regular (5%), dois alegaram que é satisfatório (10%), dez informaram que é bom (50%) e seis explanaram que é ótimo (30%). Ocorre que, em muitos casos, os computadores travam quando se vai jogar algum *game*, fazendo com que o jogador reinicie ou desligue o aparelho. Portanto, para o perfeito funcionamento do jogo, é necessário ficar atento ao sistema operacional do computador, analisar a situação da memória RAM, a placa de vídeo e

também ao tipo de programa em que esse jogo está sendo executado, uma vez que o “Batalha Naval” foi feito em um *software* leve da *Microsoft Office*.

O quarto tópico instigou os usuários a ponderarem sobre o auxílio do jogo para o ensino e a aprendizagem de leitura, compreensão de texto e separação silábica, pois o jogo deve possuir conexão com a atividade didático-pedagógica trabalhada na disciplina. Com base nisso, uma pessoa o considerou ruim (5%), duas pessoas ponderaram ser satisfatório (10%), onze avaliaram como bom (55%) e seis disseram ser ótimo (30%). Vejamos as respostas para essa questão no gráfico 5:

Gráfico 5 - Avaliação no trabalho com leitura, compreensão de texto e separação silábica.



Fonte: elaborado pelos autores.

Esse questionamento é importante porque consideramos que muitos jogos disponíveis na internet são realizados através de letras, palavras ou frases descontextualizadas, não possuindo de forma precisa um propósito educativo. Além do mais, consideramos que a ludicidade, proporcionada através dos jogos, também se enquadra nas transformações pedagógicas pelas quais as escolas estão passando na tentativa de se ajustarem ao novo estilo tecnológico social, pois os jogos digitais são excelentes ferramentas para aliar tecnologia, ludicidade e aprendizagem. Dessa forma, se, em casa, uma criança tem acesso a diversos dispositivos digitais, nada

mais justo que a escola explore de forma adequada e eficiente as possibilidades que esses meios oferecem. De acordo com Tarouco, Roland, Fabre e Konrath (2004), os jogos educacionais podem ser ferramentas inegavelmente eficientes, pois eles divertem enquanto motivam, elevando o nível de desenvolvimento intelectual do aluno, aumentando a capacidade de retenção do que foi ensinado e potencializando as funções mentais do jogador.

Em seguida, indagamos sobre a contextualização do jogo. Sobre essa questão, dois participantes (10%) disseram que não e 18 pessoas (90%) afirmaram que o *game* trabalha a linguagem de forma contextualizada. Para introduzir esse questionamento na enquete, formulamos o seguinte texto: Na educação, a contextualização é o fato de um trabalho estar relacionado a uma situação ou um ambiente. Na linguagem, uma atividade é considerada contextualizada quando não se trabalha com letras, palavras ou frases soltas. Sobre linguagem contextualizada, Ribeiro e Coscarelli (2009, p. 5) apontam que:

Um jogo educativo que vise auxiliar a alfabetização deve trabalhar com a linguagem de forma contextualizada, que permita uma noção do todo, em uma situação (real ou imaginária) significativa no jogo. Espera-se que, em jogos que auxiliem a alfabetização, as palavras, sílabas, os sons sejam trabalhados com um propósito comunicativo especificado.

Deste modo, é importante lembrar que o aluno será o protagonista das jogadas e que o jogo deve ter, além de orientações e instruções sucintas, contextos bem pensados e textos ou situações para que o jogador perceba que as letras, palavras e frases utilizadas no jogo não são inventadas.

A enquete contou também com duas questões abertas, nas quais os participantes puderam expressar suas impressões e mencionar críticas sobre o jogo digital “Batalha Naval”. A primeira questão indagava se o jogo “Batalha Naval” contribuiu para a alfabetização e solicitava a justificativa para a resposta. Vejamos algumas respostas:

- Sim. Pois, utiliza um poema e traz uma plataforma com palavras do poema, separadas por sílabas.
- Sim, pois permite através da atividade lúdica (o jogo) a compreensão dos processos de formação de palavras, decifrar o código da escrita e relacioná-lo com o texto inicial.
- Sim, porque o jogador deve completar as palavras e, para isso, é necessário que conheça o português e as regras de divisão silábica.

Através das considerações apresentadas pelos participantes, percebemos que se um jogo oferece determinadas características, ele poderá estimular na criança o desejo de aprender de forma lúdica. Nesse sentido, é possível considerar que o jogo digital “Batalha Naval” utiliza técnicas diferenciadas de ensino e poderá chamar a atenção do aluno, para que ele desenvolva a leitura de forma divertida e contextualizada. No entanto, nem todo jogo que é lúdico para um sujeito, significa que seja prazeroso para outro. Sendo assim, não é possível classificar uma determinada atividade como lúdica, ou “não-lúdica”, pois a denominação de uma atividade descrita como lúdica vai ser dependente do valor que o participante atribui e ela e da forma como este participa da atividade. Isso implica pensar que:

ao propormos atividades lúdicas no ensino, precisamos estar atentos aos aspectos dos mesmos que tornem essa atividade uma oportunidade de plenitude interna do sujeito, que o permitirá estar por inteiro na situação de aprendizado, despertando no aluno um desejo de estar envolvido por completo na atividade e, assim, motivado a aprender (PERY; CARDOSO; NUNES, 2010, p. 110).

A próxima pergunta buscou opiniões para melhorar o jogo. Vejamos o que os participantes sugeriram que foi incorporado ao jogo:

- Mais tempo para encontrar as palavras e ter mais instruções de como jogar o jogo.
- Conter níveis de jogadas.

- Poderia especificar quais os requisitos prévios de conhecimentos para jogar, considerando a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal, inclusive, analisar através desses dois conceitos como os alunos vão se desenvolvendo no jogo, tanto com a interferência de uma pessoa, como sem ela.
- Adicionar ao jogo, palavras que envolvam o ambiente marinho, como se estivesse realmente desvendando o fundo do mar.

Por um lado, alguns avaliadores informaram que o jogo está ótimo e que não precisa sofrer alterações, por outro lado, outros afirmaram que é preciso mais tempo para o jogador encontrar as palavras do tabuleiro, instruções mais detalhadas, mais recursos sonoros e possuir opções de níveis de jogada, tais como: fácil, médio e difícil. Consideramos tais críticas válidas e reconfiguramos o *game*. Assim, acrescentamos mais informações e áudio na tela de instruções (figura 1) e estruturamos o jogo apresentando três níveis de jogadas (figura 2). Em seguida, elaboramos as telas das plataformas com palavras do poema trabalhado e bombinhas escondidas as quais estão separadas por níveis (figuras 3, 4 e 5). Modificamos o tempo para que o jogador tenha no primeiro nível, 3 minutos, no segundo nível, 2 minutos, e no terceiro nível, 1 minuto para encontrar todas as palavras, como mostram as figuras que se seguem.

Figura 9 - Tela de instruções.



Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 10 - Níveis do jogo.



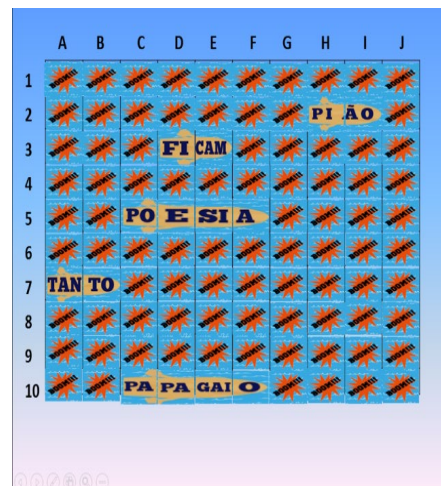
Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 11 - Palavras do nível fácil.



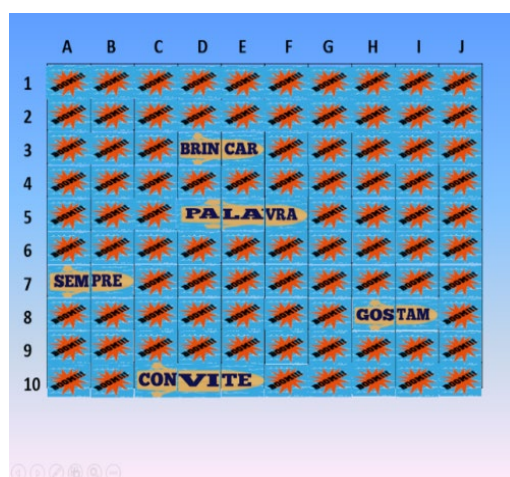
Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 12 - Palavras do nível médio.



Fonte: elaborado pelos autores.

Figura 13 - Palavras do nível difícil.



Fonte: elaborado pelos autores.

De acordo com as avaliações realizadas pelos participantes, realizamos as alterações sugeridas. Consideramos que o jogo ficou mais instruído, oferecendo níveis de jogadas, permitindo que o jogador disponha de mais opções e as palavras dos níveis passaram a ter maior relação com o *design*. No entanto, ao concordarmos com Luckesi (2014), não temos como afirmar, nesta pesquisa, que o jogo “Batalha Naval” se constitui, definitivamente, como uma atividade prazerosa, pois a ludicidade é uma condição interna do ser humano.

6. Considerações finais

Consideramos que é imprescindível acompanharmos o novo ritmo social que utiliza a tecnologia para facilitar a vida humana. As máquinas tecnológicas podem ser usadas de muitas formas, cabendo-nos traçar objetivos e planejar ações concretas e condizentes para o uso eficiente delas. E como essas ferramentas já se situam na rotina das crianças, é preciso refletir sobre que conteúdos nossos alunos estão estudando com o auxílio dos computadores, pois é preciso pensar convictamente e entender que a aprendizagem de leitura exige atividades pedagógicas sábias, prazerosas e, sobretudo, atraentes para o público estudantil.

Os percursos para o bom funcionamento do ensino e da aprendizagem contemplam caminhos, técnicas e métodos específicos, facilitadores para o processo de aquisição do conhecimento. Pensar que as atividades pedagógicas diárias precisam de mecanismos específicos para atingir os objetivos é marca positiva de um bom educador que respeita as dificuldades e possibilidades do aluno e que reconhece que as atividades devem ir ao encontro do entusiasmo do educando, apresentando efeitos positivos tanto para o entendimento e o prazer em realizar a atividade por parte do público estudantil, quanto para as exigências travadas pela escola.

Nesse sentido, é necessário, portanto, muito estudo e pesquisa para descobrirmos o novo, o agradável e, a partir de então, agir. Com a utilização de um computador e outros materiais tecnológicos, podemos exercer práticas de ensino capazes de superarem conservadorismo pedagógico que já não deveriam existir no século XXI. Sendo assim, a apropriação dessas técnicas foi necessária para a produção desse trabalho que, baseado em dados qualitativos e quantitativos, envolve situações de aprendizagem, cujo objetivo foi analisar a eficiência do jogo digital “Batalha Naval”, a fim de modificá-lo com a ajuda dos participantes da pesquisa. Para sua realização, fizemos estudos da bibliografia de alguns autores e contamos com a participação e colaboração de amigos nas redes sociais (*Facebook e WhatsApp*), para jogadas e avaliação do jogo.

Percebemos, nos dados avaliados, que o jogo “Batalha Naval” é considerado um jogo propício para sua utilização no processo de ensino de leitura para alunos do Ensino Fundamental I e que o seu uso pode trazer benefícios para as escolas. Também verificamos que o jogo “Batalha Naval”, apesar de ter sido bem avaliado pelos internautas, necessitava de modificações para contemplar um melhor desenvolvimento da leitura. Desse modo, tentamos reconfigurar os eventos solicitados e deixar o jogo em uma versão mais elaborada. Consideramos, ainda, que esta pesquisa, realizada com internautas, pode não condizer com a realidade, pois achamos necessário um estudo com o público-alvo do jogo, ou seja, alunos do Ensino Fundamental I, para verificar se esta ferramenta tem realmente eficácia na prática de sala de aula.

Referências Bibliográficas

ABREU, C. N.; KARAM, R. G.; GÓES, D. S.; SPRITZER, D. T. Dependência de Internet e de jogos eletrônicos: uma revisão. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. v. 30, n. 2, 2008, p. 156-167. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462008000200014>

ANTUNES, C. **Jogos Para a Estimulação das Múltiplas Inteligências**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

BRASIL, **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Edição 2015 – Resultados**. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2016

FERREIRO, E. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Y. M. (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LEMOS, L. L.; SANTANA, S. M. Dependência de jogos eletrônicos: a possibilidade de um novo diagnóstico psiquiátrico. **Revista de Psiquiatria Clínica**. v. 39, n. 1, 2012, p. 28-33. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832012000100006>

LUCKESI, C. Ludicidade e Formação do Educador. **Revista Entre ideias**. V. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez, 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PERY, L. C.; CARDOSO, S. P.; NUNES, W. V. J. S. (Ed.). In: Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. **Anais...** Volume 1, Santiago de Chile, 2010, p. 107-113.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Tradução de Eric Yamagute; São Paulo: Editora SENAC, 2012.

RIBEIRO, A. L.; COSCARELLI, C. V. Jogos Online para Alfabetização: o que a Internet oferece hoje. In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO. **Anais...** Belo Horizonte/MG, outubro de 2009.

SALLES, J. F.; CORSO, H. V. Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, jul./set. 2009, p. 28-35.

SANTOS, S. M. P. dos. **O Lúdico na Formação do Educador**. Vozes: Petrópolis, 1997.

SANTOS, B. F. 48% das escolas não têm computador para uso do aluno. **Estadão**: São Paulo, 21 de julho de 2014. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,48-das-escolas-nao-tem-computador-para-uso-do-aluno,1531623>. Acesso em: 13/03/2018.

SOARES, M. B. BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

TAROUCO, L. M. R.; ROLAND, L. C.; FABRE, M. C. J. M.; KONRATH, M. L. P. Jogos Educacionais. **Novas Tecnologias na Educação**. V. 2, n. 1, Março, 2004.

VILAÇA, M. L. C. Pesquisa e Ensino: Considerações e Reflexões. **Revistas Escrita**. Volume 1, n. 2, Maio/Ago. de 2010.

Artigo recebido em: 29.05.2017

Artigo aprovado em: 27.11.2017



Léxico e história: um olhar Toponímico sobre a região macroeconômica de Maringá

Lexicon and history: a Toponymic look at the macroeconomic region of Maringa

*Geisa Pelissari Silvério**

*Fernanda Trombini Rahmen Cassim***

RESUMO: O estudo do léxico de determinado grupo social mostra como este grupo vê aquilo que o cerca e a forma como isso o auxilia na sua rotina. Isso evidencia que o léxico possui o repertório cultural desse grupo, incluindo os lugares pelos quais passam esses indivíduos. Pelo estudo dos nomes próprios de lugares, ou seja, a Toponímia, depreende-se de como o homem agiu, e ainda age, sobre o meio em que vive, refletindo sua história e costumes nas denominações. Logo, este trabalho tem por objetivo investigar os topônimos referentes à região macroeconômica de Maringá, região esta que, no passado, já era vista como em potencial para o crescimento econômico. Para o embasamento teórico-metodológico relativo à Toponímia, recorreu-se, em especial, aos trabalhos de Dick (1990;1992;2006). Deseja-se, também, expor a importância das pesquisas Toponímicas, como disciplina atuante na retomada da história da sociedade e responsável pela preservação de fatos culturais em determinada área geográfica.

ABSTRACT: The lexicon study of determined social group shows how this group sees his surroundings and how this helps in your routine. This shows that the lexicon has the cultural repertoire of this group, including the places through which pass these individuals. By the study of proper names of places, in other words, the Toponymy, it is possible to deduce how man has acted, and still acts, on the environment they live in, reflecting their history and customs in the denominations. Thus, this study aims to investigate the place names related to macroeconomic region of Maringa, region that, in the past, it was seen as potential for economic growth. For the theoretical and methodological basis on Toponymy was used, in particular, to Dick's work (1992). This works also wants to expose the importance of Toponymics researches, as a discipline active in the resumption of the social history and responsible for the preservation of cultural facts in determined geographical area.

* Doutoranda em Estudos do Texto/Discurso pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

** Doutoranda em Descrição Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

PALAVRAS-CHAVE: Léxico. História. Toponímia. Região macroeconômica de Maringá.

KEYWORDS: Lexicon. History. Toponymy. Macroeconomic region of Maringá.

1. Introdução

Em todas as civilizações, desde a idade pré-histórica, o homem procurou se comunicar com seu próximo, a fim de partilhar conhecimentos e estabelecer relações. Essa comunicação deu-se por desenhos, gestos, fala e escrita, visando sempre à compreensão do outro. Sendo assim, o homem começa a nomear aquilo tudo que está ao seu redor. Dentre essas nomeações, estão os lugares pelos quais os indivíduos passam, identificando tais locais com o intuito de facilitar seu cotidiano e deslocamento.

Esse mesmo homem possui crenças e costumes, construídos conjuntamente com a sua história, que irão influenciar nas denominações por ele criadas. Ademais, o ambiente no qual ele vive e do qual faz parte irá interferir também nas suas atividades, na sua visão do mundo e, conseqüentemente, nos nomes que cria. Não se pode esquecer que suas emoções também serão verbalizadas por meio de nomenclaturas. Desse modo, os nomes dos lugares são permeados de história e cultura e o resgate desses termos mostram-se de fundamental importância para a compreensão dos fatos sociais vivenciados pelo homem.

As palavras – isto é, o léxico – serão, conforme Biderman (2001), esse acervo cultural do homem. Inserida nos estudos de Lexicologia, a Toponímia, instrumento da Onomástica, procurará explicitar a história do homem por meio da análise dos Topônimos, vulgarmente denominados como “nomes de lugares”. Trata-se de uma área de conhecimento interdisciplinar, pois promove um estudo linguístico recorrendo a informações geográficas, históricas e antropológicas.

Com o objetivo de fomentar os estudos Toponímicos, este trabalho promoverá uma análise dos Topônimos da região macroeconômica de Maringá, intencionando,

por meio do passado, entender a cultura e a história locais. Para tanto, utilizar-se-á o modelo de Dick (1992), observando-se a etimologia do Topônimo e a história da região a fim de se elaborar uma análise léxico-semântica dos termos.

2. Pressupostos teóricos

Desde os primórdios, o homem sempre sentiu a necessidade de comunicar-se com seu semelhante, fosse por meio de gestos ou desenhos. Sendo assim, esse pensamento humano transposto em formato de linguagem promovia uma mediação entre o ser humano e os fenômenos e fatos reais e, até mesmo, ficcionais. Isso porque, apesar da capacidade intelectual de apreender aquilo que se passava na realidade, o homem primitivo possuía um domínio desenvolvido sobre a imaginação.

Desse modo, a constatação desses fatores por esse indivíduo trouxe a ele a necessidade de nomear suas sensações e o mundo a seu redor, recorrendo para isso à criação das palavras. Ele procurou construir esse vocabulário de forma a produzir palavras que atendessem às suas necessidades do momento. Vale ressaltar, porém, que

nenhuma das palavras atualmente usadas deixa de ter sua razão de ser, ligando-se todas elas, através de mil e uma transformações, a uma eleição primitiva. Ora, o motivo determinante na escolha das palavras deve ter sido, na maioria dos casos, o desejo de imitar o objeto que se queria representar (RENAN, 1950, p. 114).

Sendo assim, sabe-se que o surgimento da linguagem está intrinsecamente relacionado à história da humanidade e à organização dos homens em sociedade.

Biderman (1998) já dizia que a palavra denominava e identificava as entidades da realidade. Observa-se que esse ato de nomear as “coisas” estipula uma relação na qual as palavras transcendem o conceito dos elementos, visto que o encontro entre o termo nomeado e sua origem está permeado de sentidos que vão além de um simples significado.

Para que se conheça de maneira efetiva a língua de determinado grupo social, é indispensável compreender sua história, seus costumes e suas crenças, seu ambiente natural, uma vez que esses elementos interferem sobremaneira no conjunto de palavras de uma língua, ou seja, no acervo lexical. Isso porque “qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades” (BIDERMAN, 2001, p. 179).

Corroborando com essa visão, Oliveira e Isquerdo (2001, p. 9) asseveram que o léxico

representa a janela através da qual uma comunidade pode ver o mundo, uma vez que esse nível de língua é o que mais deixa transparecer os valores, as crenças, os hábitos e costumes de uma comunidade, como também, as inovações tecnológicas, transformações sócio-econômicas e políticas ocorridas numa sociedade.

Logo, fica evidente que o léxico diz respeito à memória social de todo idioma. Por isso, o léxico reflete as influências externas de maneira clara, reproduzindo e propagando a herança cultural de um grupo social por meio dos signos verbais, de acordo com Biderman (1998). A importância do léxico é perfeitamente evidenciada por Isquerdo e Krieger, que alegam:

Na história das diferentes civilizações, a palavra sempre foi mensageira de valores pessoais e sociais que traduzem a visão de mundo do homem enquanto ser social; valendo-se dela o homem nomeia e caracteriza o mundo que o rodeia, exerce seu poder sobre o universo natural e antropocultural, registra e perpetua a cultura. Assim, o léxico como repertório de palavras das línguas naturais traduz o pensamento das diferentes sociedades, definindo fatos no decurso da história, recortando realidades do mundo, razão por que estudar o léxico implica também resgatar a cultura (ISQUERDO; KRIEGER, 2004, p. 11).

Estando, assim, o léxico de uma língua natural vinculado à história de um povo, é incontestável que esse vocabulário estará em constante mutação, pois se

expande, altera-se e se reduz com o passar do tempo. Dessa forma, ao nomear tudo aquilo que o rodeia, o ser humano manifesta sua essência e a salutar necessidade de organização e orientação.

Constata-se que a cultura, a geografia, a formação étnica da população, todo o universo físico e social de um determinado grupo orientará a nomeação das “coisas”, inclusive de lugares, conforme expõe Sapir (1969). Sobre a nomeação de lugares, Sapir (1969, p. 44) defende que:

Não obstante, tratando-se da língua que se pode considerar um complexo de símbolos refletindo todo o quadro físico e social em que se acha situado um grupo humano, convém compreender no termo ‘ambiente’ tanto os fatores físicos como os sociais. Por fatores físicos se entendem aspectos geográficos como a Topografia da região (costa, vale, planície, chapada ou montanha), clima e regimes de chuvas, bem como o que se pode chamar a base econômica da vida humana, expressão em que se incluem a fauna, a flora e os recursos minerais do solo. Por fatores sociais se entendem as várias forças da sociedade que modelam a vida e o pensamento de cada indivíduo. Entre as mais importantes dessas forças sociais, estão a religião, os padrões éticos, a forma de organização política e a arte.

Portanto, os nomes revelam a história de certo povo e permitem uma retomada ao passado desse grupo social. Conforme Seabra (2007), o estudo do léxico, ao constituir as reminiscências do passado, possui instrumentos Onomásticos, como a Toponímia, a qual possibilita compreender a construção da história e da cultura de determinado local.

3. Metodologia

3.1 A Toponímia como fonte de informação léxica

O estudo do léxico regional, isto é, grupo de palavras restritas a uma região demonstra a presença de aspectos ambientais, culturais e sociais na utilização da língua em certo espaço geográfico. Para Dick (1999), o léxico regional se serve da

junção dos diferentes dialetos ou de várias condicionantes linguísticas existentes de determinado território. A Toponímia utiliza-se desse conjunto o qual é análogo ou semelhante a um substrato vocabular.

Sendo assim, as pesquisas baseadas nessa ciência identificam como se deram os processos linguísticos de formação dos Topônimos e descrevem os constituintes dessas estruturas léxicas. Por esse motivo, os Topônimos podem e devem ser vistos como informação léxica direta, já que testemunham as alterações linguísticas ocorridas em certa língua. Ademais, os Topônimos são uma importante fonte de dados históricos para estudos Topográficos, expandem os conhecimentos culturais e linguísticos de uma região, caracterizando os recursos naturais e a extensão geográfica desta.

A definição tradicional de Toponímia, segundo Dick (1992), traz o significado etimológico do termo “do grego *topos*, ‘lugar’ + *onoma*, ‘nome’, qual seja, o estudo dos nomes de lugares ou dos designativos geográficos, em sua bipartimentação: *física* (rios, córregos, morros, etc.) e *humana, antrópica* ou *cultural* (aldeias, povoados, cidades, etc.)” (1992, p. 119). A autora afirma também que essa ciência é “um imenso complexo línguocultural, em que os dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e, não, exclusivamente” (DICK, 1992, p. 119), sendo, por isso, uma ciência interdisciplinar.

Dick (1990, p. 36) define este estudo da seguinte maneira:

A Toponímia é uma das disciplinas que integram a ciência Linguística por investigar o léxico Toponímico considerando-o expressão linguístico-social que reflete aspectos culturais de um núcleo humano existente ou preexistente; propõe o resgate da atitude do homem diante do meio, através do estudo da motivação dos nomes próprios de lugares.

Para a compreensão do estudo Toponímico, a proposta metodológica de Dick (1992) apresenta uma taxionomia originada da análise do topônimo partindo-se da

visão sincrônica, sendo o levantamento histórico e mecanismo de nomeação deixados para estudos pontuais e específicos acerca de cada nome. A autora defende que:

a existência desorganizada desses nomes, que constitui a tessitura propriamente dita de um território, deve sofrer, por sua vez, uma ordenação ou catalogação a partir, agora, não do doado, e sim do gerado. Num primeiro momento é, pois, o homem quem preside a escolha do nome, permitindo a averiguação de todos os impulsos que sujeitaram o ato nomeador; num segundo momento, é a denominação que irá condicionar e determinar os rumos dos estudos Toponímicos (DICK, 1980, p. 34).

Nesse sentido, a metodologia para uma pesquisa Toponímica determina quatro pontos fundamentais para o bom resultado do estudo. Segundo Dick, são eles:

- (a) formulação da hipótese de trabalho, ou de uma proposição de estudos, cuja finalidade perseguida é verificar as possibilidades de realização do tema escolhido, já enunciando as etapas admissíveis para esse exame;
- (b) delimitação da área básica de estudos (nível da Toponímia) ou do objeto da investigação (nível da Onomástica), detalhamento temático, em extensão areal (nível quantitativo) ou em profundidade (nível qualitativo), de acordo com a disponibilidade do pesquisador, finalidade da demanda, vinculação a um projeto de pesquisa;
- (c) tratamento dos dados ou do *corpus*;
- (d) conclusão e bibliografia utilizada e de suporte. (DICK, 2006, p. 100-101).

Vale lembrar que, a fim de que o Topônimo seja considerado como um termo com sentido, é necessário que se tenha, na formulação, o sintagma Toponímico, denominado vulgarmente de nome de lugar, formado por termo genérico (objeto de nomeação) e de um específico (nome particular do objeto nomeado).

Portanto, com o fito de compreender o estudo Toponímico, além de fomentar os estudos sobre essa ciência, optou-se por estudar, neste artigo, a nomeação dada às cidades membros da região macroeconômica de Maringá.

3.2 A região macroeconômica de Maringá

Como exposto neste trabalho, a história de um povo vai além daquilo que se observa nos livros. O estudo da Toponímia é um exemplo claro disso, uma vez que, por meio do léxico, essa ciência procura compreender melhor a história e cultura de um grupo social. Desse modo, procurando recuperar e entender a história do estado do Paraná, selecionou-se como objeto deste trabalho a região macroeconômica de Maringá. Isso porque a pesquisa Toponímica traz à tona fatos culturais de certa área geográfica.

De acordo com Aguilera (2005, p. 139), o Estado do Paraná é miscegenado, pois:

Basta conhecer algumas localidades de cada região paranaense para sentir que o Paraná é um mosaico vivo de dezenas de povos e culturas diversificadas, e até historicamente antagônicas, convivendo lado a lado, assimilando mutuamente, em maior ou menor escala, seus costumes e hábitos, inclusive, e, sobretudo, os linguísticos.

Maringá e toda sua região macroeconômica foram desbravadas e fundadas pela Companhia de Terras Norte do Paraná, empresa subsidiária da companhia inglesa Paraná Plantations Company. Os ingleses vieram ao Brasil negociar uma dívida que este possuía junto à Inglaterra. A fertilidade da terra roxa agradou Simon Joseph Fraser, membro da comitiva inglesa e fundador da Paraná Plantations, interessado em terras férteis para a produção de algodão que sustentassem a indústria têxtil da Inglaterra. Como o estado do Paraná possuía problemas de ordem educacional e logística para resolver, sem muitos recursos, confiou o processo de colonização ao capital privado.

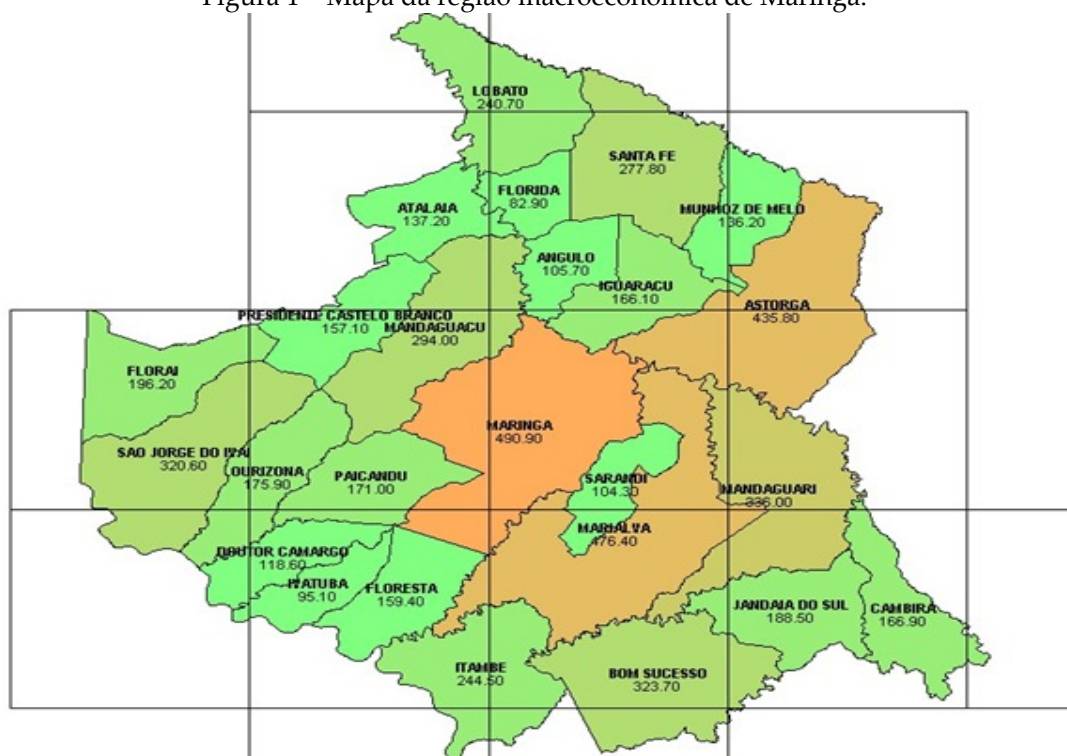
A região era predominantemente ocupada por florestas de mata atlântica, atraindo a atenção de produtores rurais paulistas e mineiros devido à presença da terra roxa (do italiano, "terra rossa" - vermelha), originada da decomposição do basalto e extremamente fértil. O principal interesse dos fazendeiros que se aventuraram em desbravar essa região era aumentar a área de produção de café que, por um longo

período, foi o principal produto de exportação da economia brasileira e ganhou, inclusive, o apelido de “ouro verde”, tamanha era sua rentabilidade. Nessa época, já era grande a ocupação das terras por imigrantes italianos, portugueses e alemães.

A cidade de Maringá situa-se a noroeste do Paraná, em um divisor de águas, sendo cortada pelo Trópico de Capricórnio. Constitui-se de uma miscigenação étnica, tendo a presença de diversas colônias, com a predominância das colônias japonesa, alemã, árabe, portuguesa e italiana, que migraram de regiões do próprio estado do Paraná onde já estavam instaladas, proporcionando, assim, uma pluralidade cultural que se destaca com seus folclores e tradições.

Essa cidade é polo de uma Região Macroeconômica que abrange 25 municípios. São eles: Ângulo, Astorga, Atalaia, Bom Sucesso, Cambira, Doutor Camargo, Floraí, Floresta, Flórida, Iguaçu, Itambé, Ivatuba, Jandaia do Sul, Lobato, Mandaguaçu, Mandaguari, Marialva, Maringá, Munhoz de Mello, Ourizona, Paicandu, Presidente Castelo Branco, Santa Fé, São Jorge do Ivaí e Sarandi.

Figura 1 – Mapa da região macroeconômica de Maringá.



Fonte: <http://www2.maringa.pr.gov.br/turismo/?cod=nossa-cidade/3>

É importante destacar que esse processo de ocupação relatado é recente, datando do início do século XX. Em tempos bem mais remotos, diversos grupos indígenas ocuparam o litoral, no noroeste e no oeste do Estado. O tronco dos Tupis-guaranis foi o primeiro a entrar em contato com os portugueses, mas também se teve a presença dos Jês.

Após compreender um pouco do processo de formação cultural da região em estudo, serão analisados Topônimos da região macroeconômica de Maringá, a fim de se realizar uma análise quantitativa e qualitativa dos dados.

4. Análise e discussão dos dados

Os dados selecionados para este trabalho foram analisados de acordo com o modelo tipológico de Dick (1992), o qual é composto de 27 categorias de taxes léxico-semânticas (com duas subcategorias: os hagi-topônimos e os mitotopônimos, que pertencem à categoria dos hierotopônimos), sendo 11 de natureza física, relacionadas ao meio ambiente, e 16 de natureza antropocultural, relacionadas a aspectos sócio-histórico-culturais.

Quadro 1 – Classificação e definição dos topônimos de natureza física.

Classificação	Definição
Astrotopônimos	Topônimos referentes aos nomes de corpos celestes em geral. Ex: Serra da Lua.
Cardinotopônimos	Topônimos referentes às posições geográficas em geral. Ex: Entre-Rios
Cromotopônimos	Topônimos referentes à escala cromática. Ex: Rio Branco
Dimensiotopônimos	Topônimos referentes às características dimensionais do acidente geográfico, como extensão, comprimento, largura, altura, grossura, profundidade. Ex: Ilha Comprida
Fitotopônimos	Topônimos referentes aos nomes de vegetais. Ex: Pinheral
Germorfotopônimos	Topônimos relativos às formas topográficas. Ex: Morros
Hidrotopônimos	Topônimos referentes aos acidentes hidrográficos. Ex: Serra das Águas
Litotopônimos	Topônimos referentes aos nomes de minerais, relativos também à condição do solo.

	Ex: Barro
Meteorotopônimos	Topônimos referentes aos fenômenos atmosféricos. Ex: Serra do Vento
Morfotopônimos	Topônimos relativos às formas geométricas em geral. Ex: Curva Grande
Zootopônimos	Topônimos referentes aos nomes de animais em geral. Ex: Ilha da Onça

Fonte: Dick (1992).

Quadro 2 – Classificação e definição dos Topônimos de natureza antropocultural.

Classificação	Definição
Animotopônimos ou Nootopônimos	Topônimos referentes à vida psíquica e à vida cultural e espiritual. Ex: Vitória
Antrotopônimos	Topônimos referentes aos nomes próprios e individuais. Ex: Euclides da Cunha
Axiotopônimos	Topônimos referentes aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar os nomes próprios e individuais. Ex: Duque de Caxias
Corotopônimos	Topônimos referentes aos nomes de cidades, países, regiões ou continentes. Ex: Rua Suécia
Cronotopônimos	Topônimos referentes às indicações cronológicas, representadas em Toponímia, pelos qualificativos: nova/nova, velho/velha. Ex: Nova Viçosa
Dirrematopônimos	Topônimos constituídos de frases ou enunciados linguísticos. Ex: Há Mais Tempo
Ecotopônimos	Topônimos referentes à habitação em geral. Ex: Sobrado
Ergotopônimos	Topônimos referentes aos elementos da cultura. Ex: Jangada
Etnotopônimos	Topônimos referentes aos elementos étnicos isolados ou não. Ex: Guarani
Hagiotopônimos	Topônimos referentes aos nomes sagrados do hagiológico romano. Ex: São Paulo
Hierotopônimos	Topônimos referentes aos nomes sagrados de diferentes crenças: às associações religiosas, às efemeridades, aos locais de culto. Ex: Cruz de Malta
Historiotopônimos	Topônimos referentes aos movimentos histórico-sociais, às suas datas e seus membros. Ex: Rua 7 de Setembro
Hodotopônimos	Topônimos referentes às vias de comunicação rural, urbana ou não. Ex: Vila Km 100
Mitotopônimos	Topônimos referentes às entidades mitológicas. Ex: Curupira
Numerotopônimos	Topônimos referentes aos adjetivos numerais. Ex: Três Coroas
Poliotopônimos	Topônimos constituídos pelos vocábulos aldeia, vila, povoação e arraial. Ex: Serra da Aldeia

Sociotopônimos	Topônimos referentes às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontros dos moradores de uma comunidade. Ex: Engenho Novo
Somatopônimos	Topônimos referentes às relações metafóricas das partes do humano ou animal. Ex: Pé-de-Boi

Fonte: Dick (1992).

Com intuito de classificar os Topônimos sob esse viés, inicialmente buscou-se uma breve explicação sobre a origem histórica da nomeação dos 25 municípios. As informações baseiam-se em Ferreira (2006) e são apresentadas a seguir.

A cidade de *Ângulo*, a princípio, chamava-se Fazenda Dois Irmãos, em homenagem aos dois filhos de Basílio Pertesew, um russo que, juntamente com Dimitri Novikov, adquirira da Companhia de Terras Norte do Paraná uma área para formar fazendas de café. Como a cidade ficava em um ponto estratégico, o engenheiro Novikov elaborou um projeto urbanístico e, em seguida, o povoado em formação passou a chamar-se Ângulo. O nome da cidade é de origem geográfica por formar um ângulo na ligação entre Maringá, Iguaraçu e Flórida.

A cidade de *Astorga* tem esse nome porque o engenheiro agrimensor Wladimir Babkov afirmou que, após girar um globo terrestre, parou com o dedo indicador sobre o nome de Astorga, na Espanha, no continente europeu.

Atalaia, que significa “ponto alto”, teve seu nome de origem também sugerido por Wladimir Babkov.

Bom sucesso teve seu nome dado pelo Departamento de Topografia da Companhia de Terras Norte do Paraná, dirigido por Wladimir Babkov, o qual se inspirou no sucesso das vendas dos lotes urbanos e rurais e da rápida colonização daquela área.

Cambira, de nomenclatura simplificada, era vista por muitas famílias como uma região de possível crescimento, devido à cafeicultura, como se fosse um “Eldorado” da época.

Doutor Camargo tem seu nome devido à homenagem feita pela Companhia de Terras Norte do Paraná ao Dr. Antônio Cândido Camargo, médico-cirurgião de prestígio.

Floraí iria se chamar, inicialmente, Genúncia, mas o nome não agradou a população da época. A denominação atual foi sugerida por pioneiros, uma vez que, após as queimadas das primeiras roçadas, surgiram vários tipos de cipós rasteiros, dos quais brotaram belas flores.

Floresta teve como nome inicial “Quilômetro Doze” por situar-se às margens da antiga rodovia que ligava Mandaguari ao município de Campo Mourão. A denominação atual foi uma homenagem da família Kimura à Fazenda Floresta, propriedade agrícola existente no estado de São Paulo.

Flórida tem em seu nome uma referência a Ribeirão Flórida, denominação dada por técnicos do departamento de Topografia da Companhia de Terras Norte do Paraná.

Iguaraçu tem sua origem no Tupi. A palavra se refere a “poço grande” ou lugar “onde há muita água”.

Itambé é uma palavra de origem tupi e significa “pedra afiada”.

Ivatuba recebeu esse nome devido à proximidade do sítio urbano com o Rio Ivaí, tendo como significado, para seus moradores, “Flor menina do Ivaí”.

A cidade de *Jandaia do Sul* foi nomeada pelo idioma tupi. “Jandaia” significa “o periquito do papo-amarelo”. Como já existia, no estado de Goiás, um município com o nome de Jandaia, acrescentaram o termo “do sul”.

Lobato é assim chamada devido à homenagem que o engenheiro Wladimir Babkov, da Companhia de Terras Norte do Paraná, quis fazer ao renomado escritor José Bento Monteiro Lobato.

Mandaguaçu teve outras denominações. Inicialmente era chamada de Cruzeiroópolis, depois de Vila Guaíra e mais tarde de Governador Lupion. O atual nome é de origem tupi e significa “grande número de abelhas”.

Mandaguari, que foi denominada inicialmente como Lovat, tem origem tupi e é referência ao Ribeirão Mandaguari, mais tarde denominado de Ribeirão Barbacena.

Marialva é uma homenagem ao cavaleiro português D. Pedro de Alcântara Menezes, o ‘Marquês de Marialva’. Trata-se de um nome dado pelo departamento de Topografia da Companhia de Terras Norte do Paraná. O termo Marialva é Topônimo em Portugal. Segundo depoimentos de pioneiros, boa parte dos munícipes acredita que o Topônimo origina-se de uma antiga história local sobre uma mulher que residia na saída da cidade em direção a Mandaguari e se chamava Maria dos Alves, ou Maria Alva.

Maringá possui esse nome pois foi inspirada na canção ‘Maringá’, de autoria do compositor Joubert de Carvalho, composta em 1931. Joubert de Carvalho criou a música, originalmente, para presentear uma retirante advinda da Paraíba. Ela era muito conhecida e tinha o nome de Maria do Ingá (Ingá é uma cidade da Paraíba), posteriormente sendo chamada de Maria Ingá.

Munhoz de Mello teve como primeira denominação Gleba Interventor Manoel Ribas. O nome atual é homenagem ao Dr. José Munhoz de Mello, que foi parlamentar e Presidente do Tribunal de Justiça do estado do Paraná.

Ourizona foi um nome dado por Nicolau Nasser, um dos colonizadores do atual município, em homenagem aos cafezais da região. Na época, o café era a maior fonte de riqueza do estado do Paraná e era chamado de ouro verde. Ou seja, os termos “café” (ouro verde) e “região” (zona) formaram Ourizona, “região cafeeira”.

Paiçandu origina-se de “Payssandu”, Topônimo de cidade Uruguaia, sendo o nome de uma fortaleza onde se travou importante batalha na Guerra do Paraguai. Nessa ocasião, o Almirante Tamandaré e o Marechal Procópio Menna Barreto comandavam o corpo de ataque do Brasil naquele setor. Participaram, portanto, de uma batalha decisiva no panorama político continental naquela época. Deu-se assim a denominação ao município em homenagem àquele histórico episódio.

Presidente Castelo Branco é uma nomenclatura dada em homenagem a Humberto de Alencar Castelo Branco, marechal do Exército que se transformou no primeiro presidente do Brasil após o golpe militar de 1964 e 29º presidente brasileiro.

Santa Fé é um termo que provém de Gleba Núcleo Santa Fé, denominação conhecida a partir de 1921, por conta da construção da Estrada Santa Fé, feita pelo Dr. Antônio Alves de Almeida, e por conta da concessão de terras feita a Firmam H. Hacker & Cia, em 1928. Os pioneiros acreditam que o nome vem da religiosidade da comunidade, já o colonizador Lupércio Carezzato afirmou que o nome foi tirado do filme mexicano Estrada Santa Fé, grande sucesso de bilheteria no período de colonização do lugar.

São Jorge do Ivaí inicialmente era chamada somente de São Jorge; o termo “do Ivaí” foi acrescentado para diferenciá-lo de município homônimo.

Por fim, *Sarandi* termo de origem tupi “Sara-die”, que significa “arbusto da família Euforbices”.

Com base nessas informações, elaborou-se um quadro com o *corpus* de 25 municípios, sua etimologia e a taxionomia de cada um, com base nas taxes denominadas por Dick (1992). Alguns Topônimos apresentam duas ou mais taxes, visto que, além da história deles, a etimologia desses termos não pode ser desprezada para a pesquisa. Isso permite classificá-los em mais de uma possibilidade.

Quadro 3 – Classificação dos topônimos dos municípios pertencentes à região macroeconômica de Maringá.

Topônimos	Etimologia	Taxionomia
Ângulo	Origina-se do latim “angulus” e refere-se à figura formada por duas retas que têm um ponto comum; esquina, canto.	Morfotopônimo, pois é um Topônimo que reflete o sentido de uma forma geométrica. Cardinotopônimo, pois é um Topônimo relacionado aos pontos cardeais.
Astorga	Cidade da Espanha. O termo vem do latim “Asturica” (Augusta), cidade romana no país dos Ástures, dedicada a Augusto.	Corotopônimo, pois é relativo a um nome de cidade.

Atalaia	Origina-se do árabe “aT-Talai’a”: ponto alto de onde se vigia, o ponto mais alto de uma serra, de sobreaviso, à espera, sentinela.	Dimensiotopônimos, pois se refere às características dimensionais dos acidentes geográficos como altura.
Bom Sucesso	Bom: Vem do latim “bonu”, designando o que tem as qualidades adequadas à sua natureza ou função. Sucesso: Vem do latim “successu” e significa resultado feliz, bom êxito, acontecimento.	Dirrematopônimo, pois é um Topônimo construído por frases ou enunciados linguísticos. Animotopônimo, já que se refere à vida psíquica, aos produtos do psiquismo humano (felicidade).
Cambira	De origem tupi “Cambyra”. Significa galho pungente, espinhento, designando um cipó existente em grande quantidade na região, no período da sua colonização.	Fitotopônimo, pois se refere a Topônimo de natureza vegetal.
Doutor Camargo	Doutor: Do latim “doctore”, designando aquele que se diplomou em uma universidade e recebeu a mais alta graduação após defender tese em disciplina científica, literária ou artística. Camargo: Sobrenome de origem geográfica, em referência a uma cidade da Espanha com esse mesmo nome.	Antrotopônimo, relativo a nomes próprios individuais.
Floraí	Trata-se de palavra híbrida, junção dos termos “Flora” e “í”. O termo “Flora” vem do latim “flora”, designando a deusa das flores e da primavera. O termo “í” (y) origina-se do tupi e significa água, rio: Rio da deusa das flores e da primavera.	Fitotopônimo, pois se refere a Topônimo de natureza vegetal.
Floresta	O termo “floresta” origina-se do francês “forest”, e este do baixo latim “florestis”. Referência à selva, a bosque e, na forma “floresta”, é provável a influência da palavra “flor”.	Fitotopônimo, pois se refere a Topônimo de natureza vegetal.
Flórida	Origina-se do adjetivo espanhol “florido”, que vem do latim “floridus”. Refere-se àquilo que tem flores, florescer. É referência ao Estado da Flórida, no sudeste dos Estados Unidos da América, nome dado a essa região por espanhóis quando a descobriram em 2 de abril de 1513. Os castelhanos, liderados pelo conquistador espanhol Juan Ponce de León, a chamaram Flórida não só porque o solo era florido, mas também porque era época da Páscoa - a Páscoa Florida, comemorada pelos espanhóis.	Fitotopônimo, pois se refere a Topônimo de natureza vegetal. Corotopônimo, pois é relativo ao nome de um estado. Hagiotopônimo, pois se refere a crenças sagradas.
Iguaraçu	Termo de origem tupi “u’gara wa’su”, que significa canoa grande. É denominação de um rio e uma cidade no Estado de Pernambuco. O Dicionário Tupi, de Orlando Bordoni, nos dá outra definição: “Iguara” significa poço, cacimba e “açu” significa “grande”: poço grande.	Etnotopônimo, referente a elementos étnicos.
Itambé	De origem tupi “i’ta” significa “pedra” e “aim’bé” significa “afiada”, “penedo pontiagudo”: o paredão de montanha, o despenhadeiro, pedra áspera.	Etnotopônimo, referente a elementos étnicos.

Ivatuba	De origem guarani “Ivá, ibá” significa haste, fruta, flor e “tuba” significa “abundância”: grande pomar de frutas, terra de muita fruta.	Fitotopônimo, pois se refere a Topônimo de natureza vegetal. Etnotopônimo, referente a elementos étnicos.
Jandaia do Sul	Jandaia: Origina-se do tupi “nhand-ai”, uma ave da família psitacédeos, designado “papagaio andejo” ou “periquito-rei”. “do”: Contração da preposição “de” (posse), com o artigo masculino “o”. Sul: Vem do anglo-saxônico “suth”, através do francês “sud”, significando ponto cardeal que se opõe ao norte, designando ainda região situada ao sul.	Zootopônimo, representante de espécies animais. Etnotopônimo, referente a elementos étnicos.
Lobato	Sobrenome, primitivamente alcunha. Vem do latim lusitano “lobato”, que significa filhote de lobo.	Zootopônimo, representante de espécies animais. Antrotopônimo, referente a nomes próprios individuais.
Mandaguaçu	Vem do tupi “manda”, que significa feixe, cilindro, enxu e “guaçu” significa grande: Enxu grande ou grande números de abelhas.	Zootopônimo, representante de espécies animais. Etnotopônimo, referente a elementos étnicos.
Mandaguari	Vem do tupi “mandaguari”: variedade de abelha da família dos meliponídeos, facilmente confundida com a bituna.	Zootopônimo, representante de espécies animais. Etnotopônimo, referente a elementos étnicos.
Marialva	O termo “Marialva” é um decalque, que se origina da língua ugarítica “mhr aby” [mor aby], [mar avi], significando vigor paternal, vigor ancestral. O nome Marialva surgiu da expressão Maria Ave, na Serra de Mora, em Portugal.	Antrotopônimo, referente a nomes próprios individuais.
Maringá	Termo híbrido formado pelas palavras “Maria” e “ingá”. O termo “Maria” é nome pessoal feminino, havendo duas possibilidades para sua origem, sendo que ambas vêm do hebraico: 1) “Miriam”, formado por “mar” (gota) e “yâm” (mar): gota de mar. 2) “Myrian”... designa vidência e resultou “Maria” em latim e grego (AN). O termo “ingá” vem do tupi “ingá”, que é o fruto do ingazeiro, árvore da família Leguminosae (<i>Inga edulis</i>).	Antrotopônimo, referente a nomes próprios individuais. Etnotopônimo, referente a elementos étnicos Fitotopônimo, pois se refere a Topônimo de natureza vegetal.
Munhoz de Mello	Munhoz: Sobrenome. É patronímico de “Munho”, de origem e significação obscura, da baixa latinidade “munionici”. Em espanhol “Muñoz” está ligado ao tema germânico “muni”: o agradecido ou o pensativo. “de”: Preposição (posse). Mello: Sobrenome. O termo “Mello” define povoação de Portugal na região de Beira Alta e origina-se do latim “merulu, melro”, que numa assimilação do “r” ao “l”, deu “Mello”. Existe um	Antrotopônimo, referente a nomes próprios individuais.

	área em Jerusalém, aos pés do Monte Sião, que se chama Mello, mas antigos cronistas acham pouco provável sua ligação com o Mello no português.	
Ourizona	Palavra formada pelos termos “ouro” e “zona”. O termo ouro vem do latim “aurum” e designa metal precioso, amarelo, denso e muito apreciado por sua raridade. O termo zona origina-se do latim “zona”, pelo grego “zone” e relaciona um ponto, local ou região.	Sociotopônimo, relativo às atividades profissionais, aos locais de trabalho.
Paiçandu	De origem tupi-guarani, “I-páu-zan-du”: Ilha do Padre ou Ilha do Pai.	Corotopônimo, pois é relativo a um nome de cidade.
Presidente Castelo Branco	Presidente: Origina-se do latim “praesidens-entis”, pessoa que preside. Castelo: Sobrenome de origem geográfica, o termo “castelo” vem do latim “castellum”, que designa residência senhorial ou real fortificada. Branco: Nome e sobrenome, primitivamente alcunha, que de início caberia a indivíduo de pele muito clara. O termo origina-se do germânico “blank”, e significa luzidio, brilhante, alvo, cândido.	Antrotopônimo, referente a nomes próprios individuais.
Santa Fé	Santa: Feminino de “santo”, termo que se origina do latim “sanctus”, mulher canonizada, virtuosa, digna de veneração, a que vive conforme os preceitos da lei divina, segundo a tradição judaico-cristã. Fé: Origina-se do latim “fides”, designando autenticidade, crédito e confiança.	Hierotopônimo, relativo a nomes sagrados de diferentes crenças.
São Jorge do Ivaí	São: Origina-se do latim “sanctus”, designando homem canonizado, sagrado, inviolável, virtuoso, digno de veneração e que vive conforme os preceitos da lei divina, segundo a tradição judaico-cristã. Jorge: Nome pessoal masculino, vem do latim tardio “Georgius”, do grego “Gheorghios”, e significa “trabalhador da terra” ou “agricultor, lavrador”. “do”: Contração da preposição “de” (posse), com o artigo masculino “o”. Ivaí: Vem do Guarani e significa rio da flor ou da fruta bonita. Segundo Teodoro Sampaio, o termo derivou de “u”ba”: frutas, flor e de “u” (y): rio, formando “rio das frutas”. Ou “yiba”: flecha e “u” (y): água, rio, formando “rio das flechas”. Macedo Soares interpreta como “rio das ubás, rio das canoas, das flechas, das árvores, das frutas e das uvas”.	Hagiotopônimo, topônimo de natureza religiosa.
Sarandi	De origem tupi, “Sarandi” significa arbusto de praias, terra estéril, terra maninha, ilhota pedregosa.	Fitotopônimo, pois se refere a Topônimo de natureza vegetal.

Fonte: elaboração das autoras.

Quadro 4 – dados sobre os topônimos.

TIPOS	TOPÔNIMOS	Ocorrências	%
De natureza física	Morfotopônimo	1	2,8%
	Cardinotopônimo	1	2,8%
	Dimensiotopônimo	1	2,8%
	Fitotopônimo	7	19,4%
	Zootopônimo	4	11,1%
Total (natureza física)		14	38,9%
De natureza antropocultural	Corotopônimo	3	8,3%
	Dirrematopônimo	1	2,8%
	Animotopônimo	1	2,8%
	Antropotônimo	6	16,7%
	Hagiopotônimo	2	5,5%
	Etnopotônimo	7	19,4%
	Sociopotônimo	1	2,8%
	Hieropotônimo	1	2,8%
Total (natureza antropocultural)		22	61,1%
TOTAL		36	100%

Fonte: elaboração das autoras.

Os dados apresentados no quadro permitem observar que apenas 38,9% das classificações são de natureza somente física. A predominância dos Topônimos de natureza antropocultural ou humana (61,1%) leva a entender que, por mais que os aspectos naturais interferiram em nomenclaturas, o homem insere nessa escolha todo seu conhecimento de mundo.

Os Topônimos preponderantes são etnotopônimo (19,4%) e fitotopônimo (19,4%). Conforme apresentado no processo de formação da região em estudo, apesar dos portugueses e diferentes imigrantes ocuparem o noroeste do Paraná, no período colonial a região foi habitada por tribos indígena, como os tupis-guaranis e jês.

Dentre o grupo de Topônimos de natureza física, inclusive os Topônimos que envolveram mais de uma classificação, dois se destacaram nas aparições: os fitotopônimos (19,4%) e os zootopônimos (11,1%). Esse dado se relaciona com a questão étnica supracitada, visto que os índios buscavam relacionar os nomes dos locais com a fauna e flora e seus aspectos predominantes. Morfotopônimo, cardinotopônimo, dirrematopônimo, animotopônimo, sociopotônimo, hieropotônimo e dimensiotopônimo tiveram somente uma aparição, que indica uma frequência de 2,8% para cada.

Já no que diz respeito às questões antropoculturais, o antropotônimo teve como frequência 16,7%. Isso se explica pelo fato de a região macroeconômica de Maringá ter sido desbravada e colonizada pela Companhia de Terras Norte do Paraná, liderada por ingleses, mas que possui representantes de outras culturas, como portugueses, russos, italianos. Sendo assim, muitos deles quiseram, ao denominar as cidades em estudo, prestar homenagens a diferentes personalidades da época.

Mesmo com menor frequência, os coropotônimos e hagiopotônimos não deixaram de ser também homenagens, a outras localidades e crenças religiosas preponderantes na época.

5. Considerações finais

Neste trabalho, objetivou-se descrever a origem e a motivação de Topônimos da região macroeconômica de Maringá. A classificação dos Topônimos a partir das taxionomias de natureza física e antropocultural propostas por Dick (1992) também se constituiu em um dos objetivos a ser alcançado. Isso porque se sabe que a análise desses Topônimos em taxes leva a compreensão dos aspectos históricos e culturais da região.

Ao se estudar a região selecionada para este trabalho, compreendeu-se o porquê da importância macroeconômica atual, uma vez que no passado essas terras foram vistas como prósperas pela Companhia de Terras Norte do Paraná, trazendo para a região inúmeros imigrantes de diferentes nacionalidades que vieram esse território como uma oportunidade de se estabelecerem.

Os Topônimos mostraram que, mesmo sendo um grupo étnico esquecido, e por vezes discriminado, os grupos indígenas deixaram suas marcas na história, já que grande parte dos nomes provém de termos indígenas, sendo alguns vinculados à relação que esses nativos estabeleciam com a fauna e flora da região. A pesquisa Toponímica também demonstrou a vontade dos imigrantes, que vieram colonizar e

ocupar o território, de reproduzir para a história suas impressões em homenagens às autoridades, personalidades ou crenças religiosas.

As informações expressas pela pesquisa deixaram clara a importância dos estudos Toponímicos para recuperação e preservação de fatos históricos e culturais de determinado lugar que, por vezes, são esquecidos por seus moradores e que, quem sabe, poderiam ser aplicados no ensino interdisciplinar para entendimento do aluno. As conclusões taxionômicas produzidas nesse trabalho não devem ser consideradas estanques. São considerações de uma primeira impressão sobre a região em estudo. Outros estudos Lexicológicos podem, e devem, ser promovidos a fim de questionar, confirmar e ampliar o que neste trabalho se expôs.

Referências Bibliográficas

AGUILERA, V. de A. (org.). **A Geolinguística no Brasil: trilhas, caminhos a percorrer**. Londrina: Eduel, 2005.

BIDERMAN, M. T. C.. Dimensões da Palavra. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo, n. 2, p. 81-118, 1998.

_____. **Teoria Linguística** (teoria lexical e linguística computacional). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DICK, M. V. de P. do A. **A motivação Toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo, 1990.

_____. Toponímia e Antroponímia no Brasil. **Coletânea de estudos**. 3 ed. São Paulo: FFLCH/USP, 1992.

_____. A estrutura do signo Toponímico. Separata de: **Língua e literatura**. São Paulo, n. 9, p. 297-293, 1980.

_____. Fundamentos teóricos da Toponímia. Estudo de Caso: o Projeto ATEMIG – Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais (variante regional do Atlas Toponímico do Brasil). In: SEABRA, M. C. T. C. de (Org). **O léxico em estudo**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006, p. 91-117.

_____. Métodos e questões metodológicas na Onomástica. Estudo de caso: o Atlas Toponímico do estado de São Paulo. **Investigações Linguísticas e Teoria Literária**. UFPE, Recife, v. 9, p. 119-148, 1999.

FERREIRA, J. C. V. **Municípios paranaenses: origens e significados de seus nomes**. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 2006.

ISQUERDO, M. A. N.; KRIEGER, M. da G. Apresentação. In: _____ (org.). **Ciências do Léxico 2: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. Campo Grande: UFMS, 2004. v. 2.

OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. Apresentação. In: _____ (org.). **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. Campo Grande, MS: UFMS, 2001, p. 09-11.

RENAN, E. **Origem da linguagem**. [S.l.]: Progresso, 1950.

SAPIR, E. **Linguística como ciência**. Trad. Joaquim Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

SEABRA, M. C. T. C de. A formação e a fixação da língua portuguesa em Minas Gerais: a Toponímia da Região do Carmo. In: **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. Campo Grande, MS: UFMS, 2001, p. 93-103.

Artigo recebido em: 08.05.2017

Artigo aprovado em: 11.09.2017



A relação entre leitura e produção textual na universidade: aspectos referentes à intersubjetividade

The relation between reading and textual production in the university: aspects related to intersubjectivity

Lia Emília Cremonese*

RESUMO: Este artigo tem por objetivo investigar a hipótese de que a experiência com uma leitura que considera a instância enunciativa da intersubjetividade como produtora de sentidos acarreta mudanças na relação do aluno com seu ato de escrita. Tal hipótese pode ser verificada a partir de relatos de alunos universitários de pós-graduação. Para isso, inicialmente verifica-se que espaço ocupa o texto no ensino de língua portuguesa no Brasil e explicita-se uma breve noção de texto. Em seguida, apresenta-se o Programa de Apoio à Graduação – Língua Portuguesa (PAG-LP), foco das análises, e exemplificam-se suas atividades. Na sequência, expõe-se o referencial teórico, fundado na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Posteriormente, faz-se a contextualização do *corpus*. Por fim, realiza-se a análise do *corpus*, formado por recortes de falas de alunos de pós-graduação do PAG-LP. Conclui-se que um trabalho de leitura que explore os elementos ligados à intersubjetividade faz com que haja mudanças na relação do aluno com sua escrita, confirmando a hipótese inicial.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua portuguesa. Enunciação. Leitura e escrita.

ABSTRACT: This article aims to investigate the hypothesis that the experience with a reading that considers the enunciative instance of intersubjectivity as a producer of meanings entails changes in the relation of the student to his act of writing. This hypothesis can be verified from the reports of post-graduate university students. For this, initially it is verified that space occupies the text in the teaching of Portuguese language in Brazil and it is explicit a brief notion of text. Next, the Program of Support to the Graduation – Portuguese Language (PAG-LP), focus of the analyzes, is presented, and the activities performed there are exemplified. In the sequence, the theoretical reference, based on the Theory of Enunciation of Émile Benveniste, is exposed. Subsequently, the *corpus* is contextualized. Finally, the analysis of the *corpus* is carried out, made up of clippings from PAG-LP graduate students. It is concluded that a reading work that explores the elements connected to the intersubjectivity causes that there are changes in the relation of the student with his writing, confirming the initial hypothesis.

KEYWORDS: Portuguese language teaching. Enunciation. Reading and writing.

* Doutora e mestre em Estudos da Linguagem pela UFRGS.

1. Introdução

O presente artigo consiste em um recorte de nossa tese de doutorado, defendida em 2014, no PPG de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trabalho que, na verdade, principiou em meados de 2003, quando fui apresentada a Émile Benveniste. Fui logo convocada ao amor a esse teórico, que só é menor do que aquele pela linguagem, este presente em mim desde sempre. Juntamente a isso, a língua escrita, outro grande amor, fez com que eu chegasse ao questionamento que apresentamos. De modo concreto, foi a experiência docente no Programa de Apoio à Graduação – Língua Portuguesa (PAG-LP) que delineou minha pesquisa.

Sabemos que o universo acadêmico pertence, cada vez mais, àqueles que dominam a leitura e a escrita. Isso, claro, não é nenhuma novidade; sempre foi assim. O que está diferente é que essa nunca foi uma exigência tão forte tanto entre docentes como entre discentes.

O texto dos discentes, entretanto, não está à altura dessas exigências. Em qualquer espaço da academia encontram-se professores reclamando da baixa qualidade dos textos e da falta de capacidade de seus alunos de interpretarem adequadamente os textos aos quais são expostos.

Como isso pode ser possível, considerando todos os anos de escolaridade antes do ingresso na academia? Como se chegou a esse ponto? É possível outro caminho?

Essas indagações foram o ponto de partida para este estudo, e surgiram, como dito, a partir da experiência docente no PAG-LP, espaço cujos resultados positivos nos levaram a buscar entender qual a diferença entre tal trabalho e o das salas de aula de língua portuguesa de modo geral, posto que os alunos invariavelmente relatavam, ao final do semestre, que os resultados do PAG-LP eram mais efetivos do que os obtidos ao longo dos anos de escolaridade anteriores.

Assim, em nossa tese buscamos verificar a hipótese de que *a experiência com uma leitura que considera as instâncias enunciativas como produtoras de sentidos acarreta mudanças na relação do aluno com seu ato de escrita*. Em outras palavras, procuramos mostrar que um trabalho de leitura reflexiva em sala de aula produz mudanças na relação do aluno com seu ato de escrever.

Em nossa tese, evidentemente, o percurso é mais extenso e detalhado, além de considerar mais instâncias do que ora apresentamos. Naquele texto, exploramos aspectos relativos à intersubjetividade, à relação forma-sentido, à referência e à cultura. Neste artigo, selecionamos um desses elementos: a intersubjetividade.

Parar tanto, inicialmente fazemos uma breve caracterização do modo como o texto é majoritariamente trabalhado em sala de aula. Em seguida, contextualizamos a situação de ensino que utilizamos para nossas análises, caracterizamos o PAG-LP, mostrando *como* se realiza tal trabalho, que defendemos como positivo. Posteriormente, trazemos o referencial teórico que subsidia nossa busca, a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Dando sequência, contextualizamos concisamente os relatos utilizados e especificamos a metodologia de análise. Por fim, realizamos a análise do *corpus*, constituído de recortes de falas de alunos do PAG-LP, e apresentamos os resultados de nossa pesquisa.

2. Leitura e produção textual: problematização e contextualização

O mundo acadêmico está cada dia mais exigente em termos de produção de conhecimento. Se, há alguns anos, era desejável que os professores pesquisadores dessem conta de seus estudos por meio de publicações, hoje isso se tornou imperativo, mas não apenas para os docentes, e sim para toda a comunidade acadêmica – alunos da graduação, da especialização, da pós-graduação *stricto sensu*. Como afirmam Motta-Roth e Hendges (2010, p. 13), “na cultura acadêmica, a produtividade intelectual é medida pela produtividade na publicação”.

Para ser *publicado*, porém, um texto deve, evidentemente, ser *escrito*. Assim, por um lado, como defende Paulo Guedes (KÖCHE et al., 2010, p. 7, Apresentação), escrevemos mais e melhor “porque não tem outro jeito, pois o modo de produção em que estamos inseridos precisa de uma incessante produção de conhecimento, o que acarreta, incontornavelmente, a produção do texto que vai organizar esse conhecimento”.

Por outro lado, esse *melhor*, essa tão desejável maior qualidade dos textos de que fala o autor é muito relativa. Sim, escrevemos *melhor*, à medida que temos muito mais liberdade de forma, muitos meios mais por que podemos expressar nossas opiniões e, de fato, especialmente no que diz respeito ao mundo acadêmico, muito mais necessidade de fazê-lo. A qualidade dos textos dos alunos do ensino universitário – seja de graduação, seja de pós-graduação –, contudo, não está *melhor*.

Abreu (2008, p. 235) pergunta: “por que o aluno universitário tem se revelado um produtor não eficiente de textos?”. O professor de Ciências Econômicas da UFRGS Mielitz Netto relata dificuldade em interpretar os textos dos trabalhos solicitados aos seus alunos e constata que, ao longo das três décadas de atuação docente, a “capacidade de expressão oral ou escrita tem decaído continuamente, empobrecendo e até mesmo impedindo a capacidade de comunicação mesmo quando o opinante tem algum conhecimento daquilo que quer expressar” (MIELITZ NETTO, 2008, p. 227-228 - observe-se que se trata de professores de uma das maiores universidades do país, a UFRGS, que, naturalmente, tem como pré-requisito de ingresso prova de redação.)

Vale destacar, mais uma vez usando as palavras de Guedes (2009, p. 14), que “não se trata de produzir boniteza, mas de construir entendimento e convicções a respeito de nossa realidade interior e de nossa realidade social mais próxima”.

Indo ao encontro das manifestações de Abreu (2008) e de Mielitz Netto (2008), afirmam Köche et al. (2010, p. 9): “verificamos em nossa prática docente e nas

pesquisas realizadas que grande parte dos estudantes apresenta dificuldades na comunicação escrita e na compreensão de textos”.

Por que os alunos chegam à universidade sem dominarem a leitura e a escrita? À medida que esses alunos, antes de ingressarem na academia, passam doze anos no ensino regular, como isso é possível? Quais são as brechas deixadas pelos anos de escola que permitem que isso ocorra?

2.1 A busca de uma alternativa: delimitação do objeto de estudo

A constatação acerca das deficiências dos alunos diz respeito tanto à leitura quanto à produção textual. Buscando uma solução para essa questão, a primeira observação que fazemos é justamente que *não acreditamos que seja possível aprender a escrever sem aprender a ler; as duas ações estão intimamente relacionadas*.

Entretanto é preciso muito cuidado ao fazer essa afirmação, pois, muitas vezes se diz, sem muita reflexão a respeito, que *só se aprende a escrever lendo*. Perguntamos: o que isso significa? Mais especificamente: o que significam *ler* e *escrever* em tal enunciado? E qual a relação entre essas duas ações?

Como afirma Collischonn (2008, p. 76), o “discurso fácil de que para escrever basta ler poderia levar à idéia rasa de que o professor de português não tem mais o que fazer além de estimular a leitura dos alunos”. A questão não é simplesmente a *leitura*, mas as infinitas possibilidades que ela oferece.

Destaca Sanseverino (2008, p. 152) que “A leitura não se dá apenas na decifração da letra, mas na compreensão do sentido integral da obra”. Embora o autor esteja falando sobre o ensino de literatura, como ocorre nas duas citações a seguir, são observações fundamentais acerca da leitura de um modo geral. A leitura não se sustenta, como afirmam Seben e Frizon (2008, p. 171), se o leitor não tiver “capacidade para perceber as peculiaridades do texto, o que texto esconde, o que propõe e como mexe com a língua”. Esses autores ressaltam que “A melhor forma

[para ensinar Literatura] seria a simples leitura e discussão dos textos, ambas em sala de aula”, com uma “leitura dirigida pelo professor [...]. E a discussão é o melhor estímulo para a produção de textos autenticamente motivados [...]” (SEBEN; FRIZON, 2008, p. 173-174).

Acreditamos que o cerne da questão esteja no estudo do *sentido*. Pensamos que, em geral, os professores centram suas aulas em elementos linguísticos sem relacioná-los à questão da significação. É necessário erigir a ponte e ligar forma e sentido. Afirma Ilari:

Uma das características que empobrecem o ensino médio da língua materna é a pouca atenção reservada ao estudo da significação. O tempo dedicado a esse tema é insignificante, comparado àquele que se gasta com “problemas” como a ortografia, a acentuação, a assimilação de regras gramaticais de concordância e regência, e tantos outros, que deveriam dar aos alunos um verniz de “usuário culto da língua”. (ILARI, 2001, p. 11.)

Vemos, portanto, na preocupação de Ilari, o que essencialmente nos mobiliza. Pensamos que o sentido esteja sendo preterido em função de uma excessiva importância dada à forma, como se uma e outra pudessem dissociar-se.

Sustentamos, neste estudo, a importância de que haja, em sala de aula, uma leitura reflexiva, que enfatize o funcionamento da língua nos textos como modo de constituição de sentidos na relação intersubjetiva. Dessa forma, é possível um ensino que privilegie a visualização, pelos leitores, da “variedade dos processos que mobilizamos ao interpretar” (ILARI, 2001, p. 11); ou seja, trata-se, mais do que saber simplesmente *o quê* disse o produtor dos textos, de compreender *como* ele o fez. A investigação da relação forma-sentido na leitura parece-nos ser a possibilidade de realização de um ensino produtivo, que tenha efeitos na escrita do aluno. Essa leitura reflexiva, a nosso ver, leva à constituição de produtores de textos e leitores ativos e críticos.

É nessa direção que empreendemos nosso estudo. Buscamos comprovar que *a experiência com uma leitura que considera as instâncias enunciativas como produtoras de sentidos acarreta mudanças na relação do aluno com seu ato de escrita.*

Creemos que, por meio dessa leitura diferenciada, o aluno atinja o domínio linguístico-discursivo. Isso permite que o indivíduo efetivamente se constitua como sujeito de seu dizer. Um ponto fundamental, portanto, é saber o que é ser *sujeito de seu dizer*. Isso significa poder *escrever de fato*, com qualquer estilo que se queira, inclusive o seu próprio, mas não necessariamente, se não for isso que a pessoa quiser. Afinal, pode-se escrever com muitos estilos, de muitas formas, pode-se, inclusive, imitar um estilo.¹

É importante ressaltar que não necessariamente a pessoa *vá* usar um determinado estilo ao ter domínio da linguagem escrita. Esse domínio significa exatamente ter a capacidade de fazê-lo ou não, adaptando-se, de acordo com sua necessidade pessoal, justamente porque *domina* os aspectos linguístico-discursivos. Entretanto, só é possível ter esse domínio, primeiramente, entendendo de fato esses aspectos linguístico-discursivos; em decorrência, reconhecendo seu estilo pessoal e, por fim, dominando as diferentes estruturas dos diferentes textos.

O problema da escola, que faz com que isso não aconteça nesse espaço, é, de modo geral, trabalhar somente com tipologia, e de maneira rudimentar. Apresentam-se a descrição, a narração e a dissertação, como se tipos fossem entes concretos, e não sequências que, combinadas de diferentes formas, constituem os

¹ Diz Benveniste (1989, p. 102): “Tomo de propósito uma língua fácil de analisar e um vocabulário bastante abundante [o autor usa como exemplo “o vocabulário sagrado na língua dos pontífices romanos”], em que se poderia encontrar ao mesmo tempo todo um repertório de termos específicos e também maneiras específicas de arrumá-lo, um estilo particular, em suma os caracteres de uma apropriação da língua comum, realizada ao dotá-la de noções, de valores novos”. Com base nessa afirmação, consideramos, portanto, *estilo* uma forma particular – seja de um indivíduo ou de um grupo – de apropriação da língua, incluindo um repertório próprio de termos, a forma de organizá-los, além da evidenciação de valores, isto é, de uma soma de elementos que podem ser de ordem cultural, institucional, ideológica, apresentados sistematicamente e coerentemente; trata-se de um olhar específico sobre o mundo em geral ou algum objeto particular.

gêneros, manifestam-se neles. Os alunos acabam confundindo tipo e gênero, não sabendo lidar nem com um nem com outro. O que se faz na prática é apresentar “fórmulas” aos alunos, tentando moldar uma escrita que não existe previamente, e que, portanto, não pode se enquadrar em nenhum molde. Como consequência, os textos são vazios, pois não apenas não têm estilo próprio como nenhum estilo; e não significam, pois não apresentam marcas de subjetividade, já que os alunos não conseguem estabelecer as relações entre as palavras que estão usando em cada contexto (*Quem escreve? Para quem? Sobre o quê? Em que momento? Em que espaço?*), entre as questões individuais e culturais. Acabam, portanto, fazendo “preenchimento” do número de linhas solicitado, usando léxico, estruturas tipológicas e de gênero, elementos coesivos, enfim, usando todo o aparato linguístico sem dominá-lo, o que gera textos vazios de sentido. Decoram, esses alunos, estruturas (como a da “dissertação da redação de vestibular”, com introdução, dois argumentos e conclusão – que acabam por virar fórmulas) e elementos (conjunções, preposições, verbos) sem saber para o que servem e, especialmente, sem saber as infinitas possibilidades que o seu domínio abre: a capacidade de escrever qualquer coisa que se queira, da maneira que se queira. Esses alunos, enfim, não percebem, porque não lhes foram dadas condições para tal, que a estrutura e o funcionamento da língua são indissociáveis, que não é possível escrever sem ligar esse ato mesmo e, conseqüentemente, seu produto às questões fundamentais de contexto, à relação entre o social e o individual.

Concordamos com Flores e Endruweit (2004, p. 78) quando afirmam que

o professor deve buscar fundamentar a sua prática em um quadro teórico consistente que, no mínimo, tenha alguma formulação sobre o que é língua/linguagem. Dessa forma, acreditamos, o ensino de Língua Portuguesa deixará de estar na condição de “refém” das teorias em si, e o professor assumirá o papel de articulador do binômio teoria-prática. (FLORES; ENDRUWEIT, 2004, p. 78)

Somente a partir da convicção e da posição teórica assumidas é que o professor consegue se colocar em uma situação verdadeira de interlocução com seus alunos. No entanto, como ressaltam os próprios autores (FLORES; ENDRUWEIT, 2004, p. 78), “o professor não pode fazer da sala de aula um espaço, nem de univocidade teórica, nem mesmo de apresentação de diferentes teorias”, mas deve “orquestrar formas de mostrar ao aluno a multiplicidade do funcionamento da língua”.

Isso significa que acreditamos que o professor deva ser “infiel teoricamente”, isto é, utilizar todos os recursos teóricos a seu alcance para atingir seus objetivos com relação a seus alunos (o que, obviamente, não quer dizer ensinar teoria linguística aos alunos, mas fazer uso de seus recursos no ensino).

Uma pesquisa, como esta que apresentamos, todavia, deve seguir uma vertente entre os estudos da linguagem, pois somente dessa maneira é possível formalizar um construto teórico coerente e consistente. Assim, para esta investigação em especial, tomamos como referencial a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste², por acreditarmos que tal teoria apresenta uma *concepção de linguagem* que vem diretamente ao encontro do que investigamos.

Segundo o *Dicionário de Linguística da Enunciação* (FLORES et al., 2009), a linguagem, para Benveniste, pode ser definida como a “faculdade de simbolizar inerente à condição humana” (p. 152). Destaca Benveniste que – embora o uso corriqueiro da linguagem sugira uma “troca” de “uma “coisa”, de um “instrumento”

² Gostaríamos de ressaltar alguns pontos. Em primeiro lugar, lembramos que Benveniste nunca nomeou seus estudos relativos à enunciação como uma *teoria*. Em segundo lugar, tratamos com iniciais minúsculas as teorias de modo geral (como em *as teorias da enunciação*), mas as específicas com maiúsculas (como em *a Teoria da Enunciação de Benveniste*); da mesma forma, *enunciação*, com inicial minúscula, consiste em um termo e *Enunciação*, com inicial maiúscula remete às teorias enunciativas, em nosso caso específico, à Teoria da Enunciação de Benveniste. Em terceiro lugar, vale lembrar que consideramos (CREMONESE, 2007) a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste como uma das teorias que compõem o campo *Linguística da Enunciação*, cuja “unidade se dá, resumidamente, com base em três aspectos, quais sejam, todas as teorias produzem um quadro figurativo, abordando de maneira singular o objeto ‘enunciação’, consideram a quebra da dicotomia língua/fala e inserem o sujeito na linguagem” (CREMONESE, 2007, p. 158). Para um maior detalhamento, ver o segundo capítulo de tal texto.

– “todos os caracteres da linguagem, a sua natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico, a sua organização articulada, o fato de que tem um conteúdo” (BENVENISTE, 1995, p. 285) são evidências de que

Falar de instrumento é pôr em oposição homem e natureza. [...] A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou [...]. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 1995, p. 285).

Essa função instrumental, afirma o autor, remete à palavra, mas ressalta que

Para que a palavra assegure a “comunicação”, é preciso que esteja habilitada a isso pela linguagem, da qual é apenas a atualização. De fato é na linguagem que devemos procurar a condição dessa aptidão. Ela reside, parece-nos, em uma propriedade da linguagem [...]. É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito* [...]. A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor de se propor como “sujeito”. (BENVENISTE, 1995, p. 285-286)

A linguagem, para Benveniste, portanto, é intrinsecamente ligada ao sujeito, à subjetividade. Enfatiza o autor: “De fato, a linguagem corresponde a isso em todas as suas partes. É tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntamos se, construída de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem” (BENVENISTE, 1995, p. 287).

Ora, se, como salientam Flores e Endruweit, “é de circulação antiga entre os professores de língua portuguesa a idéia de ser o texto o lugar por excelência da manifestação da subjetividade, da instauração de um dizer próprio” e, além disso, “argumenta-se que é tarefa do professor proporcionar ao seu aluno formas de apropriação de recursos que o credenciem como sujeitos de seu texto na justa medida em que produzem com certa autonomia, criticidade e qualidade estilística” (FLORES; ENDRUWEIT, 2004, p. 139), o problema se coloca, essencialmente, nas marcas de

subjetividade que o aluno deixa em seu texto; trata-se, como apontam Flores e Endruweit (2004, p. 143), de “vincular estilo ao sujeito”. Já nos perguntamos (CREMONESE, 2010, p. 148): “como podemos levar o aluno a se colocar verdadeiramente em seu texto?”. Acreditamos que, se o que se busca é autoria, é na Enunciação, que prevê a subjetividade como fundamento da linguagem, que podemos encontrar nosso caminho.

A questão é: de que forma vamos trazer a Enunciação para nosso trabalho? Como tratamos *da relação entre a leitura do texto (do outro) para a constituição do autor como sujeito no texto*, pensamos que, em primeiro lugar, temos de deixar claro a que tipo de leitura nos referimos. Antes, porém, faz-se necessária a conceituação de texto.

2.2 Mas, afinal, o que é um texto?

Pensamos que seja necessário deixar claro a que nos referimos quando dizemos *texto*, uma vez que, como bem assinalou Saussure, a conceituação (o *ponto de vista*) interfere drasticamente, definindo não apenas a forma de abordagem como o próprio objeto em si. Além disso, não há uma definição *stricto sensu* de *texto* na obra de Benveniste. Afinal, o objeto benvenistiano, quando de suas reflexões ligadas ao que costumamos chamar de sua Teoria da Enunciação³, não é o texto, mas a *enunciação*.

Contudo, ainda que não trate diretamente de *texto*, podemos afirmar que Benveniste não o ignora. Muito pelo contrário, o teórico dá um grande destaque ao assunto ao finalizar seu emblemático artigo “O aparelho formal da enunciação”:

Muitos outros desdobramentos deveriam ser estudados no contexto da enunciação. Ter-se-ia que considerar as alterações lexicais que a enunciação determina, a fraseologia, que é a marca freqüente, talvez necessária, da “oralidade”. **Seria preciso também distinguir a**

³ Lembramos que Benveniste não abordou aspectos da linguagem apenas em termos enunciativos, e que o autor nunca classificou sua produção desse campo como uma “teoria da enunciação”. Para maiores detalhamentos acerca desse tópico, ver os dois primeiros capítulos de Cremonese (2007).

enunciação falada da enunciação escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem. Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui. (BENVENISTE, 1989, p. 90, grifo nosso)

Em suma, nos autorizamos a realizar um pequeno deslocamento, considerando que o objeto a que chamamos *texto* consiste exatamente na *enunciação escrita* de que fala Benveniste nessa citação.

Observe-se que essa não é apenas uma questão de nomenclatura. Ao dizermos que, *quando falamos de texto, falamos de enunciação escrita*, isso implica a filiação teórica que já mencionamos. Significa que tratamos não do *produto*, mas do *processo*. Quando dizemos que estudamos o *texto*, nosso interesse reside na *enunciação escrita* mesma; *isto é*, o produto, o texto físico, empírico, objeto do mundo, só nos interessa à *medida que e porque* nos permite chegar à *enunciação*, ao *como*, ao processo do sujeito para constituí-lo.

Ademais, como é possível falar tanto de *texto falado* quanto de *texto escrito*, quando tratamos de *texto* estamos nos referindo à modalidade *escrita*, salvo observação em contrário. Isso não significa considerar uma modalidade superior a outra, posto que ambas, como textos que são, constituem *todos de sentido* (KNACK, 2012, p. 167). Trata-se apenas de uma delimitação de fronteiras necessária, referente ao escopo deste trabalho.

3. A prática de leitura em sala de aula: a leitura-análise

Seria necessário mostrar em detalhes de que forma é feito o trabalho de leitura no contexto de sala de aula onde se encontram os alunos-alvo deste estudo. Contudo, como o espaço não o permite, fazemos uma breve caracterização.⁴

⁴ Para uma explanação mais extensa, consultar o segundo capítulo de nossa tese (CREMONESE, 2014).

Neste segmento, trazemos um exemplo da prática em sala de aula no PAG – Língua Portuguesa. Para isso, selecionamos uma parte do trabalho com um dos módulos: o que trata do gênero artigo científico, na pós-graduação, grupo em que atuamos. A escolha do gênero decorre de ele constituir o módulo de maior interesse para tais alunos, devido ao volume de textos dessa natureza requisitado no mundo acadêmico.

O trabalho com artigo científico acontece depois de se abordar resumo, resenha, relatório e ensaio, já que estes gêneros estão contidos naquele. Para maior visibilidade das características do gênero acadêmico, iniciamos fazendo um contraste: apresentamos o artigo jornalístico.

Destacamos os elementos essenciais no artigo jornalístico, atualidade e opinião, sendo o ponto de vista de alguém o elemento mais significativo do gênero. Buscamos deixar clara nossa posição sobre a inseparabilidade entre opinião e informação. Ao concluirmos a explanação teórica acerca de artigo jornalístico, passamos à análise prática, normalmente escolhendo dois textos sobre um mesmo tema, com opiniões opostas.

Realizamos, com os alunos, uma leitura detalhada, analisando as relações intersubjetivas (quem escreve e para quem o texto é dirigido), as relações contextuais (tempo e espaço de quem escreve e de quem lê), as relações argumentativas (como o autor marca seu posicionamento) e o funcionamento gramatical (como as formas se engendram para produzir sentidos). Isso é feito sempre vinculando tais instâncias de análise à singularidade da escrita (ligada a quem escreve), da leitura (relacionada a quem lê), à produção de referências e à cultura constitutiva dos campos de conhecimento de autores e leitores. Para isso, utilizamos como guia questões ligadas ao contexto enunciativo.

No Quadro 1, apresentamos as questões referentes às relações intersubjetivas, contextuais e argumentativas dos artigos, que são discutidas com os alunos; no

Quadro 2, a sua relação com as categorias do contexto enunciativo, que as motivam. O Quadro 2 não é apresentado aos alunos; é apenas nossa referência para as análises.

Quadro 1 – Questões quanto às relações intersubjetivas, contextuais e argumentativas.

A. RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS, CONTEXTUAIS E ARGUMENTATIVAS:

1. Quem escreve o texto?
2. Em qual veículo?
3. Qual a relação do autor com o jornal em que o artigo é veiculado?
4. Como tal relação é explicitada?
5. Quando ocorreu a publicação?
6. Para qual interlocutor o texto se dirige?
7. Qual o tema central do texto?
8. O tema tem relação com a data de publicação?
9. Os argumentos do texto centram-se na opinião ou no tema?
10. Como os argumentos são apresentados (qual sua progressão)?
11. Como é mostrada a preocupação com outros textos/autores citados?

Fonte: elaborado por nós para as aulas do PAG.

Quadro 2 – Categorias do contexto enunciativo em relação com as questões ligadas à estrutura e à argumentação para a análise de artigos jornalísticos.

CATEGORIAS DO CONTEXTO ENUNCIATIVO	QUESTÕES IMPLÍCITAS	QUESTÕES EXPLÍCITAS
<i>eu</i>	Que <i>eu</i> (se) enuncia?	1, 3 e 4
<i>tu</i>	A que <i>tu</i> o <i>eu</i> se dirige?	6
<i>ele</i>	Que <i>ele</i> está em jogo?	7 a 11
<i>aqui</i>	Qual o <i>aqui</i> do <i>eu</i> ?	2 a 4
<i>agora</i>	Qual o <i>agora</i> do <i>eu</i> ?	5 e 8

Fonte: elaborado por nós para as aulas do PAG.

No Quadro 3, estão as questões que usamos para trabalhar a expressão nos textos. Esse aspecto está sempre em relação com a estrutura e o conteúdo, isto é, a adequação linguística é discutida em termos de relevância para o encadeamento argumentativo.

Quadro 3 – Questões quanto à relação forma-sentido no funcionamento gramatical.

A. RELAÇÃO FORMA-SENTIDO NO FUNCIONAMENTO GRAMATICAL:

1. Que expressões estabelecem relações de remissão? Como essas remissões são realizadas pelo autor? Como elas podem ser recuperadas na leitura?
2. Articuladores, modalizadores, tempos verbais explicitam as relações de sentido e mostram o posicionamento do autor?

3. O registro lexical serve aos propósitos da interlocução?
4. Como as relações sintáticas de coordenação e subordinação são construídas? Que contribuição essa organização traz para o sentido do texto?
5. As formas utilizadas vinculam-se à situação de uso (público e local de publicação)? De que maneira?
6. A pontuação está a serviço do sentido?

Fonte: elaborado por nós para as aulas do PAG.

Os textos são lidos com os alunos, e, então, os analisamos em conjunto, a partir das questões propostas. A primeira reação, claro, é a de os alunos posicionarem-se em relação ao tema tratado nos artigos. Deixamos que os alunos discutam brevemente o tema, argumentando entre si. Em seguida, ressaltamos que, ainda que o assunto seja importante e que as opiniões deles e a nossa acabem permeando toda a análise, a questão em pauta não é exatamente o tema como assunto geral, mas como ele é tratado nos artigos, ou seja, como é delimitado por seus autores. Isso já causa um estranhamento inicial, à medida que os alunos estão acostumados a fazerem leituras dirigidas a temas já constituídos em seu universo sociocultural, e, portanto, o objetivo sempre é identificar o *assunto*, não como ele se singulariza em cada texto, foco de nossa proposta de leitura. Ao final das análises, sempre há comentários sobre isso. Os discentes relatam que olhar o texto como objeto singular, ligado ao modo como cada autor recorta o tema, paradoxalmente, acaba fazendo com que o próprio tema seja mais claramente visualizado, a partir da evidenciação do percurso argumentativo e dos elementos linguísticos usados para concretizá-lo.

Partimos, assim, para as questões. Nosso procedimento, resumidamente, consiste em analisar quais são os argumentos utilizados pelos autores, a partir dos elementos linguísticos, mas sempre ressaltando a sua funcionalidade na construção argumentativa.

Por exemplo, mostramos que o uso das pessoas (primeira pessoa do singular e do plural e da terceira pessoa do singular) – modo mais claro de evidenciação do *eu* – não é gratuito, nem tampouco deveria ser determinado por algum tipo de

padronização.⁵ Tal uso serve também para compor a maneira como a argumentação será feita no texto.

Outros elementos evidenciados são, por exemplo, os tempos e modos verbais, as figuras de linguagem, as comparações, as análises, as conceituações, o uso de advérbios, o uso (ou falta de uso) de adjetivos, entre outros itens. Isso gera sempre muitas discussões, e destacamos os efeitos de sentido provocados pelas diferentes formas de utilização dos elementos nos textos.

Chegamos à questão acerca do interlocutor, quando a discussão fica ainda mais interessante, porque esse é o elemento menos “visível” no texto. Ele é determinado por um conjunto muito amplo de fatores, e as entrelinhas se evidenciam ao se buscar especificá-lo.

A respeito da contextualização acerca do tema, verificamos que não se trata, em um artigo jornalístico, de dar muitas informações, mas uma opinião sobre ele. Os dados são fornecidos na medida em que são necessários à argumentação dos autores dos textos.

A questão mais interessante, por ser a mais produtiva para as análises, certamente é a que se refere a como os argumentos são apresentados. Pede-se que se depreenda a tese de cada artigo para, em seguida, verificar os argumentos e o modo como estes são apresentados, verificando pontos fortes e fracos, em relação ao contexto e ao público-alvo.

O que acaba ocorrendo é que, na finalização das questões ligadas às relações intersubjetivas, contextuais e argumentativas, os dados referentes a opinião, informações, estilo pessoal do articulista e léxico da área já foram abordados, bem como os elementos linguísticos. Isso ocorre porque vamos relacionando os modos de

⁵ Também destacamos que tais exigências de padronização devem ser seguidas para que os discentes tenham seus trabalhos aceitos nas publicações e na academia. O que procuramos mostrar é que é possível expressar-se de diferentes formas, causando efeitos diversos no leitor, e que, se assim o desejarem, os alunos podem fazer uso desses recursos quando o contexto assim o permitir.

dizer, o posicionamento do autor, o interlocutor constituído, a maneira de explicitar os dados e as fontes com as formas utilizadas para expressar esse conjunto que configura o texto em sua interlocução.

O mais importante nisso, entretanto, é o fato de que os alunos percebem que não adianta olhar apenas as *formas* no texto, mas que é preciso relacioná-las aos *sentidos* que estão em jogo. Se, antes, os discentes procuravam inicialmente nos textos analisados a *forma*, depois de trabalhos como esse eles passam a procurar primeiramente *entender a argumentação e a interlocução e como os elementos linguísticos estão sendo utilizados para constituí-las*.

Ao iniciarmos a parte ligada ao artigo científico, salientamos que ele se caracteriza por dirigir-se a especialistas de um determinado campo do saber. Assim, pressupõe uma quantidade maior de conhecimento do público leitor no que concerne ao assunto e à metodologia e, além disso, por buscar persuadir sobre a validade e o vigor científico (RANGEL, 2005).

Além disso, comentamos sobre o fato de os cientistas não receberem para escrever textos, mas para realizar as pesquisas (quando recebe); isso significa que o texto científico em si não traz retorno financeiro (a pesquisa é que o faz – quando o faz), mas traz reconhecimento, prestígio, mérito por sua contribuição ao progresso científico. Também colocamos em pauta a necessidade de compromisso com a veracidade dos fatos e dados apresentados, ainda que a verdade seja provisória, posto que a ciência evolui o tempo todo. Em seguida, apresentamos uma série de características relativas ao gênero artigo acadêmico, mostrando o que é dito, um exemplo dado e o porquê de tal inserção.⁶

Para finalizar o módulo artigo, fazemos um resumo, comparando as características dos artigos jornalístico e científico. Destacamos a autoria (jornalista ou especialista no tema *versus* cientista), o veículo (jornal ou revista de circulação geral –

⁶ Para um detalhamento minucioso do trabalho realizado em sala de aula, ver Cremonese (2014).

impresa ou *on-line versus* revista acadêmica), a relação do autor com o veículo (jornalista contratado ou colaborador *versus* pessoa da área acadêmica – estudante, docente, pesquisador), os créditos da autoria (sempre obrigatórios), o interlocutor do texto (público geral *versus* público específico), o nível de aprofundamento do tema (menor *versus* maior), o centro de cada tipo de argumentação (opinião *versus* assunto), a quantidade de referências e de dados (baixa *versus* alta) e a linguagem, incluindo escolhas lexicais, semânticas e sintáticas (geral – mais simples – *versus* específica – mais complexa).

O recorte acima resume uma parte do trabalho que trata de artigo. Esse é o módulo que ocupa maior tempo no curso para a pós-graduação. Ao todo são três aulas destinadas ao gênero, enquanto a maioria dos demais recebe apenas uma aula⁷. Afinal, além de trazer informações novas, é necessário retomar elementos dos outros gêneros que o constituem – resumo, resenha, relatório, ensaio.

Procuramos apresentar um pouco do trabalho realizado no PAG-LP, de modo que se consiga entender como chegamos ao nosso questionamento teórico.

4. A leitura como instância de análise

Explicitamos agora o nosso referencial teórico, fundamentado na Enunciação benvenistiana⁸ e caracterizamos o que entendemos por *leitura*. Como nosso objetivo

⁷ Caso dos módulos referentes a resumo, resenha, relatório, ensaio e apresentações orais. Ao módulo sobre dissertação e tese são destinados dois encontros.

⁸ Para essa leitura, usamos os seguintes textos, retirados dos *Problemas de linguística geral I*: “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística”, “Saussure após meio século”, “Observações sobre a função da linguagem na descoberta freudiana”, “Os níveis da análise linguística”, “As relações de tempo no verbo francês”, “A natureza dos pronomes”, “Da subjetividade na linguagem”; e dos *Problemas de linguística geral II*: “Esta linguagem que faz a história”, “Semiologia na língua”, “A linguagem e a experiência humana”, “O aparelho formal da enunciação”, “Estrutura da língua e estrutura da sociedade”, “A forma e o sentido na linguagem”. Esse conjunto de artigos não se caracteriza por uma homogeneidade de pensamento; traz uma série de reflexões feitas em uma sincronia, ao longo de cerca de quatro décadas de estudos. Não problematizamos essa questão explicitamente em nossas análises, mas é importante deixar claro que temos plena consciência desse fato e de suas implicações.

final é entender como a leitura reflexiva auxilia no processo de produção de escrita –, nos dedicamos a um tipo específico de leitura, que circunscreve a seguinte questão: *como um locutor fez para dizer o que disse?* Afinal, um leitor ativo busca em um texto as pistas que o levem a respondê-la.

Em um diálogo presencial, há, como afirma Benveniste (1995, p. 286), reciprocidade, ou seja, *eu* e *tu* alternam-se, sendo que *tu* aceita a realidade que *eu* lhe “impõe”, sob a condição de que converter-se-á em *eu* sob a mesma prerrogativa. Na leitura, esse diálogo se mantém, mas sob outra configuração; *tu* só aceita a realidade por *eu* imposta porque o diálogo se dá por meio da interpretação que *tu*, e somente o *tu*, pode fazer quando se instaura como eu-leitor. *Tu* aceita as limitações provocadas pelas escolhas de *eu* porque elas lhe dão algo em troca: os sentidos disponíveis no texto. Esses sentidos, no entanto, somente estão ao alcance de um leitor ativo, produtor de referências.

Tal leitor, contudo, não nasce sozinho; é papel do professor convocar e instigar o aluno a chegar a esse *como*. Isso implica olhar para esse objeto sob outro ponto de vista e tentar responder a outra questão: *de que maneira o leitor (aluno), na materialidade do enunciado com que se depara, busca as marcas deixadas pelo produtor do texto lido no momento de sua enunciação escrita?*

Acreditamos que a capacidade de ler reflexivamente um texto agrega qualidades ao leitor, de forma que ele se torna igualmente mais apto a escrever de maneira autônoma, contextualizada, adequada a seus propósitos, para constituir seu interlocutor. Assim, necessariamente devemos evidenciar que aspectos da leitura fazem com que isso se torne possível. Pensamos que há certos conjuntos de fatores a serem destacados em sala de aula para que esses alunos atentem a eles também no momento de sua própria enunciação escrita. Ou seja, é preciso uma análise que considere aspectos como a relação forma-sentido, a interlocução, além de questões de referência.

Esse olhar sobre a leitura como *análise*, portanto, prevê diferentes *instâncias*: a *intersubjetividade*, a *construção da relação forma-sentido*, a *construção de referência* e a *cultura*. Entretanto, como realizamos um recorte de nossa análise, trazemos somente as questões relativas à intersubjetividade.

4.1 A leitura-análise como instância de intersubjetividade

Pensamos que haja um conjunto de fatores que evidenciem, nos textos, as marcas de intersubjetividade deixadas pelo seu autor. No entanto, para que se entenda de que modo o leitor efetivamente se apropria desses fatores, diferenciando-os, é necessário, inicialmente, definir a intersubjetividade.

Como destaca o *Dicionário de Linguística da Enunciação*, a concepção de linguagem está “diretamente ligada à intersubjetividade uma vez que, como uma faculdade de simbolizar, ela é condição de existência do homem e como tal é sempre referida ao outro” (FLORES et al., 2009, p. 152). Em uma passagem que já apresentamos, assevera o próprio Benveniste,

A linguagem está na natureza do homem [...]. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. **Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem**, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE, 1995, p. 285, grifo nosso)

A linguagem, portanto, segundo a teoria que adotamos, está intrinsecamente relacionada à intersubjetividade, que é condição para a subjetividade, posto que esta só existe em função daquela.

Como apontamos em Cremonese (2007), o sujeito simultaneamente constitui a instância do discurso, a si mesmo como “eu” – “o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala” (BENVENISTE, 1989, p. 84) –, e um

“tu”, “elemento sem o qual não há linguagem, pois a subjetividade (a noção mesma de sujeito) apenas pode ser alcançada por contraste, pela intersubjetividade (é apenas em relação a um outro que o homem consegue se constituir como sujeito)” (CREMONESE, 2007, p. 52, nota de rodapé nº36). Ainda vale ressaltar que, para Benveniste,

A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor de se propor como “sujeito”. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo [...] mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. Ora, essa “subjetividade”, quer a apresentemos em fenomenologia ou psicologia, como quisermos, não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” que diz “ego”⁹. Encontramos aí o fundamento da “subjetividade” que se determina pelo status lingüístico da “pessoa”. (BENVENISTE, 1995, p. 286).

Assim, muitos elementos entram em jogo, na enunciação:

Ao enunciar, o locutor constitui não só a si mesmo como sujeito (a representação de si mesmo), mas também um “tu” (a representação, para o sujeito enunciador, de seu interlocutor), um “aqui” (a representação, para o sujeito enunciador, do espaço), um “agora” (a representação, para o sujeito enunciador, do tempo) e o “ele” (a representação, para o sujeito enunciador, do próprio mundo). Ou seja, o sujeito constitui a si mesmo e à sua realidade a cada enunciação. (CREMONESE, 2007, p. 52, nota de rodapé nº 36)

Entretanto, pode-se afirmar que nenhum desses elementos seria constituído sem a condição fundamental e fundante da intersubjetividade.

Pode parecer um tanto contraditório dizer que a intersubjetividade é condição para a linguagem; poder-se-ia argumentar que a condição primeira é a subjetividade, uma vez que Benveniste (1995, p. 286) afirma que a “linguagem só

⁹ Embora a tradução brasileira seja “É ‘ego’ que diz ego”, optamos por utilizar a forma originalmente usada por Benveniste, “Est ‘ego’ qui dit ‘ego’”, que consta da p.260 da edição em francês que usamos (BENVENISTE, 2006).

é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso”. Porém, essa relação fica mais clara ao lembrarmos que também diz o autor que

A consciência de si mesmo só pode ser experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. (BENVENISTE, 1995, p. 286)

Em suma, a própria subjetividade somente é possível pela intersubjetividade. Portanto, a intersubjetividade é condição *sine qua non* para a linguagem. Afinal, a partir do momento em que o locutor se declara como tal e “assume a língua, implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é explícita ou implicitamente uma alocação, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 1989, p. 84).

O último elemento da enunciação que queremos destacar como decorrente da intersubjetividade é a temporalidade, aspecto fundamental a ser tratado.

Benveniste (1989, p. 71) denomina “tempo físico” o tempo concreto do mundo, “contínuo uniforme, infinito, segmentável à vontade”, cujo “correlato psíquico, a duração interior” é o tempo “crônico”, que é o único “em nossa visão de mundo, assim como em nossa existência pessoal”, aquela “continuidade em que se dispõem em série esses blocos distintos que são os acontecimentos. Porque os acontecimentos não são o tempo, eles estão *no* tempo”. O tempo do discurso, por sua vez, não é de mesma natureza:

É pela língua que se manifesta a experiência humana do tempo, e o tempo linguístico manifesta-se irreduzível igualmente ao tempo crônico e ao tempo físico.

O que o tempo linguístico tem de singular é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e de se organizar como função do discurso.

Este tempo tem seu centro [...] no presente da instância da fala. Cada vez que o locutor emprega a forma gramatical do “presente” (ou uma forma equivalente), ele situa o acontecimento como contemporâneo da instância de discurso que menciona. (BENVENISTE, 1989, p. 74-75).

A partir do presente do discurso, do presente linguístico, portanto, é que a língua organiza sua temporalidade. “O presente linguístico é o fundamento das oposições temporais da língua” (BENVENISTE, 1989, p. 75), complementa Benveniste, o passado e o futuro se situam *em relação a esse tempo*. O passado é o que se deu antes do tempo em que *eu* enuncia; o futuro, o que se sucederá a ele.

Ressalta Benveniste que um aspecto da temporalidade chama a atenção. Diz o autor:

Do tempo lingüístico indicamos a sua emergência no seio da instância de discurso que o contém em potência e que o atualiza. Mas o ato de fala é necessariamente individual; a instância específica de que resulta o presente é cada vez nova. Em consequência disso, a temporalidade lingüística deveria se realizar no universo intrapessoal do locutor como uma experiência irremediavelmente subjetiva e impossível de ser transmitida. (BENVENISTE, 1989, p. 77)

Ou seja, o presente é o tempo linguístico por excelência, e ele não se dá, exceto pela enunciação, por um *eu* que se diz *eu* em uma dada instância de discurso, instituindo o tempo conforme seu olhar, sua visão, sua “construção” de mundo. Dessa forma, seria de se esperar que isso fosse um obstáculo à comunicação, posto que o interlocutor, ainda que alternadamente se proponha como sujeito na alocação, é incapaz de compartilhar o olhar do locutor quando ocupa essa posição linguística de alocutário. Entretanto, destaca Benveniste,

Algo singular, muito simples e infinitamente importante se produz realizando algo que parecia logicamente impossível: a temporalidade que é minha quando ela organiza meu discurso, é aceita sem dificuldade como sua por meu interlocutor. [...] Reciprocamente, quando ele falar em resposta, eu converterei, tornando-me receptor, sua temporalidade na minha. Esta parece ser a condição de inteligibilidade da linguagem, revelada pela linguagem: ela consiste no fato de que a temporalidade do locutor, ainda que literalmente estranha e inacessível ao receptor, é identificada por este à temporalidade que informa sua própria fala quando ele se torna, por sua vez, locutor. [...] O tempo do discurso nem se reduz às divisões do tempo crônico nem se fecha em uma subjetividade solipsista. Ele funciona como um fator de intersubjetividade, o que de unipessoal ele deveria ter o torna onipessoal. **A condição de intersubjetividade é que torna possível a comunicação lingüística.** (BENVENISTE, 1989, p. 77-78, grifo nosso)

Vemos, mais uma vez, a importância da noção de intersubjetividade. É do *eu* que parte a linguagem, é do *eu* que emanam todos os caracteres de cada enunciação. Jamais podemos perder de vista, todavia, que se trata de um *eu* como construção lingüística, e não de um “eu” do mundo, o que faz toda a diferença, um *eu* que alterna com um *tu* a posição central no discurso. A linguagem só é possível *entre alocutários* (ainda que um deles seja imaginário ou plural). A linguagem só se dá na alteridade.

Por fim, Benveniste (1989) aponta para o fato, especialmente significativo para nosso propósito, de que o tempo lingüístico tem “suas próprias divisões e sua própria ordem, estas e aquela independentes do tempo crônico. Aquele que diz ‘agora, hoje, neste momento’ localiza um acontecimento como simultâneo ao seu discurso” (BENVENISTE, 1989, p. 78) e é entendido por seu alocutário. Ao colocarmos, no entanto, tais partículas temporais em um texto escrito, o que ocorre é que elas deixam de ser entendidas, pois não são mais signos do presente lingüístico e não podem “mais enviar ao leitor a algum dia do tempo crônico” (BENVENISTE, 1989, p. 78). Isso também acontece, aponta Benveniste, “com um *eu* subtraído ao discurso que o introduz e que, adequado então a todo locutor possível, não designa

seu locutor real: é necessário atualizá-lo acrescentando o nome próprio deste locutor” (BENVENISTE, 1989, p. 78).

Daí resulta o que significa *ser linguístico*:

as coisas designadas e organizadas pelo discurso (o locutor, sua posição, seu tempo) não podem ser identificadas senão pelos parceiros da comunicação lingüística. Do contrário, para tornar inteligíveis estas referências intradiscursivas, deve-se ligar cada uma delas a um ponto determinado em um conjunto de coordenadas espaço-temporais. A junção se faz assim entre o tempo lingüístico e o tempo crônico. (BENVENISTE, 1989, p. 78)

Enfim, como enfatiza Benveniste (1995, p. 293), a intersubjetividade é “que torna possível a comunicação linguística”. Entendemos, então, a intersubjetividade como o elemento de maior destaque, a característica inerente à linguagem que é condição mesma de existência desta. É o conceito-chave da teoria enunciativa com que trabalhamos.

Mas de que forma se evidencia a intersubjetividade no discurso? Ora, a constituição do *tu* ao qual *eu* se dirige fica muito clara, por exemplo, na própria quantidade de informação, o nível de detalhamento em um texto revela o *tu* imaginado, construído por *eu* na instância de discurso, seja ela falada ou escrita. A quem o autor do texto lido se dirige? Se for a alguém da mesma área, a quantidade de dados informativos será menor: o contrário também é verdadeiro: mais informação para um *tu* de área distinta. Se o *tu* tiver um conhecimento maior ou menor acerca do tema tratado, pertencente ou não à mesma área do *eu*, isso igualmente transparecerá no texto na forma de quantidade de informações.

“É preciso entender o discurso”, afirma Benveniste, “na sua mais ampla extensão: toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar o outro”, isso inclui “todos os gêneros nos quais alguém se dirige a alguém, se enuncia como locutor e organiza aquilo que diz na categoria da

pessoa” (BENVENISTE, 1995, p. 267). Portanto, a escolha do gênero também reflete o *tu* constituído por *eu*.

A temporalidade se refletirá no texto não apenas na sua própria constituição, mas revelando, mais uma vez, o contexto social em que esse texto pretensamente (pelo seu autor) circulará; a temporalidade em um texto acadêmico é tratada de maneira completamente distinta daquela no texto jornalístico ou em um conto de fadas, só para dar exemplos. A perenidade de um texto acadêmico é evidentemente maior do que a de um texto jornalístico, mas muito menor que a de um clássico literário.

Todo texto tem um suporte, um *espaço* de circulação, seja ele físico ou virtual. Esse suporte, claro, é mais um elemento de evidenciação do *tu* a que se visa alcançar. Uma revista semanal, um jornal diário, uma revista mensal, uma revista acadêmica – cada veículo tem um público, e não se escreve da mesma forma para um interlocutor mais amplo ou mais restrito.

Outro aspecto – de suma importância – que evidencia o *tu* pressuposto pelo *eu* é a organização sintático-semântica. Um vocabulário mais simples ou mais complexo, bem como o volume do uso de terminologias específicas deixa evidente o interlocutor pretendido. O próprio arranjo sintático implica o público a que se dirige qualquer texto. É a relação forma-sentido, constituindo a singularidade da interlocução.

A escolha das referências, sejam elas bibliográficas ou pessoais (entrevistados, por exemplo), também decorre do interlocutor, da necessidade de convocá-lo. Quanto maior o grau de conhecimento do interlocutor acerca de um tema, mais representativas devem ser as referências – tanto em qualidade quanto em quantidade.

Uma revista de divulgação científica, por exemplo, trata o mesmo tema abordado por uma revista acadêmica de uma forma totalmente distinta. A linguagem

será mais simples, com um vocabulário mais abrangente, menor uso de termos específicos e uma sintaxe menos formal. As citações precisarão ser menos trabalhadas, fazendo com que a profundidade e a densidade do texto sejam menores. O texto será construído para um veículo que tem como marca a efemeridade, diferentemente daquele científico, posto que o mundo acadêmico muitas vezes demora a dar continuidade a determinadas pesquisas.

Em suma, é fundamental que o leitor tenha domínio dos elementos que evidenciam a intersubjetividade, e, claro, é papel do professor mostrar esse caminho. Ao considerarmos a leitura-análise como instância de intersubjetividade, ressaltamos que a relação interlocutiva jamais pode ser desvinculada de qualquer atividade humana, na medida em que a linguagem lhe é sempre subjacente, e esta tem a intersubjetividade por pressuposto; trata-se de uma relação circular. Desse modo, é possível o aluno ressignificar sua relação com a escrita a partir da exploração das instâncias enunciativas produtoras de sentido na leitura de textos que circulam no seu contexto social-acadêmico.

5. Da teoria à metodologia

5.1 Do dado ao fato enunciativo

Para auxiliar na verificação da hipótese de que um trabalho de leitura reflexiva em sala de aula produz mudanças na relação do aluno com sua escrita, é necessário que haja algum tipo de evidência.

Poderíamos analisar diretamente textos de alunos do início e do final – ou do início ao final – do semestre, verificando aspectos linguístico-discursivos que mostrassem mudanças na escrita dos informantes. Optamos, contudo, por *ouvir* os alunos, uma vez que foi exatamente ouvi-los, escutar seus depoimentos sobre o PAG-LP a semente deste estudo, ao gerar em nós o questionamento sobre o porquê de nosso trabalho – de duração de apenas um semestre – ser, a partir da percepção

desses alunos, mais eficaz no ensino de produção textual do que anos de escolaridade regular. Além disso, pensamos que mudanças na relação do aluno com sua escrita não sejam completamente mensuráveis por meio da análise de textos.

Para a nossa coleta de dados, inicialmente cogitamos fazer questionários por escrito para todos os ex-alunos de pós-graduação do PAG-LP. No entanto, essa alternativa tinha pouco em comum com nossa forma de atuação: presencial e pessoal. Ademais, como nossa tese se liga à Enunciação, não precisamos de um volume tão grande de depoimentos, posto que cada enunciação é singular, ainda que significativa e representativa. Por fim, decidimos realizar entrevistas individuais.

Entrevistamos seis ex-alunas que, na época do PAG-LP, realizavam indiferentemente mestrado ou doutorado. Cinco delas são das áreas das Ciências da Saúde e da Natureza; e uma, das Ciências Humanas. Todas frequentaram ao menos 90% das aulas.¹⁰

5.2 O olhar sobre os fatos enunciativos

Defendemos que a leitura-análise se caracteriza por atos que se constituem a partir da intersubjetividade, da relação forma-sentido, da referência e da cultura, elementos cruciais em qualquer relação interlocutiva, ainda que neste artigo apenas falemos das questões quanto à intersubjetividade. Não é diferente quando se trata de abordar a constituição do *corpus* desta pesquisa. Uma vez que entendemos qualquer atividade de linguagem pelo viés enunciativo, podemos estender esses preceitos também para a coleta de nossos dados, e sua posterior análise.

Operando, assim, um deslocamento sobre o que afirma Silva (2007, p. 175) acerca das atividades discursivas na aquisição de linguagem para o nosso caso, podemos dizer que concebemos a atividade discursiva em jogo nas entrevistas

¹⁰ Para um maior detalhamento acerca das questões práticas ligadas às entrevistas, às transcrições, à seleção dos relatos e demais aspectos metodológicos, consultar o quarto capítulo de nossa tese (CREMONESE, 2014).

realizadas para a coleta dos relatos utilizados como vinculada às relações intersubjetivas. Dessa forma, as produções de tais relatos são entendidas como dizeres veiculadores de sentido para o outro, e acreditamos que o diálogo instanciado permite que os entrevistados se assumam, da mesma maneira que o entrevistador, como *eu*, definindo, simultaneamente, o outro como *tu*, constituindo, nesse espaço, referências, os sentidos implicados nas enunciações.

Como a coleta dos depoimentos que serão usados em nossas análises se deu por meio de entrevistas, trata-se de um processo no qual está, evidentemente, pressuposta uma relação interlocutiva que, sem dúvida, já direciona de algum modo a fala dos entrevistados. Trata-se de uma professora entrevistando ex-alunas, e isso deve ser considerado.

Da mesma forma, a seleção das falas e a sua transcrição estão implicadas em um processo enunciativo, o que faz com que nenhuma parcela sequer do que se lê neste texto – tanto em termos de relatos quanto em termos de suas análises – seja imparcial.¹¹

Silva (2007) problematiza a coleta de dados de fala, de suas transcrições e de sua análise, reconhecendo que a transcrição ideal seria aquela que conseguisse reproduzir o momento da coleta e que a impossibilidade disso é evidente. Transcrever envolve escolhas subjetivas: “nessas decisões, segundo nosso ponto de vista, encontra-se o ato interpretativo do transcritor que escolhe os caracteres formais de marcação de transcrição. Assim, nessa transformação da fala em escrita algo se perde” (p. 192).

¹¹ Embora essa observação aqui esteja posta porque precisamos apontar para tal fato, questionamos, a cada vez que temos de reiterar esse dado, até quando isso será necessário e quanto tempo ainda falta para que a academia se convença de que a imparcialidade simplesmente não existe (e pare de cobrar textos dos alunos como se ela existisse). Mas este é apenas um comentário retórico.

Como mencionamos, seja escrita, seja fala, é de enunciação que se trata. Assim, o ato de transcrição igualmente constitui um ato de enunciar, de uma forma muito particular. Nesse sentido, destacamos Silva (2007, p. 193) quando esta constata que

a enunciação como uma estrutura *eu-tu-ele/aqui/agora* implica a categoria de *pessoa*, de *tempo* e de *espaço* em um processo que constitui o próprio ato. No caso da transcrição, temos um ato que insere um locutor, o transcritor, que busca referir pelo discurso através de índices específicos para marcar essa escrita oralizada, atualizando a cena enunciativa (o *ele*) em seu caráter subjetivo. Nesse sentido, o locutor-transcritor é a pessoa na instância de discurso que atualiza e presentifica, na escrita, o ausente da relação, a cena enunciativa (*ele*), com os elementos de situação e espaço. Ao atualizar esse dado oral (*ele*) em uma escrita marcada, instancia a subjetividade constitutiva de todo ato enunciativo.

Há, portanto, relações muito complexas estabelecidas nesse processo, porque, além dos aspectos enunciativos envolvidos na entrevista, o “locutor-transcritor ouve a cena (*ele*), escrevendo-a para um alocutário-analista” (SILVA, 2007, p. 193). Assim, o objeto transcrito, o *ele*, dirige-se, na relação enunciativa que se instaura, a esse *tu* peculiar, esse leitor que fará análises, sempre parciais, claro. Não é possível ao pesquisador, locutor que enuncia sua análise, fazê-lo de outra forma que não sob sua perspectiva, sob seu ponto de vista, aquele que, afinal, criou seu objeto. Isso fica especialmente visível quando se trata de uma pesquisa cujo suporte é enunciativo.

Vamos, assim, ao encontro do que afirmamos em Cremonese (2007): cada um dos teóricos ligados à Linguística da Enunciação legitimamente tem uma abordagem diversa do fenômeno enunciativo, desde que seguindo seus princípios fundamentais, o que podemos estender a todas as pesquisas ligadas a tal campo. Ademais, qualquer investigação que tenha por base a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste precisa propor um dispositivo de análise, com base na leitura do mestre e em deslocamentos adequados ao objeto. Isso se deve ao fato de não haver

em Benveniste um instrumento padrão, o que iria completamente contra qualquer análise enunciativa, que, por definição, é única e irrepetível, considerando que as condições de pessoa (*eu/tu*), espaço (*aqui*), tempo (*agora*) e situação (*ele*) são sempre singulares.

Essa singularidade nas análises estava claramente prevista na obra de Benveniste. Corrobora esse pensamento o posicionamento de Normand, sempre merecedor de destaque, quando afirma que, se a frase (como unidade do discurso) é um elemento fugidivo que se apaga no momento em que é enunciada, seu estudo

depende menos de uma análise linguística (em princípio generalizável) do que de um comentário de texto cada vez particular. [...]

Dito de outro modo, a análise do semântico (análise desta ou daquela unidade do discurso) associa uma análise semiótica do enunciado a um comentário sobre a enunciação (tal sujeito, tal tempo, tal referente, tal interação, cujas marcas fazem parte da descrição semiótica); assim como todo comentário de texto, essa análise interpreta os enunciados, mas não pretende dizer tudo sobre o seu sentido. [...] Benveniste descarta implicitamente todo projeto de *semântico* isolável como tal da análise das formas (do semiótico), mas ele parece descartar também toda generalização, em qualquer grau modalizável. Seu programa de análise do semântico (o discurso), uma vez admitidos os princípios gerais que apresentam o quadro da enunciação, conduz à descrição particular, da diversidade do que a língua permite a serviço de sujeitos vivos e falantes na interação subjetiva, de qualquer maneira, uma nova hermenêutica. (NORMAND, 2009, p. 181-182)

Somente é possível, sob a égide benvenistiana, uma análise que, obrigatoriamente partindo das formas linguísticas disponíveis em cada caso, conduza a um entendimento particular, uma análise tão irrepetível quanto a enunciação que a gerou. Há uma necessária associação entre forma e sentido, e não se pode prescindir nem de uma nem de outro.

6. Da metodologia à análise

Buscamos, nos recortes das falas das alunas, evidências que pudessem comprovar que um trabalho com leitura que considere os aspectos enunciativos fundamentais e fundantes – a intersubjetividade (que destacamos neste artigo), a relação forma-sentido, a referência e a cultura – faz com que haja mudanças na relação do aluno com sua escrita. Entretanto, do que se trata quando falamos de *mudanças*?

Em “Semiologia da língua”, Benveniste (1989) especifica três tipos de relações que podem haver entre sistemas semióticos: 1) de engendramento, “entre dois sistemas distintos e contemporâneos, mas de mesma natureza, sendo que o segundo é construído a partir do primeiro e preenche uma função específica” (p. 61); 2) de homologia, “que estabelece uma correlação entre as partes de dois sistemas semióticos” (p. 62); e 3) de interpretância, instituída “entre um sistema interpretante e um sistema interpretado” (p. 62), tipo esse que nos interessa especialmente.

Destaca o autor que a língua é o sistema semiótico por excelência, aquele que pode interpretar todos os demais sistemas semióticos, inclusive a si mesmo (p. 62), o que se dá como consequência o fato de que a língua

é investida de uma DUPLA SIGNIFICÂNCIA. Trata-se propriamente de um modelo sem analogia. A língua combina dois modos distintos de significância, que denominamos modo SEMIÓTICO por um lado, e modo SEMÂNTICO, por outro.

O semiótico designa o modo de significação próprio do SIGNO lingüístico e que o constitui como unidade. [...]

[...] Com o semântico entramos no modo específico de significância que é engendrado pelo DISCURSO. [...]

A língua é o único sistema em que a significação se articula assim em duas dimensões. Os outros sistemas têm uma significância unidimensional: ou semiótica [...], sem semântica; ou semântica [...], sem semiótica. O privilégio da língua é de comportar simultaneamente a significância dos signos e a significância da enunciação. Daí provém seu poder maior, o de criar um segundo nível de enunciação, em que se torna possível sustentar propósitos

significantes sobre a significância. É nesta faculdade metalingüística que encontramos a origem da relação de interpretância pela qual a língua engloba os outros sistemas. (BENVENISTE, 1989, p. 64-66).

Pois bem, é exatamente nessa questão que residem, segundo nosso ponto de vista, as *mudanças* de que tratamos. Na medida em que a língua comporta essa faculdade metalingüística de que fala Benveniste, pode, como aponta o próprio mestre, interpretar a si mesma. Um trabalho em profundidade com a leitura promove justamente a capacidade de alcançar esse segundo nível de enunciação, essa capacidade de rever o próprio texto com outro olhar. Trata-se de uma dimensão de significância em que esses alunos passam a perceber a língua em uma relação de interpretância entre diferentes usos dela: a leitura e a escrita. Trata-se, enfim, de uma metaenunciação: os alunos passam a retornar à sua produção e pensar acerca de seu próprio *modo* de dizer.

Um trabalho adequado com leitura, desse modo, promove a passagem de um uso *intuitivo* para um uso *reflexivo* da língua. Portanto, quando falamos em *mudanças na relação do aluno com sua escrita*, não falamos (apenas) de mudanças em nível linguístico, embora estas acabem acontecendo em consequência, à medida que os alunos se dão conta justamente da grande amplitude de possibilidades que a língua oferece.

Como vemos, não seria possível utilizar textos dos alunos como *corpus*, posto que os efeitos desse trabalho em sala de aula são mais duradouros, mas, ao mesmo tempo, alcançáveis de forma gradual, em um processo permanente a partir do ponto de partida que é a ideia de texto como processo que está implícita no trabalho de leitura que propomos (e que envolve escrita e reescrita).

Passamos em seguida às análises dos recortes das entrevistas com as ex-alunas. Lembramos que as perguntas são sempre direcionadas do momento *antes* para o momento *depois*, considerando como ponto de referência o curso no PAG-LP e que, neste artigo trazemos recortes de duas das seis entrevistadas.

Cabe salientar que nossa análise está pautada na ideia de Normand (2009, p. 182) de “comentário do texto”, que interpreta os enunciados, mas não pretende dizer tudo sobre seu sentido. Afinal, a análise do semântico (do discurso) associa uma análise semiótica a um comentário sobre a situação cada vez particular da enunciação.

6.1 A leitura como instância de intersubjetividade nos relatos

R.: Mas aí tu começa a prestar mais atenção nisso, né, que tem que ter uma sequência lógica, um encadeamento, que tem que ter uma escrita determinada para um tipo de assunto, para um tipo de público, pro local onde tu vai falar, né, onde tu vai escrever, é a mesma coisa quando tu vai falar em algum... curso ou treinamento, como a gente faz lá no hospital, a gente tem que ter também essa lógica, né, mas às vezes a gente não pensa nisso na escrita.

Recorte 1

No Recorte 1, vemos expressa a questão fundamental com relação à intersubjetividade. A partir da fala de R., temos clareza quanto ao seu relacionamento com o interlocutor antes e depois do PAG-LP. Antes, a aluna não relacionava a questão do público a que se dirige na escrita, mas apenas na fala. Isso é bastante comum, devido às peculiaridades da fala e da escrita. Na primeira, os interlocutores produzem seus discursos compartilhando um *aqui-agora*, e o *tu* ou está fisicamente presente ou, no mínimo, dá um retorno imediato a *eu*, seja por telefone, bate-papo na internet, conferência ou videoconferência, só para citar alguns exemplos. Na escrita, o *tu* precisa ser constituído em uma total ausência em termos concretos. Mesmo quando se escreve uma conferência para ser lida a um público, este é mais evidente para o *eu* do que aquele da escrita de um artigo, por exemplo. A comparação entre “falar em um curso ou treinamento”, situação corriqueira para a informante, assim, para ela, ligava-se a essa atenção ao outro. Depois das aulas, surge, então, a percepção da necessidade de constituição do *tu* para uma enunciação de fato.

R.: Eu tô tentando, assim, porque eu acho que quando eu, naquela época, eu acho que eu tentava complicar muito o texto, usar às vezes palavras que até nem eu tava acostumada a... termos, vocabulários que nem eu tava acostumada a usar, e eu tô tentando assim ser o mais simples possível, mas da forma mais clara e objetiva também, pra que as pessoas entendam que eu tô escrevendo.

Recorte 2

O Recorte 2 mostra um caso corriqueiro: a crença de que usar um vocabulário considerado mais “pomposo”, mesmo que esse vocabulário não pertença ao universo enunciativo do locutor, tornará um texto *melhor*. Isso aponta diretamente para o que ressaltamos em 3.4, sobre a relevância que dá Benveniste (1989, p. 100) ao vocabulário no que concerne inclusive às formas de organização social. Ocorre que essa tentativa vã de construir um texto a partir de referências de outrem não gera um resultado satisfatório. Ao passar a usar um léxico que foi construído a partir de suas referências, o locutor consegue cumprir o objetivo primeiro de seu texto, que R. tão bem expressou: “pra que as pessoas entendam que eu tô escrevendo”. Ou seja, o locutor finalmente consegue vislumbrar a constituição do *tu* ao qual se dirige. Vemos como de fato é fundamental a intersubjetividade na própria constituição do sujeito, que só consegue se efetivar à medida que o locutor entrevê seu interlocutor.

R.: É, eu acho que muitas vezes, na maioria das vezes eu simplesmente escrevia e achava que eu tinha entendido tava ok. Aí que eu me dei conta realmente aquilo: pra quem tu tá escrevendo, né, e que é uma forma de comunicação, tu tem que... as pessoas têm que entender o que tu tá dizendo, né. É por isso que eu hoje eu fico pensando, né: “tu tá escrevendo direitinho?”, “Vão entender o que tu fala?”.

Recorte 3

Como no recorte anterior, o Recorte 3 mostra a necessidade da constituição de um *tu* para a efetiva constituição do *eu* e do *ele*, o texto. Antes do curso no PAG, R. acreditava que se ela entendesse o que escrevia, os outros igualmente entenderiam; só depois ela percebeu que o interlocutor deve ser considerado. Diz R. que “as pessoas têm que entender o que tu tá dizendo”, assim, o texto deve servir como “uma forma de comunicação”.

Lembremos Benveniste (1995, p. 284), que afirma com tanta propriedade que não é a linguagem instrumento de comunicação ao perguntar-se:

Será realmente da linguagem que se fala aqui? Não a estamos confundindo com o discurso? Se propomos o discurso como a linguagem posta em ação – e necessariamente entre parceiros –, fazemos aparecer sob a confusão uma petição de princípio, uma vez que a natureza desse “instrumento” se explica pela sua situação como “instrumento”.

Ou seja, o instrumento é o *discurso*, no caso em questão o *texto escrito*, pois “para que a palavra assegure a ‘comunicação’, é preciso que esteja habilitada a isso pela linguagem, da qual é apenas a atualização” (BENVENISTE, 1995, p. 285). A linguagem, diz Benveniste (1989), *serve para viver* (p. 222), e isso se dá por meio de suas duas faces, simultaneamente: “não conseguimos encontrar termos melhores para definir as duas modalidades fundamentais da função lingüística, aquela de significar para a semiótica, aquela de comunicar para a semântica” (p. 229).

V.: A gente na Biologia sempre teve aquela ideia de que a gente escreve pra ninguém, né. Tu escreve um monte de dados, publica um monte de espécie nova e ninguém vai ler aquilo, ou no máximo os seus pares, no máximo uns três ou quatro que trabalham na mesma área que tu, os teus colegas de laboratório, e eu então não tinha preocupação nenhuma com isso. Porque eu sabia que eu estava escrevendo porque eu tinha que colocar no currículo, que talvez para a humanidade fosse contribuir de alguma forma, mas que eu sabia que... não tava escrevendo pensando que alguém tinha que ler aquilo. [...] No PAG [...] tinha isso, né, da gente tá escrevendo um texto pensando, né, no que a pessoa vai ler, se ela vai entender da mesma forma que a gente quis colocar no texto, né, e olhando também que a gente lê alguns textos, né, tentando fazer essa interpretação pra ver se realmente a gente entendeu o que a pessoa estava querendo colocar, ou o que podia ser mudado e tal. Então agora... não, agora eu tenho certeza de que eu tô escrevendo pensando no que a pessoa que vai tá lendo, se ela vai tá entendendo realmente o que eu estou colocando.

Recorte 4

A mudança de paradigma implicada no depoimento do Recorte 4 evidencia um ponto primordial: a relação entre a intersubjetividade e a cultura. Se, como diz Benveniste (1989, p. 26) a primazia da linguística é reconhecida não “em virtude de

uma superioridade intrínseca, mas simplesmente porque temos a língua como fundamento de toda vida em relação”, e isso implica a relação em sociedade, os meios culturais e as relações entre alocutários, o Recorte 4 é profícuo para a verificação desses aspectos. V. relaciona, na mesma fala, questões ligadas ao meio cultural em que estava inicialmente, comparando a forma de se relacionar com o interlocutor então com o solicitado no momento de ingresso no mestrado em uma área distinta, o que a levou ao PAG-LP, uma vez que ela estava com dificuldade de lidar sozinha com essa diferença.

Trata-se, afinal, do processo de constatação da necessidade de um interlocutor. A aluna, a partir do trabalho com leitura realizado no PAG, passa a ressignificar a relação com seus textos, de modo que eles servem não mais apenas para *preencherem currículos*, mas para *serem lidos*. Um texto só significa se ele tem um interlocutor, pois somente tendo um interlocutor o locutor se preocupa em deixar claro *o que quer dizer*.

7. Considerações finais

A intersubjetividade está presente em todo e qualquer discurso, posto que defende Benveniste que ela é condição da própria subjetividade, sem a qual não há língua, linguagem ou, conseqüentemente, comunicação linguística. Ora, segundo Benveniste, toda enunciação é uma alocação, postulando um alocutário. Assim, o locutor agencia palavras que, a cada nova situação, terão sentidos particulares, ou seja, se o locutor agencia *formas*, dando-lhes *sentidos* particulares a cada enunciação, isso só é possível porque, para constituir-se como sujeito, esse locutor o faz em relação a um interlocutor. Isso é exatamente o *criar e recriar sentidos* que é peculiar à enunciação; ou seja, a enunciação é a criação de *referência*, pelo locutor, por meio do agenciamento de *formas* que terão novos sentidos em cada instância particular, em relação a um interlocutor. A enunciação jamais prescinde da *intersubjetividade*.

Pensamos que, por meio dos recortes enunciativos que analisamos, pudemos demonstrar os efeitos de um trabalho diferenciado. Acreditamos que, de fato, um trabalho de leitura reflexiva em sala de aula produz mudanças na relação do aluno com sua escrita devido à reflexão empreendida na leitura de textos – de outros e de seus próprios.

Em suma, cremos que um tal trabalho de leitura faz com que o aluno perceba que “não é uma adição de signos que produz o sentido, é, ao contrário, o sentido (o ‘intencionado’) concebido globalmente, que se realiza e se divide em ‘signos’ particulares, que são as PALAVRAS” (BENVENISTE, 1989, p. 65). Ou seja, os alunos se dão conta de que o processo é inverso àquele que anos de aulas de língua portuguesa feitas a partir de formas descontextualizadas ensinaram: primeiro é preciso saber *o quê, para quem, em que momento, em que espaço* querem dizer, para só depois poderem escrever, escolher as palavras, escolher *de que maneira* o farão. Isso lhes dá condições de serem analistas da língua em uso – dos discursos lidos e escritos –, já que a condição de análise linguística para o locutor ocorre “a partir da frase e no exercício do discurso” (BENVENISTE, 1995, p. 140).

Para dizer de outra forma, recorreremos a Benveniste (1989, p. 66), que aponta a diferença fundamental entre os domínios semiótico e semântico:

O semiótico (o signo) deve ser RECONHECIDO; o semântico (o discurso) deve ser COMPREENDIDO. A diferença entre reconhecer e compreender envia a duas faculdades distintas do espírito: a de perceber a identidade entre o anterior e o atual, de uma parte, e a de perceber a significação de uma enunciação nova, de outra.

Analogamente, podemos afirmar que os processos envolvidos no discurso devem ser APREENDIDOS, por meio de um trabalho profundo com leitura que englobe a *intersubjetividade*, em particular, além da *construção da relação forma-sentido*, da *construção de referência* e da *cultura*, para que, posteriormente, possam ser

APLICADOS aos processos discursivos envolvidos em sua própria enunciação escrita, *em seus textos*.

Afinal, “é no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem” (BENVENISTE, 1995, p. 140). Com respaldo em Benveniste, concluímos que, no exercício de discurso em sala de aula, o locutor inscreve-se como quem reflete sua relação com a linguagem, reflexão que lhe permite historicizar-se em diferentes modos de enunciação.

Referências bibliográficas

ABREU, S. A redação do vestibular: apenas o primeiro texto. In: _____ (org.). **A redação no vestibular: do leitor ao produtor de texto**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1995.

COLLISCHONN, G. A descrição a serviço da argumentação: redação CV/2008. In: ABREU, S. (Org.). **A redação no vestibular: do leitor ao produtor de texto**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

CREMONESE, L. E. **Bases epistemológicas para a elaboração de um dicionário de Linguística da Enunciação**. Dissertação de mestrado, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

_____. Escrita e autoria: a busca pelo eu em produção textual. In: ABREU, S. (Org.). **Reflexões linguísticas e redação no vestibular**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

_____. **Um olhar enunciativo sobre a relação entre leitura e produção textual na universidade**. Tese de doutorado, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

FLORES, V. do N. Por que gosto de Benveniste? (Um ensaio sobre a singularidade do homem na língua). **Letras de Hoje** (PUCRS), Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 217-230, 2004.

FLORES, V. do N.; ENDRUWEIT, M.L. A gramática, o texto e a semantização da língua: a forma em busca do sentido. In: COMISSÃO Permanente de Seleção

(COPERSE) (org.). **Redação instrumental**: concurso vestibular 2004. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 69-89.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.

ILARI, R. **Introdução à semântica**: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.

KNACK, C. **Texto e enunciação**: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação. Dissertação de mestrado, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Apresentação de Paulo Coimbra Guedes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIELITZ NETTO, C. G. A. Desabafo. In: ABREU, S. (Org.). **A redação no vestibular**: do leitor ao produtor de texto. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

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

NORMAND, C. **Convite à linguística**. Tradução de: Cristina de Campos Velho Birck et al. São Paulo: Contexto, 2009.

RANGEL, E. de F. M. **A divulgação do conhecimento científico sob uma perspectiva enunciativa**. Dissertação de mestrado, Porto Alegre, UFRGS, 2005.

SANSEVERINO, A. M. V. Machado de Assis nas redações. In: ABREU, S. (org.). **A redação no vestibular**: do leitor ao produtor de texto. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

SEBEN, P.; FRIZON, M. O Naziazeno da redação da UFRGS e o ensino matemático de literatura. In: ABREU, S. (org.). **A redação no vestibular**: do leitor ao produtor de texto. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

SILVA, C. L. da C. **A instauração da criança na linguagem**: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem. Tese de doutorado, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

Artigo recebido em: 31.05.2017

Artigo aprovado em: 04.11.2017



Heterogeneidade discursiva no discurso de divulgação científica: uma análise a partir de textos da Revista Língua Portuguesa

Heterogeneity of the discourse of scientific dissemination: a study of Língua Portuguesa Magazine

*Roziane Keila Grando**
*Maicon Ferreira de Souza***
*Osmar Ambrósio de Souza****

RESUMO: O presente artigo busca compreender o funcionamento do discurso de divulgação científica, tomando como corpus de análise duas publicações da revista Língua Portuguesa acerca do tema "Redação do Enem". Partindo da concepção de ciência enquanto prática social e ideológica, tendo como referencial teórico a Análise de Discurso de linha francesa (PECHEUX, 1997; ORLANDI, 2001), a preocupação foi fundamentada no modo como os diferentes sujeitos - o cientista, o jornalista e o leitor - se movimentam, isto é, se constituem no discurso de divulgação científica, sendo interpelados tanto pelo poder/verdade da ciência, quanto pelo poder/verdade da mídia. O foco na compreensão da caracterização do discurso de divulgação científica como um espaço discursivo intervalar, evidência do entrecruzamento de diferentes sujeitos e as diferentes ordens de saberes, as diferentes posições-sujeito que esses sujeitos ocupam, bem como as instituições que eles representam,

ABSTRACT: This article aims to understand the functioning of the discourse of Scientific Dissemination based on two publications of the Portuguese Language Magazine on the subject "Redação do Enem". Based on the conception of science as a social and ideological practice and the work Discourse Analysis of French Line (PECHEUX, 1997; ORLANDI, 2001) as theoretical reference, our concern focus on how different subjects - the scientist, the journalist and the reader - constitute the discourse of Scientific Divuligation through questions on the vigor/truth of science and the vigor/truth of the media. The focus on the understanding of the characterization of the discourse of Scientific Divuligation as an interval discursive space reveals the intertwining of different subjects and the different orders of knowledge, the different subject positions that these subjects have, as well as the institutions that they represent, which testifies to the

* Professora Mestre-Assistente de Letras da Unicentro. kekegrando@yahoo.com.br

** Professor Mestre-Assistente de Comunicação Social da Unicentro. maiconferreira@unicentro.br

*** Professor Doutor-Titular de Pesquisa e Estatística da Unicentro. osmar@osmarambrosio.mat.br

o que atesta a constituição heterogênea desse discurso. Como resultado, ficou constatado que todo discurso é atravessado por outros discursos, e que o sentido sobre o que deve ou não ser avaliado nas produções dos candidatos às provas do Enem está diretamente relacionado ao entrecruzamento das vozes dos especialistas, que estão presentes nesses enunciados heterogêneos.

heterogeneous constitution of this discourse. As a result, it was verified that every discourse is crossed by other discourses, and that the meaning on what should be evaluated in the productions of the candidates of ENEM exams is directly related to the intertwining of the experts' voices that are present in these heterogeneous statements.

PALAVRAS-CHAVE: Heterogeneidade mostrada. Heterogeneidade constitutiva. Discurso de divulgação científica. Movimentos do sujeito.

KEYWORDS: Shown Heterogeneity. Constitutive Heterogeneity. Discourse of Scientific Divulagation. Subject.

1. Introdução

Este trabalho trata de questões relacionadas ao discurso, em especial ao discurso de divulgação científica. O foco está no funcionamento do discurso de divulgação científica, tomando como corpus de análise duas publicações da revista *Língua Portuguesa*¹, publicados entre os anos de 2012 e 2013. O estudo é de orientação da escola francesa de Análise de Discurso - AD, partindo da concepção de ciência enquanto prática social e ideológica, com base em autores como (PECHEUX, 2009 [1975]; ORLANDI, 2001; AUTHIER-REVUZ, 1990; 2004; GRIGOLETTO, 2005; 2008).

¹ A revista *Língua portuguesa* é uma revista mensal da Editora Segmento. “A revista *Língua Portuguesa* se lança ao compromisso de flagrar momentos do cotidiano em que essa realidade se verifica. Capturar a tenacidade do idioma português – e da fala brasileira em particular – no pleno vigor de sua existência. Registrar seu alcance e sua dimensão, a herança e a riqueza material, mas em especial sua atualidade. Um mergulho nas muitas histórias do idioma e na sua permanência entre culturas variadas, mas também o relato das contribuições das raças e dialetos que a ela se mesclaram. O interesse pelo português se evidencia para além do estudo da gramática ou de seus padrões. O domínio da linguagem, tanto oral quanto escrita, tornou-se indispensável para a vida profissional e é por intermédio dela que se garante a própria cidadania. É a essa demanda prática e social que a revista *Língua* pretende atender, ao identificar e colocar em discussão o que há de mais relevante no idioma português, na fala brasileira e variantes”. Disponível em: <http://revistalingua.uol.com.br/textos/fixos/a-lingua-243330-1.asp>. Acesso em 19 de fevereiro de 2014.

O objetivo foi compreender a caracterização do discurso de divulgação científica como um espaço discursivo intervalar, no qual se entrecruzam diferentes sujeitos e as diferentes ordens de saberes, as diferentes posições-sujeito que esses sujeitos ocupam, bem como as instituições que eles representam, o que atesta a constituição heterogênea desse discurso. Dessa forma, trabalhamos a questão da heterogeneidade constitutiva e mostrada, com base em Authier-Revuz (2004) e os movimentos do sujeito jornalista com base nas afirmações de Grigoletto (2005; 2008) tomando como *corpus* de análise a Revista Língua Portuguesa. A escolha se justifica na medida em que, como formadores de professores, existe a preocupação de melhor entender o funcionamento do discurso de divulgação científica como espaço intervalar e heterogêneo².

Para atender aos nossos objetivos, escolhemos 2 textos veiculados no período de 2012 a 2013, com a temática Redação no Enem. O primeiro, com publicação em julho de 2012, nº 81, intitulado: “Mudanças no perfil do Enem”. E o segundo, publicado em 2013, nº 91, intitulado como “Polêmica instantânea”. Estes dois textos retratam o momento atual que estudantes e professores de língua portuguesa, dos mais variados contextos, vivem com relação ao ensino da disciplina de Língua portuguesa.

2. A análise de discurso como embasamento teórico analítico

Análise de discurso, doravante AD, é uma proposta de intervenção no tocante ao sujeito, história e língua, numa relação direta com a linguística, a psicanálise e o marxismo. A AD toma a linguagem como mediadora entre o homem e sua realidade natural e social (INDURSKY, 1999). Assim sendo, é um quadro teórico que entende a língua como materialidade específica do discurso, o qual é a materialidade da

² Agradecemos a participação no grupo de pesquisa Língua & linguagens (UNICENTRO), liderado pela professora Maria Cleci Venturini.

ideologia e, que por consequência, é produto da constituição do sujeito e do sentido. (PÊCHEUX, 2009 [1975])

A intervenção é compreendida como uma característica fundante da disciplina: ser intervalar, no sentido de que é constituída no meandro destas três vertentes: a linguística, a psicanálise e o marxismo. Considera-se, portanto, uma disciplina de entremeio que reinscreve suas questões a cada prática analítica, em um movimento de compreensão da teoria em sua relação à prática.

Por isso, assumimos como Pêcheux (2009), que o sujeito do discurso não é empírico, isto é, que diz “eu”, e que se coloca como origem do dizer, mas aquele que está inserido numa formação social e é interpelado em sujeito, o qual é atravessado inconscientemente pela ideologia. A interpelação do sujeito é evidência que há, em seu discurso, marcas do ideológico, do social e do histórico. Dessa forma, na perspectiva teórica adotada, o sujeito ocupa um lugar social e seus dizeres são constituídos pela interpelação que é feita à forma-sujeito e aos saberes que constituem o sujeito do saber (interdiscurso).

A ideologia, produz o efeito de transparência da linguagem, isso porque os sentidos são determinados pelas posições ideológicas que os sujeitos escolhem, os quais são interpelados pelas ideologias que se valem (PÊCHEUX, 2009 [1975]).

A interpelação sofrida pelos sujeitos dá-se em função das formações discursivas, e

chamaremos, então, de formações discursivas aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que *pode e deve ser dito*[...] (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 160).

Nessa situação do “que pode e deve ser dito”, surge o Jornalismo Científico, que passa a ocupar um lugar de mediador entre o que é do âmbito do conhecimento científico, ou seja, entre a academia e o que é do conhecimento da população em geral, por meio da mídia. Nesse funcionamento, as relações de poder permeiam o

discurso pela disputa “no espaço da mídia e, por sua vez, na sociedade.” (GRIGOLETTO, 2008, 47).

Em sintonia com Orlandi (1999, p. 63) entendemos os textos jornalísticos como “fatos da linguagem com sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico-discursiva”. Tais textos (no sentido de terem uma extensão, coesão e coerência) precisam ser relacionados a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou a outra formação discursiva, isto é, aquilo que pode e deve ser dito numa dada conjuntura sócio-histórica. O Jornalismo Científico opera, então, como administrador de sentidos da informação científica. O jornalista, ainda segundo Grigoletto (2008, p. 48), “está determinado pelo poder/verdade da mídia, e também pelo poder/verdade da ciência” que é quem administra a materialização dos sentidos e o faz constituído pela ilusão de ser a origem do que é dito.

3. O discurso de revista e de divulgação científica

Venturini (2009, p. 44) conceitua os discursos “midiáticos” como discursos *sobre* “[...] (que por sua vez advêm de um discurso *de*) e originam outros discursos, constituindo-se como discursos sobre determinados por outros que sustentam e lhes dão textualidade”. Ao dar conhecimento ao discurso *sobre* e não ao discurso *das* mídias evoca-se a relação destacada por “discurso sobre e discurso do”, formulada por Orlandi (1990, p. 37):

[...] Consideramos que os “discursos sobre” são uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos [...] o discurso “sobre” é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos *de*) [...] é parte integrante da arregimentação (interpretação) dos sentidos do discurso do [...]. Ele organiza, disciplina a memória e a reduz.

Para Moura (2008, p. 2) “[...] A unidade de sentido da enunciação jornalística é um efeito de sentido articulado às posições do enunciador relativamente ao acontecimento enunciativo”.

O sujeito na AD não é empírico³, mas sujeito do discurso que carrega marcas do que é social, histórico e ideológico. Pêcheux (1975 apud GRIGOLETTO, 2008, p. 49), recorre para a “Semântica e Discurso” lembrando que o lugar do sujeito não é vazio, pois é completado pela *forma-sujeito*, ou ainda, “sujeito do saber de uma determinada formação discursiva,” isso inclui dizer que “os enunciados assim como as palavras têm sentido na formação discursiva em que se inscrevem e não fora dela”(VENTURINI, 2009, p. 34). Assim sendo, o sujeito-jornalista se posiciona na função *de* para significar o texto jornalístico, e este abre a opção de verificar o movimento de entender a memória do discurso de divulgação científica que se atualiza no dizer dos textos, isto é, que ganha corpo na formulação (ORLANDI, 2001).

Para Moura (2008, p. 2),

O funcionamento do acontecimento jornalístico, como outros tipos de acontecimentos discursivos, é também constituído por dispersão. Nas matérias do jornal, a dispersão ⁴do sujeito-enunciador ocorre porque elas próprias, investidas de interdiscursividade, entendida como memória, são em si dispersão de discursos diversos, de fragmentos interdiscursivos demarcadores das posições do enunciador jornalístico.

É comum ouvir e entender a ciência enquanto detentora da verdade incondicional. Nesse sentido, Pêcheux (2009 [1975]) posiciona-se contrário ao mito que estabelece a lógica como um princípio da ciência, isso porque a ciência fica

³ Como já articulado, para Pêcheux (1997, p. 160) os sujeitos se inscrevem em determinadas formações discursivas, pois todo dito é sustentado por um dizer anterior, que pelo eixo da formulação através do funcionamento da memória são realizadas pelas coerções sociais imputadas a grupos, pois as Formações Discursivas (FDs) funcionam como normatizadoras do funcionamento, determinando o que pode e deve ser dito, ou feito a partir de um determinado lugar.

⁴ A esta dispersão adotaremos a nomenclatura Heterogeneidade, conforme Authier-Revuz (2004).

reduzida a uma prática de escolhas entre enunciados verdadeiros e falsos, sendo desconsideradas as condições historicamente determinadas em função do surgimento destes enunciados. Dessa forma, ao fazer a reflexão sobre a ciência e o processo de divulgação argumenta que: não se pode separar a história da produção dos conhecimentos das lutas de classes, isso porque o conhecimento é determinado pela ideologia e pela história.

Sendo assim, os cientistas desenvolvem uma práxis dedutiva ou indutiva sob o objeto qualquer de sua escolha, num determinado campo do conhecimento. Para Foucault, os cientistas compõem um grupo privilegiado e instituído de qualificação para proceder com um enunciado verbal sendo competentes no assunto. A fala do cientista se restringe nessa área, pois “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2003, p. 37). A competência desse discurso é restringida e determinada pela sociedade que Foucault intitula enquanto “sociedade de discurso”, tendo os mecanismos restritivos “[...] cuja função é conservar ou produzir discursos, para fazê-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição” (p. 39). A questão do discurso é colocada de forma que contemple o produtor, o locutor do enunciado dentro de normas restritas.

Por isso, o discurso de divulgação científica é visto como resultado da relação que se estabelece entre o discurso científico e o discurso jornalístico (ORLANDI, 2001). Grigoletto (2005) nomeia este evento como Discurso intervalar - DDC, pois embora não seja um novo discurso, o DDC não rompe com o discurso científico e continua a produzir deslocamentos.

4. O lugar discursivo e o discurso intervalar

O desenvolvimento da sociedade, principalmente o que os meios de comunicação de massa possibilitaram, trouxe o advento do discurso de divulgação científica entendido como resultado da ciência em busca da democratização do saber. Nesse entremeio está a mídia, quem determina o que pode ser divulgado ao grande público (GRIGOLETTO, 2008).

Grigoletto (2008) refere-se ao DDC como um discurso constituído pela heterogeneidade, do qual ecoam vozes que tanto instituem a repetibilidade, quanto os deslocamentos de sentidos. É o lugar discursivo que vai representar os diferentes modos de relação, não só da forma sujeito, mas também com as diferentes posições-sujeito que o DDC pode abrigar. Conforme Grigoletto (2005) a “formação discursiva compreende o espaço discursivo, que, por sua vez, abriga o lugar discursivo que se relaciona tanto com a forma-sujeito quanto com as diferentes posições-sujeito que operam no discurso a partir dele” (GRIGOLETTO, 2005, p. 161)

Zamin e Schwaab (2007) ao referirem-se sobre o sujeito jornalista, observam que:

Sob efeito de um mesmo lugar social, o sujeito pode ocupar lugares discursivos diferentes, sob os quais pode assumir diferentes posições-sujeito. Logo, o jornalista pode, a partir desse lugar social, assumir o lugar discursivo de jornalista de política e ocupar-se/comprometer-se com o discurso sobre política, ou de jornalista de economia, ou meio ambiente etc. (ZAMIN; SCHAWAAB, 2007, p. 38).

Barbosa (2008) argumenta que a divulgação científica é focalizada como acontecimento e ato, exercendo funções com características que estão ligadas ao social e aos aspectos críticos da cultura. O ato de divulgar ciência não só transforma em linguagem pública o discurso especializado do cientista, como propõe uma nova contextualização de sentido, não sendo uma mera paráfrase, mas sim um novo deslocamento de sentidos que acontece por meio do que Authier-Revuz (1998) vai

chamar de atividade de reformulação textual. Explicaremos com mais detalhes na próxima seção.

5. A heterogeneidade enunciativa de Authier-Revuz

Para Authier-Revuz (1998), o discurso gerado pela prática de divulgação científica é o resultado de uma atividade de reformulação textual – discursiva de um discurso fonte - o científico - em um outro discurso - da vulgarização, que é direcionado para um público específico para o qual as adaptações devem estar a serviço da compreensibilidade.

Authier-Revuz (1998) entende esse discurso como autorepresentação do dialogismo, pois ao mesmo tempo em que faz a divulgação científica, o fazer fica evidenciado tanto no nível de estrutura enunciativa, quanto no nível do fio do discurso.

Ao explicar a heterogeneidade discursiva Authier-Revuz (1998) baseia-se em fenômenos discutidos também por Bakhtin com relação às formas sintáticas do discurso indireto, do discurso direto e do indireto livre, designando no plano da frase, um outro ato de enunciação (BARBOSA, 2008).

Para Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), a heterogeneidade é estabelecida a partir da ideia de heterogeneidades enunciativas, apresentadas como sendo de dois tipos: a constitutiva e a mostrada (esta última marcada ou não marcada), consideradas como processos distintos: o primeiro refere-se “aos processos reais de constituição de um discurso”; o segundo, aos “processos de representação, num discurso, de sua constituição” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32).

Nessa distinção, entre as heterogeneidades constitutiva e mostrada, Authier-Revuz (1990, p. 26) considera os casos de heterogeneidade mostrada como “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso”. Para a autora são dois tipos de

enunciados: os que mostram a heterogeneidade explicitamente, e aqueles cujas marcas não são mostradas.

A teoria da heterogeneidade vê o trabalho como um fato de linguagem, como ato que transforma o espaço de compreensão do sujeito considerando a relação da linguagem com sua exterioridade, pois o discurso se constrói entre os interlocutores num jogo de vozes no interior do próprio discurso. (AUTHIER-REVUZ,1990)

Mediante essa noção de heterogeneidade enunciativa proposta por Authier-Revuz (1982, 1990, 2004), analisaremos o funcionamento dos elementos interdiscursivos pela e na língua, de maneira marcada e/ou não marcada em textos de divulgação científica da revista comercial intitulada *Língua Portuguesa*, produzidos por profissionais da área do jornalismo acerca da temática “Redação no Enem” (Exame Nacional do Ensino Médio).

6. Análise e discussão dos dados

Na medida em que os textos produzem conhecimento e projetam a imagem de um leitor, esses textos jornalísticos trazem visibilidade a um trabalho de textualização da memória discursiva, produzindo, de acordo com Mariani (1999), “sentido e memória”.

Vale ressaltar, que se escolheu como categoria de análise, textos-jornalísticos, os quais circulam na sociedade atualmente e que foram matéria de capa das revistas, intitulados “Mudanças no perfil do Enem, por Carmem Guerreiro” e “Polêmica instantânea, por Adriana Natali” da Revista *Língua Portuguesa* com o objetivo de analisar os movimentos do sujeito e a heterogeneidade enunciativa presentes no discurso divulgação científica. Nesses textos, o sujeito autor fala de um lugar social e se movimenta, ocupando diferentes posições-sujeito, ou ainda, o discurso se constitui ora como heterogeneidade constitutiva, ora como heterogeneidade mostrada.

6.1. Os movimentos do sujeito no discurso da revista *Língua Portuguesa*

Grigoletto (2008) observa o modo como o sujeito jornalista se movimenta em dois domínios: a posição sujeito com incorporação do discurso científico, o qual funciona de forma intervalar com o posicionamento aderente ao discurso cotidiano. Estas duas posições funcionam a partir da inscrição do sujeito jornalista no lugar discursivo de jornalista científico. Observemos a Sequência discursiva 1:

SD1: Mudança

Buscando diminuir o impacto dessa subjetividade nos resultados da redação, o Enem 2012 traz mudanças que prometem aprimorar a correção dos textos. *A partir deste ano, só poderá haver 200 pontos de diferença entre a nota do primeiro e do segundo corretor (a redação vale 1.000 pontos). No ano passado, a discrepância entre as duas correções podia chegar a 300 pontos; e em 2010, a 500. Ultrapassando a diferença de 200 pontos na redação toda ou de 80 pontos em cada uma das cinco competências, que valem 200 cada, a redação será encaminhada para o terceiro corretor. Este processo já acontecia até 2011, com a diferença de que, no total da redação, a tolerância máxima era de 300 pontos, não de 200, e neste ano o terceiro corretor não estará a par das primeiras notas. Mas a mudança prevê ainda que, se ainda houver discordância entre a terceira correção e as demais, a prova será encaminhada a uma nova banca de três corretores presidida por um professor doutor.* (In: Mudanças no perfil do Enem- Revista *Língua Portuguesa*/ julho de 2012/ p. 51, grifo nosso)

Nesta sequência, o sujeito do discurso, ao inscrever-se no lugar discursivo de jornalista científico, explica quais são as mudanças que prometem aprimorar a correção dos textos produzidos no Enem, pois é incorporado pelo sujeito do discurso um discurso que circula na ordem da ciência sobre esse campo do saber, neste caso dos especialistas no assunto da correção das redações do Enem. Ao afirmar que “A partir deste ano, só poderá haver 200 pontos de diferença entre a nota do primeiro e do segundo corretor (a redação vale 1.000 pontos)” e que “a mudança prevê ainda que, se ainda houver discordância entre a terceira correção e as demais, a prova será encaminhada a uma nova banca de três corretores presidida por um professor

doutor”, o jornalista fala como se fosse um dos sujeitos que constituem a comissão de avaliação das redações do Enem, na posição de, pois ele se identifica com os saberes dessa ciência e, julga-se, autorizado a comentar / relatar o que já aconteceu em outros anos (Este processo já acontecia até 2011, com a diferença de que, no total da redação, a tolerância máxima era de 300 pontos, não de 200).

No discurso de divulgação científica é recorrente a inscrição do jornalista no lugar discursivo de editor e o movimento de aderência ao discurso da ciência, à medida que recorta saberes que compõem o discurso da ciência e os descreve para o leitor em forma de relato, atuando como mediador entre os saberes da ciência e o senso comum. É o caso no fragmento 2 quando introduz a conjunção “ou seja”:

SD 2: Para ela, aumentar o número de possíveis correções para quatro só faz crescer o problema do Enem, que ela chama de “gigantismo”. *Ou seja*: se há cada vez mais redações a serem corrigidas, para ela a solução não seria multiplicar o número de correções feitas, pois as proporções do processo aumentam e a precisão da avaliação diminui. (In: Mudanças no perfil do Enem- Revista Língua Portuguesa/ julho de 2012, p. 54, grifo nosso)

Na SD3 o locutor, aquele que assume a responsabilidade pelo dizer, relata a visão de um dos seus entrevistados sobre a polêmica da avaliação da redação.⁵ Mas para que os leitores possam entender no que consiste a prova objetiva e o que significa isso, descreve o significado “múltipla escolha” para o seu leitor. Faz isso a partir do que é da ordem do saber da ciência e, enquanto jornalista produz o comentário, dizendo “múltipla escolha”. Entendemos que ele procura isentar-se de um posicionamento, simulando neutralidade, pois não faz comentários e nem estabelece efeitos de conclusão a respeito do que deve ou não ser avaliado na

⁵ Trata-se agora do segundo texto escolhido para análise, publicado 10 meses depois do primeiro que falava sobre a questão da avaliação da redação, em maio de 2013. A matéria relata acerca da polêmica causada pela redação de um candidato que escreveu como preparar macarrão instantâneo no meio do texto, na qual o tema foi o "Movimento migratório para o Brasil no século 21".

redação, somente descreve os posicionamentos da entrevistada. Esse evento de descrever o significado de um termo do discurso científico para um termo do discurso cotidiano é o que pode ser chamado, nas palavras de Grigoletto (2008), como “efeito-leitor”, pois consiste num entrecruzamento entre a incorporação do discurso científico e do discurso cotidiano.

SD 3: Para a professora, a dissertação precisa ser variada, e a relação deve explorar outros tipos de gêneros textuais. Além disso, ela propõe uma medida polêmica: tendo em conta que o Enem tomou proporções gigantescas, ele deveria ser tratado como um concurso público ou vestibular, e apresentar nota de corte. Sendo assim, só os candidatos com as melhores notas da prova objetiva (*múltipla escolha*) teriam suas correções corrigidas. (In: Mudanças no perfil do Enem- Revista Língua Portuguesa/ julho de 2012, p. 54, grifo nosso).

Como se vê na sequência 4, o jornalista faz a entrevista e a especialista responde, sustentando os movimentos dos sujeitos entre várias posições, de forma intervalar:

SD4: Aplauso

Para Maria Aparecida Custódio, professora e responsável pelo laboratório de redação do curso e colégio Objetivo, toda tentativa de minimizar as injustiças na correção é válida. *Ela conta que já viu alunos excelentes receberem 500 ou 600 pontos na redação em exames do passado, e quase todos que pediram revisão tiveram sua nota aumentada. – Isso revele que havia uma deficiência na correção- afirma.* O ministério da Educação criou mais filtros para melhorar a correção das redações. Por outro lado, em 2012 os candidatos não poderão mais pedir essa revisão. (In: Mudanças no perfil do Enem- Revista Língua Portuguesa/ julho de 2012/ p. 51, grifo nosso)

Tal movimento se dá quando de um lado o jornalista fala do lugar do discurso da ciência e de outro faz a divulgação científica, estabelecendo ligação entre o que é

divulgado para a opinião pública (*ela conta que*) e o que pensam os especialistas no assunto (*afirma*).

6.2. As heterogeneidades presentes no discurso de divulgação científica da revista *Língua Portuguesa*

Na revisão da literatura abordamos a questão da heterogeneidade. Observamos, com base nos pressupostos de Authier-Revuz (2004), que a heterogeneidade pode ser constitutiva ou mostrada. Authier-Revuz compreende esta última como uma questão do discurso relacionada ao interdiscurso⁶ e ao exterior constitutivo, o que permite a sua construção. Compreende aquela como um diferencial no fato de não aparecer no linear do discurso, pois ela é constituída por meio da presença do Outro, por isso, não se toma o discurso como homogêneo. Este modo de enunciação ocorre quando o discurso se constitui na e pela presença/atravessamento do Outro.

Vejamos a sequência discursiva 5 como forma de heterogeneidade constitutiva:

SD5: Independentemente de todas as mudanças nos bastidores da correção do Enem, o que muda para os candidatos? *Segurança*. Para a maioria dos especialistas entrevistados, saber que terá acesso à correção e que sua redação passará por mais corretores deve tranquilizar os estudantes na hora da prova. (In: Polêmica instantânea- Revista Língua Portuguesa/ maio 2013/ p. 55, grifo nosso)

A heterogeneidade constitutiva está presente no SD 5 quando se interpela no discurso do jornalista a voz do outro, isto é, a do discurso cotidiano. Neste caso, na posição dos candidatos que farão a próxima prova do Enem. É na interpelação do

⁶ Interdiscurso é entendido pela AD como o lugar da memória, do já-dito, do dizível. Para Authier-Revuz (1982), não há discurso que não seja perpassado pela heterogeneidade constitutiva, ou seja, que não seja constituído por inúmeros já-ditos.

discurso do outro que emerge a resposta “segurança” acerca do questionamento, que não está presente na memória do sujeito jornalista, mas sim, na memória social presente no(s) discurso(s), no dizível.

Em nossa busca pela heterogeneidade nos textos analisados, o que mais encontramos foi a heterogeneidade mostrada (marcada e não marcada), a qual revela a presença de outros discursos, ou de outras vozes indicadas na superfície do texto. Relacionada, portanto, à presença do Outro no discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004).

A heterogeneidade mostrada é recorrente no discurso relatado, pois são assinaladas no plano da frase um outro ato de enunciação (formas sintáticas do discurso indireto e direto). No discurso direto, por exemplo, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo e/ou espaço, num recorte da citação na frase, tornando o locutor como um simples “porta-voz” de um outro em seu próprio discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004).

Tal forma é encontrada no excerto a seguir:

SD6: Quarta leitura: para Gisele não atenua o problema, pois a correção continua sendo subjetiva. Gisele, que foi coordenadora geral do Enem em 1998, primeiro ano do exame, e coordenou a avaliação das redações deste período até 2007, conta ter sido mentora do processo de digitalização das redações para a correção, o que foi um progresso. Mas defende que mais avanços deveriam ser assumidos pelo Enem. (In: Mudanças no perfil do Enem- Revista Língua Portuguesa/ julho de 2012, p. 54)

Authier-Revuz (2004), trata as formas marcadas de heterogeneidade mostradas como formas explícitas que podem ser recuperadas no nível enunciativo, a partir de marcas linguísticas que mostram a presença de outra voz. As formas explícitas são incorporadas por meio do discurso direto, o discurso indireto, a modalização, as aspas, a glosa⁷, o itálico e a entonação.

⁷ Glosa pode ser entendida como uma interpretação de um texto, um comentário, ou anotação.

Os textos analisados são dotados, em sua maioria, de discurso direto ou indireto, de glosas e aspas. A entonação e itálico não foram encontrados nos textos que analisamos.

A SD7 começa com um exemplo de heterogeneidade mostrada, por meio do discurso indireto ao editor retratar “Segundo ela”, mais adiante, encontramos a heterogeneidade marcada pelo uso do discurso direto ao enunciar “- Há todo tipo de corretor [...]” e, depois, “comenta Prado”:

SD7: *Segundo ela*, diversos fatores contribuem para comprometer a qualidade da correção em exames do gênero: muitas provas em pouco tempo, o fato de a redação ser escaneada e às vezes dificultar ou impossibilitar a leitura na tela, e a falta de tempo e condições adequadas para o treinamento dos corretores. – *Há todo tipo de corretor*, desde o que já corrigiu a Fuvest e dá menos pontos, até os que trabalham em escolas públicas, que são menos rigorosos e valorizam variantes da língua. Em um exame dessa dimensão é impossível chegar a uma objetividade- *comenta Prado*. (In: Mudanças no perfil do Enem- Revista Língua Portuguesa/ julho de 2012/ p. 52, grifo nosso)

As formas não-marcadas, para Authier- Revuz (2004) são mais complexas, pois não estão explícitas, exigindo a reconstituição da heterogeneidade a partir do discurso indireto livre, da ironia, da imitação e da metáfora. No excerto 8 o sujeito jornalista reproduz indiretamente o que pensa o entrevistado Souza: “Souza ficou espantado com a descontextualização promovida pela mídia ao episódio [...]”

SD8: Souza ficou espantado com a descontextualização promovida pela mídia ao episódio. Segundo ele, a inclusão de um gênero numa redação não justifica por si só um escândalo, pois o restante da redação não foi ressaltado. – Uma nota máxima não significa “escritores perfeitos”. Apenas que, no contexto do Enem obtiveram um número que corresponde à nota máxima em relação a um dado nível de exigência – afirma Souza, da UFMG.

A forma não-marcada na SD8 também está presente ao jornalista se utilizar do discurso do outro, quando se utiliza das aspas para ironizar o sentido de escritores perfeitos.

Outro exemplo de ironia está no fragmento 9 quando o sujeito jornalista desloca o posicionamento e retrata o posicionamento do Inep com relação as redações utilizando as aspas para pontuar sobre acerca do que se diz sobre as inserções feitas pelo candidato no texto:

SD9: Gracinhas como essas são altamente penalizadas, mas não eliminam o inscrito. No próximo exame, no entanto, poderão anular a nota. Esta é uma das possibilidades estudadas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), autarquia responsável pela prova. Segundo o órgão, só 300 dos 4 milhões de redações fizeram “*inserções indevidas*”, com trechos sem conexão com o tema proposto (“Movimento imigratório para o Brasil no século 21”). (In: Polêmica instantânea- Revista Língua Portuguesa/ maio 2013/ p. 28, grifo nosso)

Authier-Revuz (2004) afirma que no discurso indireto, o locutor se comporta como um tradutor, usando suas próprias palavras, remetendo a *um outro* como fonte do sentido dos propósitos que relata. Este o caso SD10, principalmente quando remete ao entrevistado Mateus Prado usando as próprias palavras para explicar como seria um caso de correção injusta:

SD10: Essa particularidade, segundo Mateus Prado, pesquisador especialista em Enem, fazia até o ano passado com que a redação funcionasse, para os candidatos, como um sorteio. Eles poderiam fazer boa redação ter boa correção, mas se tivessem uma nota mais baixa por conta de uma correção injusta, isso simplesmente eliminava a chance de ingresso em muitos cursos de ponta, como Medicina. – A mudança da correção melhorou bastante, mas poderia melhor mais. Tem gente que faz uma boa redação, mas o critério de correção é sempre subjetivo- opina Prado. (In: Mudanças no perfil do Enem- Revista Língua Portuguesa/ julho de 2012/ p. 52)

A importância da heterogeneidade mostrada está no fato dela representar os diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva de seu discurso. Por isso, entendemos que a heterogeneidade mostrada marca o discurso, criando um mecanismo de distância entre o sujeito e aquilo que ele diz (AUTHIER- REVUZ, 2004). Nos excertos abaixo, o jornalista se distancia do sujeito e do que ele diz quando se utiliza das aspas, pois a forma marcada de heterogeneidade mostrada possibilita que se atribua a responsabilidade de um dizer que não o dele, ao outro. Isso ocorre pela sinalização do lugar de onde vem esse dizer (as aspas), mas ao mesmo tempo, ao jornalista sinalizar, as palavras e os sentidos são compartilhados de forma dialógica:

SD 11: O MEC informa que “a presença de uma receita no texto do participante foi detectada pelos corretores e considerada inoportuna e inadequada, provocando forte penalização”. Hoje, um texto é zerado só se fugir completamente ao tema, desrespeitar a estrutura dissertativo-argumentativa, estiver em branco ou tiver sete ou menos linhas, e contiver impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação. (In: Polêmica instantânea- Revista Língua Portuguesa/ maio 2013/ p. 28)

O uso das aspas no discurso direto, marca a heterogeneidade mostrada na SD12, pois, mais uma vez, atribui a um dizer do jornalista, o do *outro*. Isso possibilita compreender o movimento/ deslocamento do sujeito, e, ao mesmo tempo, a presença das vozes/ de um discurso heterogêneo, pois marca o lugar de onde vem esse dizer, ao mesmo tempo, sinaliza, e compartilha as palavras e os sentido de forma dinâmica e dialógica, ao se utilizar das aspas:

SD12: A redação com receita de miojo trata do tema da prova nos dois parágrafos iniciais. Em seguida, descreve o preparo do macarrão instantâneo. Retoma o tema e conclui que “boa solução para o problema o governo brasileiro já está fazendo, que é acolher os imigrantes e dar a eles

uma oportunidade de melhorarem suas vidas”. (In: Polêmica instantânea-Revista Língua Portuguesa/ maio 2013/ p. 29)

As sequências 1 e 12 evidenciam este movimento que sujeito jornalista ocupa, de forma inconsciente, pelas posições que adota, seja pelo efeito-leitor, seja por tomar a posição *de*. Ao mesmo tempo, é nítido no discurso de divulgação científica da revista Língua Portuguesa as marcas da heterogeneidade constitutiva e mostrada.

7. Conclusão

As análises das doze sequências discursivas advindas do mesmo suporte permitem concluir que os sujeitos se movimentam e encaminham o dizer de acordo com as inscrições e filiações a determinados saberes. O jornalista, de seu lado, movimenta-se entre o conhecimento da ordem do comum, com o objetivo de chegar o mais próximo possível do seu leitor, constrói evidências e efeitos de verdade e de autoridade por meio do discurso do outro (GRANDO; VENTURINI, 2010). Torna mais aparente a polêmica, ao que notícia e ao que é interesse dos sujeitos envolvidos com o uso e o ensino da Língua Portuguesa.

Nesse movimento, o jornalista demonstra que sabe e ao mesmo tempo divulga esse saber, torna-o acessível, trazendo em seu texto outros discursos ditos que constituem a memória dos candidatos ao Enem e daqueles que fazendo parte da equipe de avaliação do Enem, especialistas em Letras e linguística, sustentando os dizeres e restabelecendo poderes.

A presença do outro se dá pela ausência, vezes marcada, vezes não marcada. O discurso se constitui de forma heterogênea quando o sujeito jornalista oferece espaço para o dizer *do outro* no seu discurso, para sustentar o dizer de forma constitutiva. Por outro lado, de forma mais recorrente, constatamos a presença da heterogeneidade marcada pelo discurso direto, pelo uso das aspas. A presença do

discurso indireto e indireto livre também permitiu verificarmos as formas de apresentação da heterogeneidade não marcada, inclusive pelo uso intuitivo da ironia.

Portanto, após as discussões, embora não exaustivas, com relação às heterogeneidades com escopo nas propostas de Authier-Revuz (1982; 1990; 2004) e os movimentos do sujeito em Grigoletto (2005; 2008), constatamos que todo discurso é atravessado por outros discursos, até mesmo o discurso de divulgação apresentado nos dois textos que analisamos. Feito isso, o sentido sobre o que deve ou não ser avaliado nas produções dos candidatos às provas do Enem vai estar diretamente relacionado ao entrecruzamento das vozes dos especialistas, ou não, que estão ali presentes.

Além disso, a análise dos discursos divulgados na revista *Língua Portuguesa*, permitiu-nos perceber que o tema permite mais de um olhar sobre o assunto e deve ser constante na vida do docente, pois admite observar/ perceber as várias vozes que constituem esses enunciados, os quais perpassam pelo discurso midiático e/ou de divulgação científica, e que a verdade desses discursos sempre é atravessada pela ideologia e pela memória que constituem os enunciados e os sujeitos que os enunciam.

Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneité montrée et heterogeneité constitutive: elements pour une approche de l'autre dans Le discours. In: **DRLAV – Revue de Linguistique**. Paris, 1982, p. 91-151.

_____. Heterogeneidade enunciativa. **Cadernos de estudos linguísticos**, 19. Campinas: IEL, 1990.

_____. **Palavras incertas** – As não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

BARBOSA, M. S. **A heterogeneidade discursiva em Revistas de divulgação científica**. 2008. 278 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/MariaSMFB.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CORTES, G. R. O. Efeitos da memória da ciência no discurso de divulgação científica: uma análise do Sienceblogs Brasil In. VI COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 2013. Itapetinga. **Anais**. Itapetinga. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/2097/1784>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2014.

FOUCAULT, M. **Estratégia, Poder-Saber**. Organização de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GRIGOLETTO, E. **O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar**. 2005. 269 f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. Do lugar discursivo à posição-sujeito: os movimentos do sujeito jornalista no discurso de divulgação científica. In: **PRÁTICAS DISCURSIVAS IDENTITÁRIAS: SUJEITO E LÍNGUA**. Porto Alegre: Anais, 2008.

GRANDO, R. K.; VENTURINI, M. C. Deslocamentos do sujeito-jornalista no discurso de divulgação científica. **Linguasagem**, São Carlos, n.12 ed, abril, 2010. Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao12/>. Acesso em: 12 de abril de 2015.

MARIANI, B. C. Sobre um percurso de análise do discurso jornalístico - A revolução de 30. In: INDURSKY, F. E.; FERREIRA, M. C. L. (orgs). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Luzzatto, 1999, p. 102- 121.

MOURA, M. B. S. Memória discursiva em Foucault. In: **Biblioteca on-line de ciência da comunicação**, 2008. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/moura-maria-betania-memoria-discursiva-em-foucault.pdf.2008>. Acesso em: 8 setembro 2010.

ORLANDI, E. P. Terra à vista. **Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo**. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1990.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e Texto**. Formulações e Circulação dos Sentidos. Campinas-SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1975.

VENTURINI, M. C. **Imaginário urbano: espaço de rememoração/comemoração**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

ZAMIN, A; SCHWAAB, R. T. Relações entre lugar discursivo e efeitos de sentido no discurso jornalístico. **Estudos em jornalismo e mídia**. v. 4, nº 1., 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2221>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2014.

Artigo recebido em: 30.05.2017

Artigo aprovado em: 29.11.2017