



Domínios de Lingu@gem

Número Atemático

1º Trimestre 2019
Volume 13, 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: Guilherme Fromm

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

Domínios de Lingu@gem, v. 13, n. 1, 2019, 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), Alexandre José Cadilhe (UFJF), Alice Cunha de Freitas (UFU), André Pedro da Silva (UFRPE), 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 Moraes (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), Lucivaldo Silva da Costa (UNIFESSPA), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 – França), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Márcia Mendonça (UNICAMP), Márcio Sales Santiago (UFRN), 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), Nadja Paulino Pessoa Prata (UFC), 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 (UFU), 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 das edições 37 (2019/1) e 39 (2019/3) como pareceristas *ad hoc*

Adail Sobral (UCPEL)
Adelino Pereira dos Santos (UNEB)
Alexandre José Cadilhe (UFJF)
Anderson Carnin (UNISINOS)
André Pedro da Silva (UFRPE)
Antonio Carlos Silva de Carvalho
Antonio Carlos Silvano Pessotti
Beatriz Raposo de Medeiros (USP)
Benivaldo José de Araújo Júnior (USP)
Bernardo Limberger (UFPEL)
Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU)
Carla Leila Oliveira Campos (UFMG)
Carlos Alexandre V. Gonçalves (UFRJ)
Carmelita Minelio da Silva Amorim (UFES)
Carmen Lúcia Matzenauer (UFPEL)
Carmen Maria Faggion (UCS)
Carolina Knack (FURG)
Cibele Krause Lemke (UNICENTRO)
Cid Ivan da Costa Carvalho (UFERSA)
Cristiane Dall'Cortivo-Lebler (UNISC)
Dalve Oliveira Batista-Santos (UFT)
Daniel Alves (UFPB)
Daniele de Oliveira (UFBA)
Daniervelin R. Marques Pereira (UFMG)
Davi Borges de Albuquerque (UnB)
Eduardo Alves Rodrigues (UNIVÁS)
Eduardo de Oliveira Dutra (UNIPAMPA)
Eliane Santos Leite da Silva (IFBAIANO)
Emerson Pietri (USP)
Erika Nogueira de A. Stupiello (UNESP)
Fernanda Correa Silveira Galli (UFPE)
Gesiane Monteiro Branco Folkis (USC)
Giovana Ferreira Gonçalves (UFPEL)
Graziela Frainer Knoll (UFN)
Heberth Paulo Souza (UNIPTAN)
Ivanir Azevedo Delvizio (UNESP)
Jauranice Cavalcanti (UFTM)
Joana Plaza Pinto (UFG)
Kári Lúcia Forneck (UNIVATES)
Larissa de Pinho Cavalcanti (UFRPE)
Leila Maria Franco (UEMG)
Luciani Ester Tenani (UNESP)
Luiza Katia Castello Branco (UNIVAS)
Maíra Sueco Maegava Córdula (UFU)
Marceli Cherchiglia Aquino (USP)
Marcia Sipavicius Seide (UNIOESTE)
Marcos Luiz Wiedemer (UERJ)
Margibel Adriana de Oliveira (IBMEC)
Maria Cristina Figueiredo Silva (UFPR)
Maria de Fátima de Almeida Baia (UESB)
Maria Luceli Faria Batistote (UFMS)
Maria Socorro Coelho (UNIMONTES)
Mariana Rafaela Batista S. Peixoto (UFU)
Marise Adriana Mamede Galvão (UFRN)
Marlete Sandra Diedrich (UPF)
Marluza Terezinha da Rosa (UFMS)
Maryualê Malvessi Mittmann (FACVEST)
Mércia Regina Santana Flannery
(University of Pennsylvania)
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)
Paulo Medeiros Junior (UnB)
Roberlei Alves Bertucci (UTFPR)
Rony P. G. do Vale (UFV)
Sandro Luis Silva (UNIFESP)
Sumiko Nishitani Ikeda (PUC/SP)
Tatiana Keller (UFMS)
Telma Cristina Gomes da Silva (UFPB)
Tiana Melo (FCIG)
Vania Maria Lescano Guerra (UFMS)
Waldemar Ferreira Netto (USP)

Sumário

Sujeito pronominal expreso e nulo no começo do séc. XXI (e sua relação com o objeto nulo em PB) - Gabriel de Ávila Othero (UFRGS), Ana Carolina Spinelli (UFRGS).....	7
Uma análise multivariada da expressão do antepresente ampliado em variedades argentinas - Leandro Silveira de Araujo (UFU).....	34
<i>Devious Maids</i> : representações sociais sobre as mulheres latinas em uma perspectiva multimodal - Larissa de P. Cavalcanti (UFRPE).....	68
Retórica e Argumentação no Discurso Jurídico: origens e fundamentos - Margibel A. de Oliveira (IBMEC).....	87
Do gênero ao hipergênero, do hipergênero ao sistema de hipergenericidade: um estudo sobre o funcionamento discursivo do Facebook - Breno Rafael Martins Parreira Rodrigues Rezende (UFU)	109
O estatuto do léxico segundo abordagem gerativa: aquisição de L2 - Maria Alzira Leire (Uniritter), Simone Lancini (Uniritter).....	133
Políticas linguísticas no Brasil: da dominação dos nativos ao silenciamento dos imigrantes - Rubiamara Pasinato (UFRGS).....	133
Uma abordagem discursiva do gênero anúncio publicitário no ensino de Língua Portuguesa - Conceição Maria A. de Araújo Guisardi (UFU), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU).....	175
A interação entre o tratamento instrucional e a prontidão de desenvolvimento de aprendizes no processo de aquisição dos clíticos de terceira pessoa do espanhol - Eduardo de Oliveira Dutra (UNIPAMPA).....	211
Processos fonológicos e escrita ortográfica em produções textuais do ensino fundamental - Adriana Alexandra Ferreira (UNIOESTE), Sanimar Busse (UNIOESTE).....	233
Olhares e dizeres sobre os afetos no processo de ensino/aprendizagem de inglês: uma análise do Platonismo como modelo de construção de inteligibilidade à luz da Psicologia Discursiva Crítica - Diego Abreu (PUC/Rio)	257
Por uma abordagem sócio-histórica no ensino de língua portuguesa: breves considerações - Diogo de Campos Alves (UFG), Vanessa Regina Duarte Xavier (UFG).....	288
Planificação e manutenção linguística: a construção do sistema de escrita da língua Xikrín do Cateté - Lucivaldo Silva da Costa (UNIFESSPA), Tereza Maracaipe Barboza (UNIFESSPA), Quelvia Souza Tavares (IFPA).....	313
O verbo ficar no português do Brasil - Felipe de Andrade Constancio (UERJ).....	331
Poder e saber nos documentos de estágio: a educação profissional como governamentalidade - Rosana Aparecida de Mello Garcia (UFSC).....	349
Análise do discurso politicamente incorreto na atual mídia humorística televisiva brasileira: o caso de entrevistas feitas por Danilo Gentili - Gabriel Santana (UFPE), Maria Virgínia Leal (UFPE).....	377
Result linking adverbials in learner corpora - Deise Prina Dutra (UFMG), Barbara Malveira Orfanó (UFMG), Valdênia Carvalho e Almeida (UFV).....	400
Retrospectiva.....	432
Corpora na Tradução - Regiani Aparecida Santos Zacarias (UNESP).....	432



Sujeito pronominal expresso e nulo no começo do séc. XXI (e sua relação com o objeto nulo em PB)

Overt and Null pronominal subject in the beginning of the 21st century (and their relation to the null object in BP)

*Gabriel de Ávila Othero**

*Ana Carolina Spinelli***

RESUMO: Neste artigo, investigamos a ocorrência de sujeitos nulos e pronominais expressos em duas peças teatrais recentes, tendo dois objetivos em mente: (i) dar continuidade, de certa maneira, ao trabalho pioneiro de Duarte (1993, 1995) sobre o preenchimento de sujeitos pronominais em PB; e (ii) aplicar a hipótese do gênero semântico (de Creus & Menuzzi 2004) à análise, justamente, dos sujeitos pronominais nessas peças. Confirmamos a hipótese antecipada em Duarte (1993, 1995) de que o PB estaria favorecendo o preenchimento de sujeitos pronominais (aproximando-se, portanto, de uma língua *pro-drop*). E apontamos para uma direção ainda não investigada na literatura sobre o assunto: os sujeitos pronominais preenchidos preferencialmente retomam (ou se referem a) referentes com gênero semântico expresso, o que sugere que o gênero semântico pode ser, de fato, um traço relevante para o favorecimento do pronome em PB, tanto para o objeto direto anafórico (como mostram alguns trabalhos recentes na literatura), como para o sujeito pronominal (como esboçamos aqui).

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito expresso. Sujeito nulo. Pronomes. Gramática do português brasileiro.

ABSTRACT: In this article, we investigate the occurrence of null and overt pronominal subjects in two recent theater plays. Our investigations present two main goals: (i) to continue, so to speak, the pioneering work of Duarte (1993, 1995) on overt pronominal subjects in BP; and (ii) to test the semantic gender hypothesis genre (by Creus & Menuzzi 2004), applying it to the analysis of pronominal subjects in our corpus. We confirmed the hypothesis anticipated in Duarte (1993, 1995) that BP favors overt pronominal subjects (in the fashion of a *pro-drop* language). And we also point to a direction not yet investigated in the literature: overt pronominal subjects preferentially refer to referents or antecedents with semantic gender, which suggests that this feature may indeed be a relevant factor favoring the overt pronoun in BP, both for the direct anaphoric object (as recent works in the literature show), and for the pronominal subject (as we outline here).

KEYWORDS: Overt subject. Null subject. Pronouns. Brazilian Portuguese grammar.

* Professor Adjunto no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. gabriel.othero@ufrgs.br

** Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. ana.carolina.spinelli@gmail.com

1. Introdução e objetivos¹

Muitos trabalhos (recentes e já pioneiros) têm apontado para o fato de o português brasileiro (PB) estar passando por uma mudança entre deixar de ser uma língua *+pro-drop* (i.e. uma língua que permite orações com sujeitos foneticamente nulos) para ser uma língua *-pro-drop* (i.e. uma língua que exige a presença de um sujeito foneticamente preenchido, seja um elemento que desempenhe a “função de sujeito”, seja um elemento que esteja apenas ocupando a posição de [Spec, TP], ou, de maneira mais abrangente, a periferia esquerda do sintagma verbal); alternativamente, outros trabalhos entendem que o PB contemporâneo é uma língua de sujeito nulo parcial² – cf., entre outros, Duarte (1993, 1995, 2012), Figueiredo Silva (1996), Kato (1999), Avelar e Cyrino (2008), Buthers (2009), Buthers e Duarte (2012), Costa, Rodrigues e Augusto (2012), Duarte e Figueiredo Silva (2016), Quarezemin e Cardinaletti (2017)³.

O primeiro trabalho a apontar esse fenômeno em PB foi, provavelmente, Tarallo (1983). Entretanto, foi Duarte (1993, 1995) quem primeiro buscou mostrar essa

¹ Versões preliminares deste texto passaram pela leitura crítica e atenta dos colegas Cesar Oliveira, Maria Cristina Figueiredo Silva e Mônica Rigo Ayres, a quem agradecemos. Também nos beneficiamos da leitura e dos comentários de dois pareceristas anônimos que negaram uma versão muito preliminar deste texto submetido prematuramente em 2016. Finalmente, agradecemos pelo diálogo constante e frutífero com os colegas Maria Eugenia Duarte, Sergio Menuzzi e Sonia Cyrino, cujas ideias permeiam não apenas este texto como nossas investigações cotidianas (ainda que eles não concordem integralmente com muito do que escrevemos aqui). Todas as falhas e os equívocos no texto são de nossa inteira responsabilidade.

² De acordo com um parecerista anônimo, a quem agradecemos o comentário, “Nessa última perspectiva, o PB não está deixando de ser uma língua *pro-drop*, mas corresponde a um dos quatro sistemas de línguas *pro-drop*, seguindo a proposta de Holmberg, Nayudu e Sheehan (2009), Holmberg (2010), Roberts (2010)”.

³ Não entraremos no mérito da discussão sobre se o PB está em processo de mudança ainda não implementada com relação ao parâmetro *pro-drop*, ou se o PB é uma língua de sujeito nulo parcial; remetemos o leitor aos textos mencionados neste parágrafo (e na nota anterior) para discussão pertinente. Aqui perseguiremos dois objetivos (que ficarão claros ainda nesta primeira seção): verificar se a hipótese original de Duarte (1993, 1995) sobre o preenchimento de sujeito pronominal estava correta – 20 anos depois – e verificar se o traço de [gênero semântico] do referente é relevante na distribuição entre as ocorrências de sujeito pronominal e de sujeito nulo.

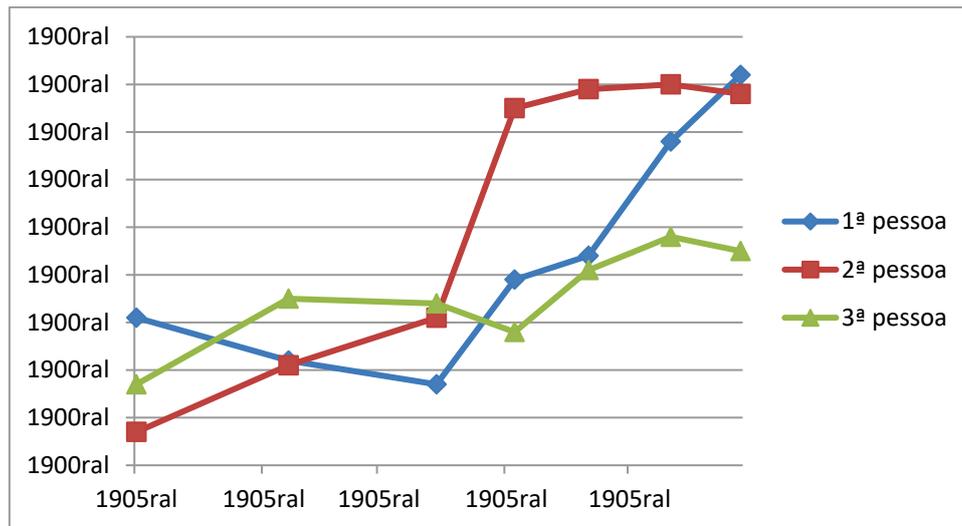
mudança, em termos diacrônicos e paramétricos, justamente a partir de uma sugestão de Tarallo. Nas palavras da própria Duarte (2012, p. 11):

Meu interesse em examinar a realização dos sujeitos referenciais definidos foi despertado pelo próprio Tarallo (1983), que já atestara em cartas a assimetria “sujeitos expressos-objetos nulos” no português brasileiro (PB), apontada no mesmo ano no estudo formal de Moreira da Silva [cf. Moreira da Silva (1983)]. Meu capítulo “Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil” [Duarte (1993)] permitiu observar a mudança em direção aos sujeitos pronominais expressos numa amostra de peças escritas e ambientadas no Rio de Janeiro, consideradas como representativas da fala de grupos sociais, particularmente urbanos, de cada época retratada.

Duarte (1993) pesquisou o fenômeno do sujeito nulo (*versus* sujeito pronominal preenchido) em peças teatrais cariocas que abarcaram o período entre 1845 (séc. XIX) e 1992 (séc. XX). Ela utilizou apenas peças teatrais de tom popular, representativas de cada época (cf. DUARTE, 1993, p. 108)⁴ e percebeu um aumento gradativo no preenchimento de sujeito a cada período de tempo, como aparece sistematizado no gráfico abaixo (de DUARTE, 1993, p. 117):

Gráfico 1 – A trajetória do sujeito preenchido ao longo do tempo.

⁴ As peças escolhidas foram *O noviço* (Martins Pena, 1845), *Como se fazia um deputado* (França Jr., 1882), *O simpático Jeremias* (Gastão Tojeiro, 1918), *O hóspede do quarto n. 2* (Armando Gonzaga, 1937), *Um elefante no caos* (Millôr Fernandes, 1955), *A mulher integral* (Carlos E. Novaes, 1975) e *No coração do Brasil* (Miguel Falabella, 1992).



Repare como há um aumento significativo no sujeito pronominal preenchido, desde as primeiras peças analisadas (do séc. XIX) até as do final do séc. XX. Repare também que há uma assimetria entre o preenchimento dos sujeitos pronominais de primeira e segunda pessoas, por um lado, e do sujeito de terceira pessoa (ou de não pessoa), por outro – voltaremos a essa assimetria nas próximas seções. De qualquer maneira, Duarte mostra que o sujeito nulo é um fenômeno em declínio no PB (ou, ao menos, é o que pode ser verificado em seu *corpus* de análise).

Como a última peça teatral analisada por Duarte é de 1992, decidimos, em nosso trabalho, dar continuidade, de certa maneira, à sua investigação: investigamos o fenômeno em duas peças teatrais cariocas do século XXI: *Sinfonia Sonho*, de Diogo Liberano, de 2011, e *Maravilhoso*, do mesmo autor, de 2013. Ao contrário de Duarte, que investigou apenas 150 ocorrências de cada peça (e 200 ocorrências na peça de 1992), decidimos analisar as duas peças teatrais contemporâneas de maneira integral, contabilizando e anotando *todas* as ocorrências de sujeitos nulos e preenchidos por pronomes que encontramos (encontramos 835 ocorrências, como detalharemos na próxima seção). Mantivemos o mesmo recorte metodológico de Duarte, não considerando as ocorrências de sujeitos anafóricos em orações coordenadas (ver

exemplos abaixo), por se tratar de um “contexto universal para o uso do sujeito nulo” (DUARTE, 1993, p. 111).

1. Eu preciso fazer um agradecimento a vocês e Ø pensei num jantar. (2011, p. 29)⁵
2. Ele mata gente, Ø matou o filho da vizinha. (2013, p. 37)

Na verdade, percebemos que não apenas as orações coordenadas pareciam favorecer o sujeito nulo, mas também as frases coordenadas. Por isso, tampouco contabilizamos ocorrências em casos como (3), em que temos sujeitos correferenciais em frases distintas mas coordenadas.

3. Ela tava em cima do telhado. Ø Olhava pro céu. Ø Nem viu a gente chegar. (2011, p. 11)

Selecionamos duas peças teatrais cariocas do início deste século. As últimas peças investigadas em Duarte (1993) foram do começo da década de 1990, ao passo que as peças que investigamos são da primeira década do séc. XXI. Nosso primeiro objetivo aqui é verificar se a hipótese de que o PB está, diacronicamente, favorecendo o uso de pronomes para marcar o sujeito se mantém desde a análise de Duarte (1993). Por isso, como dissemos, demos continuidade à sua investigação, analisando as ocorrências de sujeitos pronominais expressos e nulos em duas peças teatrais cariocas deste início de século XXI. Se o gráfico 1 puder ser expandido com dados do séc. XXI, imaginamos que – seguindo Duarte (1993, 1995) – continuaremos a registrar o aumento do sujeito expresso (e o declínio do sujeito nulo). Acreditamos também que devemos encontrar, inclusive, um número maior de sujeitos expressos de 3ª pessoa,

⁵ Todos os exemplos no texto foram retirados do nosso *corpus* de análise, a menos que se indique o contrário. Os exemplos de 2011 se referem à peça *Sinfonia Sonho* e os exemplos de 2013 se referem à peça *Maravilhoso*.

minimizando a assimetria que registramos acima. Esse foi nosso primeiro objetivo; um objetivo de teor empírico, digamos.

Além desse primeiro objetivo, também seguiremos aqui uma ideia baseada na proposta de Creus e Menuzzi (2004) sobre o **objeto direto** nulo e pronominal em PB. Creus e Menuzzi (2004) propuseram a chamada “hipótese do gênero semântico”, que estaria atuando no condicionamento de pronomes plenos e elementos vazios na função de objeto direto anafórico em PB. De acordo com Othero e Schwanke (2018, p. 156-7),

O traço de gênero semântico diz respeito à classificação que distingue substantivos que denotam seres sexuados de substantivos que denotam seres não sexuados; ou, talvez de forma mais precisa, o traço distingue substantivos que denotam sexo natural aparente, como *homem, mulher, professor, cachorro, etc.*, de substantivos que não denotam sexo natural aparente, como *mesa, livro, vítima, cônjuge, boneco, tartaruga, etc.* Referentes inanimados são marcados negativamente para esse traço; substantivos animados, contudo, não possuem necessariamente um gênero semântico específico: *pessoa, habitante, estudante, etc.* Ou seja, alguns substantivos possuem gênero gramatical, mas não gênero semântico inerente. A hipótese de Creus & Menuzzi (2004) é, basicamente, de que o traço de gênero semântico do referente atua como gatilho essencial para a retomada anafórica de objetos em terceira pessoa.

Ao contrário de grande parte da literatura sobre o objeto nulo em PB (como CYRINO, 1993, 1994/1997, 2003; CYRINO; DUARTE; KATO, 2000; SCHWENTER; SILVA, 2002; SCHWENTER, 2006, 2014, entre outros), que considera relevantes os traços de animacidade e especificidade do antecedente no condicionamento para a retomada anafórica pronominal ou com elemento foneticamente nulo em função de objeto direto, Creus e Menuzzi (2004, p. 150) entendem que “os efeitos dos traços de animacidade e especificidade (...) podem ser preditos por uma oposição única: a oposição entre os antecedentes que possuem e os que não possuem gênero semântico”. Sua hipótese é que, se o antecedente não tiver gênero semântico aparente, será retomado por um objeto nulo; caso contrário, por um pronome pleno. Essa hipótese

foi testada e confrontada com a hipótese “clássica” que envolve os traços de animacidade e especificidade do referente e tem se mostrado bem-sucedida (cf. PIVETTA, 2015; AYRES, 2016, 2018; OTHERO *et al.*, 2016; COELHO *et al.*, 2017; OTHERO; SCHWANKE, 2018, para estudos comparativos). Nas palavras de 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.

Em outras palavras, antecedentes com gênero semântico expresso tendem a ser retomados por pronomes. E antecedentes sem gênero semântico expresso tendem a ser retomados por uma categoria vazia.

Nosso segundo objetivo aqui será, portanto, **verificar se essa hipótese também pode se aplicar ao sujeito nulo e pronominal**. Em outras palavras, verificaremos aqui se os sujeitos pronominais têm a tendência de apontar para referentes que apresentam gênero semântico aparente. Sabemos que os dois fenômenos (sujeito nulo e objeto nulo) estão relacionados – algo já apontado por Tarallo (1983) e Oliveira (1989). Se o objeto nulo parece poder ser explicado por uma questão de concordância de gênero semântico, podemos tentar estender essa hipótese para o fenômeno do sujeito nulo. A ideia básica por trás dessa hipótese é a de que temos três tipos pronominais de 3^a

pessoa, que são usados para referência (anafórica ou exofórica) de sujeitos e de objetos em PB:

Ele – masculino

Ela – feminino

∅ – não especificado para gênero

Em tendo o referente gênero semântico aparente (*o professor, uma menina, um cachorro*, etc.), este deve ser preferencialmente retomado por um pronome (masculino ou feminino); em o referente sendo marcado como [-gênero semântico] (*um livro, a vítima, a testemunha*, etc.), este deve ser preferencialmente retomado por um elemento nulo (∅). Essa investigação já foi feita nas retomadas de objeto direto (veja as referências já citadas); agora, pretendemos investigar se essa hipótese pode estar relacionada com a distribuição entre sujeitos nulos e sujeitos pronominais. Por isso, anotamos o gênero semântico de cada referente dos sujeitos pronominais e nulos que apareceram no *corpus* composto pelas duas peças teatrais contemporâneas, com o intuito de verificar se os antecedentes com gênero semântico de fato favorecem o uso de um pronome, ao passo que os antecedentes sem gênero semântico favoreceriam o uso de uma categoria vazia. Se essa hipótese se concretizar, teremos algum argumento para mostrar que um único traço do referente – o gênero semântico – pode estar atuante no sistema pronominal do PB, tanto no caso do sujeito como do objeto, nulo e pronominal⁶.

⁶ Repare que esta proposta é uma alternativa à proposta de Cyrino, Duarte e Kato (2000), que usaram a hierarquia de referencialidade, que leva em consideração traços como [±humano] e [±animado]. Voltaremos à hierarquia de Cyrino, Duarte e Kato (2000) na seção 3.

2. As peças, os dados e a análise

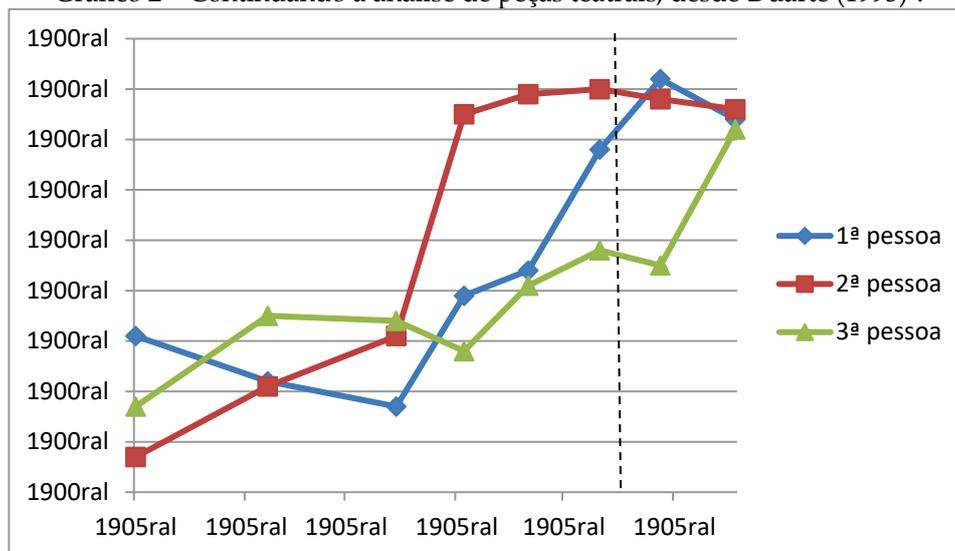
As duas peças teatrais escolhidas são relativamente recentes (2011 e 2013) e foram escritas por um dramaturgo carioca. Analisamos o texto integral de ambas e encontramos os seguintes dados concernentes à expressão do sujeito de cada oração⁷:

Tabela 1 – Sujeitos preenchidos e nulos nas duas peças do início do séc. XXI.

	Preenchido	Nulo
1ª pessoa	318/442 (72%)	124/442 (28%)
2ª pessoa	203/265 (76,6%)	62/265 (23,4%)
3ª pessoa	91/128 (71%)	37/128 (29%)
Total	612/835 (73,3%)	223/835 (26,7%)

Encontramos resultados semelhantes aos apresentados na análise da peça teatral de 1992 feita por Duarte (1993): o sujeito pronominal de 1ª pessoa (*eu, nós, a gente*) tende a ser expresso (72% das ocorrências), tal como o sujeito de 2ª pessoa (*tu, você, vocês*) – 76,6% das ocorrências. Finalmente, os sujeitos pronominais de 3ª pessoa que encontramos nessas duas peças teatrais parecem confirmar a hipótese proposta por Duarte (1993) e retomada em estudos posteriores (cf. DUARTE, 2012, por exemplo) e assumida aqui: o PB está favorecendo orações com sujeitos preenchidos foneticamente, o que se percebe especificamente pelo alto nível de preenchimento do sujeito pronominal de 3ª pessoa. Repare, no gráfico 2, como as ocorrências de sujeito pronominal de 3ª pessoa aumentaram gradativamente com o tempo, chegando a um patamar muito próximo ao dos sujeitos preenchidos de 1ª e 2ª pessoas (lembramos que os dados dos séculos XIX e XX são os mesmos do gráfico 1, de DUARTE, 1993, p. 117; apenas os dados do séc. XXI são nossos):

⁷ Vale lembrar, mais uma vez, que estamos investigando apenas sujeitos pronominais e nulos. Deixamos de lado todas as ocorrências em que o sujeito oracional fosse expresso por um DP não pronominal.

Gráfico 2 – Continuando a análise de peças teatrais, desde Duarte (1993)⁸.

Repare como temos um efeito de continuidade com os dados encontrados por Duarte (1993). Os sujeitos preenchidos de 1ª e 2ª pessoa continuam com alta frequência no *corpus*. O interessante aqui é o que constatamos com a 3ª pessoa. No *corpus* da década de 1990, os sujeitos preenchidos de 3ª pessoa estavam em clara assimetria com os de 1ª e 2ª, algo que começou a aparecer de maneira acentuada a partir da década de 1970. Nossos dados, contudo, mostram que essa assimetria – entre a 1ª e a 2ª pessoa, de um lado, e a 3ª pessoa, de outro – deixa de existir. Como havia constatado Duarte (1993, p. 115):

A 3ª pessoa (...) é a única que não parece ser significativamente afetada pela redução nos paradigmas.

(...) o que nos coloca diante de uma assimetria: de um lado temos os sujeitos de 1ª e 2ª pessoas representados cada vez mais frequentemente pelo pronome lexical e de outro, o sujeito de 3ª pessoa, aparentemente usufruindo da opção permitida às línguas “pro-drop”.

⁸ Neste gráfico, computamos apenas os dados referentes às três pessoas do singular (*eu, tu/você, ele*), para manter o paralelismo com o trabalho de Duarte (1993). Nossos dados para as três pessoas do singular não diferem muito do que apresentamos na tabela 1, em termos de distribuição entre sujeitos nulos e expressos.

Em nossa análise, como mencionamos, os sujeitos de 3ª pessoa são majoritariamente sujeitos preenchidos por pronomes (71% dos casos), o que se reflete no gráfico mais simétrico que contém os dados que coletamos nessas duas peças de início de século XXI. Na próxima seção, tentaremos esboçar uma explicação baseada na hipótese do gênero semântico como gatilho para a ocorrência de sujeitos pronominais, mais especificamente os sujeitos de 3ª pessoa, fazendo a ressalva, porém, que não investigamos aqui outros fatores que poderiam estar influenciando o fenômeno, como o contexto sintático de cada ocorrência (se em oração principal ou encaixada, por exemplo) – com a exceção de não termos contabilizado ocorrências de sujeito em frases e orações coordenadas, como mencionamos acima.

3. O gênero semântico do antecedente

Como dissemos na primeira seção do texto, a hipótese do gênero semântico foi apresentada por Creus e Menuzzi (2004) como uma alternativa à hipótese dos traços de animacidade e especificidade do referente na retomada anafórica de objeto direto em PB (já trabalhada por grande parte da literatura sobre o assunto, vide referências citadas)⁹. Nas palavras de Creus e Menuzzi (2004, p. 7),

(...) destes dois traços [animacidade e especificidade], o que tem papel central é o de animacidade, já que é ele que configura as generalizações básicas do sistema; o traço de especificidade parece ser relevante, na verdade, apenas para uma classe de antecedentes. Assim, parece-nos que a explicação do sistema de anáfora de objeto em PB (...) precisa identificar no traço de animacidade aquele aspecto essencial que, ao mesmo tempo que traça as generalizações básicas, prevê também a possibilidade de alternativa para os antecedentes animados não-

⁹ Por questões de espaço, não detalharemos aqui as hipóteses que explicam a distribuição entre pronome e categoria vazia na retomada anafórica do objeto direto. Para mais detalhes, remetemos o leitor a Mileski (2014) e Othero *et al.* (2016). Mileski (2014) apresenta uma revisão de literatura relativamente recente sobre o objeto nulo e Othero *et al.* (2016) apresentam as hipóteses do gênero semântico e a hipótese da combinação entre os traços de animacidade e de especificidade do antecedente, contrastando as duas.

específicos. A nosso ver, o aspecto fundamental do traço de animacidade é que ele está associado com distinções de gênero semântico.

Essa hipótese tem sido confrontada com a hipótese dos traços de animacidade e especificidade do referente e tem se mostrado mais *econômica* (i.e. permite explicar o fenômeno com base em apenas um único traço semântico do antecedente, ao invés de dois traços) para lidar com o fenômeno do objeto direto anafórico (pronominal e nulo) de 3ª pessoa em PB (cf. referências já citadas)¹⁰.

Nosso segundo objetivo neste trabalho, como dissemos, é estender essa ideia para verificar se o gênero semântico do referente também pode ser um fator atuante no fenômeno do preenchimento do sujeito pronominal em PB. Se um antecedente com gênero semântico aparente condiciona a retomada anafórica de objeto direto pronominal (ao passo que um antecedente sem gênero semântico aparente favorece o objeto nulo), podemos hipotetizar que esse mesmo traço gramatical do referente (o gênero semântico) condicione a presença ou a ausência do pronome em função de sujeito, como segue:

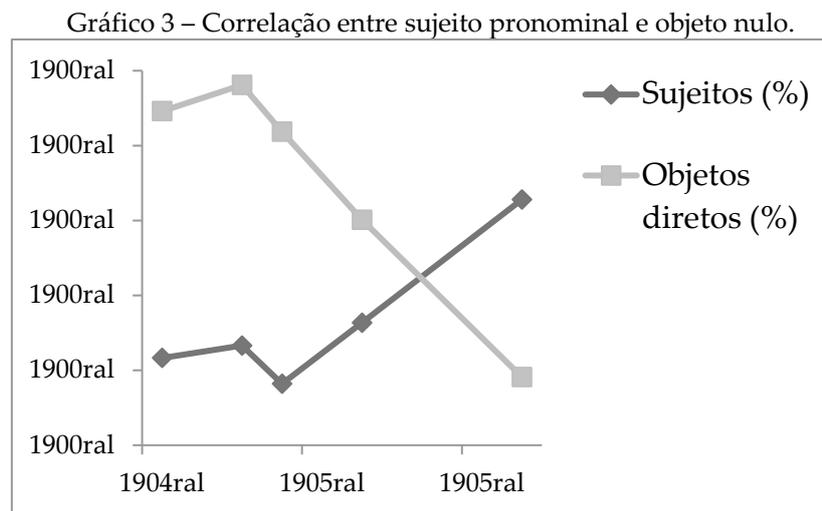
Quadro 1 - gênero semântico e os fenômenos de sujeito e objeto nulos.

Tipo de antecedente	Objeto direto	Sujeito
[+gs]	Expresso (pronominal)	Expresso (pronominal)
[-gs]	Nulo (categoria vazia)	Nulo (categoria vazia)

A ideia de que esses dois fenômenos relativamente recentes em PB (a preferência por sujeitos preenchidos e por objetos nulos) estão relacionados não é, como dissemos, nova. Oliveira (1989) já havia constatado isso em seu estudo sobre a

¹⁰ Othero *et al.* (2018), em um estudo comparativo baseado em *corpora* de língua escrita com características de fala, contudo, não chegaram a uma conclusão definitiva sobre qual dessas hipóteses tem cobertura empírica superior.

ordem dos constituintes na frase, e Tarallo (1983, 1993) já tinha quantificado a relação entre o declínio do sujeito nulo e o aumento do objeto direto nulo em cartas. Abaixo, apresentamos um gráfico que exhibe essa relação (baseado nos dados de TARALLO, 1983):



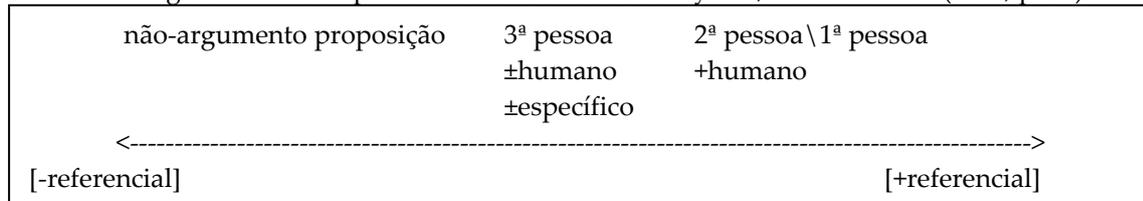
Se a hipótese do gênero semântico puder explicar ambos os fenômenos, conseguiremos chegar a uma generalização interessante: a de que os referentes marcados com gênero semântico (e não apenas com gênero gramatical) favorecem o uso de pronomes em PB, seja na função de objeto direto (como já mostram os trabalhos de MENUZZI; CREUS 2004; PIVETTA 2015; OTHERO *et al.* 2016; COELHO *et al.* 2017, entre outros), seja na função de sujeito (como hipotetizamos aqui).

Essa hipótese se distancia daquela apresentada por Cyrino, Duarte e Kato (2000), da hierarquia de referencialidade. Diversos trabalhos têm mostrado, desde o trabalho já clássico de Cyrino, Duarte e Kato (2000), que

quanto mais referencial é o sujeito maior a expectativa de um pronome expresso. (...) tomando-se a referencialidade como uma propriedade gradiente do mais específico para o menos específico, sendo os menos específicos aqueles itens não dotados do traço [+humano] (Kato & Duarte, 2014, p. 17).

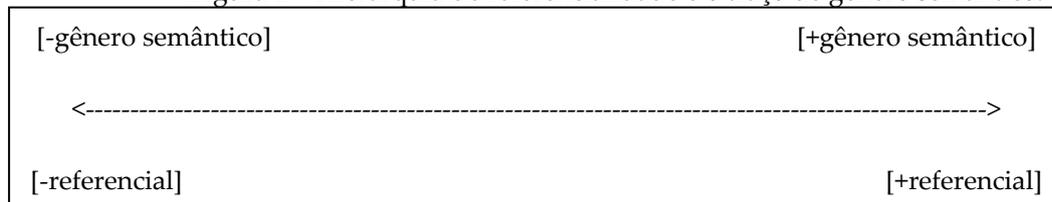
Ou seja, os referentes mais altos na hierarquia (cf. Figura 1) têm a tendência de serem retomados por pronomes, ao passo que referentes mais baixos na hierarquia são normalmente retomados por uma categoria vazia.

Figura 1 – Hierarquia de referencialidade de Cyrino, Duarte e Kato (2000, p. 59).



Essa mesma ideia está parcialmente guiando a hipótese do gênero semântico, uma vez que apenas referentes animados podem ser marcados como [+gs]. Temos aqui, então, uma sobreposição entre os traços de animacidade e de gênero semântico, tal como sistematizamos na Figura 2:

Figura 2 – Hierarquia de referencialidade e o traço de gênero semântico.



Os não-argumentos e as proposições (na ponta de baixo da escala) são referentes [-gs], pouco proeminentes, pouco referenciais; são referentes que, via de regra, condicionam a retomada por um elemento vazio (∅). Na outra ponta da escala, temos os referentes altamente referenciais, 1ª e 2ª pessoa (que condicionam pronomes). Esses referentes têm seu estatuto [+gs] garantido. A chave aqui está então na 3ª pessoa: em se tratando de referentes de 3ª pessoa [+gs], estamos falando de referentes altos na hierarquia; ao passo que referentes de 3ª pessoa [-gs] são baixos na hierarquia. Se nossa hipótese estiver correta, os traços de ±humano e ±específico serão secundários, ao

passo que o traço de gênero semântico será o traço crucial na retomada anafórica pronominal de 3ª pessoa, tanto para o sujeito como para o objeto. A hipótese do gênero semântico carece justamente das limitações relacionadas ao traço de especificidade, muitas vezes problemático, pois tem papel incerto nos casos de retomada do objeto direto (cf. CREUS; MENUZZI 2004; SCHWENTER 2006; COELHO *et al.* 2017; OTHERO *et al.* 2018). Além disso, a hipótese do gênero semântico se baseia meramente na relação de concordância do pronome com seu antecedente. Em sistemas em que temos pronomes de três gêneros (masculino, feminino e neutro, por exemplo), esses pronomes podem retomar seus referentes com base no gênero semântico, tal como vemos em inglês, por exemplo:

3. The boy... *he/him...*
 The girl... *she/her...*
 The dog... *it...*

Em português, não temos um pronome de “gênero neutro”, mas temos uma categoria vazia não especificada para gênero que pode figurar tanto na função de sujeito quanto de objeto direto, ao menos em PB¹¹. Essa categoria vazia parece retomar, justamente, antecedentes sem gênero semântico marcado ([*-gs*]), ao menos nos casos de retomada anafórica do objeto direto (cf. referências citadas).

Aqui, estendemos essa hipótese para começar a analisar o sujeito nulo e pronominal expresso. Se essa hipótese se mostrar adequada, a hierarquia referencial de Cyrino, Duarte e Kato (2000) terá de ser repensada (ao menos no caso do PB) – tal como esboçamos na Figura 2. Outra ideia que deverá ser repensada é sobre a marcação diferencial de objeto em PB. Othero *et al.* (2016) entendem que o objeto nulo é uma forma não marcada de retomada anafórica do objeto, ao passo que a retomada anafórica pronominal é a forma marcada na língua:

¹¹ Para uma comparação com o PE, cf. Raposo (1986) e Cyrino & Matos (2016).

(...) temos em PB uma estratégia relativamente inovadora (cf. NUNES, 1993, CYRINO 1994/1997) para a retomada de objetos (prototipicamente inanimados e, portanto, sem gênero semântico): a retomada anafórica com uma categoria vazia, o **objeto nulo**. Defendemos que essa é a estratégia *default*, não marcada. Ela é mais frequente (cf. DUARTE, 1989, TARALLO, 1996, SCHWENTER & SILVA, 2002), tem menos material linguístico (\emptyset) e é mais comum na produção de crianças em fase de aquisição da linguagem (cf. CASAGRANDE, 2007, AYRES, 2016).

Por outro lado, caso o sistema depare com um caso **atípico**, i.e. com um objeto direto anafórico cujo referente tem o traço [+gs], usa-se o **pronome**. Trata-se da conhecida condição de *Elsewhere* (cf. ANDERSON, 1969, KIPARSKY, 1973, ARONOFF, 1976): o uso de uma forma mais específica se aplica antes de uma forma mais genérica (a forma menos marcada, objeto nulo, sendo a menos específica). (OTHERO et al., 2016, p. 11)

Essa ideia parece se aplicar aos casos de retomada anafórica de objeto direto em PB, mas não pode ser generalizada para o uso dos pronomes de maneira geral, i.e. algo do tipo **a retomada anafórica marcada na língua se dá com um elemento pronominal expresso** ou **a retomada anafórica não marcada em PB se dá com um elemento vazio**. Isso porque, quando estudamos o sujeito nulo, percebemos que o uso do pronome é a estratégia “não marcada”, a mais frequente (cf. referências já citadas)¹².

Talvez uma ideia que seja mais acurada – e que envolve apenas a retomada anafórica de objeto direto em PB – seja aquela esboçada por Schwenter (2006), que explora um tipo de manifestação da marcação diferencial do objeto em PB:

A marcação diferencial de objeto (DOM, do inglês *differential object marking*) em espanhol acontece basicamente com os mesmos referentes de objeto direto que são manifestos como pronomes tônicos no vernáculo atual do português brasileiro (por exemplo, *A Maria viu ele ontem*). Já os referentes de objeto direto que ocorrem sem DOM em espanhol, por outro lado, são os mesmos que ocorrem como objetos

¹² Além disso, a “teoria da marcação” tem recebido críticas significativas, cf. Haspelmath (2006).

nulos em PB. Essa generalização é surpreendente, e eu fiquei realmente chocado que nunca ninguém tinha notado isso: os referentes prototípicos de objetos diretos em ambas as línguas não recebem nenhuma marcação especial, ao passo que os referentes atípicos recebem. A marca de DOM em espanhol é a preposição *a* e em português é um pronome explícito. Esse é um caso claro de motivação icônica e de isomorfismo entre forma e função. Então, mesmo que, estritamente falando, o português não tenha mais marcação diferencial do objeto (exceto com o substantivo *Deus*), claramente há aí um sistema diferencial de marcação de referentes em objetos diretos anafóricos. (SCHWENTER; NUNES, 2018, p. 232)

De qualquer maneira, para verificar se a hipótese do gênero semântico pode ser estendida para explicar o fenômeno do sujeito pronominal *vs* nulo, anotamos o gênero semântico dos referentes dos sujeitos pronominais expressos e nulos nas duas peças teatrais que compõem nosso *corpus* de análise e encontramos a seguinte distribuição:

Tabela 2 – Antecedentes +gs e -gs com sujeitos preenchidos e nulos.

	Referentes +gs	Referentes -gs
Sujeitos preenchidos	601/612 (98,2%)	11/612 (1,8%)
Sujeitos nulos	212/223 (95%)	11/223 (5%)
Total	813/835 (97,4%)	22/835 (2,6%)

Repare como a maciça maioria dos sujeitos (preenchidos e nulos) apresenta referentes com gênero semântico marcado (97,4%), em claro contraste com os objetos diretos anafóricos (pronominais e nulos), que costumam ter antecedentes sem gênero semântico marcado (cf. OTHERO; SPINELLI 2017, que mostram, em sua amostra de dados de fala, que 78% das retomadas anafóricas de objeto acontecem com referentes sem gênero semântico). Isso apenas reforça o fato já bastante conhecido de que o sujeito prototípico (nas línguas, de maneira geral) costuma ser denotado por uma entidade *humana*, volitiva, ao passo que o objeto direto prototípico nas línguas costuma ser um referente *não humano* (cf. HOPPER; THOMPSON, 1980; DOWTY, 1991; SCHWENTER, 2006, entre outros).

Repare também como a maior parte dos sujeitos preenchidos apresenta, de fato, referentes com gênero semântico (98,2%). Por outro lado, também os sujeitos nulos preferencialmente têm referentes com gênero semântico (90,6%), o que pode ser explicado pelas ocorrências de sujeitos nulos de 1ª pessoa (*eu, nós, a gente*) e de 2ª pessoa (*tu, você, vocês*), exofóricos, que *sempre* apontaram para referentes com gênero semântico marcado. Na tabela 3, abaixo, podemos verificar as ocorrências de sujeitos preenchidos divididos entre as 3 pessoas do discurso.

Tabela 3 – Sujeitos preenchidos e o gênero semântico de seus referentes.

	Referentes +gs	Referentes -gs
1ª pessoa	318/318 (100%)	0/318 (0%)
2ª pessoa	203/203 (100%)	0/203 (0%)
3ª pessoa	80/91 (88%)	11/91 (12%)
Total	601/612 (98,2%)	11/612 (1,8%)

Como mencionamos, os sujeitos de 1ª e 2ª pessoas sempre apontaram para referentes com gênero semântico identificado. O interessante da história pode estar, então, na análise da 3ª pessoa, como antecipamos acima, quando da discussão da hierarquia de referencialidade de Cyrino, Duarte e Kato (2000). No total, encontramos 128 ocorrências de sujeitos pronominais de 3ª pessoa, 91 preenchidos e 37 nulos, como vemos nos exemplos abaixo (o primeiro com um pronome retomando um referente +gs, e o segundo retomando um referente -gs):

5. **Ele** deu ordem pra te segurar aqui fora. (2013, p. 27)

6. D: quer chocolate?

H: eu aceito.

D: Ø Veio da Europa, sabia? (2013, p. 20)

Dessas 128 ocorrências de sujeitos de 3ª pessoa, 91 foram preenchidos e 37 nulos (como mostramos na Tabela 1, acima). Já vimos que os sujeitos de 1ª e 2ª pessoa

apontam para referentes [+gs] e são preferencialmente preenchidos. Os sujeitos de 3ª pessoa, por outro lado, podem retomar antecedentes sem gênero semântico aparente (marcados como [-gs], portanto), como no exemplo (6). Entre as 128 ocorrências de sujeitos de 3ª pessoa, encontramos 106 retomando referentes [+gs] e apenas 22 retomando referentes [-gs], o que não é surpreendente, visto que a função de sujeito está reservada, via de regra, a referentes humanos e definidos (cf. referências citadas), que possuem gênero semântico aparente (*o homem, a professora, um amigo*, etc.). De qualquer forma, verificamos se essas 106 ocorrências de referentes [+gs] foram retomados por pronomes e se as 22 ocorrências de referentes [-gs] foram retomadas preferencialmente por um sujeito nulo. O que encontramos aparece sistematizado na Tabela 4:

Tabela 4 – Traço semântico do antecedente de sujeitos de 3ª pessoa.

	Sujeitos preenchidos	Sujeitos nulos
Referentes +gs	80/106 (75,5%)	26/106 (24,5%)
Referentes -gs	11/22 (50%)	11/22 (50%)
Total	91/128 (71%)	37/128 (29%)

Repare que, nas retomadas anafóricas de sujeitos de 3ª pessoa, aproximadamente 3/4 dos antecedentes marcados com gênero semântico foram retomados por pronomes, ao passo que apenas 1/4 foi retomado por um sujeito nulo. Isso, aliado ao que encontramos para os sujeitos pronominais de 1ª e 2ª pessoa, parece confirmar nossa hipótese de que o gênero semântico do antecedente\referente é um fator relevante para a retomada pronominal em função de sujeito.

Repare também que, entre os referentes [-gs], encontramos uma aparente variação livre: 50% das ocorrências foram retomadas por pronome, ao passo que 50% foram retomadas por sujeito nulo. Isso pode indicar que, na ausência do traço de gênero semântico do antecedente, não há favorecimento de retomada pronominal expressa. Em não havendo favorecimento da marcação de sujeito expresso, por causa

do traço [-gs] dos antecedentes, temos mais chances de encontrar um sujeito nulo. Contudo, o PB, como vimos, está favorecendo construções com o sujeito expresso – e não com o sujeito nulo (vide as referências já citadas). Acreditamos que podemos estar diante, aqui, de um caso de conflito entre dois princípios gramaticais distintos: um que favorece o sujeito nulo (porque o antecedente não tem gênero semântico expresso) e um que favorece o sujeito pronominal expresso (porque é uma tendência geral do PB não apresentar sujeito nulo). Em outras palavras, é interessante notar que os referentes [+gs] favoreceram, de fato, a retomada pronominal, em todas as pessoas do discurso (aproximadamente $\frac{3}{4}$ das ocorrências de referentes [+gs] foram retomadas por pronomes, cf. Tabela 1). E as poucas ocorrências de retomada de referentes [-gs] **não favoreceu**, justamente, a retomada pronominal. Nesses casos, como dissemos, encontremos um conflito entre um princípio de favorecimento do sujeito nulo (em casos de retomadas de referentes [-gs]) e um princípio de favorecimento do sujeito preenchido (que está relacionado à mudança do parâmetro *pro-drop* em PB, como aponta grande parte da literatura, cf. referências já citadas). É uma maneira de explicarmos essa distribuição em variação livre.

4. Considerações finais

Nosso trabalho teve dois objetivos centrais: (i) dar continuidade, de certa maneira, ao trabalho pioneiro de Duarte (1993, 1995) sobre o preenchimento de sujeitos pronominais em PB através da análise de peças teatrais; e (ii) aplicar a hipótese do gênero semântico (de CREUS; MENUZZI 2004) à análise, justamente, dos sujeitos pronominais nessas peças.

O primeiro resultado que obtivemos (referente ao objetivo (i)) confirmou a hipótese antecipada em Duarte (1993, 1995) de que o PB estaria favorecendo o preenchimento de sujeitos pronominais (aproximando-se, portanto, de uma língua *pro-drop*). Além de os sujeitos de 1^a e 2^a pessoas continuarem com alto índice de

preenchimento (72% e 76,6%, respectivamente), mostramos aqui que essa tendência se espalhou também para a 3ª pessoa (71% de sujeitos pronominais preenchidos), algo que Duarte (1993, 1995) não tinha constatado até então; daí ela ter apresentado dados “assimétricos” no que toca o preenchimento de sujeito nas três pessoas do discurso, como vimos.

O segundo resultado a que chegamos (referente ao objetivo (ii)) também se mostrou promissor, no sentido de que os sujeitos pronominais preenchidos preferencialmente retomam (ou se referem a) referentes com gênero semântico marcado (98,2% das ocorrências analisadas). Descobrimos também que as ocorrências de 3ª pessoa seguem a mesma tendência que encontramos com os sujeitos de 1ª e 2ª pessoa (que têm seus referentes sempre marcados como [+gs]). Ou seja, 88% das ocorrências de sujeitos preenchidos de 3ª pessoa retomavam referentes com gênero semântico expresso, [+gs]. Isso parece mostrar que o gênero semântico pode ser, de fato, um traço relevante para o favorecimento do pronome em PB, tanto para o objeto direto anafórico (como mostram alguns trabalhos recentes na literatura), como para o sujeito pronominal (como tentamos esboçar aqui).

Outros dois pontos estão em nossa agenda de investigações:

(i) Nos casos em que o antecedente não tem gênero semântico expresso, encontramos variação livre entre pronomes e sujeitos nulos. Esses casos não são numerosos, dadas as características inerentes à própria função de sujeito (ser animado, volitivo, específico, [+gs], cf. referências citadas). Em nossa análise, encontramos apenas 22 ocorrências de tais casos (de um total de 835 ocorrências analisadas). De qualquer maneira, acreditamos que, nesses casos, podemos estar frente a um conflito entre dois princípios gramaticais atuantes em PB: um que favorece o sujeito preenchido (e está relacionado à mudança de marcação do parâmetro *pro-drop* na língua, como atesta já vasta literatura) e outro que pode estar favorecendo o sujeito

nulo (que, hipotetizamos, está relacionado ao gênero semântico do antecedente). Esses casos merecem investigações futuras.

(ii) Normalmente os referentes\antercedentes que são marcados com o traço [+gs] são, ao mesmo tempo, referentes altos na hierarquia proposta por Cyrino, Duarte & Kato (2000). Isso significa que os resultados que apresentamos aqui podem estar sobrepostos, no sentido de que, na verdade, o traço de gênero semântico não seja relevante na retomada do sujeito por pronome ou por categoria vazia (como mostrou, por exemplo, o recente trabalho de DUARTE; REIS, 2018). Temos de verificar se isso de fato está acontecendo, e uma boa maneira de fazer isso é, justamente, investigar aqueles casos de referentes de 3ª pessoa que recebem o traço [+animado], [+humano], [+específico] mas [-gênero semântico] – SNs como *a vítima, o cônjuge, a testemunha*, etc. Esses referentes estão em uma ponta da escala de Cyrino, Duarte e Kato (2000) – são altamente referenciais e, portanto, devem favorecer a retomada pronominal expressa – e na outra ponta em nossa escala – são referentes [-gs], que devem, portanto favorecer a retomada por sujeito nulo. A busca em *corpora* tradicionais, nesse caso, pode se mostrar infrutífera e exaustiva, mas podemos usar *corpora* que armazenem *big data*, quantidades gigantescas de dados, e que nos permitam fazer buscas de construções ou sequências de palavras específicas, como o *corpus* do Twitter, por exemplo. Alternativamente, podemos pensar em experimentos com testes com julgamentos de aceitabilidade por parte de informantes; assim conseguiremos testar os contextos específicos que precisamos verificar, tal como foi feito no estudo original de Creus & Menuzzi (2004), por exemplo, quando eles primeiro investigaram o traço de gênero semântico na retomada anafórica do objeto direto.

Referências

ANDERSON, S. R. **West Scandinavian vowel systems and the ordering of phonological rules**. Tese de Doutorado. Massachusetts Institute of Technology, 1969.

ARONOFF, M. **Word formation in generative grammar**. Cambridge: MIT Press, 1976.

AVELAR, J.; 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, 2008.

AYRES, M. R. **Aspectos condicionadores do objeto nulo e do pronome pleno em português brasileiro**: uma análise da fala infantil. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

AYRES, M. R. Objetos nulos, elipses de VP e retomadas pronominais na fala infantil em PB: uma reanálise do trabalho de Ayres e Othero (2016). **Domínios de Lingu@gem**, vol. 12, n. 1, 2018. p. 298-319. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/DL33-v12n1a2018-11>

BUTHERS, C. M. **Emergência da ordem [XP V (DP)] no Português Brasileiro Contemporâneo e o Parâmetro do Sujeito Nulo**: uma abordagem minimalista. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2009.

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.

CASAGRANDE, S. **A aquisição do objeto direto anafórico em português brasileiro**. Dissertação de mestrado, UFSC, Florianópolis, 213f, 2007.

COELHO, I. L.; OTHERO, G. A.; VIEIRA-PINTO, C. A. Reanálise de variáveis semânticas no condicionamento do objeto nulo e do pronome pleno na fala de Florianópolis. **Fórum Linguístico**, v. 14, n. 4, 2017.

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.

CREUS, S.; MENUZZI, S. O papel do gênero na alternância entre objeto nulo e pronome pleno em português brasileiro. **Revista da ABRALIN**, 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. (org.) **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

CYRINO, S. M. **O objeto nulo no português do Brasil**: um estudo sintático-diacrônico. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1994 (publicada em 1997 pela Ed. da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR).

CYRINO, S. M. Para a história do Português Brasileiro: a presença do objeto nulo e a ausência dos clíticos. **Letras de Hoje**, v. 38, n. 1, 2003.

CYRINO, S. M. L.; DUARTE, M. E.; KATO, M. A. Visible subjects and invisible clitics in Brazilian Portuguese. *In*: KATO, M. A.; NEGRÃO, E. V. (ed.) **Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter**. Frankfurt: Vervuert-Iberoamericana, 2000. p. 55-104.

CYRINO, S. M. L.; MATOS, G. Null objects and VP ellipsis in European and Brazilian Portuguese. *In*: WETZELS, L.; COSTA, J.; MENUZZI, S. **The handbook of Portuguese linguistics**. Oxford: Blackwell, 2016. p. 294-317. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118791844.ch16>

DOWTY, D. Thematic proto-roles and argument selection. **Language**, 67 (3), 1991. DOI: <https://doi.org/10.1353/lan.1991.0021>

DUARTE, I.; FIGUEIREDO SILVA, M. C. The null subject parameter and the structure of the sentence in European and Brazilian Portuguese. *In*: WETZELS, L.; MENUZZI, S.; COSTA, J. **The Handbook of Portuguese Linguistics**. West Sussex: John Wiley & Sons, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118791844.ch13>

DUARTE, M. E. L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. *In*: TARALLO, F. (org.) **Fotografias sociolingüísticas**. Campinas: Editora da Unicamp, 1989, p. 19-34.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. *In*: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (org.) **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

DUARTE, M. E. L. **A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro**. Campinas, Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado, 1995.

DUARTE, M. E. L. **O sujeito em peças de teatro (1833-1992)**: estudos diacrônicos. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DUARTE, M. E. REIS, E. P. R. Revisitando o sujeito pronominal vinte anos depois. **ReVEL**, vol. 16, n. 30, 2018.

FIGUEIREDO SILVA, M. C. **A posição sujeito no Português Brasileiro – frases finitas e infinitivas**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

HASPELMATH, M. Against markedness (and what to replace it with). **Journal of Linguistics**, v. 42, n. 01, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022226705003683>

HOLMBERG, A. Null subject parameters. *In*: BIBERAUER, T. *et al.* **Parametric variation: Null subjects in minimalist theory**, p. 88-124. Cambridge: CUP, 2010.

HOLMBERG, A.; NAYUDU, A.; SHEEHAN, M. Three partial null-subject languages: a comparison of Brazilian Portuguese, Finnish and Marathi. **Studia Linguistica**, v. 63, n. 1, p. 59-97, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9582.2008.01154.x>

HOPPER, P. J.; THOMPSON, S. Transitivity in grammar and discourse. **Language** 56, 1980.

KATO, M. A. Strong pronouns and weak pronominals in the null subject parameter. **Probus** (Dordrecht), Berlin, v. 11, n° 1, p. 1-37, 1999.

KIPARSKY, P. "Elsewhere" in phonology. *In*: ANDERSON, S. R.; KIPARSKY, P. **A festschrift for Morris Halle**. Holt: Rinehart and Winston, 1973. P. 93-106.

MATTOSO CÂMARA JR., J. **Princípios de linguística geral**. Rio de Janeiro: Padrão Livraria e Editora, 1977.

MILESKI, I. Uma discussão sobre condicionamentos semânticos do uso do objeto nulo no português brasileiro. **Via Litterae**, v. 6, n. 2, 2014

MOREIRA DA SILVA, S. **Études sur la symétrie et l'asymétrie SUJET/OBJET dans le Portugais du Brésil**. Tese de Doutorado. Universidade de Paris VIII, 1983.

NUNES, J. M. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. *In*: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (org.) **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

OLIVEIRA, D. P. O preenchimento, a supressão e a ordem do sujeito e do objeto em sentenças do português do Brasil: um estudo quantitativo. *In*: TARALLO, F. (org.) **Fotografias sociolingüísticas**. Campinas: Pontes, 1989.

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.; CYRINO, S.; SCHABBACH, G.; MADRID, L.; ROSITO, R. Objeto nulo e pronome pleno na retomada anafórica em PB: uma análise em *corpora* escritos com características de fala. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 44, 2018.

OTHERO, G. A.; SCHWANKE, C. Retomadas anafóricas de objeto direto em português brasileiro escrito. **Revista de Estudos da Linguagem (UFMG)**, v. 26, n. 1, 2018.

OTHERO, G. A.; SPINELLI, A. C. Analisando a retomada anafórica do objeto direto em português falado. **Revista Letras (UFPR)**, v. 96, p. 174-195, 2017.

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. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

QUAREZEMIN, S.; CARDINALETTI, A. Non-Topicalized Preverbal Subjects in Brazilian Portuguese, Compared to Italian. **Annali di Ca'Foscari**. Serie occidentale, v. 51, 2017. p. 383-409.

RAPOSO, E. P. On the null object in European Portuguese. In: JAEGGLI, O.; SILVA-CORVALÁN, C. (ed.) **Studies in Romance Linguistics**. Foris: Dordrecht, 1986.

ROBERTS, I. A deletion analysis of null subjects. In: BIBERAUER, T. *et al.* **Parametric variation: Null subjects in minimalist theory**. Cambridge: CUP, 2010. p. 125-152

SCHWENTER, S. Null objects across South America. **Selected proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium**. Somerville: Cascadilla Press, 2006.

SCHWENTER, S. Two kinds of differential object marking in Portuguese and Spanish. **Portuguese-Spanish interfaces: Diachrony, synchrony, and contact**, 2014.

SCHWENTER, S.; NUNES, L. L. Uma entrevista com Scott Schwenter. **ReVEL**, v. 16, n. 30, 2018.

SCHWENTER, S.; SILVA, G. Overt vs. null direct objects in spoken Brazilian Portuguese: a semantic/pragmatic account. **HISPANIA** v. 85 n. 3, p. 577-586, 2002. DOI: <https://doi.org/10.2307/4141147>

TARALLO, F. **Relativization strategies in Brazilian Portuguese**. Tese de Doutorado. University of Pennsylvania, 1983.

TARALLO, F. Preenchimentos em fronteiras de constituintes II: uma questão de variação interna, externa, ou um caso de variação individual? *In*: CASTILHO, A. T. (org.). **Gramática do português falado, vol. III: as abordagens**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

TARALLO, F. Turning different at the turn of the century: 19th century Brazilian Portuguese. *In*: GUY, G. *et al.* (ed.) **Towards a social science of language: papers in honor of William Labov**. Amsterdam: John Benjamins, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1075/cilt.127.14tar>

Artigo recebido em: 26.04.2018

Artigo aprovado em: 21.05.2018



Uma análise multivariada da expressão do antepresente ampliado em variedades argentinas

A multivariate analysis of the expression of the enlarged ante-present in Argentinean varieties

Leandro Silveira de Araujo*

RESUMO: Neste trabalho, descrevemos o comportamento das formas do *pretérito perfecto* na expressão do antepresente ampliado no espanhol falado em Buenos Aires e San Miguel de Tucumán. Para tanto, compilamos um *corpus* de entrevistas radiofônicas de ambas as variedades. Por meio do Goldvarb, procedemos a uma análise multivariada que permitiu identificar e descrever um uso intenso do *perfecto simple* em Buenos Aires e um uso mais significativo do *perfecto compuesto*, em San Miguel de Tucumán. Esta análise também nos permitiu identificar fatores extralinguísticos operando por detrás do cenário descrito.

PALAVRAS-CHAVE: *Pretérito Perfecto*. Sociolinguística Variacionista. Espanhol. Argentina. Análise Multivariada.

ABSTRACT: In this paper, we describe the behavior of the *pretérito perfecto* tenses in the expression of the enlarged ante-present in Spanish spoken in Buenos Aires and San Miguel de Tucumán. Therefore, we compiled a *corpus* of radio interviews of both varieties. Using Goldvarb, we execute a multivariate analysis that allowed us to identify and describe an intense use of the *perfecto simple* in Buenos Aires and a more expressive use of the *perfecto compuesto* in San Miguel de Tucumán. This analysis also allowed us to identify extralinguistic factors operating behind the described context.

KEYWORDS: *Pretérito Perfecto*. Variationist Sociolinguistics. Spanish. Argentina. Multivariate Analysis.

1. Introdução

O objetivo deste estudo é descrever como as formas do *pretérito perfecto compuesto* (PPC – *he vivido*) e *simple* (PPS - *viví*) operam na expressão do *antepresente ampliado*¹ nas variedades de Buenos Aires e San Miguel de Tucumán. Geograficamente, a figura 1 mostra que a capital federal da Argentina assenta-se no centro-leste do país,

* Professor adjunto do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Linguística e Língua Portuguesa. araujoleandrosilveira@gmail.com

¹ Apresentaremos o que entendemos por *antepresente ampliado* na seção 2.

às margens do *Río de la Plata*, enquanto San Miguel de Tucumán localiza-se no noroeste.

Figura 1 – Da localização geográfica das variedades argentinas.



Fonte: espanol.mapsofworld.com - com edição nossa.

Quanto à constituição histórica dessas comunidades, sabe-se que cada uma delas passou por diferentes processos de colonização (VIDAL DE BATTINI, 1964; LIPSKY, 2011) que, por conseguinte, permitiu a consolidação de particularidades linguísticas regionais. O primeiro movimento colonizador decorreu de expedições vindas diretas da Espanha e que, em 1536, chegaram à zona que mais tarde seria conhecida como Buenos Aires. Por razões de conflitos com nativos, estes primeiros colonizadores foram expulsos e se dirigiram ao Nordeste do país, fixando-se em

Assunção (Paraguai). Mais tarde, regressaram ao delta do Prata e, em 1580, fundou-se oficialmente Buenos Aires.

A segunda corrente de colonização formou-se a partir de zonas de exploração do minério de prata (Peru e Bolívia), traçando uma rota por áreas que possibilitavam a escoação do produto inicialmente de maneira clandestina. Os traficantes do minério deixavam as rotas oficiais e enviavam o produto por um caminho paralelo que levava até a zona que mais tarde seria conhecida como Buenos Aires. Como consequência, nota-se, nesse período, um crescimento demográfico das áreas mais ao noroeste do país e a fundação das primeiras cidades argentinas (Santiago del Estero, 1553; San Miguel de Tucumán, 1565; Córdoba, 1573; Salta, 1582; San Salvador de Jujuy, 1593). Conforme explica-nos Lipski (2011), a colonização dessa área foi realizada por pequenos camponeses e comerciantes espanhóis, o que contribuiu para a constituição de uma variedade do espanhol considerada, desde o início, rural e menos elitizada. Soma-se às características desse processo migratório, a forte presença da cultura quíchua.

Aliados a essas questões históricas, o distanciamento existente entre as duas variedades, os contatos culturais e linguísticos que cada uma travou em seu entorno, entre outras idiossincrasias locais, fomentaram a composição de diferentes estados da língua castelhana na Argentina. No que se refere ao uso dos *pretéritos*, tem-se observado um comportamento considerado polarizado no país, o qual se ajustaria precisamente entre as localizações em que as duas variedades analisadas estão assentadas. Tanto é assim que se afirma:

[...] el panorama de uso de las formas *canté/he cantado* en este gran país es variado y aparecen dos zonas claramente diferenciadas al respecto: por un lado el norte del país: Tucumán, Salta, etc. y por otra parte, Buenos Aires y el Litoral (GUTIÉRREZ ARAUS, 2001, s/n).

[...] los estudios sobre el español argentino muestran dos tendencias. De un lado, la variedad del Río de la Plata [...]. De otro lado, la variedad del noroeste argentino (JARA YUPANQUI, 2009, p. 270).²

Isso posto, este trabalho justifica-se pelo interesse em identificar o modo como as duas zonas diferenciam-se quando se considera o comportamento do PPS e do PPC dentro do contexto temporal de *antepresente ampliado*. Insere-se, portanto, dentro do pressuposto investigativo que a concepção temporal é uma variável indispensável para a compreensão da variação entre o PPS e o PPC (ARAUJO, 2013, 2017, 2018a). Por isso, partiremos da definição do contexto temporal em que os dados serão analisados, para, em seguida, introduzirmos questões metodológicas que subjazem esta proposta. Finalmente, procederemos à análise dos dados.

2. O *antepresente ampliado*

Foi Andrés Bello (1972, 2004) quem pela primeira vez cunhou o termo *antepresente* (AP), para quem o valor faz referência a situações passadas que mantêm relação com algo que ainda existe. Esse é o caso de (1), em que a precipitação (*ha precipitado*) ocorre em um contexto temporal ainda existente (*hoy*) no ato de enunciação:

(1) [...] ni hoy se **ha precipitado** irremediabilmente en el infierno de una crisis sin esperanza.³

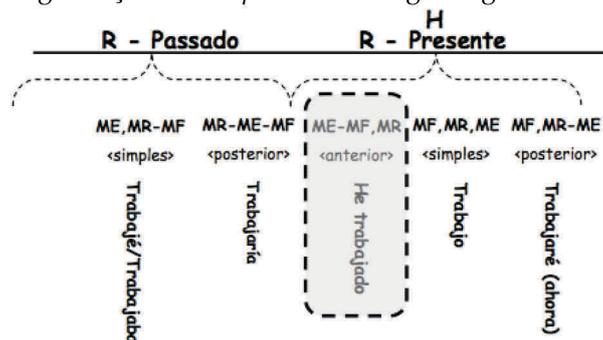
No entanto, coube a outros teóricos uma descrição mais cuidadosa desse valor temporal e de como se estabelece a relação da situação passada com algo que ainda existe. Mesmo se tratando de um valor passado, pela perspectiva de Reichenbach (2004), o valor de *antepresente* está inserido no “âmbito referencial concomitante ao

² Grifos nossos.

³ Enunciado retirado da versão eletrônica do jornal espanhol *El País*, de 26/04/2016. Disponível em: http://internacional.elpais.com/internacional/2016/04/26/actualidad/1461702035_252336.html. Acesso em 12 mai. 2016.

momento de fala” (“R Presente”, na figura 2), sem eliminar, é claro, seu traço de anterioridade. Tal como nos mostra a figura 2, dita relação de anterioridade se estabelece dentro da perspectiva referencial de presente. Assim, ao dizer (1), o enunciador insere a ação passada (*ha precipitado*) dentro de um âmbito referencial (*hoy*) que persiste ao produzir o enunciado.

Figura 2 – Da categorização do *antepresente* na língua segundo Reichenbach (2004).



Fonte: elaborada pelo autor.

Para Cartagena (1999), esse valor indica:

[...] que una acción se realiza antes del punto cero que nos sirve de referencia para medir el tiempo, pero dentro del ámbito que tiene como centro la coexistencia o simultaneidad del dicho punto con el momento del habla (CARTAGENA, 1999, p. 2941).

Contudo, resulta-nos ainda dificultoso compreender o que, para o falante, pode ser considerado suficientemente relevante e/ou próximo ao momento de enunciação a ponto de ser envolvido pelo mesmo âmbito primário de coexistência/MR-Presente. A fim de melhor entender a possível extensão do distanciamento existente entre o momento do evento (ME) e o momento de fala (MF) no valor de AP, muitos autores valem-se da observação de elementos linguísticos recorrentes no contexto de uso das formas verbais com esse valor.

Assim, observando alguns marcadores que possuem características temporais que se assemelham ao valor em análise, encontraríamos o *antepresente* ocorrendo “con

los adverbios que indican que la acción se ha efectuado en un período de tiempo en el que se halla comprendido el momento presente del que habla o escribe" (ALARCOS LLORACH, 1980, p. 30), tal seria o caso de "*hoy, ahora, estos días, esta semana, esta tarde, esta mañana, este mes, el año en curso, esta temporada, hogaño, todavía no, en mi vida, durante el siglo presente, etc.*" (ALARCOS LLORACH, 1980, p. 24). Apesar da diferença na amplitude temporal abarcada por cada um desses marcadores, observemos que com qualquer uma dessas expressões conseguimos envolver em um mesmo âmbito temporal (MR) tanto a situação descrita (ME) como o momento de fala (MF). Ou seja, ao dizermos:

- (2a) La ópera prima del director indio **ha ganado** hoy la Butaca de oro del Premio Principado de Asturias [...].⁴
 (2b) La ópera prima del director indio **ha ganado** este año la Butaca de oro del Premio Principado de Asturias.

consideramos que tanto o acontecimento (*'ha ganado'*) como o MF compartilham da mesma envoltura temporal: "*hoy*" (hoje) ou "*este año*" (este ano), respectivamente. Além disso, nas orações de (2), a recorrência do valor de AP mostra-nos que não parece ser fundamental que a distância existente entre a situação (ME) e o ato de enunciação (MF) seja igual ou menor que um dia, mas que é suficiente haver uma relação temporal imbricada entre elas.

Em acréscimo, Alarcos Llorach (1980) afirma que mesmo em enunciados de sentido *antepresente* sem uso de marcadores temporais explícitos pode-se inferir a consciência do falante de que os eventos têm como limite o presente gramatical. Nesses casos, infere-se o especificador "neste período de tempo em que falamos".

Tendo em vista a diversidade e amplitude das concepções temporais que permitem a leitura de *antepresente* (desde "*ahora*" até "*a lo largo de la vida*", interessa-

⁴ Enunciado retirado da versão eletrônica do jornal espanhol *El País*, de 29/11/2014. Disponível em: http://cultura.elpais.com/cultura/2014/11/29/actualidad/1417288689_075919.html. Acesso em: 16 mai. 2016.

nos especificamente delinear a concepção de *antepresente ampliado*⁵. Identificado pela norma gramatical (RAE 2009, 2010) como experiencial, o valor aqui denominado *antepresente ampliado* indica-nos que uma situação manteve-se, pelo menos uma vez, durante algum tempo anterior ao momento de fala, abrangente e muito pouco especificado. De modo que podemos lhe atribuir uma indeterminação temporal, já que não define, na linha do tempo, exatamente o momento quando dado evento sucedeu. Isso é o que ocorre em:

(3) [...] vamos a hablar ya mismo, precisamente, con Jorge Valentín que **ha hecho** esa y otras declaraciones para esta nota de la voz del interior.⁶

Apesar de não especificar quantas vezes, por quanto tempo ou em que momento exato Jorge Valentín fez suas declarações, o exemplo faz-nos saber que o entrevistado fez interlocução com o jornal '*la voz del interior*' por mais de uma ocasião num passado não determinado exatamente, mas que é envolto pelo mesmo "âmbito de referência" (MR) que abrange o MF. Devemos observar, ainda, que ao dizer "*esta nota*", delimita-se, de alguma maneira, o âmbito referencial de tempo no qual a situação descrita ocorreu (período em que a edição do jornal estava em aberto).

Assim, se por um lado a ausência de um delimitador temporal explícito faz-nos considerar que o evento pode ter ocorrido uma ou mais vezes no período que envolve grande parte da vida do observador (RAE, 2009), por outro, com o uso de um especificador ("*esta nota*"), o momento em que o evento ocorreu é diminuído, sem determinar exatamente quando se deu a situação.

⁵ Nesse sentido, ressaltamos que alguns estudos tem indicado que o distanciamento da situação descrita (ME) e o momento de fala (MF) é um fator muito relevante para a compreensão do uso das formas do pretérito perfecto (HOWE, SCWENTER, 2003; SCWENTER; CACOULOS, 2008; RODRÍGUEZ LOURO, 2009; AUTOR).

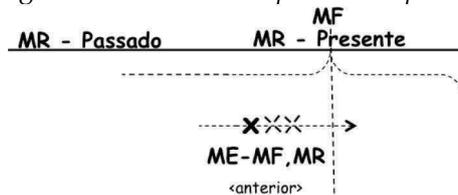
⁶ Enunciado retirado de uma entrevista radiofônica difundida pela rádio Cadena 3, de Córdoba/Argentina (13/06/2010).

Há de se 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 (4) – trazendo explicitamente um especificador temporal (“*en mi larga carrera*”) – ilustra como o “âmbito primário de referência” (MR presente) se arrasta a ponto de envolver um longo período da existência do enunciador. Notemos ainda que é a ampliação da referência que permite estabelecer uma relação entre a situação descrita (*he dirigido*) e o MF, facultando, de alguma maneira, a leitura de *antepresente* (AP).

(4) [...] en mi larga carrera de actor **he dirigido** espectáculos musicales, como los del Carmen Flores <B3⁷>.

O valor *ampliado* pode ser contemplado na figura 3, na qual as letras (x) tracejadas mostram-nos o desconhecimento da quantidade de vezes que ocorre o evento descrito. Por sua vez, a linha temporal tracejada acusa-nos a indefinição do momento exato em que se deu a situação. Podemos observar, contudo, que, apesar de tamanha imprecisão, parece que a situação continua sendo tratada dentro do “âmbito primário de coexistência” (MR-Presente), posto que o falante pode estendê-lo a ponto de envolver toda sua vida.

7 A etiqueta <B3> faz referência ao local em que o dado pode ser encontrado no corpus compilado para a análise. Conforme explicita o quadro 2, na seção em que tratamos os “aspectos metodológicos”, com esse código podemos conferir que a ocorrência analisada provém de uma entrevista gravada pela rádio Palermo, de Buenos Aires, no dia 29.10.2010. Mostramos ainda que dada interação contou com três enunciadores, de 36 a 70 anos, dos quais dois eram mulheres e que discutiam questões relacionadas à arte e teatro.

Figura 3 – Do valor *antepresente ampliado*.

Fonte: elaborada pelo autor.

A RAE (2010, p. 429) afirma que “*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 de *antepresente ampliado*. Há ainda outros marcadores temporais que não delimitam o âmbito temporal em que uma situação ocorre, mas salientam o sentido prototípico de indeterminação temporal associado a esse uso. Esse é o caso dos advérbios ‘*nunca*’ e ‘*siempre*’ (que consideram 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 indeterminação do momento passado em que se deu o evento pode estar também associada a perguntas e a enunciados negativos:

- (5) ¿Qué cosas te **han hecho** o **has hecho** cuando tenías desconfianza? <T2>
 (6) Hasta el fondo mismo, hasta donde no **ha llegado** absolutamente nadie.

Outras características são acrescentadas ao valor *ampliado* por Rodriguez Louro (2008). Com esse sentido, o verbo conjugado no PPC pode ser parafraseado por “*ha tenido la experiencia de*”. Assim (7) pode ser visto como (8):

- (7) De verdad, yo no puedo decir ninguno del interior porque Rosario,

Newells y Colón **han estado** en copa de libertadores.⁸

(8) De verdad, yo no puedo decir ninguno del interior porque Rosario, Newells y Colón **han tenido la experiencia de estar** en copa de libertadores.

Atendo-se ao sujeito que se associa ao *perfecto compuesto* com valor experiencial, Rodriguez Louro (2008) verifica a recorrência desse argumento com traço animado; de modo que, em (7), poderíamos chegar a pensar que ao citar o nome dos times, considera-se, metonimicamente, o grupo de pessoas que compõe cada um dos clubes – jogadores, treinador, administração, entre outros.

Entendemos o valor *ampliado* como um desdobramento do valor de *antepresente* porque mantém a relação existente entre o momento de fala (MF) e a situação descrita (ME) graças à ampliação do “âmbito primário de coexistência”. Como visto, esse alargamento é tamanho que pode trazer explícita ou pressuposta uma referência equivalente a todo o período de vida de um indivíduo ou a uma longa fase de sua existência. Esse é o caso, por exemplo, dos enunciados (10), (11) e (12), nos quais os respectivos marcadores “*en tu vida*”, “*los cincuenta y siete años de vida*” e “*nunca*” demonstram essa amplitude do âmbito de referência. Por sua vez, as informações dispostas na totalidade do texto do qual se retirou o enunciado (9) explicam-nos que o marcador temporal “*alguna vez*” limita-se ao período de vida profissional, a partir de quando o enunciatário começa a atuar como treinador de futebol. Segundo o estado da arte, a amplitude temporal, vinculada com outras características sintático-semânticas, coopera para a atribuição de uma maior indeterminação temporal.

(9) Buenos Aires: ¿Te **has enfrentado** alguna vez con Carlos, ya? En dirección técnica, obviamente <B7>.

(10) Buenos Aires: ¿Qué click **pasó en tu vida** que dijiste: “Bueno, ¡Sí! Ahora me largo”? <B3>

(11) San Miguel de Tucumán: [...] veintitrés presidentes exactamente

⁸ Enunciados (6) e (7) retirados de entrevistas radiofônicas difundidas pela rádio LV10, de Mendoza/Argentina.

hemos conducido la casa [durante] los cincuenta y siete años de vida <T3>. (12) San Miguel de Tucumán: Tanto tiempo al aire. Radio número uno. Por qué nunca hubo un sorteo de acá ¿no? <T8>

3. Aspectos metodológicos

3.1 O *corpus* de análise

A fim de descrever o modo como as duas variedades argentinas se valem das formas do *pretérito perfecto* para expressar o valor *AP ampliado* compilamos um *corpus* constituído por enunciados coletados de entrevistas radiofônicas. A escolha por esse gênero discursivo se deveu a que, além de encontrarmos esses enunciados disponíveis na rede mundial de computadores⁹, esse gênero apresenta um uso mais próximo ao vernáculo (ARAUJO, 2018b). Uma vez que enunciados de um único gênero não podem constituir um *corpus* representativo da totalidade de usos linguísticos de uma comunidade de fala, reconhecemos que as apreciações e conclusões provenientes deste estudo estão limitadas a um importante âmbito da língua empregada nas variedades diatópicas aqui avaliadas, no qual se observa o domínio da oralidade com pouco monitoramento.

Posto que obter as informações referentes aos indivíduos que participam da construção dos enunciados e de seu entorno de enunciação é imprescindível para um estudo que se orienta pelos pressupostos da Sociolinguística Variacionista, destacamos que a opção por esse gênero e o apoio da *internet* possibilitaram-nos o acesso a esse tipo de dados – ora por inferência na própria entrevista, ora por contato direto com as rádios ou, até mesmo, por meio de redes sociais. Sobre a obtenção dos áudios, quando não disponibilizados para *download* pelo próprio site da rádio, o uso do *software Audacity 1.3* serviu-nos para gravação das entrevistas. O quadro 1 relaciona as regiões com informações das entrevistas.

⁹ Em rádios das regiões diatópicas, que disponibilizam sua transmissão *on-line*.

Quadro 1 – Da descrição das entrevistas radiofônicas que compõem o *corpus*.

Variedade diatópica	Rádio	Programa	Nº de entrev	Tempo de grav.	Nº de palav.	Nº PP	Nº infor	Faixa etária	Mulher
Buenos Aires	Continental	La mañana	8	2h01'30"	21.124	562	16	28 – 70	4
	Palermo	Comunas en Plural							
		Entre nosotras							
	Cooperativa	El vermucito del domingo							
		Los más grandes							
S. M. Tucumán	LV 12	Manyines en la radio	9	2h00'57"	21.221	473	12	30-59	4
	LV 7	La mañana de LV7							
		La tarde de LV7							
	Fish	Sin pescado concebido							
Total			17	4h02'27"	42.345	1035	28	28 – 70	8

Fonte: elaborado pelo autor.

As mais de 4 horas de gravações (Tempo de grav.) referentes às 17 entrevistas radiofônicas (Nº de entrev.) forneceram-nos mais de 42 mil palavras, sendo, em média, mais de 21 mil a quantidade de palavras provenientes de cada uma das variedades diatópicas. Em relação à recorrência das formas linguísticas que esperamos encontrar, observam-se 1035 formas do *pretérito perfecto* no *corpus* (Nº de PP). Contudo, recordamos que por nos interessarmos exclusivamente pelas formas verbais que ocorrem no contexto de *antepresente ampliado*, nem todas as 1035 ocorrências serão analisadas neste estudo, mas apenas as formas que se alinham ao âmbito temporal delimitado, isto é, apenas 121 casos do total computado.

Quadro 2 – Da codificação de referência das entrevistas que compõem o *corpus*.

Variedade diatópica	Rádio	Cód.	Data	Tempo	N. Infor	Faixa etária	N. Mulher	Temática
Buenos Aires	Continental	B1	02.06.2010	10'07"	2	62-63	1	Sociedade. Serv. Social.
	Palermo	B2	29.09.2010	10'50"	2	37-38	0	Artes. Artes Plásticas.
		B3	29.09.2010	16'30"	3	36-70	2	Artes. Teatro.
	Cooperativa	B4	04.08.2013	19'16"	2	43-53	0	Política. Gênero.
		B5	04.08.2013	33'02"	2	50-53	1	Política. Eleições.
		B6	14.08.2013	11'48"	3	45-68	0	Esporte. Futebol.
		B7	10.09.2013	13'33"	4	40-68	0	Esporte. Futebol.
		B8	07.08.2013	06'24"	3	28-48	0	Esporte. Futebol.
S. M. Tucumán	LV 12	T1	21.06.2010	04'29"	2	30-34	0	Sociedade. Entretenimen.
		T2	21.06.2010	23'04"	2	30-34	0	Sociedade. Entretenimen.
	LV 7	T3	26.04.2010	05'40"	2	33-59	1	Sociedade. Negócios.
		T4	06.12.2010	04'05"	2	44-50	1	Saúde. Tabagismo.
		T5	30.11.2010	10'38"	2	42-51	0	Sociedade. Previdência.
	Fish	T6	10.09.2013	07'58"	3	32-50	2	Sociedade. Trabalho.
		T7	01.08.2013	35'17"	3	32-40	2	Política. kirchnerismo.
		T8	03.07.2013	15'45"	3	30-34	1	Sociedade. Entretenimen.
		T9	03.07.2013	14'01"	3	30-34	1	Sociedade. Entretenimen.

Fonte: elaborado pelo autor.

A fim de organizarmos a referenciação da fonte dos enunciados que serão apresentados ao longo da discussão, o quadro 2 apresenta, a partir do código da entrevista (Cód.), as informações sobre a variedade diatópica e rádio de origem, data de gravação da entrevista e sua duração (Tempo). Além disso, o quadro ainda apresenta a quantidade de informantes que falam na entrevista (N. Infor.), sua faixa-etária, a quantidade de mulheres entre os informantes (N Mulher) e a temática principal das discussões. Em especial, a idade e o gênero/sexo dos informantes são duas variáveis consideradas na análise dos dados.

3.2 O Goldvarb Yosemite: software estatístico para análises multivariadas

Uma vez que nos propomos a desenvolver uma análise multivariada que, como tal, investiga “situações em que a variável linguística em estudo é influenciada por vários elementos do contexto, ou seja, múltiplas variáveis independentes” (GUY; ZILLES, 2007, p. 105), faz-se pertinente recorrer a um método estatístico que nos permita avaliar e comparar quantitativamente os diferentes efeitos dos fatores contextuais, bem como detectar e medir tendências que esclareçam a variação linguística (TAGLIAMONTE, 2006, p. 72). Ainda segundo Tagliamonte (2006, p. 12), repousa sobre essa abordagem o pressuposto de que, ao usar a língua, os falantes fazem escolhas, que se definem como formas alternativas discretas com o mesmo valor referencial ou função gramatical. Uma vez que essas escolhas variam de forma sistemática (heterogeneidade ordenada), podem ser descritas quantitativamente. Assim, a análise que buscamos neste trabalho visa medir a significância dos efeitos de alguns fatores linguísticos e extralinguísticos sobre as ocorrências das formas que constituem a variável que está sendo tratada como dependente, isto é, o PPC e o PPS. Os grupos de fatores analisados são (i) marcador temporal, (ii) forma base do verbo,

(iii) sujeito, (iv) complemento verbal, (v) tipo de oração, (vi) origem diatópica, (vii) gênero/sexo, (viii) idade¹⁰.

Com tal propósito, recorreremos ao *software Goldvarb Yosemite*, uma ferramenta utilizada na Sociolinguística Variacionista que permite realizar a análise estatística quase que automatizada dos dados. Além dos valores percentuais gerais e de cada fator sobre o uso das formas verbais, o *software* informa os pesos relativos dos fatores.

Diante de todos os dados gerados, o *Goldvarb Yosemite* avalia e seleciona, em sua análise, os grupos de fatores considerados estatisticamente significantes para a compreensão do comportamento do fenômeno variável. Uma vez que os dados não selecionados – de menor significância estatística – também podem nos servir como argumento em nossa discussão (TAGLIAMONTE, 2006, p. 237; GUY, ZILLES, 2007, p. 215), apresentaremos, entre colchetes, os pesos relativos dos fatores não selecionados pelo *Goldvarb Yosemite*.

Alertamos que, para a determinação de alguns dos dados fornecidos pelo *Goldvarb Yosemite*, o *software* nos exige a prévia seleção de uma das variantes dependentes para proceder à análise. Nossa opção, foi pela forma composta, haja vista que vem se revelando historicamente como uma forma verbal dinâmica e mutável, que ocasiona, conseqüentemente, o rearranjo no funcionamento do PPS ao longo do tempo.

4. A expressão do antepresente ampliado em variedades argentinas: análise dos dados.

A norma-padrão, em sua maior parte, prevê o uso do PPC ocorrendo no contexto de *antepresente ampliado* (GILI GAYA, 1979; ALARCOS LLORACH, 2005; TORREGO, 2002; RAE, 2009, 2010). No entanto, como descreve apenas a *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2009, 2010), é possível encontrar também a forma simples ocorrendo no âmbito *AP ampliado*. Por outro lado, conforme apontamos ao

¹⁰ Tendo em vista a limitação de espaço que temos disponível neste trabalho, justificaremos a pertinência de controlarmos esses fatores à medida que formos explorando os dados em nossa análise.

início desta discussão, é comum encontrar afirmações que apontam o desuso do PPC na Argentina, especialmente em Buenos Aires. De fato, como mostra a tabela 1, é possível identificar ambas as formas do *pretérito perfecto* ocorrendo nas duas variedades diatópicas argentinas quando se observa o contexto de *antepresente ampliado*. Contudo, as diferentes proporcionalidades como essas formas verbais ocorrem merecem especial atenção.

Tabela 1 – Da expressão do *antepresente ampliado* nas duas variedades diatópicas.

	Buenos Aires		S.M. Tucumán	
PPC	33	45%	32	68%
PPS	41	55%	15	32%
Total	74	100%	47	100%

Fonte: elaborada pelo autor.

Em Buenos Aires, identificamos 45% de casos de PPC – conforme ilustram os enunciados (13) e (14). No entanto, destacamos que a forma simples (55%) apresenta-se como a mais recorrente nessa variedade, como em (15).

(13) Analía, yo era muy inquieto de chico, o sea que con los años también me **he añejado** y sigo siendo inquieto. <B3>.

(14) En mi larga carrera de actor **he dirigido** espectáculos musicales, como los del Carmen Flores <B3>.

(15) Margarita siempre **sacó** más votos que lo que le dieron las encuestas, desde el dos mil tres a la fecha <B5>.

Em San Miguel de Tucumán é identificado um maior uso do PPC no *AP ampliado* (68%) – como exemplificam os enunciados (16) e (17) –, o PPS, por sua vez, torna-se menos recorrente (32%), porém ainda notado – como em (18).

(16) Una entidad que durante muchos años **ha sido**, sin dudar, la líder en el gremialismo empresario nacional <T3>.

(17) Desde capital, a lo largo de toda la historia, siempre a las provincias del norte nos **han marginado** <T7>.

(18) Mire, yo he visto infinidades y escuché infinidades de denuncias que se hicieron. Pero que nunca se **comprobaron**, nunca se **demonstraron** <T7>.

A fim de melhor compreender a variação entres as formas do *pretérito perfecto* na expressão do *AP ampliado* nas duas variedades argentinas, passemos à análise multivariada de cada um dos contextos.

4.1 Análise multivariada da expressão do *antepresente ampliado* em Buenos Aires.

A tabela 2^{11/12} sintetiza a análise multivariada dos dados encontrados no contexto de **AP ampliado** do *corpus* compilado de Buenos Aires. Ao fim da tabela, encontramos a quantidade e o percentual de ocorrências do PPC (33 casos/ 45%) na relação com o total de casos do *pretérito perfecto* (74 casos).

¹¹ Será esse o modelo de tabela que nos servirá para a apresentação dos dados das análises multivariadas promovidas pelos *Goldvarb Yosemite*. Há alguns fatores cujo peso relativo não é informado pelas rodadas do *Goldvarb Yosemite*, isso se deve a que (i) não se observou neles variação entre o PPS e o PPC, ou ainda porque (ii) alguns grupos de fatores, quando adequados às exigências de rodagem do *software*, são reduzidos a um único fator (*single group*). A leitura dos dados apresentados pressupõe que as 74 ocorrências encontradas da forma do *pretérito perfecto* no *corpus* da variedade bonaerense são distribuídas entre os fatores pertencentes a cada um dos grupos de análise. Nesse sentido, se olharmos, por exemplo, ao grupo de fatores “tipo de marcador temporal”, encontraremos 58 casos do tipo “durativo” e 16, do tipo “indeterminado”, totalizando as 74 ocorrências em análise. O mesmo procedimento é feito com os demais grupos. Contudo, tendo em vista a exigência do *Goldvarb Yosemite* em processar apenas uma das variantes (o PPC, no caso), os dados referentes à forma simples ficarão sempre pressupostos no valor faltante em cada fator para alcançar seu respectivo valor total (Total N). Assim, se observarmos o traço “durativo” do grupo “marcador temporal”, notaremos que dos 58 casos (Total N) encontrados, 27 (47%) correspondem ao PPC e, por conseguinte, 31 (53%), ao PPS. O software atribui o peso relativo de .57 ao uso do PPC nesse contexto específico. Vale a pena ressaltar que o peso relativo corresponde a “valores que vão de zero a um e que indicam matematicamente o peso com que um fator (linguístico ou extralinguístico) influencia o uso de uma variante, em relação a todos os fatores levados em conta na observação de um fenômeno de variação linguística. Quando o peso relativo de um fator é próximo de zero, significa que tal fator desfavorece o uso da variante. Quando o peso relativo é igual a 0,50, significa que ele não está correlacionado ao uso da variante – tal valor é, pois, o ponto denominado neutro. Finalmente, quanto mais próximo for de 1 (um), maior será o peso com que o fator favorece o uso da variante” (BELINE, 2007, p. 132).

¹² Conforme informamos quando apresentamos o “*Goldvarb Yosemite*”, a análise estatística realizada por esse software seleciona, entre as diversas rodadas de análise, aquela que apresenta o(s) grupo(s) de fatores considerado(s) estatisticamente relevante(s) para o estudo do fenômeno variável. O peso relativo desses fatores é informado, na tabela, sem o uso de colchetes (“[]”). Contudo, tendo em vista que os dados considerados com menor significância estatística podem nos servir para refutar/refinar uma hipótese (TAGLIAMONTE, 2006; GUY; ZILLES, 2007), também apresentamos o peso relativo dos fatores não selecionados pelo *Goldvarb Yosemite*. Esses valores são apresentados entre colchetes (“[]”) e foram retirados da primeira rodada “*Stepping down*” – já que encontramos o menor valor de “*log likelihood*” nessa rodada.

Tabela 2 – Da análise multivariada na expressão do AP ampliado em Buenos Aires.

GRUPOS DE FATORES				N	% PPC	Total N	Peso
LINGÜÍSTICO	MARCADORES TEMPORAIS	Tipo	Durativo	27	47%	58	[.57]
			Indeterminado	6	38%	16	[.28]
		Presença	Explícito	13	50%	26	[.72]
			Implícito	20	42%	48	[.39]
	FORMA BASE DO VERBO	Telicidade	Télico	20	42%	48	[.50]
			Atélico	13	50%	26	[.51]
		Duração	Pontual	10	37%	27	[.50]
			Durativo	23	49%	47	[.50]
		Modo de ação	Achievement	10	37%	27	[.50]
			Accomplishment	10	48%	21	[.48]
			Atividade	2	29%	7	[.18]
			Estado	11	58%	19	[.68]
	SUJEITO	Pessoa	1ª	8	38%	21	[.37]
			2ª	2	40%	5	[.41]
			3ª	23	50%	46	[.57]
		Número	Singular	19	37%	51	.41
			Plural	14	67%	21	.69
			range				28
	COMPLEMENTO VERBAL	Número	Singular	13	50%	26	[.52]
Plural			6	46%	13	[.57]	
ORAÇÃO	Tipo	Afirmativa	29	47%	62	[.51]	
		Negativa	1	14%	7	[.18]	
		Interrogativa	3	60%	5	[.81]	
EXTRALINGÜÍSTICO	SEXO	Masculino	30	48%	62	[.59]	
		Feminino	3	25%	12	[.14]	
	IDADE	Até 35 anos	0	0%	2	-	
		36 – 55 anos	18	50%	36	[.45]	
		Mais de 55 anos	15	42%	36	[.55]	
Input: .47				Log-Likelihood: 46.086		Total N=33/74 (45%)	

Fonte: elaborada pelo autor.

Se nos atemos aos contextos em que se observa uma construção temporal explícita no *corpus* de Buenos Aires, perceberemos que o uso do PPC é incrementado percentualmente, nivelando-se ao uso da forma simples (50%). Notemos ainda que o peso relativo atribuído a esse fator ([.72]) salienta sua relevância para o uso da forma composta. Quanto à *tipologia dos marcadores temporais*, apenas os tipos durativo e indeterminado foram encontrados no *corpus* bonaerense. Os enunciados (19) e (20), respectivamente, demonstram o uso do PPC nesses contextos.

(19) En mi larga carrera de actor he dirigido espectáculos musicales, como los del Carmen Flores <B3>.

(20) En esta radio tan cálida que, bueno, he visitado varias veces, pero nunca había estado en el programa de ustedes <B3>.

Segundo os dados da tabela 2, há uma recorrência substancialmente maior do PPS junto a marcadores temporais de valor indeterminado (62%). Porém, uma análise mais refinada desse fator – proveniente do cruzamento de seus dados com o grupo de fatores relativo ao traço aspectual de duração da base verbal (Tabela 3) – revela-nos que o PPC pode alcançar um percentual de 56% quando inserido em contexto constituído por um verbo de traço durativo e um marcador temporal indeterminado – como em (20) –, ao passo que o PPS tem seu uso acentuado para 86% junto a verbos pontuais – como em (21).

Tabela 3 –Do cruzamento do fator “marcador de tempo indeterminado” com o grupo de fatores “duração” na expressão do *antepresente ampliado* em Buenos Aires.

		Durativo		Pontual		Total
Marcador Indeterminado	PPC	5	56%	1	14%	6
	PPS	4	44%	6	86%	10
		9	100%	7	100%	16

Fonte: elaborada pelo autor.

(21) Después me **ganó** creo que dos o tres veces de las veces que nos enfrentamos ¿no? También en Boca Vélez <B7>.

De modo geral, contudo, é o fator “marcador temporal durativo” que parece incidir mais sobre o uso do PPC ([.57]), contexto em que essa forma apresenta um percentual de 47% e, desse modo, aproxima-se um pouco mais do índice do PPS (53%). A preferência pelo marcador temporal do tipo durativo parece indicar uma aproximação entre o uso do PPC e um valor de *continuidade*.

Esse comportamento também é evidenciado pela maior recorrência do PPC junto a verbos atélicos (13 casos/50%) e durativos (23 casos/49%) – com especial destaque para os verbos estativos, cujo percentual (58%) e peso relativo ([.68]) evidenciam que esse fator favorece o uso da forma composta. Esse é o cenário exemplificado no enunciado (22), no qual a forma verbal conjugada em PPC refere-se a uma situação que ainda permanece no momento de fala (“*ha tenido la suerte*”). O valor

continuativo, tal como ocorre em (19) e (22), é também reforçado pela expressão temporal durativa “*en mi (larga) carrera*”.

(22) Cuando uno **ha tenido** la suerte, como *en mi carrera*, y haber trabajado al lado de las primeras figuras más importantes que hubo en el país [...] <B3>.

Em condição inversa, o *perfecto simple* parece se acomodar melhor com verbos pontuais (63%) e télicos (58%) – como apresenta o enunciado (21).

A observação, na tabela 2, do fator *pessoa gramatical* identifica a maior recorrência da forma composta junto à terceira pessoa (50%) e a da simples junto à primeira pessoa (62%). Desse modo, refuta-se a hipótese de que, em Buenos Aires, o uso do PPC junto à primeira pessoa poderia ser uma marca enfatizadora de experiências vivenciadas pelo enunciador – tal como descrevem Álvarez Garriga (2012) e Hernández (2013) em algumas variedades da língua espanhola.

Quanto ao “número” do sujeito gramatical, a análise quantitativa promovida pelo *Goldvarb Yosemite* seleciona esse grupo de fatores, atribuindo maior peso relativo ao traço plural (.69), contexto que favorece a ocorrência do PPC (67%). Por conseguinte, o PPS apresenta maior recorrência de uso junto a sujeito singular (63%). Os enunciados (23) e (24) apresentam o uso do PPC e do PPS no contexto em que são mais recorrentes, tendo em vista o número do sujeito. Em especial, como se observa no enunciado (23), ao se referir a um grupo de pessoas (“*muchos compañeros*”) que foi sendo perdido ao longo da história, cria-se a percepção de que a situação referida se estende até próximo ao momento de enunciação – identificando, mais uma vez, o maior índice do PPC junto a um fator que favorece a leitura *continuativa*.

(23) Nosotros sabemos que estamos luchando por muchos compañeros que **han quedado** en el camino [a lo largo de la historia] [...] Tati siempre nos dice que la tarea de los organismos de derechos humanos [...].<B4>.

(24) [en un momento de la carrera] le **vi** talento y le vi materia para hacer <B3>.

Na mesma direção, a análise do grupo de fatores referente ao *número do complemento verbal* afere um peso relativo para o traço “pluralidade” ([.57]) que indica um leve favorecimento da forma composta junto a esse fator. Contudo, tendo em vista o valor relativamente próximo atribuído ao fator “singular” ([.52]), parece que esse grupo de fatores mostra-se menos relevante para o estudo do variação entre as formas do *pretérito perfecto*.

Quanto à *tipologia frasal*, destaca-se a maior recorrência da forma simples em orações negativas e o maior percentual de uso da forma composta em orações interrogativas – como em (25). Em especial, esse último dado merece uma atenção especial devido ao peso relativo que o fator “oração interrogativa” recebe sobre o uso do PPC ([.81]).

(25) ¿Se **han enfrentado** alguna vez o esta es la primera vez? <B7>

O enunciado (25) evidencia que no *AP Ampliado*, o PPC pode fazer referência a uma *situação genérica e pouco definida* quanto ao tempo em que ocorreu (RODRÍGUEZ LOURO, 2009, 2011), isso porque o enunciador desconhece a efetividade do enfrentamento no passado, mas especula sobre possíveis encontros que possam ter ocorrido em alguma ocasião desconhecida.

Aparentemente, esse sentido também pode ser preservado no uso do PPS, tanto que, em (26), o enunciador faz referência a um acontecimento até então potencial (*Qué click pasó*) – presumido pela situação atual do enunciatário –, sem saber a que situação pode estar se referindo concretamente, nem sequer o momento de sua realização. Contudo, é importante destacar o peso que tem esse fator na determinação do uso da forma composta em detrimento da simples, indicando que, nessa variedade diatópica, é o PPC que tem maior aceitabilidade em orações interrogativas, quando inseridas no *AP ampliado*.

(26) ¿Qué click **pasó en tu vida** que dijiste: “Bueno, ¡Sí! Ahora me largo”?
<B3>

Finalmente, o estudo das variáveis extralinguísticas indica que, nessa variedade, há maior recorrência do PPC entre homens (48%) – fator com maior peso relativo sobre o uso dessa forma ([.59]) na variável *gênero/sexo* –, por sua vez, a forma simples mantém-se mais recorrente entre mulheres (75%). Tendo em vista que (i) o PPS ainda é a forma mais recorrente, de modo geral, na expressão do *AP ampliado* e (ii) que seu uso é ainda mais acentuado na fala feminina, parece haver um indício de que o PPS é a forma de maior prestígio nessa variedade para a expressão do *AP ampliado* (LABOV, 2008 [1972]; CHAMBERS; TRUDGILL, 1994; SILVA-CORVALÁN, 1989). Contudo, a confirmação dessa relação entre a variável *gênero/sexo* e o uso do *perfecto* exige um estudo futuro mais ampliado e sistematizado, que inclusive avalie o papel do homem e da mulher nas comunidades abordadas por este trabalho

Quanto à *faixa-etária*, observamos que entre os falantes menores de 35 anos apenas o PPS é encontrado, índice que diminui na fala dos maiores de 35 anos em diante. Por sua vez, o PPC apenas é identificado a partir dos 35 anos. Apesar do maior percentual da forma composta entre informantes com idade de 36 a 55 anos (50%), o peso relativo aferido pelo *Goldvarb* identifica que o grupo de falantes com idade maior de 55 anos é o que mais favorece o uso do PPC ([.55]). Esses comportamentos parecem indicar uma tendência à diminuição no uso do PPC à medida que a população jovem vai envelhecendo.

A síntese da análise multivariada dos dados do âmbito de *AP ampliado* em Buenos Aires aponta que a forma simples parece desfrutar de um *status* de maior prestígio, posto que (i) não apenas é a forma mais recorrente, de modo geral, nesse contexto de análise, mas parece se tornar ainda mais recorrente quando se observa a (ii) fala feminina e (iii) a população com idade intermediária. Numa propensão inversa, o PPC parece ser favorecido entre os homens e os falantes mais velhos,

comportamento que, a exemplo do observado no trabalho de Kubarth (1992), pode ser indício de que a forma composta tenda à diminuição no uso à medida que se progrida na troca de gerações.

Quanto a seu funcionamento, o PPC tem seu favorecimento acentuado pelo uso de marcadores temporais explícitos e durativos, bem como por verbos atélicos e durativos, especialmente os estativos. Informações que, somadas ao dado do único grupo de fatores selecionado (número do sujeito) – no qual o PPC tem seu uso favorecido junto ao traço de “pluralidade” –, evidenciam o uso do PPC atrelado ao sentido de *continuidade*. Por outro lado, mesmo podendo ocorrer junto a fatores que viabilizam a leitura continuativa, percebe-se um claro favorecimento da forma simples junto a traços menos durativos, isto é, com verbos télicos e pontuais, especialmente de *achievement*, e com sujeito e complemento verbal singulares. Por fim, cabe destacar ainda o uso do PPC referindo-se a *situações passadas genéricas e potencialmente ocorridas* – comportamento que fica mais evidente junto a orações interrogativas e a marcadores de tempo indeterminado.

4.2 Análise multivariada da expressão do antepresente ampliado em San Miguel de Tucumán

A tabela 4 sintetiza a análise multivariada dos dados encontrados no contexto de *AP ampliado* do *corpus* tucumano. Ao fim da tabela, dispõem-se a quantidade e o percentual de ocorrências do PPC (32 casos/68%) na relação com o total de casos do *pretérito perfecto* (47 casos).

Tabela 4 –Da análise multivariada na expressão do AP ampliado em San Miguel de Tucumán.

GRUPOS DE FATORES			N	% PPC	Total N	Peso	
LINGÜÍSTICO	MARCADORES TEMPORAIS	Tipo	Durativo	19	73%	26	[.62]
			Conclusivo	2	100%	2	–
			Indeterminado	11	58%	19	[.38]
	Presença	Explícito	10	67%	15	[.12]	
		Implícito	22	69%	32	[.65]	
	FORMA BASE DO VERBO	Telicidade	Télico	11	61%	18	[.47]
			Atélico	21	72%	29	[.52]
		Duração	Pontual	9	69%	13	[.54]
			Durativo	23	68%	34	[.49]
		Modo de ação	<i>Achievement</i>	9	69%	13	[.55]
			<i>Accomplishment</i>	2	40%	5	[.06]
			Atividade	7	64%	11	[.13]
	SUJEITO	Pessoa	1ª	10	71%	14	[.69]
			2ª	3	50%	6	[.16]
			3ª	18	72%	25	[.51]
		Número	Singular	18	64%	28	[.54]
			Plural	13	77%	17	[.41]
	COMPLEMENTO VERBAL	Número	Singular	10	67%	15	[.51]
			Plural	10	83%	12	[.81]
ORAÇÃO	Tipo	Afirmativa	24	77%	31	[.48]	
		Negativa	3	33%	9	[.13]	
		Interrogativa	5	71%	7	[.91]	
EXTRALIN	SEXO	Masculino	24	67%	36	.33	
		Feminino	8	73%	11	.90	
	<i>range</i>					57	
	IDADE	Até 35 anos	16	57%	28	[.52]	
		36 – 55 anos	11	79%	14	[.46]	
Mais de 55 anos		5	100%	5	–		
Input: .63			Log-Likelihood: [16.647]		Total N=32/47 (68%)		

Fonte: elaborada pelo autor.

Além do alto percentual geral da forma composta, destaca-se também a expressiva recorrência do PPC sem a indicação da referência temporal por meio de um marcador explícito (22 casos/69%). Considerando as expressões temporais explícita e implicitamente identificadas, notamos que os marcadores do tipo conclusivo parecem poder exercer alguma influência sobre o uso do PPC (100%) – conforme exemplifica o enunciado (27).

(27) Porque no solo nos contaminan a nosotros. [A lo largo de la historia] ya han matado especies de peces que no van a volver a existir. Los santiagueños, pobrecitos, están que no pueden más<T7>.

Contudo, tendo em vista a limitação dos dados, esse cenário requer maior atenção antes de qualquer afirmação. Por outro lado, com uma recorrência mais substancial, os marcadores com valor durativo – enunciado (28) – apresentam um percentual de uso do PPC expressivo (73%), fator que, conforme evidencia seu peso relativo ([.62]), parece favorecer significativamente o uso da forma composta.

(28) Lo que **hemos hecho** en este primer tramo de nuestra gestión es sentar las bases de trabajo <T5>.

A análise do PPS considerando os marcadores de tempo revela-nos a maior ocorrência dessa forma com o tipo indeterminado (42%). De modo mais refinado, o cruzamento do fator “marcador temporal indeterminado” com o grupo de fatores referentes à “duração” da base verbal (Tabela 5) mostra-nos que a presença de um verbo durativo aumenta o índice de ocorrência do PPC para 69%, ao passo que o índice do PPS é aumentado na presença de um verbo pontual (67%), como ilustram os enunciados (29) e (30), respectivamente.

Tabela 4 –Do cruzamento do fator “marcador de tempo indeterminado” com o grupo de fatores “duração” na expressão do *antepresente ampliado* em San Miguel de Tucumán.

		Durativo		Pontual		Total
Marcador Indeterminado	PPC	9	69%	2	33%	11
	PPS	4	31%	4	67%	8
		13	100%	10	100%	19

Fonte: elaborada pelo autor.

(29) [...] los que [alguna vez] **han tenido** la posibilidad de laborar con Pablo, es un tipo obsesivo de la perfección. [...] <T8>.

(30) ¿Qué me **contactó** una vez? Mándame quién sos, porque yo le llamo para preguntar <T2>.

Ao encontro desse último dado, não apenas o estudo dos marcadores temporais, mas também outros fatores apontam a uma tendência da forma composta

veicular um sentido de *continuidade*. Tanto é assim que identificamos, de modo geral, uma maior recorrência de uso do PPC junto a *verbos* atéticos (72%) e estativos (78%). O peso relativo desse fator ([.88]) e o valor de *range* do grupo ao qual pertence (82) realçam a incidência dos verbos estativos no uso do PPC, nesse contexto de análise. Por outro lado, o PPS tem maior recorrência junto a verbos téticos, mesmo podendo ser encontrado com frequência significativa junto aos atéticos. O enunciado (31) mostra como o uso de verbos estativos junto ao PPC favorece a leitura de *continuidade*. Vejamos que “*siempre*” também contribui para o sentido de duração do estado descrito:

(31) Pero siempre **ha tenido** un sanatorio de referencia en capital para la mayor complejidad o para la intervención quirúrgica, la terapia y las coronarias <T5>.

Ainda apontando para a mesma tendência, a maior recorrência da forma composta junto a *sujeitos* e *complementos* plurais (77% e 83%, respectivamente) reforça a proximidade dessa forma com o sentido de *continuidade*. A incidência do traço de pluralidade é ainda mais significativa quando observamos os complementos verbais, posto que o peso relativo desse fator chega a [.81]. A título de exemplo, em (32) observamos que a extensão das situações descritas (“*han dedicado*”, “*han apoyado*”) se dá, em parte, graças ao traço de pluralidade presente tanto no sujeito como no complemento:

(32) [...] veintitrés presidentes exactamente hemos conducido la casa los cincuenta y siete años de vida. Muchos de los cuales **han dedicado** grandes esfuerzos y **han apoyado** situaciones muy duras <T3>.

Por sua vez, o estudo da *pessoa gramatical* revela a maior recorrência do PPC junto às primeira (71%) e terceira (72%) pessoas. Devido ao peso relativo atribuído à primeira pessoa ([.69]), destacamos que esse fator parece favorecer o uso do PPC. Por

consequente, esse é um âmbito temporal que se mostra favorável ao estudo do uso do PPC com o fim de destacar algum acontecimento vivenciado pelo enunciador e avaliado por ele como especialmente relevante.

Tabela 5 – Do cruzamento do fator “primeira pessoa” com o grupo de fatores “modo de ação” na expressão do *antepresente ampliado* em San Miguel de Tucumán.

		Achiev.		Accompl.		Atividade		Estado		Total
1ª pes.	PPC	0	-	1	33%	2	100%	7	78%	10
	PPS	0	-	2	67%	0	-	2	22%	4

Fonte: elaborada pelo autor.

A exemplo do que demonstram os enunciados (33) e (34), o cruzamento do fator “primeira pessoa” com o grupo de fatores referente ao “modo de ação” (Tabela 5) evidencia que o índice do PPC junto à primeira pessoa é ainda mais acentuado quando junto a verbos *estativos* (78%) e de *atividade* (100%). De maneira que é possível estabelecer uma relação entre os traços durativos e atélicos – que, como sabemos, não apenas caracterizam esses dois modos de ação, mas também favorecem a leitura de *continuidade* – e a percepção de uma *situação relevante* para o enunciador no momento da fala. Em outros termos, em (33), o enunciador enfatiza a contribuição que ele e outros presidentes deram à entidade para que ela, ao logo da história, fosse alcançando o nível de relevância social verificado no momento em que se enuncia. Do mesmo modo, em (34), o enunciador coloca-se em lugar de destaque, no momento em que fala, por ter tido a oportunidade, ao longo da vida, de desenvolver trabalhos com uma figura importante e singular na área da dramaturgia argentina.

(33) [...] veintitrés presidentes exactamente **hemos conducido** la casa [durante] los cincuenta y siete años de vida <T3>.

(34)[...] los que han tenido la posibilidad de laborar con Pablo, es un tipo obsesivo de la perfección. Yo **he tenido** la posibilidad [en algunos momentos de la vida] de hacer videos y cosas con él [...]<T8>.

As orações interrogativas se destacam tanto pelo percentual (71%) como pelo peso relativo ([.91]) que possuem no uso do PPC. De maneira que, como se observa no enunciado (35), também é possível, com o uso da forma composta, encontrar a referência a uma *ação genérica, em um passado indeterminado* – nos termos de Rodríguez Louro (2009, 2011). Ou seja, o enunciador faz referência a ações potenciais que previsivelmente ocorrem alguma(s) vez(es) na vida de qualquer um.

(35) ¿Qué cosas te han hecho o **has hecho** cuando tenías desconfianza, cuando **has desconfiado** de algo? <T1>.

Com a análise das variáveis extralinguísticas, observamos que, no que se relaciona ao *gênero/sexo* do falante, há maior recorrência do PPS entre homens, enquanto a fala das mulheres parece dar preferência ao PPC (73%), o que fica evidenciado pelo alto peso relativo atribuído a esse fator (.90). Uma vez que observamos um uso geral mais recorrente do PPC (68%) em detrimento do PPS (32%), o favorecimento daquela forma junto às mulheres pode ser um indício de que o PPC é considerado a forma mais prestigiosa na expressão do *AP ampliado*.

Contudo, a análise do grupo de fatores *idade*, mostra que a forma composta apresenta uma tendência ao desuso, isto é, incrementa-se o percentual de uso do PPC à medida que aumenta a idade do falante. Com uma tendência proporcionalmente inversa, a forma simples tem seu percentual de ocorrência incrementado conforme se reduz a idade do falante. Desse modo, parece se marcar uma tendência futura a que o PPS avance na expressão do *AP ampliado* à medida que a população envelheça e se efetue a troca de gerações.

Em síntese, mesmo que a forma composta apresente indícios de um uso mais prestigioso – posto que é mais recorrente, de modo geral, e também favorecida pelas mulheres e pelos maiores de 36 anos –, a forma simples parece ter, nesse contexto de análise, uma presença que pode vir a se fortalecer à medida que os falantes mais novos

– cuja fala traz consigo uma recorrência mais significativa do PPS – difundam seu modelo de uso.

Quanto ao funcionamento, encontramos a maior recorrência do PPC com fatores que permitem a leitura *continuativa* (marcador temporal durativo, verbos atélicos e de estado, sujeito e complemento plurais). Em especial, observamos a intensificação da recorrência dessa forma junto à primeira pessoa, o que, como vimos, salienta a marcação mais subjetiva de situações consideradas, pelo enunciador, como mais *relevantes no momento em que se enuncia*. Finalmente, a alta incidência do fator “oração interrogativa” sobre o uso do PPC destaca o favorecimento do uso dessa forma na expressão de *passados genéricos*. Quanto ao PPS, apesar de também observado nos contextos em que o PPC é favorecido, tem seu percentual incrementado em contextos menos sujeitos à interferência de uma leitura durativa, isto é, junto a verbos télicos e pontuais.

5. Considerações finais

Por fim, é possível afirmar que tanto em Buenos Aires, como em San Miguel de Tucumán encontra-se um cenário de variação entre o *perfecto simple* e *perfecto compuesto* quando se trata da expressão do AP ampliado, isto é, de situações anteriores ao momento de fala, que se mantiveram, ao menos uma vez, durante um tempo abrangente e pouco especificado.

Essa constatação mostra-nos não ser possível afirmar que, de modo geral, na Argentina utiliza-se apenas o PPS para se referir ao passado próximo ou distante ou que o PPC é uma forma obsoleta no país. Conforme apontaram os dados discutidos, tanto em Buenos Aires como em San Miguel de Tucumán a forma composta apresenta relativa vitalidade no contexto temporal investigado. Por outro lado, o cenário de aparente equilíbrio percentual entre as duas formas levantam certos questionamentos sobre os fatores por detrás da variação.

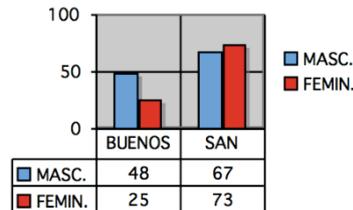
A fim de esclarecer esse cenário, a análise multivariada permite identificar que tanto em Buenos Aires como em San Miguel de Tucumán o PPC é mais recorrente junto a contextos linguísticos que favorecem a expressão do valor de *continuidade*, ao passo que o PPS tende a ocorrer com maior frequência junto a fatores que cooperam para a leitura não continuativa. Desse modo, identificamos nas variedades um maior uso do PPC junto a marcadores temporais durativos, a bases verbais com traço atético e a sujeito plural.

Em especial, identificamos na variedade tucumana outros fatores que favorecem o uso do PPC e, por conseguinte, apontam para um uso mais estendido da forma composta nessa variedade diatópica. Assim, ainda favorecendo a percepção do sentido de *continuidade*, o PPC também é mais recorrente percentualmente entre verbos de atividade/estado e complemento verbal plural. Outro comportamento do PPC exclusivo a Tucumán se deve a seu favorecimento junto a marcadores temporais com valor conclusivo. O que ressalta, no MF, o *resultado* da situação terminada.

Finalmente, identificamos em S.M. Tucumán o uso preferencial do PPC junto à primeira pessoa. Parece que a incidência da primeira pessoa sobre o uso da forma pode ser reflexo de uma tentativa de marcar como mais relevante uma situação vivenciada pelo enunciador, dentre outras potencialmente existentes nessa concepção temporal (SCHWENTER; CACOULLOS, 2008, RODRÍGUEZ LOURO, 2009; ÁLVAREZ GARRIGA, 2012; HERNÁNDEZ, 2013).

Também comum às duas variedades é a possibilidade de se valer da forma composta para se referir a *situações genéricas potencialmente ocorridas em um passado menos definido*. Conforme vimos, esse uso é especialmente encontrado em orações interrogativas, junto a marcadores temporais indeterminados ou ainda com sujeito ou complemento verbal menos definidos.

Gráfico 1 - Do cotejamento da incidência percentual do fator “gênero/sexo” sobre o uso do PPC no âmbito de *antepresente*, nas variedades de Buenos Aires e San Miguel de Tucumán.

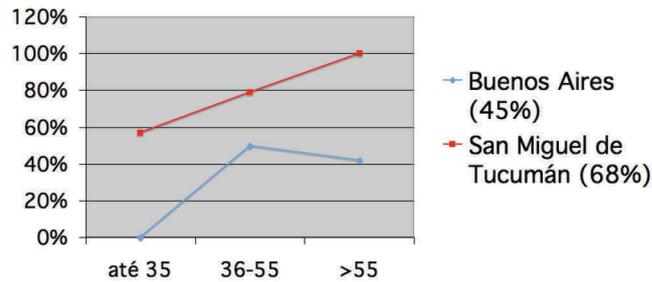


Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto às variáveis extralinguísticas, o gráfico 1 ilustra-nos como o fator gênero/sexo incide sobre o uso das formas do *pretérito perfecto* em ambas as variedades. Se na variedade bonaerense observamos um favorecimento ainda maior do PPS junto a mulheres (75%) e um discreto aumento no uso da forma composta na fala masculina (48%), na variedade tucumana verificamos uma tendência inversa, isto é, a fala feminina apresenta maior uso do PPC (73%) e a forma simples tende a se tornar um pouco mais frequente na fala masculina (33%) – embora a forma composta ainda se mantenha como mais recorrente também junto a esse fator (67%).

Esse comportamento distintivo parece mostrar que, na variedade tucumana, o uso do PPC pode desfrutar de certo prestígio normativo, posto que as mulheres tendem a apresentar maior atenção à norma linguística avaliada positivamente pela sociedade (LABOV, 2008 [1972]; CHAMBERS; TRUDGILL, 1994; SILVA-CORVALÁN, 1989). O alto percentual de uso do PPC nessa variedade diatópica é também um argumento nessa direção. Diante dos dados, parece que em Tucumán o uso do PPC está muito mais consolidado e bem definido que na variedade bonaerense, já que se observa, nesta última variedade, uma maior recorrência, de modo geral, do PPS (inclusive entre as mulheres) e um leve aumento no uso do PPC na fala masculina – apesar de ainda assim o percentual do PPS ser maior. Desse modo, em Buenos Aires, a mudança observada parece ser em direção ao uso do PPS.

Gráfico 2 – Do cotejamento da incidência percentual do fator “idade” sobre o uso do PPC no âmbito de *antepresente*, nas variedades de Buenos Aires e San Miguel de Tucumán.



Fonte: elaborado pelo autor.

Por sua vez, a observação do fator idade (Gráfico 2) mostra-nos que no *corpus* da variedade bonaerense há um uso categórico do PPS entre os informantes mais jovens (menores de 35 anos) e que, em San Miguel de Tucumán, a curva de ascensão percentual do PPC na passagem do grupo mediano (de 36 a 55 anos) ao mais velho é maior. Esse padrão sociolinguístico de uso mostra que nas duas variedades argentinas a forma simples apresenta um uso mais inovador e a composta, um uso mais conservador – tanto é assim que o PPS é mais frequente entre os falantes mais novos e o PPC, entre os mais velhos. Também confirmando essa tendência, em Buenos Aires sequer encontramos o uso do PPC entre os mais jovens e, em San Miguel de Tucumán, o uso do PPC é ainda mais reforçado entre os maiores de 55 anos (100%).

A julgar pelas informações extralinguísticas, o PPS pode seguir por um processo de expansão em ambas as variedades diatópicas, posto que é especialmente favorecida entre os falantes mais jovens. Por fim e em consonância com o que discutimos na introdução deste trabalho, ressalta-se a relevância desses dados para reconhecer a diversidade linguística existente no interior da Argentina. Em especial, parece que as particularidades marcadas neste trabalho são mais uma evidência de que as questões sócio-históricas vivenciadas por cada uma dessas comunidades de fala desde seu processo de colonização foram fatores indispensáveis para que se configurassem diferentes estados de uso da língua (VIDAL DE BATTINI, 1964; LIPSKY, 2011).

Referências Bibliográficas

ALARCOS LLORACH, E. **Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa, 2005.

ALARCOS LLORACH, E. Perfecto simple y compuesto. *In*: ALARCOS LLORACH, E. **Estudios de gramática funcional del español**. 3 ed. Madrid: Gredos, 1980. p.13-49.

ÁLVAREZ GARRIGA, D. Estudio sobre la variación perfecto simple y perfecto compuesto en los discursos presidenciales de Evo Morales: marcas del contacto lingüístico. **Cuadernos de la Alfal**, Buenos Aires, n. 4, p. 30-44. 2012.

ARAUJO, L. S. **O pretérito em espanhol**: usos e valores do perfecto compuesto nas regiões dialetais argentinas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

ARAUJO, L. S. **A expressão dos valores “antepresente” e “passado absoluto” no espanhol**: Um olhar atento a variedades diatópicas 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, 2017.

ARAUJO, L. S. A expressão do “passado absoluto” em variedades argentinas. **A Cordas Letras**, Feira de Santana, n. 19, p. 154-179, 2018a.

ARAUJO, L. S. O gênero entrevista radiofônica em comunidades hispânicas: um aporte da Análise Textual Automática. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 11, n. 02, p. 289-312, 2018b. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL29-v11n2a2017-2>

BELINE, R. A variação linguística. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística**: objetos teóricos. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 121-140.

BELLO, A. **Análisis ideológico de la conjugación castellana**. Caracas: Plan Cultural Caracas, 1972.

BELLO, A. **Gramática de la lengua castellana**. Madrid: EDAF, 2004.

CARTAGENA, N. Los tiempos compuestos. *In*: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa, 1999. 2 v. p. 2933-2975.

CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P. **La dialectología**. Madrid: Visor Libros. 1994

GILI GAYA, S. **Curso superior de sintaxis española**. Barcelona: Biblograf, 1970.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. Caracterización de las funciones del pretérito perfecto en el español de América. *In: CONGRESO INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA*, 2, 2001, Valladolid. **Paneles y ponencias del II Congreso Internacional de la Lengua Española**. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2001.

GUY, G. R.; ZILLES, A. **Sociolingüística quantitativa**. São Paulo: Parábola, 2007.

JARA YUPANQUI, I. M. El pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto en las variedades del español peninsular y americano. **Signo e Seña**, Buenos Aires, n. 20, p. 255-281, 2009.

HERNÁNDEZ, J. E. Focus on speaker subjective involvement in Present Perfect grammaticalization: Evidence from two Spanish varieties. **Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics**, Tromsø, 2013, v. 2, n. 2. p. 261-284, 2013.

HOWE, C.; SCHWENTER, S. A. Present Perfect for Preterit across Spanish Dialects. **Penn working papers in linguistics: Selected Papers from NWAV-31**, Pennsylvania, v. 9.2, p. 61-75, 2003.

KUBARTH, H. El uso del pretérito simple y compuesto en el español hablado de Buenos Aires. *In: LUNA TRAILL, E. G. (coord). Scripta philologica: in honorem Juan M. Lope Blanch*. Ciudad de México, 1992. 2 v. p. 553-566.

LABOV, W. **Padrões Sociolingüísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

LIPSKI, J. M. **El español de América**. 7 ed. Madrid: Cátedra, 2011.

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. (org.). Semantics: a reader*. New York: Oxford University Press, 2004. p.526-533.

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.

RODRÍGUEZ LOURO, C. **A sociolinguistic study of Preterit and Present Perfect usage in contemporary and earlier Argentina**. 2009. 288 f. Tese (Doutorado em

Filosofia). School of Languages and Linguistics, Faculty of Arts, University of Melbourne, Melbourne, 2009.

RODRÍGUEZ LOURO, C.; JARA YUPANKI, M. Otra mirada a los procesos de gramaticalización del presente perfecto en español: Perú y Argentina. **Studies in Hispanic and Lusophony linguistics**, Minnesota, v. 4.1, p. 55-80, 2011.

SCHWENTER, S. A., CACOULLOS, R. T. Defaults and indeterminacy in temporal grammaticalization: The 'perfect' road to perfective. **Language variation and change**, v 20, p. 1-39, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954394508000057>

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolingüística: teoría y análisis**. Madrid: Alhambra, 1989.

TAGLIAMONTE, S. A. **Analysing sociolinguistic variation**. New York: Cambridge University Press, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511801624>

TORREGO, L. G. **Gramática didáctica del español**. 8 ed. Madrid: SM, 2002.

VIDAL DE BATTINI, B. E. **El español de la Argentina**: Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1964.

Artigo recebido em: 19.04.2018

Artigo aprovado em: 24.05.2018



***Devious Maids: representações sociais sobre as
mulheres latinas em uma perspectiva multimodal***
***Devious Maids: a multimodal approach for the social representations
on Latin women***

Larissa de P. Cavalcanti *

RESUMO: Nosso trabalho investiga a natureza das representações sociais sobre mulheres latinas na série *Devious Maids*, para verificar se há ruptura com a história de papéis estereotipados e marcados por inferioridade social e cultural. Em uma perspectiva multimodal, a análise dos processos contextuais e simbólicos foi centrada nos temas que compunham as representações sociais emergentes na narrativa da série. Apresentamos aqui um recorte de tese de doutoramento, no qual a investigação ideológica das representações sociais consideram o modo orquestrador de filmagem e os modos contribuintes de som, de ação dramática, fala e imagem como seus vetores. O estudo verificou que as representações são fruto de posicionamentos ideológicos muitas vezes contraditórios e sempre implícitos, orientados para empoderar ou subjugar grupos sociais e seus membros – o que torna urgente seu estudo em produtos midiáticos, cujo público consumidor se torna cada vez mais intangível no mundo globalizado.

PALAVRAS-CHAVE: Ideologia Multimodalidade. Mulheres Latinas. Representações Sociais. Séries de Televisão.

ABSTRACT: The present paper investigates the nature of the social representations on Latina women in the TV series *Devious Maids* to verify if there is rupture from their traditional and stereotypical roles on TV based on the projection of social and cultural inferiority. From a multimodal perspective, contextual and symbolic processes were analyzed according to themes of representation emergent in the series narrative. In this excerpt of our doctoral thesis, the ideological investigation of social representations take the orchestrating mode of filming and contributing modes of time, speech, image and dramatic action as vectors. The research proved that social representations are influenced by ideologies often contradictory and mostly implicit, organized to empower or subjugate social groups and their members – which demands for more studies on social representations and media products in face of an ever more globalized audience.

KEYWORDS: Ideology. Latin women. Multimodality. Social Representations. TV Series.

* Doutorado em Linguística, UFRPE-UAST. laracvanti@gmail.com

1. Introdução

A televisão, através da representação do cotidiano, de universos paralelos e de reconstruções do passado, deu origem à indústria de narrativas, caracterizada por formatos diversos e públicos consumidores cada vez mais específicos e críticos. Uma rápida olhada na programação das emissoras e plataformas de distribuição online revela a vastidão desse universo narrativo: telenovelas, *soap operas*, minisséries, super-séries, séries, seriados.

O presente trabalho, recorte de nossa tese de doutoramento, assume uma perspectiva multimodal para investigar as representações sociais sobre as mulheres latinas na série de televisão norte-americana, *Devious Maids*. Ou seja, não se trata de uma análise da qualidade do programa televisivo, nem uma descrição dos tipos sociais que são retratados pela série, mas uma investigação acerca dos conhecimentos socialmente partilhados sobre as mulheres latinas, coletados pela emissora/produtora *Lifetime* e reproduzidos através de uma narrativa.

Por isso, investigamos como os elementos estruturadores e os temas emergentes na narrativa da série *Devious Maids*, enquanto meio de materialização das representações sociais, poderiam orientar os conhecimentos dos telespectadores acerca das mulheres latinas. Para isso, recorreremos à Teoria Kineicônica de Burns e Parker (2003, 2010) em sua concepção de pesquisa multimodal para imagens em movimento, bem como às noções de ideologia e estruturas ideológicas do discurso delineadas por Van Dijk (2001, 2006). A análise linguístico-discursiva de representações sociais permite compreender a relação entre operações mentais, operações linguísticas e processos sociais, bem como a construção de conhecimentos sobre um determinado objeto da realidade por determinado grupo social, situado histórica e culturalmente.

Investigar as representações sociais que uma empresa televisiva reproduz, por meio de um seriado sobre um grupo social minoritário, aponta para quais conhecimentos sobre os membros daquele grupo interessa à emissora reproduzir e

como membros destes grupos se relacionam entre si. O presente artigo se divide em uma breve discussão sobre representações sociais e sua relação com a mídia; na apresentação do campo de pesquisa linguística multimodal em relação aos gêneros audiovisuais; na descrição da metodologia da pesquisa, os dados e sua discussão e; por fim, nossas considerações finais.

2. Televisão e representações sociais

As pesquisas sobre televisão, principalmente no Brasil, se concentram em expor essa mídia como uma produção de mercado, cujas implicações políticas e econômicas são mais relevantes que o conteúdo levado às telas. Olhar para os programas televisivos como repertórios de significados simbólicos envolve admitir que seus programas não são desprovidos de qualidade e exige a compreensão crítica desses significados para questões de política, identidade e hierarquia social. Um modo de compreendermos a rede de significados que emergem das construções simbólicas da televisão é através das representações sociais que um grupo televisivo reproduz – o que implica controle dos discursos através dos quais construímos e compartilhamos conhecimentos em sociedade.

Partindo do princípio que a dimensão ideológica do discurso público é constituída e constitui práticas verbais e não verbais, estruturas organizacionais e instituições, as diversas atividades envolvidas na produção televisiva podem ser elas mesmas ideológicas e influenciadas por atores sociais que são, também, membros de vários grupos sociais, com suas diferentes ideologias. Ou seja, não é mais possível entender a reprodução de sentidos e significados voltados para a desigualdade social, sem considerarmos o papel dos meios de comunicação na interpretação da realidade.

Para analisarmos como seriados televisivos podem contribuir para representações parciais e contraditórias do mundo, em sua materialidade discursiva audiovisual e linguística, estudamos as representações sociais que esses grupos

veiculam acerca da realidade. Nesse trabalho, entendemos representação social como o conjunto de teorias desenvolvidas no âmbito da psicologia social a partir dos trabalhos de Serge Moscovici.

Para Moscovici (2009), as representações sociais contribuem para a construção da própria realidade social, tornando formas não familiares de conhecimento em familiares e sustentando as práticas de diferentes grupos sociais através da orientação de ideias e práticas dos membros desses grupos. Ou seja, as representações sociais convencionalizam objetos, pessoas ou eventos, localizando-os em uma categoria e gradualmente os estabelecendo como modelos, compartilhados por um grupo de pessoas. Por isso, as representações não são criadas em isolamento, são criadas de alguém para outro alguém e, uma vez criadas, ganham vida própria, circulando, fundindo-se, repelindo e dando origem a outras representações.

Para que as representações sociais funcionem como processos que resultam em cognições coletivas e, conseqüentemente, em vínculos entre grupos sociais, são ativados dois mecanismos sociocognitivos: ancoragem e objetivação. A objetivação é o processo pelo qual o desconhecido é transformado em algo concreto que podemos perceber e controlar. De acordo com Moscovici (2009), a objetivação traz aquilo que, até então, inexistia para o universo do conhecido por meio de hipóteses concretas sobre o objeto, gerando uma imagem coerente que exprime o objeto da representação.

O mecanismo da ancoragem, por sua vez, implica na passagem da ideia pouco familiar para contextos familiares, fazendo com que novas representações sejam incorporadas às já conhecidas e, simultaneamente, transformadas por elas. Com isso, ideias não familiares se tornam familiares e passam a integrar o repertório de referências de uma sociedade. Chamon (2006) enfatiza que o processo de ancoragem se refere ao enraizamento social das representações através da integração cognitiva do objeto representado num sistema de conhecimentos já existente. Enquanto sistema de classificação, ancorar relaciona-se, portanto, a classificar, denominar, hierarquizar, dar

valores positivos ou negativos ao objeto que está sendo representado, comparando-o com modelos retidos na memória dos indivíduos (GONÇALVES, 2011, p.15).

Sobre os processos de ancoragem e objetivação, Höijer (2011) salienta que pouco foi teorizado sobre sua relação com a emoção. Para a autora, o vínculo entre emoção e as representações sociais merece destaque porque a emoção é um recurso frequentemente usado pelas mídias de comunicação em massa (como a televisão) quando buscam ancorar e objetificar novos elementos em sentimentos de medo, ameaça, raiva ou compaixão. Dessa maneira, se um determinado programa televisivo busca ancorar novos fenômenos ou eventos em sentimentos negativos ou objetificá-los por imagens negativas, as reações do telespectador tenderão à rejeição e hostilização daquele novo fenômeno ou evento.

Um aspecto comum aos desenvolvimentos das teorias de representação social é a relevância das produções discursivas e do léxico em particular. Como defende Matêncio (2006), as representações sociais articulam uma face cognitiva e uma face social que se realizam na língua em uso nas práticas sociais. Isso torna necessária uma análise discursiva e interacionista das representações nos discursos, pois são nesses que virão “à tona”. Em outras palavras, as palavras são suporte para as representações sociais, isto é, elas se realizam nas estruturas da língua tanto na oralidade quanto na escrita (HARRÉ, 2001).

Nesse sentido, vale salientar que as representações não são construídas em relações de transparência com as palavras, nem de modo fragmentado: as representações emergem de discursos. Como defende Irineu (2011), as representações sociais podem ser vistas como elementos ideológicos construídos através da comunicação, ou seja, do discurso em prática, afinal ao se valerem de processos de uso de linguagem, as representações não são os objetos a que se referem, mas construções discursivas.

Se as representações sociais deixam em evidência o papel dos discursos no estabelecimento de relações entre grupos sociais, dão acesso também aos investimentos ideológicos de suas práticas sociais constitutivas. Essa é uma questão que nos interessa com o presente trabalho, afinal, para entender a natureza das representações sociais sobre mulheres latinas nos Estados Unidos, precisamos recorrer às ideologias subjacentes a tal prática discursiva. Vale ressaltar que, nas séries televisivas, a representação social é construída com a contribuição de outros modos semióticos além do verbal. Assim, se o modo verbal leva a determinadas representações, é possível também que imagem e som engendrem processos próprios de representação, os quais podem divergir ou acentuar o que é proposto verbalmente. Por isso, assumir uma perspectiva multimodal se faz necessário para a investigação de representações sociais em séries televisivas.

3. Multimodalidade e análise de gêneros audiovisuais

Até meados da década de 1990, mesmo os estudos linguísticos que consideravam aspectos contextuais e informações não verbais tendiam a olhar semioses além do verbal apenas como "acessórios" cujos sentidos apoiavam ou se propunham de modo independente ao mobilizado pelos conteúdos verbais. A evolução tecnológica e a diversificação das práticas comunicativas reconfiguraram o cenário das comunicações no século XXI a ponto de tornarem evidente a insuficiência de estudos linguisticamente orientados exclusivamente para o material verbal (escrito ou falado) para dar conta dos diferentes sentidos gerados por textos digitais ou audiovisuais.

Nesse contexto, os estudos de multimodalidade são uma expansão de horizontes para as práticas investigativas da linguística. Naturalmente, textos e interações sempre foram multimodais, o que muda com a emergência da perspectiva multimodal é a consolidação de um campo de pesquisas que se beneficia ao mesmo

tempo das novas possibilidades de interação e das tecnologias digitais que expandem os métodos de observação, registro e análise de dados. A pesquisa multimodal, portanto, se preocupa menos com a predominância deste ou daquele modo no processo comunicativo, e se concentra em como os diversos modos são configurados e disponibilizados para os propósitos de um evento comunicativo situado no tempo e no espaço. Os estudos de multimodalidade propriamente ditos respeitam os seguintes princípios (JEWITT, 2016):

1. A língua como elemento de um conjunto multimodal divide com outros modos o poder de gerar sentido.
2. A seleção e configuração de modos faz com que os significados produzidos sejam mais que “a soma das partes”.
3. Os modos são modelados socialmente e culturalmente, de maneira que seus recursos materiais carregam profundas orientações históricas e sociais das sociedades e suas culturas para cada signo e podem ser usados para trabalhos semióticos específicos.
4. O contexto e das demandas e interesses dos atores sociais influenciam a escolha dos modos para realização de processos específicos na geração de sentido em um evento comunicativo.

A relação entre princípios linguísticos e as outras semioses também é repensada nos estudos multimodais, não porque ela estende os parâmetros e as funções desenvolvidos na linguística às demais semioses, mas porque há regras e elementos descritos nos estudos da linguagem que também se aplicam a outros modos. Por outro lado, a insuficiência de categorias linguísticas para estudar as possibilidades de geração de sentidos de outras modalidades é um indicativo de que diferentes modos possuem qualidades próprias e limitações diferentes para geração de sentidos.

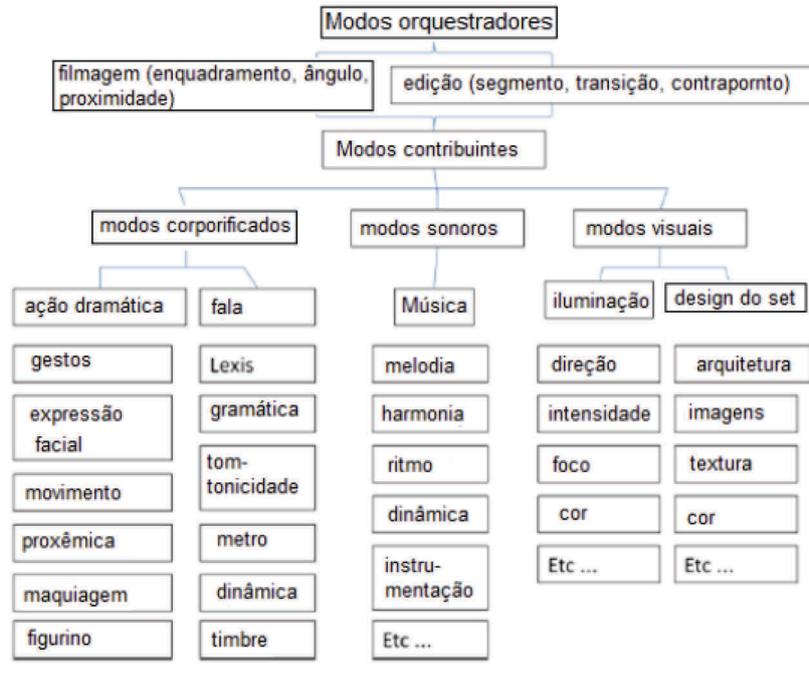
A partir dessas noções gerais, os estudos em multimodalidade têm se caracterizado como um contínuo entre investigações que se dedicam ao estudo de modos específicos como a fala, a música ou o gesto e, mais recentemente, aquelas que olham para expansões semânticas na integração de texto e imagem, fala e gesto. Por outro lado, o próprio corpus das pesquisas multimodais é predominantemente

estático, com ênfase nos textos didáticos ou midiáticos impressos, tornando evidente a necessidade de ferramentas de análise para estudos multimodais que contemplem não somente a descrição dos modos em seus propósitos específicos, mas que permitam discutir, à luz de questões sociais, os significados gerados a partir de suas várias relações.

Em nosso trabalho, escolhemos a proposta de análise de gêneros audiovisuais desenvolvida por Burn e Parker (2003, 2010), a Teoria Kineicônica. Essa teoria empresta seu nome do grego *kinei*, movimento e *eikon*, imagem para enfatizar a inter-relação de sentidos de modos a partir da imagem em movimento (seja em filmes, séries, propagandas etc.). A Teoria Kineicônica distingue dois focos de análise do audiovisual: os aspectos metamodais e o cronotopo kineicônico. Os aspectos metamodais se referem, basicamente, à identificação da organização textual da imagem em movimento e recursos semióticos ativados no processo, ao passo que o cronotopo, diz respeito à noção de que as definições espaço-temporais são inseparáveis na constituição de um mundo narrativo.

A relação metamodal enfatiza o “aninhamento” de modos dentro de modos, olhando, em particular, para as relações entre os mesmos. Para sistematizar essa relação, Burn (2013) distingue os modos contribuintes (movimento, luz, figurino, cenário) e orquestradores (espaço e tempo), salientando que cada modo constitui um sistema mais ou menos independente de recursos geradores de sentido. Apesar da separação didática e visual dos modos, para o autor, a Teoria Kineicônica se caracteriza principalmente por olhar como os modos trabalham juntos, ou seja, não se trata de decompor modos semióticos maiores em elementos cada vez menores, mas de entender os recursos que conjuntamente produzem determinados efeitos de sentido.

Figura 1 – Hierarquia de modos orquestradores e contribuintes.



Fonte: Cavalcanti (2017).

Por tudo que se discute sobre a influência da televisão na sociedade e do jogo ideológico dessa mídia, esperávamos encontrar mais estudos de multimodalidade que explorassem gêneros televisivos ou mesmo audiovisuais de modo mais amplo. Reconhecemos que as audiovisuais são um desafio para a transcrição e análise de dados, principalmente na escolha das prioridades de análise. Todavia, como tais produtos podem dar origem a trabalhos complexos sobre crenças, valores, descobertas e visões da realidade, nosso trabalho surge, então, como proposta de investigação multimodal de um produto audiovisual e, particularmente, dos investimentos ideológicos de (re)produção de representações sociais.

4. Metodologia de pesquisa para *Devious Maids*

Ao tomarmos a série *Devious Maids* como meio de realização de representações sociais, fizemos escolhas metodológicas que permitissem dar conta de aspectos contextuais e simbólicos da constituição de uma série de televisão sem abrir mão de um olhar linguístico e multimodalmente orientado. Aqui, todavia, apenas tocaremos

Essa organização permitiria o leitor entender como a cena é proposta, o que nela se realiza e como a filmagem organiza os elementos e ações descritos. Por questões de resolução e direitos de imagem, não incluímos as imagens utilizadas na análise da cena nesse artigo.

Vale salientar que na análise das cenas, usamos recortes estáticos das imagens e utilizamos os princípios da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Na análise dos diálogos das cenas, importante para um estudo linguístico, nos concentramos nas estruturas ideológicas do discurso, tais como Van Dijk (1991) as distingue. Dessa maneira, observamos as dimensões relacionadas à oralidade, como volume, entonação, prolongamento de sílabas e ênfases, bem como a escolha das palavras, as topicalizações e o uso de ironias ou metáforas.

5. As Representações Sociais em *Devious Maids*

Localizada diegeticamente na Califórnia, em Los Angeles, a série retrata especificamente o bairro de Beverly Hills, onde geralmente celebridades de diferentes níveis e áreas residem. Na série, os cenários podem ser divididos em externos ou internos, isto é, nas residências dos patrões americanos ricos, ou nos outros locais por onde circulam as protagonistas. Vale salientar que os cenários internos são os mais recorrentes, tanto por serem o local de trabalho das personagens, como por ajudarem a compor a identidade visual de cada núcleo narrativo.

Quanto ao eixo temporal da narrativa, *Devious Maids* não busca apoio em nenhuma referência a eventos históricos, situações políticas, celebridades ou produtos de cultural popular. Para evitar que o universo diegético fosse compreendido pelo telespectador como inteiramente fantasioso, uma estratégia usada foi a menção a locais reais durante as diversas interações entre as personagens. Dessa maneira, logo em sua abertura, a série declara se passar na Califórnia, em Beverly Hills, e, no sexto episódio, o bairro de Canon Drive é citado como local de residência das personagens de elite.

As protagonistas da série são cinco mulheres latinas que desenvolvem suas narrativas individuais, mas que se entrelaçam em virtude de seus empregos e etnia. São as protagonistas: Marisol Suarez, professora universitária que finge ser empregada para ter acesso à provas que inocentem seu filho condenado de assassinato; Zoila e Valentina, mãe e filha que trabalham na mesma residência e entram em conflito pelas ambições amorosas da jovem; Carmen Luna, mulher porto-riquenha que abandona seu marido para tentar o sucesso como cantora nos Estados Unidos e usa seu emprego para se aproximar de uma celebridade latina local e; Rosie Falta, uma viúva que migra para os Estados Unidos e planeja trazer o filho do México, mas acaba em um romance com seu patrão.

Comum a todas as mulheres latinas da série está o padrão de beleza baseado em cabelos compridos escuros, seios e quadris volumosos e pernas longas. A sexualização dos corpos das mulheres latinas ocorre tanto pelo figurino das personagens quanto pela exposição de seus corpos em diversas cenas da primeira temporada, oscilando desde roupas curtas à seminudez.

Como dito, com cada narrativa foi possível identificar os temas que constroem a experiência dessas mulheres como membros de uma comunidade “latina” residente nos Estados Unidos e que orientariam a natureza das representações sociais sobre essas mulheres. Dessa maneira identificamos: o sotaque, os estereótipos, a maternidade, a dependência financeira e a afetividade/sexualidade. O que podemos notar, a partir dos temas, portanto, é que a narrativa da série não rompe com o posicionamento marginal das mulheres latinas na sociedade americana, nem com a vulnerabilização de seus corpos. Pelo contrário, a série em diversas cenas articula esses temas e os correlaciona de modo a reproduzir representações sociais frutos de ideologias sexistas patriarcais e racistas.

Uma das cenas que trazemos como exemplo de análise toma por base o microtema da estereotipia sobre as latina nos Estados Unidos. Centrada na

personagem Carmen Luna, a cena desenvolve um encontro de Carmen e um produtor musical (Benny Soto, também latino) para um possível contrato com sua gravadora. Durante a cena, a câmera está fixa em plano médio, evidenciando a distância física entre o produtor e sua possível cliente; e Benny Soto está à esquerda simetricamente oposto à Carmen. Ao fundo no cenário, é também presente a oposição de cores nas telas: Benny Soto, em frente ao painel azul, e Carmen, em frente ao painel laranja, de acordo com os princípios do design visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996) simbolizam a seriedade e frieza dos negócios (personificada por Benny Soto) e a sensualidade latina (da figura de Carmen).

Com relação à simetria das personagens nessa cena, retomamos a disposição de informações de acordo com os significados composicionais do dado-novo (ver KRESS; VAN LEEUWEN, 1996), ou seja, o que o produtor faz e fala corresponde ao dado, algo que é tradicional ou esperado do ramo da música, ao passo que Carmen é o elemento “novo”, isto é, uma aspirante que precisa se apropriar desses fatos para ser bem sucedida. Na verdade, se olharmos para as celebridades latinas de maior fama nos Estados Unidos, tais como Jennifer Lopez, Cristina Aguilera e mais recentemente Demi Lovato e Selena Gomez, a recomendação do produtor ganha verossimilhança, uma vez que nenhuma delas possui sotaque característico de suas origens étnicas e familiares.

No que diz respeito ao conteúdo verbal da cena, o produtor alerta Carmen sobre os riscos de manter o sotaque latino para alcançar o estrelato nos Estados Unidos. Porque ele próprio possui sotaque ainda mais perceptível que o de Carmen, Benny Soto usa três estratégias para proteger a sua identidade linguística e a face de sua interlocutora: pede permissão para expressar a realidade do mundo dos negócios e evitar ofensas (“*But can I keep it real with you?/posso ser sincero com você?*”); caracteriza como *funny*/engraçada a sua sugestão e; se justifica com base no público consumidor norte-americano.

É importante salientar que imposições culturais e situacionais podem levar à ameaça da face, assim, Carmen poderia se ofender pela sugestão de Benny Soto, simplesmente pelas assimetrias de sua relação (homem/mulher, produtor/aspirante, rico/pobre). Benny Soto recorre à cortesia, então, para minimizar a imposição presente em sua fala, assumindo duas vezes uma posição de deferência em relação à possível cliente e mitigando a ironia da situação em seu efeito catalisador de impolidez, ao defini-la como “engraçada”.

Ao explicar a necessidade de eliminar o sotaque, o produtor alega que “*Americans... they like Latinas as long as they're not too Latinas*/Americanos...eles gostam de Latinas contanto que não sejam tão Latinas”. Topicalizando “*Americans*”, tanto verbal quanto gestualmente, ele enfatiza para sua interlocutora a nacionalidade do público e sua importância na proposição do apagamento de sua identidade linguística. Benny Soto faz uso, ainda, da palavra *latina*, em detrimento do termo *hispânicas*, o que explicita o desprestígio linguístico e identitário dessas mulheres e as expõe a atitudes drásticas como apagar a expressão dessa identidade étnica por meio de eliminação do sotaque, para integração à cultura hegemônica americana (sob a forma de sucesso comercial, para esta cena específica).

Outro aspecto importante desse mesmo segmento é o prolongamento da palavra *like/gostar* (*liiike latinass/goostam de latinass*), acompanhado de um gesto circular de mão. A soma desses significados aponta para a modalização do produtor sobre o que diz: a forma como os americanos gostam de latinas é algo já banalizado, não surpreendente; porém, para que isso ocorra, elas não podem ser muito latinas – e novamente o produtor enfatiza, com breve pausa entre as palavras e tom ascendente, o advérbio em *too latinass/muito latinas*.

Ao ser menos porto-riquenha e se tornar mais americana (comprando o ideal do falante nativo e do inglês americano padrão como modelo de pronúncia), Carmen, então, garantiria para si acesso a públicos que apenas o cidadão americano teria acesso

naturalmente. A ideologia subjacente ao discurso do produtor é, portanto, racista: a aceitação dos latinos pelos americanos envolve ações de assimilação e apagamento da herança cultural que se relacionam à herança cultural não-americana. Dessa forma, vemos que as palavras e os recursos da oralidade, assim como os gestos do ator, são estruturas ideológicas do discurso tal como van Dijk (2006) as define.

A resposta de Carmen às instruções do produtor “*Whatever I have to do, I’m gonna do it/O que tiver que fazer, eu vou fazer*” abrirá espaço não somente para um acordo verbal entre as partes, mas para uma proposta de caráter sexual do produtor. Antes de estender a mão para um acordo verbal, os olhos de Benny Soto se concentram no corpo de Carmen, sugerindo sua intenção de fazer uso da empolgação da aspirante a cantora para negócios não musicais. Novamente, vemos que o corpo da mulher latina se torna uma moeda de troca: Carmen irá aceitar a investida de Benny Soto para garantir seu contrato. Com esse desenvolvimento, observamos que a sexualidade das mulheres latinas, é um aspecto constante para sua representação social, ainda que nem sempre em evidência, isto é, mesmo que não seja o tema central de uma determinada cena, a série constantemente retoma e reproduz os corpos sensualizados das latinas como elementos importantes para suas diferentes representações.

Nessa cena em particular, reproduz-se a ideia de que é normal que os americanos aceitem e sejam atraídos pela beleza física da mulher latina, embora outros aspectos de sua herança cultural sejam menos aceitos – como é o caso do sotaque. Falar inglês com influência de aspectos fonológicos de outra língua, no contexto da série, coloca as mulheres latinas à margem da sociedade americana, construindo representações vinculadas a sujeitos migrantes de pouca instrução e cuja herança cultural se demonstra uma ameaça à hegemonia da cultura americana.

5. Considerações finais

Nosso artigo discutiu brevemente o conceito de representações sociais e a possibilidade de seu estudo por uma abordagem linguística e multimodal. De modo específico, usamos um recorte de nossa tese para mostrar como uma série de televisão pode reproduzir representações sociais baseadas em conhecimentos e valores de um grupo social que diminuem e marginalizam outro. Tomando por base a série *Devious Maids*, rapidamente apresentamos as biografias das protagonistas e os temas de representações sociais emergentes nas mesmas, detendo-nos aqui especificamente na questão da estereotipia sobre a mulher latina nos Estados Unidos.

Para analisar a construção narrativa e multimodal da representação social sobre a mulher latina a partir do tema citado, não nos concentramos exclusivamente nos diálogos, mas descrevemos os modos visuais (figurino, cenário e gestos) e sonoros (prolongamento de vogais, mudança de tom e, também, a trilha sonora). Assim, foi possível observar que a construção do microtema estereotipia das mulheres latinas recorre à marginalização das culturas de suas mulheres, via hostilização de seu sotaque, e da sexualização de seus corpos – como evidente na relação entre as personagens e no próprio figurino da protagonista.

A partir daí é possível alegar que no discurso multimodalmente constituído da série, subjaz uma ideologia racista, que reforça a divisão “nós/eles” entre americanos e outros grupos étnicos e que inferioriza os sujeitos bilíngues. Nesse sentido, a língua estrangeira serve à tropicalização das mulheres latinas, a qual aliada à construção sempre sensual de seus corpos irá retomar também discursos sexistas, que tratam o corpo da mulher como objeto ou, no caso da cena em questão, como moeda de troca.

Se, por um lado, há um esforço da produção da série em dar protagonismo midiático inédito a um grupo minoritário nos Estados Unidos, mostrando-o como culturalmente diverso, talentoso e atento ao mercado de trabalho, por outro lado, a série ainda retoma estereótipos sexistas e racistas sobre as mulheres latinas. Isso nos

leva a defender que em uma representação social, os significados se tornam “ambíguos, híbridos e contestados. Isso abre a possibilidade de diálogo, debate e conflito” (HOWARTH, 2007, p.23). Em outras palavras, como atores ativos na construção da realidade social, devemos entender o ato de receber representações como um convite a sua reinterpretação e reavaliação. Desse modo, as representações sociais não são construtos harmônicos e estanques, mas fruto de posicionamentos ideológicos muitas vezes contraditórios, os quais podem mudar conforme mudem as ideologias dos grupos.

Referências Bibliográficas

BURN, A. A Very Long Engagement: English and the Moving Image. *In*: WYSE, D.; ANDREWS, R.; HOFFMAN, J. (ed.) **The Handbook of English, Language and Literacy Education**. Londres: Routledge. 2010. p. 354-366. Disponível em: <https://aburn2012.files.wordpress.com/2014/04/burn-2009-english-and-the-moving-image.pdf>. Acesso em: 29 abril 2016.

BURN, A. **The kineikonic mode**: towards a multimodal approach to moving image media. Londres: National Centre for Research Methods Working Paper. 2013. Disponível em: http://eprints.ncrm.ac.uk/3085/1/KINEIKONIC_MODE.pdf. Acessado em: 16 ago. 2016.

BURN, A.; PARKER, D. **Analysing Media Texts**. Londres: Continuum, 2003.

CHAMON, E. M. Representação Social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas. *In*: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 2. 2006. Disponível em: www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11024. Acesso em: 07 março 2013.

DEADLINE TEAM. Lifetime's 'Devious Maids' Hits Series Highs in Season 1 Finale. 2013. Disponível em: <http://deadline.com/2013/09/lifetimes-devious-maids-reaches-series-highs-in-season-one-finale-594757/>. Acesso em: 15 agosto 2016.

FULTON, H. *et al.* **Narrative and media**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811760>

GONÇALVES, H. **Subjetividade e representações sociais**: estado da arte da produção nacional 2000-2010. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/images/pesquisa/estagios/projetos/HeleniceMGonçalves.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2017.

HARRÉ, R. Gramática e léxicos, vetores das representações sociais. *In*: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

HÖIJER, Birgitta. Social Representations Theory: a new theory for media research. **Nordicom Review**, vol. 32 (2), p. 3-16, 2011. Disponível em: <https://wordpress.dcc.ufba.br/riselabs/files/2012/02/Social-Representations-Theory-A-New-Theory-for-Media-Research-Birgitta-H%25C3%25B6ijer.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.

HOWARTH, C. A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. **British Journal of Social Psychology**, n. 45 (1). pp. 65-86. 2007. Disponível em: <http://eprints.lse.ac.uk/2443>. Acesso em: 30 jan. 2017.

IRINEU, L. M. **Representações Sociais Sobre a Latinidade em Sites de Redes Sociais Contemporâneas**: Uma Investigação Discursivo-Ideológica Situada no Orkut. Dissertação. 211f. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011. Disponível em: www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8922/1/2014_tese_lmirineu.pdf. Acesso em: 12 set. 2016.

JEWITT, C.; BEZEMER, J.; O'HALLORAN, K. **Introducing Multimodality**. Nova York: Routledge, 2016.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. Londres: Routledge, 1996.

LOTZ, A. D. **Redesigning women: Television after the network era**. Urbana: University of Illinois Press, 2006.

MATÊNCIO, M. de L. Práticas de leitura e escrita: abordagens discursivas das representações sociais. *In*: **Anais do II Simpósio Internacional sobre Práticas Escritas na Escola**: letramento e representação. São Paulo: USP. 2006.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VAN DIJK, T. The mass media today: discourses of domination or diversity? **Javnost/The Public** (Ljubljana), vol. 2(2), 1995, p. 27-45. Disponível em: <http://www.discourses.org/OldArticles/The%20mass%20media%20today.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

VAN DIJK, T. La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato em favor de la diversidad. In: WODAK, R.; MEYER, M. **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2001. Disponível em: <http:// analisisdeprensa.cl/web/wp-content/uploads/2015/04/Libro-Wodak-Metodos-de-Analisis-Critico-del-Discurso-Wodak-y-Meyer.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

VAN DIJK, T. **Ideología**: una aproximación multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa, 2006.

Artigo recebido em: 13.04.2018

Artigo aprovado em: 28.05.2018



Retórica e Argumentação no Discurso Jurídico: origens e fundamentos

Rhetoric and Argumentation in Legal Discourse: origins and foundations

*Margibel A. de Oliveira**

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões a respeito da origem da Retórica e sua interligação com a Argumentação, para demonstrar o vínculo dessas áreas com o Discurso Jurídico. Nesse sentido, serão tomados por referência alguns teóricos, como: Aristóteles (1998 [s.d.]), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]), Barilli (1985), Mosca (2005; 2004 [1997]), Reboul (2004 [1998]), Petri (2005 [2000]), Meyer (2007) e Plantin (2008). Desse modo, a fundamentação teórica tratará dos seguintes tópicos: a) Primórdios da Retórica; b) Fundamentos: os gêneros, as partes e as provas retóricas; c) Nova Retórica: Teorias da Argumentação – Oradores e Auditórios. Assim, estima-se que este estudo possa contribuir para fomentar e desenvolver a discussão entre os profissionais da área jurídica, com vistas a circunscrever e dimensionar esses termos, como possíveis maneiras de conceituar Retórica, Argumentação e Discurso Jurídico.

PALAVRAS-CHAVE: Retórica. Argumentação. Discurso Jurídico.

ABSTRACT: This article aims to present reflections regarding the origin of rhetoric and its interconnection with argumentation, to demonstrate the link between these areas and the Legal Discourse. In this way, some theorists will be taken by reference, such as Aristoteles (1998 [n.d.]), Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005 [1958]), Barilli (1985), Mosca (2005; 2004 [1997]), Reboul (2004 [1998]), Petri (2005 [2000]), Meyer (2007) and Plantin (2008). Thereby, the theoretical background will deal with the following topics: a) The Origin of Rhetoric; b) Foundations: genres, parts and rhetorical evidence; c) New Rhetoric: Theories of Argumentation – Speakers and Audience. Thus, it is estimated that this study can contribute to promote and develop the discussion among law professionals, with a view to circumscribing these terms as possible ways to conceptualize Rhetoric, Argumentation and Legal Discourse.

KEYWORDS: Rhetoric. Argumentation. Legal Discourse.

* Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). dramargibeloliveira@gmail.com

1. Introdução

Retórica e Argumentação representam termos *sui generis*, no Discurso Jurídico. Todavia, nem sempre estão devidamente especificados/sustentados, a partir de um referencial que tenha por base uma fundamentação teórica específica. Em outras palavras, os termos são tomados sob o enfoque de percepções generalistas e até mesmo *simplistas*.

Essa consideração é essencial, pois muitas vezes observamos que Retórica, Argumentação e Discurso são usados como sinônimos, ou em alguns casos, seus usos são até *banalizados*. Deste modo, o objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões sobre a origem da Retórica e sua relação com a Argumentação, com vistas a demonstrar alguns vínculos entre essas áreas e o Discurso¹ Jurídico. Por isso, iniciaremos nossas considerações com base nas concepções que alguns estudiosos apresentam sobre esses assuntos.

2. Retórica e Argumentação: origens e fundamentos

2.1 Primórdios da Retórica

A origem da Retórica situa-se, geograficamente, na Sicília. Dados históricos sugerem esse local, no século V a.C., quando dois tiranos, Gelon e Hieron expulsaram das terras de Siracusa populações inteiras, permitindo a entrada de mercenários, os quais passaram a ocupar as terras. Uma revolta popular destituiu o poder dos governantes e permitiu a existência de **júris populares**. Cabia a estes **julgar, em praça pública**, os processos instaurados pela retomada das terras (PETRI, 2005 [2000], p. 17). Percebe-se, com isso, a primeira relação entre Retórica e Discurso Jurídico.

¹ Entende-se por discurso: “Toda produção verbal, escrita ou oral, constituída por uma frase ou por uma sequência de frases, que tenha começo e fim e apresente certa unidade de sentido” (REBOUL, 2004 [1998], p. XIV).

Nas considerações de Meyer (2007, p. 19): “(...) foi assim que ela (a Retórica) surgiu na Sicília, quando – uma vez desmoronada a tirania – se tratou de permitir aos proprietários espoliados que defendessem sua causa (...)”.

A noção apresentada pelo autor demonstra um aspecto que é necessário abordar e, que se situa na esfera do *uso* da Retórica, em que os “proprietários espoliados” a utilizavam para defender-se. Da citação do autor, nos interessa também, a questão do surgimento da Retórica na Sicília. Ao pontuarmos essas duas questões, queremos colocar em destaque, tanto onde, como a forma pela qual a Retórica era utilizada, isto é, através da oralidade.

Por isso, é possível afirmar que o caminho percorrido pela Retórica é, em princípio, de *filiação* à oralidade, cujas exposições ocorriam em locais amplos e com públicos não delimitados, demonstrando que as *disputas* ocorridas entre os retores², eram, de alguma forma, *abertas* ao auditório³. Posteriormente, a Retórica amplia seu domínio para o texto escrito nos mais variados gêneros discursivos, conforme ressalta Mosca (2005, p. 2): “Destes, talvez os mais legítimos representantes na atualidade sejam o **discurso jurídico**, herdeiro direto das primeiras ocorrências em que se defendia a posse das terras na Sicília contra os invasores(...)”. Percebe-se que a autora faz reflexões que já são essenciais para o estudo, visto que, por um lado, estabelece a relação com os atuais representantes da Retórica, no caso os do discurso jurídico, portanto, profissionais da área; por outro lado, também expõe o motivo pelo qual esses herdeiros utilizavam o discurso, que era para a defesa das vítimas na Sicília.

Outra questão preliminar, a respeito da origem da Retórica, é abordada por Petri (2005 [2000], p. 17), que toma por base os dados históricos acima mencionados, no caso: “Os processos, então instaurados, eram levados a efeito diante de grandes

² Rétor. *s.m.* Aquele que é versado em retórica; mestre de retórica. Etim. lat. *rhetor*, ‘retórico’, der. do gr. *rhētōr*, orador, orador público, professor de eloquência, retórico (HOUAISS; VILLAR, 2004).

³ Tomamos por base o conceito de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958], p. 22) sobre auditório: conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação.

júris populares, que deveriam ser convencidos da justiça do pedido, e para tanto era necessário, antes de tudo, ser eloquente, principalmente se tivermos em mente que a linguagem oral era a única utilizada”.

Observa-se que as ideias estabelecidas pontuam um dos aspectos da Retórica, situando sua origem na Sicília. Também é apresentada a informação de que o motivo pelo qual as disputas ocorriam, era ocupação das terras. Da mesma maneira, quanto à questão do convencimento dos júris populares em relação ao pedido este era feito oralmente. Por isso, tanto o motivo quanto a forma pela qual se estabelecem os primeiros *empregos* da Retórica são compartilhados por teóricos da área.

A esse respeito, também Reboul (2004 [1998]) afirma que a origem da Retórica “não é literária, mas judiciária”. Outro aspecto interessante sobre a gênese da Retórica situa-se na seguinte afirmação: “(...) desde o início o gênero judicial, um dos campos tipicamente reservados ao discurso retórico (BARILLI, 1985, p. 13)”.

A partir do que foi exposto por Barilli, é preciso destacar o *entrelaçamento* entre o gênero judicial e o discurso retórico. Com isso, ratificamos o que queremos colocar em questão, que é o fato de o gênero judicial ser um dos campos característicos do discurso retórico.

Dessa forma, as considerações sobre a Retórica nos possibilitaram identificar suas *origens*, que estão intimamente ligadas ao Discurso Jurídico. Essa foi uma primeira ponderação sobre o *espaço* ou a base em que estamos delineando o estudo e, com isso, situamos sua relação interdisciplinar.

Na sequência, serão elencados os pressupostos, com vistas a estabelecer alguns *sentidos* da Retórica, a partir do que foi ponderado a respeito dos *primórdios* da Retórica, conforme enfoque dos teóricos que se dedicaram ao seu estudo. Por isso, partiremos das reflexões de Aristóteles (1998 [s.d.]), uma vez que o estudioso ocupa um lugar de destaque no nosso estudo, tanto por sua abrangência, quanto pela profundidade das suas ponderações. Observemos o seguinte:

Entendamos por retórica a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir. Esta não é seguramente a função de nenhuma outra arte; pois cada uma das outras apenas é instrutiva e persuasiva nas áreas de competência; como por exemplo, a medicina sobre a saúde e a doença, a geometria sobre as variações que afectam as grandezas, e a aritmética sobre os números; o mesmo se passando com todas as outras artes e ciências (ARISTÓTELES, 1998, p. 48).

O conceito explicitado pelo autor está apresentado no início do Livro I, da *Retórica*, no item “Definição da retórica e sua estrutura lógica”. Observa-se, muito pontualmente, que o item se trata de uma definição, bem como da estrutura da Retórica, o que se pode inferir que o autor estabelece uma noção sobre o conceito da Retórica, com vistas a instituir, já no início do livro, um pressuposto relevante para o estudo. Nesse caso, para Aristóteles, o entendimento sobre a Retórica localiza-se na competência de “descobrir o que é adequado”, para cada situação, com o objetivo de persuadir.

Na consideração do autor, centraliza-se um aspecto de extrema relevância para nosso estudo, qual seja, o de estabelecer o fundamento da competência persuasiva. Essa acepção está relacionada à capacidade do orador, dependendo da área em que está inserido, para “descobrir o que é adequado” em situações específicas.

Outro *sentido* apresentado sobre Retórica surge da seguinte perspectiva: “A raiz grega ‘re’ significa ‘dizer’, fazer uso do *logos* ou do discurso” (BARILLI, 1985, p. 7). Nota-se que Barilli institui o conceito de Retórica a partir do fundamento do *logos*. Além do que foi mencionado, conforme o autor, examinemos o seguinte:

Também no que diz respeito aos significados, a retórica revela a sua vocação para a plurissignificação e a totalidade. Ou seja, ela é discurso na acepção etimológica do termo, na medida em que pretende ‘dis-correr’ sobre um leque bastante vasto de assuntos, fundamentalmente, todos aqueles que podem interessar ao homem comum, isto é, de que nenhum homem enquanto tal poderá alguma vez abdicar: a gestão da coisa pública, a administração da justiça, o estabelecimento dos valores morais a seguir no comportamento público e privado, e, portanto

também os critérios de opinião, o louvor ou vitupério de outrem com base nos respectivos comportamentos: estes alguns dos temas que interessam indistintamente todos os membros duma comunidade, e que, aliás, é difícil atribuir disciplinas específicas (BARILLI, 1985, p. 7).

Depreende-se da citação do autor um primeiro aspecto que é a questão da plurissignificação. A partir dessa acepção, permitimo-nos inter-relacioná-la, mais uma vez, com o discurso jurídico, visto que esse é enunciador de assuntos que advêm das mais diferentes áreas, por isso, observa-se que seria possível inseri-lo na concepção plurissignificativa demonstrada por Barilli.

Outro sentido que é imprescindível destacar é o seguinte: “Eis, pois, a definição que propomos: retórica é a arte de persuadir pelo discurso” (REBOUL, 2004 [1998], p. XIV). Nota-se que emerge, em Reboul, a relação da retórica à persuasão pelo discurso. Essa acepção permite-nos inferir o discurso jurídico utiliza a persuasão nos seus diferentes gêneros discursivos, seja em uma peça da denúncia, petição inicial, contestação sentença e assim por diante.

Assim, ao termos exposto até o presente, os possíveis sentidos da Retórica, toma-se por base o seguinte: “Hoje, mais do que nunca, para compreender os fundamentos da Retórica, faz-se necessário a volta à tradição aristotélica e às demais que nos foram legadas pelas diversas culturas, vale dizer, às fontes dos conceitos que estão à sua base” (MOSCA, 2004 [1997], p. 18).

A partir da acepção asseverada por Mosca de retomar a “tradição aristotélica”, Meyer (2007, p. 21) estabelece “as grandes definições da retórica” em três categorias, que são: “(1) A retórica é uma manipulação do auditório (Platão); (2) a retórica é a arte de bem falar (*ars bene dicendi*), de Quintiliano; (3) a retórica é a exposição de argumentos ou de discursos que devem ou visam persuadir (Aristóteles)”.

Como se nota, dependendo do enfoque, é possível apresentar visões/sentidos diferentes ao tratarmos da Retórica. Se quisermos observá-la no sentido de manipular ou até mesmo “driblar” uma pessoa ou auditório, esse conceito pode ser percebido

conforme o que está estabelecido por Platão. Já a perspectiva Retórica enquanto arte da *oratória* é a concepção de Quintiliano. Nesta vertente, o autor apresenta as relações da retórica, em situações do *bem falar*. Na concepção aristotélica, o cerne está voltado à persuasão, ou ainda, a Retórica é vista sob a ótica da *exposição de argumentos*, tema *intimamente* relacionado com o discurso jurídico.

Assim, expusemos os primórdios da Retórica, com vistas a estabelecer os *seus possíveis sentidos* e, ainda, assentar e inscrever os domínios do Discurso Jurídico, em relação à Retórica. Na sequência, serão abordados os fundamentos da Retórica.

2.2 Fundamentos da Retórica

2.2.1 Gêneros da Retórica

A partir do que foi circunscrito anteriormente, foi possível observar que a Retórica tem uma abrangência interdisciplinar e plurissignificativa. Como nosso objetivo é relacionar a Retórica ao Discurso Jurídico, é necessário também observar o seguinte:

O discurso comporta três elementos: o orador, o assunto de que fala, e o ouvinte; e o fim do discurso refere-se a este último, isto é, ao ouvinte. Ora é necessário que o ouvinte, ou seja, espectador ou juiz, e que um juiz se pronuncie ou sobre o passado ou sobre o futuro. O que se pronuncia sobre o futuro é, por exemplo, um membro de uma assembleia; o que se pronuncia sobre o passado é o juiz; o espectador, por seu turno, pronuncia-se sobre o talento do orador. De sorte que é necessário que existam três gêneros e discursos retóricos: o deliberativo, o judicial e o epidíctico (ARISTÓTELES, 1998 [s.d.], p. 56).

A menção feita por Aristóteles estabelece os elementos do discurso, no caso, o orador, o assunto e o ouvinte. É possível depreender da citação do autor que na tríade orador/assunto/ouvinte todos os componentes são essenciais e recai sobre o ouvinte, o “fim”, ou poderíamos dizer, o *alvo dos discursos*. Como exemplificado, o ouvinte deve ser um “espectador ou juiz” (ARISTÓTELES, 1988 [s.d.]). Na condição de espectador,

pode ser designado de três formas: “1. aquele que assiste a espetáculo. 2. pessoa que presencia algo. = testemunha. 3. aquele que observa algo. = observador”⁴. Se for um juiz: “1. Magistrado que administra justiça. 2. Pessoa que julga. = Julgador. 3. Árbitro. 4. Presidente (de irmandade, confraria, festa, torneio, etc.). 5. Nome dos magistrados que governaram os judeus antes da monarquia”⁵.

Nota-se que no primeiro exemplo de ouvinte, o espectador, as três definições suscitam questões relacionadas ao Discurso Jurídico, principalmente, visto que, teríamos a figura do espectador como “aquele que assiste a espetáculo”. Então, poderíamos compará-lo ao *grande público*, que assiste ao espetáculo de um tribunal do júri, por exemplo. Também tem-se, por outro lado, a definição da testemunha, pois esta pode ser vista como alguém que “presencia algo”.

Na segunda visão, em relação ao juiz, é possível também associá-lo, tanto ao “magistrado que administra justiça”, como a uma “pessoa que julga = julgador”, os quais estão representados no estudo. No primeiro caso, aquele que profere uma sentença em relação a algum júri, por exemplo, e, no segundo, poderia até ser uma testemunha que *presencia e prejulga* algum fato cotidiano.

Com vistas a corroborar a visão de Aristóteles examinemos:

Se, para descrever o gênero deliberativo, Aristóteles se inspirou nas assembleias políticas e, para caracterizar o gênero judiciário, nos tribunais, foram os concursos oratórios que ocorriam durante os jogos olímpicos que lhe sugeriram as particularidades do gênero epidíctico. Com efeito, quando de tais jogos, os auditores comportam-se como espectadores, e, se têm, eventualmente, alguma missão a cumprir, é unicamente a de designar o vencedor, aquele cujo discurso merece receber os loiros da vitória (PERELMAN, 1993 [1977], p. 38).

⁴ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/espectador>. Acesso em: 24 mar. 2013.

⁵ Idem anterior.

Além dos elementos do discurso pontuados por Aristóteles e Perelman, foram estabelecidos os “gêneros e discursos retóricos: o deliberativo, o judicial e o epidíctico”. Consideramos oportuno expor, no quadro a seguir, os gêneros do discurso e suas *características*:

Quadro 1 – Gêneros do Discurso.

	Finalidade	Tempo	Categoria	Auditório	Avaliação	Argumento-tipo
Judiciário	Acusar / Defender	Passado	Ética	Juiz/jurados	Justo / Injusto	Entimema (dedutivo)
Deliberativo	Aconselhar / Desaconselhar	Futuro	Epistêmica	Assembleia	Útil / Prejudicial	Exemplo (indutivo)
Epidíctico	Elogiar / Censurar	Presente	Estética	Espectador	Belo / Feio	Amplificação

Fonte: Mosca (2004 [1997], p. 32).

É perceptível, no quadro, que se situam algumas possibilidades de inscrição dos discursos, em relação a determinadas *características*. Nesse mesmo sentido, temos de levar em consideração que “(...) embora esses gêneros sejam bem delineados, dentro de uma mesma argumentação podem ocorrer traços dos três tipos de discurso, numa relação de dominância e não de exclusão (...) com a multiplicação dos meios de comunicação, ocorre também uma extrema diversidade de manifestações” (MOSCA, 2004 [1997], p. 32).

Com as considerações da autora, é de notar-se que não seria prudente dimensionar a Retórica somente em três *domínios*. Todavia, Meyer (2007) define os gêneros da Retórica, segundo os pressupostos de Aristóteles, a saber, o judiciário, que versa sobre o que é justo, o deliberativo, que trata do que deve ou não ser feito em cada ocasião e o epidíctico, que é também o gênero do discurso laudatório. Por isso, em cada discurso, apresentam-se as seguintes especificidades: a) judiciário – visa a ater-se a questões do passado, com intenção de julgar o justo ou o injusto; b) o deliberativo – procura discernir o que é útil ou nocivo à coletividade e, c) o epidíctico – presta homenagens e críticas ou censuras (MEYER, 2007, p. 28-29).

Desse modo, a partir do que foi estabelecido sobre os gêneros do discurso, é essencial elencar as partes do discurso do sistema retórico, tema, portanto, do próximo item. Assim, ressaltamos que os gêneros discursivos se *valem* de suas partes ou as *priorizam* – em menor ou maior grau – quais sejam: *inventio*, *dispositio*, *elocutio* e *actio*⁶ (MOSCA, 2004 [1997]; PETRI, 2005 [2000]), ou ainda: invenção (*heurésis*), disposição (*taxis*), elocução (*lexis*) e ação (*hypocrisis*)⁷ (REBOUL, (2004 [1998]) p. 43).

2.2.2 Partes do Discurso Retórico

Apesar de termos elencado as quatro partes no item anterior, trataremos especialmente de duas, a invenção e a disposição, uma vez que nessas partes referem-se a elementos essenciais para o estudo. Dessa forma, ao tratar não especificamente da invenção e da disposição, mas de duas partes do discurso, Aristóteles (1985 [s.d.], p. 207), nos faz refletir sobre o que se segue:

São duas as partes do discurso. É forçoso enunciar o assunto de que se trata e depois proceder à sua demonstração. Por isso, fica sem efeito expor algo sem se proceder à demonstração ou demonstrar algo sem se ter previamente exposto o assunto. Pois demonstrar uma coisa implica a existência de algo a demonstrar; e expor previamente determinado assunto tem em vista a sua demonstração.

Com vistas a corroborar com a citação anterior, Barilli (1985, p. 29) afirma que Aristóteles trata nos dois primeiros livros “das fontes da argumentação”. Nesses livros o autor “desenvolve uma das partes mais consistentes em que se costuma subdividir o discurso retórico, precisamente a *euresis*, a *inventio*, a pesquisa, o catálogo, a recensão dos lugares (...)”, nesse sentido, Aristóteles “(...) confere à *inventio* um

⁶ Termos utilizados a partir da acepção latina.

⁷ Termos utilizados a partir da acepção grega.

primado substancial”. A importância dada à invenção, por Barilli, também é percebida no seguinte conceito, exposto por Mosca (2004):

Inventio: é o estoque do material, de onde se tiram os argumentos, as provas e outros meios de persuasão relativos ao tema do discurso. A tópica de que trata Aristóteles. O estudo dos lugares – elemento de prova de onde se tiram os argumentos – é parte essencial da inventio. Trata-se, portanto, de retórica de conteúdo (p. 28).⁸

Sobre a disposição:

Dispositio: é a maneira de dispor as diferentes partes do discurso, o qual deve ter os seguintes componentes: exórdio, proposição, partição, narração/descrição, argumentação (confirmação/refutação) e peroração. Trata-se da organização interna do discurso, de seu plano (MOSCA (2004 [1997], p. 28).⁹

Nota-se que a invenção e a disposição mostram-se como partes essenciais de qualquer discurso. Também é necessário ressaltar que a invenção, segundo Reboul (2004 [1998]) é “a busca que empreende o orador de todos os argumentos e de outros meios de persuasão relativo ao tema de seu discurso”. A disposição configura-se na “ordenação desses argumentos, donde resultará a organização interna do discurso, seu plano” (REBOUL, 2004 [1998], p. 43).

Outro aspecto interessante, sobre o exórdio – situado na organização interna do discurso - nas palavras de Aristóteles (1985 [s.d.], p. 210):

Nos discursos judiciais (...) o **exórdio** proporciona uma amostra do conteúdo do discurso, a fim de que se conheça previamente sobre o que será o discurso e que o entendimento do auditório não fique em

⁸ Grifos nossos.

⁹ Grifos nossos. Ressalta-se que (MOSCA (2004 [1997], p. 28) toma como fundamento o seguinte: “As partes componentes do sistema retórico para os gregos eram quatro - a *inventio*, a *dispositio*, a *elocutio* e a *actio* (...) os romanos acrescentaram mais uma, a *memoria*”.

suspensão. Pois o indefinido causa dispersão. Aquele que coloca o início como que nas mãos do auditório, faz com que este o acompanhe no discurso.

Assim, como foi observado, as partes do discurso nos fornecem subsídios para trabalharmos em um sentido que nos permite direcionar a investigação, para as provas aristotélicas: *logos*, *ethos* e *pathos*, tema que será visto na sequência.

2.2.3 Provas Retóricas

O tema das provas constitui-se um dos itens fundamentais, quando estudamos o sistema retórico, visto que é sobre a relevância das *fontes* - no caso, de onde *surtem* as provas - e o que essas representam, nos gêneros discursivos, para dar sustentação em determinada situação do Discurso Jurídico.

Por isso, observemos: “As provas de persuasão fornecidas pelo discurso são três espécies: umas residem no caráter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte, e outras, no próprio discurso, pelo que se demonstra ou parece demonstrar (ARISTÓTELES, (1998 [s.d.]), p. 49)”.

Como se observa, já no início do Livro I, sobre a **Definição da retórica e sua estrutura lógica**, Aristóteles expõe de que maneira as provas são fornecidas pelos discursos. Está claro que, como exposto anteriormente, Aristóteles estipula os três elementos do discurso e, por isso, as provas têm relação estreita com cada uma das partes, quais sejam: o orador, o assunto e o ouvinte.

Ao seguir, a visão Aristotélica sobre os elementos, a reflexão de Mosca (2004 [1997]), nos direciona para o seguinte:

O discurso persuasivo, aquele destinado a agir sobre os outros através do *logos* (palavra e razão), envolve a disposição que os ouvintes conferem aos que falam (*ethos*) e a reação a ser desencadeada nos que ouvem (*pathos*). Estes são os três elementos que irão figurar em todas

as definições posteriores e que compreendem o instruir (*docere*), comover (*movere*) e o agradar (*delectare*).

Mosca retoma o conceito estabelecido por Aristóteles e ainda, acrescenta e estabelece noções precisas sobre *logos*, *ethos* e *pathos*. Percebe-se também que, há o *entrelaçamento* entre os elementos e as funções, as quais determinam precisamente em quais situações estas serão utilizadas: instruir, comover e agradar. Desse modo, “Se o *ethos* diz respeito ao orador e o *pathos* ao auditório, o *logos* (Aristóteles não emprega esse termo, que utilizamos para simplificar) diz respeito à argumentação propriamente dita do discurso” (REBOUL, 2004 (1998), p. 49).

Nas considerações de Reboul, confirma-se, mais uma vez, a concepção que queremos deixar estabelecida, qual seja: *logos* concentra-se na argumentação do discurso, o *ethos* fixa-se no caráter do orador e o *pathos* volta-se para o auditório. Outra noção instituída por Reboul é a seguinte: “As provas extrínsecas são as apresentadas antes da invenção: testemunhas, confissões, leis, contratos, etc. (...) As provas intrínsecas são as criadas pelo orador; dependem, pois, de seu método e de seu talento pessoal, são sua maneira própria de impor seu relatório” (REBOUL, 2004 [1998], p. 49).

Como se depreende, foi estipulado pelo autor o conceito das provas e cuja representação, para este estudo, configura-se em uma concepção essencial. Na percepção de Reboul, nas provas extrínsecas são expostos exemplos de: “testemunhas, confissões, leis”. Já as provas intrínsecas estão diretamente relacionadas ao *método* que o orador utiliza para obtê-las.

Além de Aristóteles, Mosca e Reboul, é necessário observar também as considerações que Michel Meyer empreende sobre *logos*, *ethos* e *pathos*. Por isso, o *logos*, que “subordina a suas regras próprias o orador e o auditório: ele persuade um auditório pela força de seus argumentos”, o *ethos* está ligado ao conceito da imagem do orador:

(...) é alguém que deve ser capaz de responder às perguntas *que* suscitam debate e que são aquilo *sobre o que* negociamos. Essa capacidade é um saber específico: o médico deve responder às perguntas médicas, **o advogado, às perguntas jurídicas e assim por diante** (...) O *ethos* é uma excelência que não tem objeto próprio, mas se liga à pessoa, à imagem que o orador passa de si mesmo (...) O *ethos* é o orador como princípio (e também como argumento) de autoridade (MEYER, 2007, p. 34-35)¹⁰.

Já o *pathos* refere-se ao auditório, a fonte das questões cujas respostas podem direcionar a interesses múltiplos, seja para: dar prova às paixões, às emoções ou às opiniões (MEYER, 2007, p. 36). Ainda nesse sentido, Meyer (2007) menciona que, para “tirar partido dos valores do auditório”, é necessário “encontrar as questões implicadas no *pathos*”. Para o autor, poderoso reservatório, são as paixões que mobilizam “um auditório em favor de uma tese” (MEYER, 2007, p. 38).

Desse modo,

O homem coloca para si mesmo desde sempre: o eu como *ethos*, o mundo com o *logos* e o outro com o *pathos*. Com a retórica, o eu, o outro e o mundo são implicados em uma interrogação em que o outro é solicitado como auditório, como juiz e como interlocutor, posto que é instado a responder e a negociar (MEYER, 2007, p. 30-31).

Como notamos, a tríade *logos*, *ethos* e *pathos* deve estar em “pé de igualdade” para não cairmos em concepções que excluam as dimensões da retórica (MEYER, 2007, p. 25).

Diante do que foi apresentado, no item, a respeito das provas retóricas, tomamos por base os fundamentos cunhados por Aristóteles e aqueles que o seguiram. Desse modo, tivemos por objetivo discutir os conceitos basilares sobre *logos*, *ethos* e

¹⁰ Grifos nossos.

pathos, para tratarmos, no item seguinte, de conceitos fundamentais relacionados à Nova Retórica.

2.3 Nova Retórica: Teorias da Argumentação

Os itens anteriores estabeleceram as bases do artigo, a partir de conceitos/reflexões fundamentais sobre as noções dos gêneros do discurso, das partes e das provas retóricas. É necessário, por isso, referendar um dos lugares ocupados pela Nova Retórica na atualidade:

Nos dias de hoje, a partir dos estudos da Nova Retórica e do chamado Grupo μ , de Liège, na Bélgica, a retórica foi amplamente reabilitada, tendo sido, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, beneficiada pelos estudos de outras ciências que se configuraram nesse século, como a Linguística, a Semiótica, a Pragmática e a Análise do Discurso (ABREU, 2008 [1999], p. 33).

Como foi dimensionado no início do artigo, por tratar-se de estudo interdisciplinar – servimo-nos do que foi enunciado por Abreu (2008 [1999]), visto que o autor apresenta as *ciências* que colaboram para reabilitação da Retórica. A visão apresentada por Abreu nos direciona para o que Meyer estabelece sobre a argumentação, visto que queremos circunscrever esta noção: “A argumentação explicita o porquê de uma resposta, partindo de uma pergunta para a qual as respostas possíveis se superpõem, se anulam, permanecem problemáticas. Argumentar serve para fazer pender a balança, embora sabendo que a resposta proposta ainda possa ser contradita por um questionamento (MEYER, 2007, p. 69)”.

Por isso, faz-se necessário observar que “a argumentação incide sobre aquilo em que é preciso crer, região na qual encontra a questão da prova e da demonstração” (PLANTIN, 2008, p. 62). Nesse sentido, atualmente, os estudiosos se veem desafiados em: “(...) tentar dar a ela (retórica) novamente *uma definição*, abrangente, mas específica,

que permita acomodar tanto a argumentação judiciária quanto o discurso publicitário” (MEYER, 2007, p. 25).

É possível dizer que, ao ocupar várias áreas de atuação, em que prevalece o terreno da disputa, da controvérsia, do conflito, a Retórica estabelece condições, em certo sentido, subjacentes ao seu domínio, o que é demonstrado na contemporaneidade. Conforme Mosca (2005) a Nova Retórica “(...) superpõe-se à Teoria da Argumentação, dado o espaço de conflito e de confronto em que é convocada a atuar. Seu campo propício é este, com base no verossímil, naquilo que é razoável e provável, diferentemente das demonstrações lógicas e matemáticas”.

Além do que foi mencionado, para que tenhamos uma noção do dimensionamento dos estudos realizados por renomados teóricos e grupos de pesquisas mundiais, em relação à Nova Retórica, observemos:

(...) é inevitável que os estudos retóricos, em suas novas versões, venham redistribuindo as suas funções, tais como o aprofundamento da Teoria da Argumentação, postulada por Chaïm Perelman & Tyteca, da Universidade Livre de Bruxelas, com desenvolvimentos atuais de Michel Meyer, A. Lempereur e outros; os trabalhos do Grupo μ , da Universidade de Liège na Bélgica, que se aplicaram também a outras linguagens não verbais; as pesquisas do GRIC, da Universidade Lyon II, com Christian Plantin, Kerbrat-Orecchioni e outros, no que toca à argumentação e interação; a Escola de Genebra, com o estudo dos elementos afetivos nas trocas comunicativas; o Grupo holandês, representado por Grootendorst e Van Eemeren; a retórica integrada de O. Ducrot e seus colaboradores, como Jean-Claude Anscombre; os trabalhos de Olivier Reboul, Ruth Amossy; de Manuel Carrilho, Rui Grácio, Eduardo Guimarães e outros. Na vertente saxônica, cabe citar Stephen Toulmin, que publicou *The Uses of Argument*, na mesma data do *Traité de l'Argumentation*, de Perelman (1958), Kenneth Burke, *A Rhetoric of Motives*, da década de 50 e republicada em 1969 pela Universidade da Califórnia, Berkeley, além de outros (MOSCA, 2005, p. 3).

Nota-se que diante das possibilidades apresentadas pela autora, o universo de pesquisas da Nova Retórica é demasiado amplo, e ao mesmo tempo profícuo. Por isso,

como foi apresentado no início deste artigo, a respeito da relação interdisciplinar, mais especificamente entre a Retórica e o Discurso Jurídico, Petri (2005, [2000], p. 16) também nos chama atenção para:

(...) a importância das pesquisas sobre o discurso, cujo interesse ultrapassa o terreno estritamente linguístico e se estende a outras ciências humanas e sociais, estabelecendo-se um intercâmbio interdisciplinar, cujos efeitos só podem ser benéficos à compreensão e à produção de discursos.

Dessa forma, este estudo se vale dos conceitos cunhados pelos teóricos citados neste trabalho, em especial, por Aristóteles (1998 [s.d.]), uma vez que o autor, ao pontuar as questões relativas à Retórica, menciona o seguinte: “todas as pessoas de alguma maneira [...] tentam em certa medida questionar e sustentar um argumento, **defender-se ou acusar**”. É possível notar que o conceito de Aristóteles traz a ideia de argumentar como a questão basilar da sua teoria, além de mencionar outro ponto relevante, que é “defender-se ou acusar”.

Como é sabido, ao advogado, ou melhor, aos profissionais da área jurídica, cabe à tarefa de ocupar um dos *papéis*, no caso de defender ou acusar, ofícios cujo exercício está intimamente ligado aos fundamentos aristotélicos. Portanto, estreita-se, mais uma vez, o que nos propomos a pontuar, que é a relação interdisciplinar entre Retórica, Argumentação e Discurso Jurídico. Desse modo, ao tratarmos desses *papéis*, temos de identificar as relações entre os oradores e seus auditórios, campo que temos Perelman e Tyteca (2005 [1958]), no *Tratado da Argumentação* – daqui por diante, *Tratado* - um dos estudos mais significativos sobre o tema.

2.3.1 Possíveis Oradores e Auditórios

Anteriormente, tomamos por princípio os elementos do discurso estabelecidos por Aristóteles, que são o orador, o assunto e o ouvinte. Nesse item, com base no

Tratado - mais especificamente, na Primeira Parte, *Os Âmbitos da Argumentação* – alicerçaremos os fundamentos a respeito dos oradores e dos auditórios.

Os autores contrapõem a clássica concepção (Lógica Formal), no que diz respeito à demonstração, ao mencionar que essa se limitava ao “exame dos meios de prova demonstrativos” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p. 15). O tópico central deste primeiro parágrafo é discutir as particularidades sobre a demonstração e a argumentação. Note-se na declaração dos autores: “toda a argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p. 15). Percebe-se que a condição *sine qua non* é fixada no “contato intelectual”.

Na sequência, eles tratam do **contato dos espíritos**¹¹ e mencionam que deve haver um conjunto de condições para que seja formada uma “comunidade efetiva dos espíritos” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p. 17). No caso, para eles, o essencial à argumentação, *parece* residir no fato de que deve haver uma linguagem em comum, para que haja comunicação. Outro *requisito* que os autores estabelecem, centra-se no fato de não direcionar a palavra a qualquer um. Também mencionam que para convencer alguém, deve haver modéstia, por parte de quem argumenta. Por isso, os autores ponderam o seguinte:

Não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido. Não é pouco ter a atenção de alguém, ter uma larga audiência, ser admitido a tomar a palavra em certas circunstâncias, em certas assembleias, em certos meios. **Não esqueçamos que ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar eventualmente o ponto de vista** (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p. 19).

Do que foi exposto pelos autores é notável a menção feita a respeito da estreita relação entre orador e auditório. Segundo os autores, além de enunciar, na modalidade

¹¹ Grifos nossos.

oral ou escrita, o orador tem de “ser ouvido”. No caso, do contrário, se não houver esta *comunhão*, não cumpriria o *requisito* que apresentamos acima sobre o contato dos espíritos. Além dessa premissa, os autores delimitam as espécies de auditórios:

O primeiro constituído pela humanidade inteira, ou pelo menos por todos os homens adultos e normais, que chamaremos de *auditório universal*; o segundo formado, no diálogo, unicamente pelo *interlocutor* a quem se dirige; o terceiro, enfim constituído pelo *próprio sujeito*, quando ele delibera ou figura as razões de seus atos (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p. 34).¹²

Nesse sentido, é relevante situar o Discurso Jurídico sobre o que expusemos. Se a relação orador/auditório estiver centrada entre o enunciador da Peça da Denúncia, por exemplo – no caso o Promotor Público – e o juiz, pode-se dizer que para “ser ouvido”, o promotor teria de ter a peça da denúncia aceita, para que a ação penal pública se inicie. Dessa forma, sobre esses auditórios, observa-se que:

Somente nos casos privilegiados, em que a atitude dos participantes é regulamentada pelas instituições, é que podemos conhecer de antemão suas intenções: **no processo judicial**, sabemos que o advogado de cada parte tende menos a esclarecer-se do que a desenvolver argumentos em favor de uma tese. Fixando os pontos a serem debatidos, o direito favorece essa atitude unilateral, essas tomadas de posição, que o litigante só tem de sustentar com constância contra o seu adversário. Em muitos casos as instituições intervêm de uma maneira mais discreta, conquanto efetiva: quando um candidato defende uma tese contra os membros do júri que a criticam, quando um membro do Parlamento defende o programa de seu partido. Enfim, essa atitude pode resultar de compromissos assumidos pelo orador (...) (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p. 43)¹³.

¹² Grifos dos autores.

¹³ Grifos nossos.

É possível notar que os autores iniciam a explanação revelando a noção dos *casos privilegiados*, e, com isso, quando há regulamentação pelas instituições, é que se pode “conhecer de antemão suas intenções”. Eles apresentam o exemplo do processo judicial e as situações em que o advogado atua, afirmando ainda que o “direito favorece essa atitude unilateral”. Como percebemos, é relevante a afirmação dos autores sobre a questão da unilateralidade. Assim como é notório o Discurso Jurídico centra-se em *determinadas posições*, que são institucionalmente e, diríamos, *discursivamente* estabelecidas, portanto, seus oradores visam *certos* auditórios particulares. Dessa forma:

(...) mesmo quando o ouvinte único, seja ele o ouvinte ativo do diálogo ou um ouvinte silencioso a quem o orador se dirige, é considerado a encarnação de um auditório, nem sempre se trata do auditório universal. Ele também pode ser – e muito amiúde o é – a encarnação de um auditório particular (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p. 44).

E ainda,

A escolha do ouvinte único que encarnará o auditório é determinada pelas metas que o orador se atribui, mas também pela ideia que ele tem do modo como um grupo deve ser caracterizado. A escolha do indivíduo que encarna um auditório particular influencia com frequência os procedimentos da argumentação (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p. 44).

Assim, a perspectiva exposta neste item, cujos fundamentos estão alicerçados nas teorias da Nova Retórica, permitiu-nos apresentar reflexões relacionadas, principalmente, sobre oradores/auditórios, visto que esses estão *diretamente* relacionados, entre promotor e juiz, por exemplo.

3. Considerações finais

Como exposto na Introdução, o propósito deste estudo foi apresentar algumas reflexões sobre a origem da Retórica e seu *entrelaçamento* com a Argumentação, assim como as *dimensões* dessas áreas, e suas relações com o Discurso Jurídico. A esse respeito, mencionamos que os primórdios da Retórica foram marcados pelo surgimento de júris populares, os quais possivelmente contribuíram para a *formação* e a gênese do Discurso Jurídico.

Por isso, ao elencarmos as possibilidades de conceituar a Retórica, procuramos expor e situar os fundamentos teóricos com o objetivo de estabelecer um referencial, no sentido de pontuar e apresentar os principais estudiosos da área. Com isso, foi possível demonstrar a interligação entre a Retórica e as Teorias da Argumentação, com vistas a promover uma reflexão para que possamos observar que o uso de tais teorias são possibilidades de demarcar e/ou refletir sobre questões que envolvem o Discurso Jurídico. Certamente, existem outras pesquisas que tratam do assunto, contudo, apresentamos uma *visão* sob as perspectivas dos teóricos que julgamos condizentes para a presente reflexão.

A partir dessas *demarcações*, é possível pensar que a Retórica não deveria ser vista sob o enfoque simplista, como *a arte de bem falar*, somente. Pode-se dizer que se trata de uma visão reducionista porque, a partir dos princípios estabelecidos por Aristóteles, vários estudos têm sido desenvolvidos, como exposto no artigo.

Assim, ao tentar convencer ou persuadir alguém, pode-se dizer que os profissionais do Direito – quando elaboram textos orais e escritos – têm no discurso um *poderoso instrumento* que pode servir para que muitos adiram a suas teses e, com isso, os pressupostos da Retórica e da Argumentação podem ser usados para fomentar e aperfeiçoar novas formas de interação, bem como promover o entendimento entre os envolvidos nas demandas jurídicas.

Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. **Retórica**. Trad., introdução e notas de Manuel Alexandre Júnior. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1998.

BARILLI, R. **Retórica**. Trad. Graça Marinho Dias. Lisboa: Presença, 1985.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/>. Acesso em: ago. de 2018.

HOUAISS, A.; e VILLAR, M. de S. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

MEYER, M. **A Retórica**. Revisão técnica de Lineide Salvador Mosca. Trad. de Marly N. Neves. São Paulo: Ática, 2007.

MOSCA, L. L. S. A atualidade da Retórica e seus estudos: encontros e desencontros. **I Congresso Virtual da Universidade de Lisboa**. Lisboa: DLR (Departamento de Literaturas Românicas), 2005.

MOSCA, L. L. S. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. *In*: MOSCA, L. L. S. (org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. 3ª ed. São Paulo: Humanitas, 2004 [1997]. p. 17-54.

PERELMAN, C. O Império Retórico. *In*: **O Império Retórico: Retórica e Argumentação**. Trad. de Fernando Trindade e Rui Alexandre Grácio. Porto: Ed. ASA, 1993 [1977].

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação: A Nova Retórica**. Trad. de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1958].

PETRI, M. J. C. **Argumentação Linguística e Discurso Jurídico**. 2ª Ed. São Paulo: Plêiade, 2005 [2000].

PLANTIN, C. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2008.

REBOUL, O. **Introdução à Retórica**. Trad. de Ivone Castilho Benedetti. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1998].

Artigo recebido em: 16.04.2018

Artigo aprovado em: 02.06.2018



Do gênero ao hipergênero, do hipergênero ao sistema de hipergenericidade: um estudo sobre o funcionamento discursivo do Facebook

From genre to hypergenre, from hypergenre to the hypergenre system: a study on the discursive functioning on Facebook

*Breno Rafael Martins Parreira Rodrigues Rezende**

RESUMO: Neste artigo, que é fruto de uma pesquisa de mestrado ligada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia, apresentamos alguns resultados provenientes da análise discursiva que empreendemos em torno da rede social Facebook. Para tanto, valemo-nos do arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, especialmente dos conceitos de gênero do discurso e hipergênero postulados por Dominique Maingueneau (2006, 2008b, 2010). Com efeito, o que pudemos demonstrar é que a rede social Facebook apresenta um comportamento discursivo distinto em relação a outros websites, implicando, assim, a formulação de novas categorias de análise. Em virtude disso, postulamos o conceito de sistema de hipergenericidade, que permitiu demonstrar que a pretensa “liberdade” enunciativa da Web, pelo menos no que diz respeito a essa rede social, não se aplica, uma vez que as identidades discursivas de suas páginas se inscrevem em um processo de legitimação que não é sem margens e que depende da relação que elas estabelecem com aquilo que nelas é posto a circular, especialmente sob a forma de compartilhamentos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Gênero do discurso. Hipergênero. Sistema de hipergenericidade.

ABSTRACT: In this article, which is the result of a master's degree research linked to the Postgraduate Program in Linguistic Studies, at Federal University of Uberlândia, we present some results from the speech analysis that we carried out around the social network Facebook. For that, we use the theoretical-methodological framework of French Discourse Analysis, especially the concepts of genre and hypergenre postulated by Dominique Maingueneau (2006, 2008b, 2010). In fact, what we have been able to demonstrate is that the social network Facebook has a distinct discursive behavior in relation to other websites, implying, thus, new categories of analyzes. As a result, we postulate the concept of a hypergenre system, which allowed us to demonstrate that the so-called enunciatively “freedom” of the Web, at least in relation to this social network, does not apply, since the discursive identity of its pages they are part of a process of legitimation that is not without limits and depends on the relation they establish with what is circulated in them, especially in the form of shares.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Discourse Genre. Hypergenre. Hypergenre system.

* Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é doutorando em Estudos Linguísticos pela mesma instituição.

1. Introdução

As questões implicadas pela noção de gênero do discurso têm sido bastante investigadas por pesquisadores de várias áreas, inclusive por aqueles que se filiam à Análise do Discurso. É nesse sentido que Dominique Maingueneau (2006) afirma que muitas categorizações sobre tal noção foram produzidas.

No entanto, quando se trata de genericidade da Web, os estudos da área ainda são poucos, embora hoje se possa listar vários pesquisadores que se ocupam disso. No arcabouço teórico postulado por Maingueneau, por exemplo, verifica-se um interessante conjunto de conceitos, como o par hipergênero e cenografia, que permite que análises voltadas para a internet tenham uma entrada teórico-metodológica produtiva.

Entretanto, é possível ainda destacar um problema que se impõe quando a análise se volta para um objeto mais novo que a própria Web: a rede social, especialmente o *Facebook*. Isso porque, a questão da genericidade (ou hipergenericidade, como preferimos chamar) da Web se complexifica mais quando esbarra em coerções discursivas impostas pelo funcionamento de uma rede social, tendo em vista, por exemplo, as ferramentas de compartilhamento de que ela dispõe. Em busca de contribuir para a explicação desse tipo de fenômeno, empreendemos, neste artigo, a análise do *Facebook* tendo como mirante de partida a apresentação da noção de sistema de hipergenericidade (REZENDE, 2017) que postulamos.

A contribuição deste artigo decorre do fato de: i) se considerar um objeto de análise ainda pouco estudado – a rede social; ii) se demonstrar a produtividade de um conceito consagrado na agenda da Análise do Discurso francesa, a AD – o conceito de hipergênero; e iii) fazer andar a teoria ao se produzir um conceito que parece permitir avanços teóricos em torno da análise da rede social.

É importante destacar que essa contribuição é fruto de uma pesquisa de mestrado realizada¹ no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Seleccionamos três páginas públicas do *Facebook* para coletar os dados do *corpus* de análise que, por sua vez, será considerado para a apresentação do conceito de sistema de hipergenericidade, neste artigo, como um dos resultados dessa pesquisa.

Em relação ao tratamento desses dados, nos alinhamos a duas posições: a de Pêcheux ([1983] 1990) e a de Maingueneau (2008c). Segundo Maingueneau, o tratamento do *corpus* de análise parte de hipóteses fundamentadas na história (que podem ser confirmadas ou não) e em um conjunto de textos, considerando-se a relação inextrincável entre texto e contexto, entendidos pelo autor como discurso e condições de produção: uma posição radical que implica reconhecer que o texto é sempre analisado como prática discursiva e nunca como materialidade autônoma. Do ponto de vista pecheutiano, por sua vez, analisar implica reconhecer o movimento de alternância entre descrever e interpretar os dados como atitudes imbricadas. Sendo assim, assumir tais posições significa que analisar um *corpus* é ao mesmo tempo descrever sua materialidade histórica e explicar seu funcionamento. O pesquisador produz uma interpretação, que não é, em nenhuma medida, sem margens, e sim condicionada pela posição teórica de onde se põe a “ler os textos” (PÊCHEUX, 1990).

O artigo foi organizado em cinco seções: em *Do gênero ao hipergênero*, apresentamos o suporte teórico que fundamentou a análise das identidades discursivas de páginas inscritas no *Facebook*; em *A construção de identidades discursivas no Facebook*, demonstramos a constituição da identidade de uma página dessa rede social; em *Do hipergênero ao sistema de hipergenericidade*, apresentamos o conceito de sistema de hipergenericidade e o percurso teórico-investigativo que nos levou a

¹ Com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

postulá-lo; nas *Considerações finais* demos destaque às questões mais relevantes da discussão deste artigo; encerramos com as *Referências bibliográficas*.

2. Do gênero ao hipergênero

De acordo com Maingueneau (2006), o gênero do discurso é definido como um dispositivo comunicacional sócio-historicamente constituído, o que implica que o estatuto comunicacional do gênero “prevê”, em alguma medida, certas coerções enunciativas, como o estatuto dos parceiros, um determinado campo e tipo de discurso a que está ligado, entre outras.

No entanto, quando o autor trata da hipergenericidade da internet, ele afirma que as condições da comunicação que antes eram consideradas para a análise do gênero são transformadas, uma vez que a Web “não é apenas o lugar onde aparecem novas formas de genericidade: ela transforma as condições de comunicação, o que se considera gênero, e a própria noção de textualidade” (MAINGUENEAU, 2010, p. 132). Sendo assim, em relação à internet, Maingueneau coloca em xeque a produtividade da noção de gênero do discurso, que fora amplamente mobilizada para análises discursivas em um universo em que o oral e o impresso prevaleciam. Na Web, segundo o analista, o que se tem são hipergêneros.

Maingueneau introduz a categoria de hipergênero em *Scénographie épistolaire et débat public*, artigo publicado em obra organizada por J. Siess (*La lettre entre réel et fiction*) de 1998. Em 2008, o artigo de Maingueneau, traduzido por Décio Rocha, passa a integrar um dos capítulos de *Cenas da enunciação* (2008b), obra organizada por Sírio Possenti e Maria Cecília Souza-e-Silva e publicada pela editora Parábola, no Brasil. Nesse texto, ao analisar categorias como carta e diálogo, o analista verificou que elas se organizam em estruturas genéricas que apresentam restrições sócio-históricas fracas e que, além disso, mantêm relação íntima com a conversação. De acordo com o autor, tanto a carta como o diálogo podem veicular qualquer tipo de conteúdo e se prestam

a situações de comunicação muito variadas, “explorando de maneiras diferentes esta forma básica da comunicação que é a troca de indivíduo a indivíduo” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 122). Em função dessas características, a carta e o diálogo não são categorias tomadas por Maingueneau como gêneros, mas sim como hipergêneros.

Posteriormente, o conceito de hipergênero é retomado pelo autor em *Discurso literário* (2006) e parece receber “contornos” que possibilitam maior operacionalidade na análise de textos. Nessa obra, Maingueneau afirma que os hipergêneros são estruturas que permitem “formatar” o texto, isto é, são estruturas que permitem organizar diferentes encenações de fala que podem ser encontradas em diferentes épocas e lugares. Nas palavras do autor:

[O hipergênero] trata-se de categorizações como “diálogo”, “carta”, “ensaio”, “diário”, etc. que permitem “formatar” o texto. Não se trata, diferentemente do gênero do discurso, de um dispositivo de comunicação historicamente definido, mas 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).

É possível, pois, afirmar que, para Maingueneau, o hipergênero não pode ser tomado como um dispositivo de comunicação sócio-historicamente constituído, como é o gênero do discurso, mas como um modo de organização da fala que sofre coerções enunciativas mais fracas. Isso porque quando a enunciação se origina de um dispositivo sócio-historicamente constituído é (quase) possível entrever como serão preenchidos os papéis dos interlocutores na enunciação em curso. No entanto, de acordo com o autor, quando um hipergênero é mobilizado na enunciação, o que está em jogo é como o que é dito é semantizado, ou seja, o modo de dizer e de formatar os conteúdos que são enunciados.

Segundo Maingueneau, ao longo da história, alguns hipergêneros podem ser tomados como bons exemplares dessa categoria. O diálogo, por exemplo, durante o século XVI, foi mobilizado como forma privilegiada do debate de ideias; a carta, por outro lado, assumiu esse lugar ao longo do século XVII. Não obstante, o que o autor verificou é que ambas as categorias permitem “formatar” os mais diversificados conteúdos em um texto. No entanto, o hipergênero, ainda de acordo com o analista, não pode ser tomado como mero molde para conteúdos independentes dele; a encenação da fala do enunciador instaura o quadro de comunicação por meio do qual a enunciação é semantizada.

Em *Hipergênero, gênero e internet* (2010), Maingueneau assume que os *websites* podem ser analisados segundo o conceito de hipergênero. Para o autor, como já esclarecido, a internet opera mudanças significativas na maneira como os gêneros passam a ser compreendidos, uma vez que as condições clássicas da noção de gênero são diferentes na internet.

Segundo Maingueneau, dois movimentos convergentes podem ser observados a partir das coerções comunicacionais que a Web impõe. O primeiro deles diz respeito ao fato de que as coerções genéricas, com o advento da internet, estão se tornando mais fracas. Tal afirmação, para o autor, pode ser explicada com base na noção de que todas as unidades comunicacionais da Web são da mesma ordem, são *websites* submetidos “a uma larga escala de restrições técnicas” (MAINGUENEAU, 2010, p. 133, grifo nosso). O segundo movimento diz respeito à hierarquia da cena de enunciação que abarca *cena englobante*, *cena genérica* e *cenografia*. Na Web, a cenografia, em detrimento das outras cenas, passa a ter papel central, uma vez que o que se está em voga é encenar a comunicação de acordo com as estratégias de seus produtores.

Em relação às três instâncias da cena de enunciação, de acordo com Maingueneau (2008b), a cena englobante diz respeito ao tipo de discurso (religioso, literário, publicitário, etc.); a cena genérica refere-se ao gênero do discurso ao qual o

enunciado pertence (propaganda, notícia, carta); a cenografia, por sua vez, não é imposta pelo tipo, e tampouco pelo gênero do discurso; mas é construída no e pelo próprio discurso.

Ainda de acordo com o autor, o leitor, ao deparar-se com uma cenografia, estará sob “ameaça” de “uma armadilha”. Isso porque a cenografia imposta pelo discurso “dissimula” uma cena de fala da qual o texto se origina. Um exemplo do próprio analista são os libelos jansenistas que circularam na França do século XVI sob a cenografia de “carta”. No entanto, para ele, qualquer que seja a cenografia, ela não implica a alteração da cena genérica: a função social acusatória do libelo foi mantida para o leitor “ameaçado” pela “armadilha”.

Segundo afirma, a cenografia é construída para validar o discurso, de modo que sua escolha não é indiferente. Em um movimento convergente, a cenografia, que é imposta desde o início pelo discurso, é legitimada ou não pela própria enunciação: “é necessário que [o discurso] faça seus leitores aceitarem o lugar que ele pretende lhes atribuir nessa cenografia e, de modo mais amplo, no universo de sentido do qual ele participa”, de modo que a cenografia vai legitimando e sendo legitimada pelo discurso (MAINGUENEAU, 2008b, p. 117).

Em relação a sua hipótese, de que os *websites* podem ser analisados segundo o conceito de hipergênero, Maingueneau (2010), para sustentá-la, analisa dois blogs, em que verifica que a estrutura arquitetônica e o suporte físico de ambos são basicamente os mesmos (os recursos gráficos de formatação dos blogs são idênticos – é possível alterar apenas os esquemas de cores de cada página, as fontes dos textos publicados, o *background*, etc.), uma vez que eles dependem das mesmas ferramentas gráficas impostas pelos desenvolvedores² que os hospedam na Web. Essa restrição técnica que a internet impõe é tomada pelo analista como um forte indício da hipergenericidade

² No Brasil, podemos criar *blogs* a partir da hospedagem do *Uol* e do *Blogspot* (administrado pelo *Google*), por exemplo.

de cada site, já que as restrições técnicas impostas pela internet “obrigam” que os enunciadores construam cenografias para instituírem a identidade discursiva de suas páginas. É nesse sentido que as noções de hipergênero e cenografia, nesse processo de teorização estabelecido por Maingueneau, devem ser tomadas de maneira inextrincável, uma vez que, do ponto de vista discursivo, o conceito de hipergênero, por si só, não é suficiente para descrever/explicar processos relevantes envolvidos na discursivização. É o conceito de cenografia que possibilita a abordagem dos processos enunciativos que configuram as identidades discursivas. Assim, considerar apenas a noção de hipergênero implica reduzir a noção de texto/discurso à “estrutura”, já que, no quadro proposto pelo autor, é no nível da cenografia que se encenam as inscrições dos enunciadores. Desse modo, para Maingueneau, a escolha da cenografia é sempre significativa e implica transformações sociais. Definir a cenografia permite ao locutor impor um quadro de comunicação, colocando em voga o sentido de sua própria atividade semiótica, a imagem dos parceiros, a inter-relação entre eles, etc. Para o autor, a cenografia, nesse sentido, é responsável por criar uma identidade discursiva para os sites, visto que eles não podem diferenciar-se entre si pela estrutura formal dos textos que neles são publicados.

O conceito de hipergênero formulado por Maingueneau, associado a seu conceito de cenografia, possibilita, nesse sentido, avanços para o quadro de análise de discurso que mobilizamos nesta pesquisa: através dele é possível verificar os sentidos que emergem da enunciação que se origina de textos que sofrem restrições sócio-históricas fracas. O conceito de hipergênero, poderia, ao menos a princípio, “dar conta” dos dados provenientes da rede social *Facebook*, uma vez que nessa rede é também possível constatar a mobilização de diferentes cenografias na construção de identidades discursivas de diversas páginas. Entretanto, mais especificamente em relação a essa rede social, apenas a hipergenericidade da Web não é suficiente para

explicar o sistema de relações semânticas implicado pelo funcionamento discursivo do *Facebook*, como buscaremos demonstrar.

3. A construção de identidades discursivas no *Facebook*

Ao analisar diferentes blogs, Maingueneau (2010) observa que cada site tem em si um estatuto comunicacional bem definido: o blog de uma prostituta, por exemplo, apesar de construir em/por seu discurso uma encenação de diário pessoal, tem por objetivo expor o serviço que nele se anuncia; o blog de um time de futebol, por outro lado, tem por objetivo expor os dados técnicos, notícias e etc. que envolvem o time para seus eventuais torcedores. Como já dito na seção anterior, nessa análise, a conclusão a que o analista chega é a de que, embora a arquitetura de cada site seja a mesma, a identidade de cada um deles é criada segundo a cenografia que eles constroem para tentar validar seus discursos, de acordo com seus objetivos comunicacionais.

Algumas características do hipergênero que são postuladas por Maingueneau (2010), a partir da análise de blogs, podem também ser verificadas nas enunciações que são construídas no *Facebook*. A unidade entre todas as páginas inscritas no *Facebook* é dada segundo as restrições técnicas – comuns a todas as unidades comunicacionais da Web³ – que são impostas aos usuários para que eles possam proceder às suas publicações: os elementos gráficos e as ferramentas disponíveis para a produção de texto são as mesmas de página para página. Nesse sentido, tais restrições técnicas implicam fortemente a construção de cenografias no processo de instituição identitária das páginas inscritas nessa rede social.

Sendo assim, como ocorre com outros *websites*, as cenografias que são construídas nas páginas do *Facebook* variam, assim como variam as identidades

³ Aqui entendidas como qualquer dado da Web, como uma página, uma notícia, uma imagem, etc.

discursivas inscritas nessa rede social. Em uma das páginas que selecionamos para a coleta de dados, a *Quebrando o tabu*, é possível verificar que as cenografias construídas são de “fórum de discussão”, diferentemente do que ocorre em uma página de empresa ou de um jornal, que tenta construir para si uma identidade “mais neutra”, a fim de divulgar a um público amplo sua marca, como é o caso do *Pão de açúcar* e da *Folha de S. Paulo*⁴. Na página, *Quebrando o tabu*, as publicações veiculam opiniões mais “progressistas” em torno de diferentes assuntos polêmicos que circulam no mundo, mas sobretudo no Brasil. É uma página que conta com mais de quatro milhões de “curtidas”⁵ (dado verificado no domínio <https://goo.gl/TWZPjb> em 18/07/ 2016).

O nome *Quebrando o tabu* foi inspirado em um documentário homônimo de 2011, dirigido por Fernando Grostein Andrade, sobre o debate das drogas e da violência no Brasil⁶. No entanto, a página, apesar da nítida referência ao filme, faz circular muitos outros temas, que dividem a opinião daqueles que acessam suas publicações no *Facebook*. Em geral, os administradores da página introduzem uma notícia compartilhada, ou uma imagem, ou uma charge, entre outros, por meio de dizeres que atestam o posicionamento mais “progressista” que observamos emergir do discurso de *Quebrando o tabu*. Vejamos um exemplo⁷:

⁴ Páginas que também foram analisadas na dissertação de mestrado que deu origem a este artigo.

⁵ O número de “curtidas” de uma página como as que selecionamos para a coleta de dados é relativo ao número de usuários do *Facebook* que segue cada uma delas.

⁶ Cf. <http://www.quebrandootabu.com.br/sobre/projeto>. Acesso em: 18 jul.2016.

⁷ <https://goo.gl/hXktJe>. Acesso em: 18 jul.2016.

1)



Em (1), observamos uma charge veiculada pela página, em que se contrastam uma mão segurando uma arma de fogo e outras duas mãos “dadas” com traços masculinos (como o tamanho dos membros, os braços mais grossos e com pelos, etc.), introduzida pelos dizeres: “Bob Marley disse: Se todos dermos as mãos, quem irá sacar as armas?”. A charge em questão parece fazer alusão ao atentado do dia 12/06/2016 que ocorreu em uma boate LGBTQ+ nos Estados Unidos, em que 49 homossexuais foram assassinados e muitos outros foram gravemente feridos. Tal ocorrido ainda levantou a discussão sobre a política de armas no mundo, sobretudo pelo fato de os EUA não proibirem o armamento de civis em sua constituição, além de fazer referência ao racismo pela cor negra de uma das mãos “dadas” e pela referência a Bob Marley, artista que também ficou conhecido por lutar em prol da igualdade entre as diferentes raças.

Em geral, os temas que circulam na página de *Quebrando o tabu*, como já dito, são polêmicos e incitam o debate entre os diferentes enunciadorees que a acessam, o

que, em primeira análise, é indicado também pelo próprio nome da página, em que se verifica a necessidade de se falar sobre tabus, ou seja, sobre assuntos socialmente evitados. A página é “rotulada” no *Facebook* como uma página midiática, de entretenimento e de notícias; entretanto, o posicionamento que emerge de suas publicações parece construir nesses textos uma cenografia de “fórum de discussão” que “promove” o debate sobre os diferentes temas que as publicações colocam em pauta. Sendo assim, a cenografia de “fórum de discussão”, analisada em (1), é construída pela inscrição da página em um posicionamento específico, que classificamos como “mais progressista”.

Com base nessa breve análise, é possível considerar que as publicações do *Facebook* são casos exemplares de hipergênero, uma vez que permitem semantizar diferentes tipos de conteúdos (no caso apresentado, assuntos polêmicos que são colocados em pauta, a partir de uma cenografia de “fórum de discussão”, construída segundo a inscrição da página em um posicionamento específico), além de estarem, em alguma medida, submetidas ao aspecto técnico imposto pela Web e à construção de cenografias que buscam validar as identidades discursivas que circulam e que se relacionam nessa rede social (características atestadas nas análises de Maingueneau (2006; 2008b; 2010), que foram mobilizadas na construção do conceito de hipergênero).

No entanto, o que também observamos é que o conceito de hipergênero se mostra restrito para apreender a natureza discursiva dessa rede social, uma vez que o *Facebook*, por meio da ferramenta de compartilhar, é capaz de relacionar diferentes unidades comunicacionais da internet, como dados de outros websites, fotos e vídeos.

Sendo assim, assumir que a hipergenericidade que se verifica na construção das páginas dessa rede social é suficiente para descrever a natureza do *Facebook* é problemático. Isso porque, nessa rede social, há um outro aspecto de seu funcionamento, relativo ao fato de que ali tudo (ou quase tudo) pode ser compartilhado e posto a circular. Nesse sentido, não se trata apenas de verificar a

hipergenericidade de tais páginas, mas também de verificar a possibilidade de se considerar a existência de um sistema que é capaz de englobar toda essa hipergenericidade da Web, como se o *Facebook* pudesse ser tomado como uma “janela do mundo”, através da qual “tudo” pode ser posto em relação.

Na próxima seção deste artigo, ampliaremos essa reflexão a partir da postulação do conceito de sistema de hipergenericidade, conceito que se mostrou produtivo para explorar a natureza do funcionamento discursivo dessa rede social.

4. Do hipergênero ao sistema de hipergenericidade

Conforme já dito, a ferramenta de “compartilhar” do *Facebook* parece indiciar que essa rede social tem uma natureza diferente, quando comparada a outros *websites*, como aqueles analisados por Maingueneau. Por meio dela, é possível que cada página coloque a circular, em seu interior, um número irrestrito de unidades comunicacionais que circulam em outros domínios da Web. Entretanto, o compartilhamento parece não ser sem margens: cada página compartilha aquilo que lhe é “legítimo” compartilhar, a depender da relação construída entre sua própria identidade discursiva (atestada pelas cenografias que se constroem em diferentes publicações) e o campo semântico que engloba as unidades compartilhadas.

Conforme demonstramos em trabalho anterior (cf. REZENDE, 2016), a ferramenta de compartilhar do *Facebook* não funciona apenas como um recurso de *software*. No nível discursivo, ela cumpre a função de, entre outras coisas, instaurar um quadro de comunicação efetivo. Desse modo, essa ferramenta do *Facebook*, conforme hipótese que pudemos sustentar, possibilita que tudo o que esteja no domínio da Web possa ser posto em relação no interior dessa rede social, desde que legitimado pela identidade discursiva que cada página busca instituir.

Na seção anterior, buscamos sustentar que a página selecionada para a análise tem uma identidade discursiva atribuída a si, que decorre das cenografias

mobilizadas/construídas na enunciação. Conforme o conceito de hipergênero (MAINGUENEAU, 2006; 2008b; 2010), é justamente a identidade discursiva, atestada pelo aspecto cenográfico da Web, que permite ao usuário⁸ da internet semantizar aquilo que é dito.

No entanto, parece-nos que o compartilhamento no *Facebook* instaura um princípio de sistematicidade entre a página que compartilha e o dado que nela é compartilhado, tendo como elemento de coesão a relação estabelecida entre o campo semântico da unidade compartilhada e a identidade discursiva da página que compartilha. Tal sistematicidade deve ser entendida de forma ampla, de modo a contemplar tanto a delimitação dos temas abordados pelas páginas, quanto aspectos relacionados à convergência das funções sociais dos gêneros do discurso postos em relação por meio de compartilhamentos, como o alinhamento de posicionamentos entre páginas compartilhadas.

Com efeito, o compartilhamento parece fazer imperar um funcionamento singular para aquilo que é colocado a circular no interior do *Facebook*: não se trata apenas do modo de semantização daquilo que é dito; tal funcionamento faz convergir para o interior dessa rede social um número indiscriminado de páginas da Web que são colocadas em relação, em função da identidade discursiva da página do *Facebook* em questão.

A página de *Quebrando o tabu*, como demonstrado anteriormente, põe a circular no interior do *Facebook* cenografias que encenam uma espécie de “fórum de discussão”, em virtude das temáticas que na página são abordadas e do posicionamento dessa página em relação aos temas que ela coloca em pauta. Nesse sentido, os compartilhamentos dela, em geral, são orientados pela relação dessa cenografia de

⁸ Do ponto de vista terminológico, mobilizar o termo “usuário” não compromete as delimitações teóricas assumidas. Indica, por outro lado, a alternância que se assume entre a internet como ferramenta e a internet como dispositivo discursivo-comunicacional.

“fórum de discussão” com assuntos polêmicos, que podem circular em outras páginas dessa mesma rede social ou em outros domínios da Web, como no exemplo a seguir⁹:

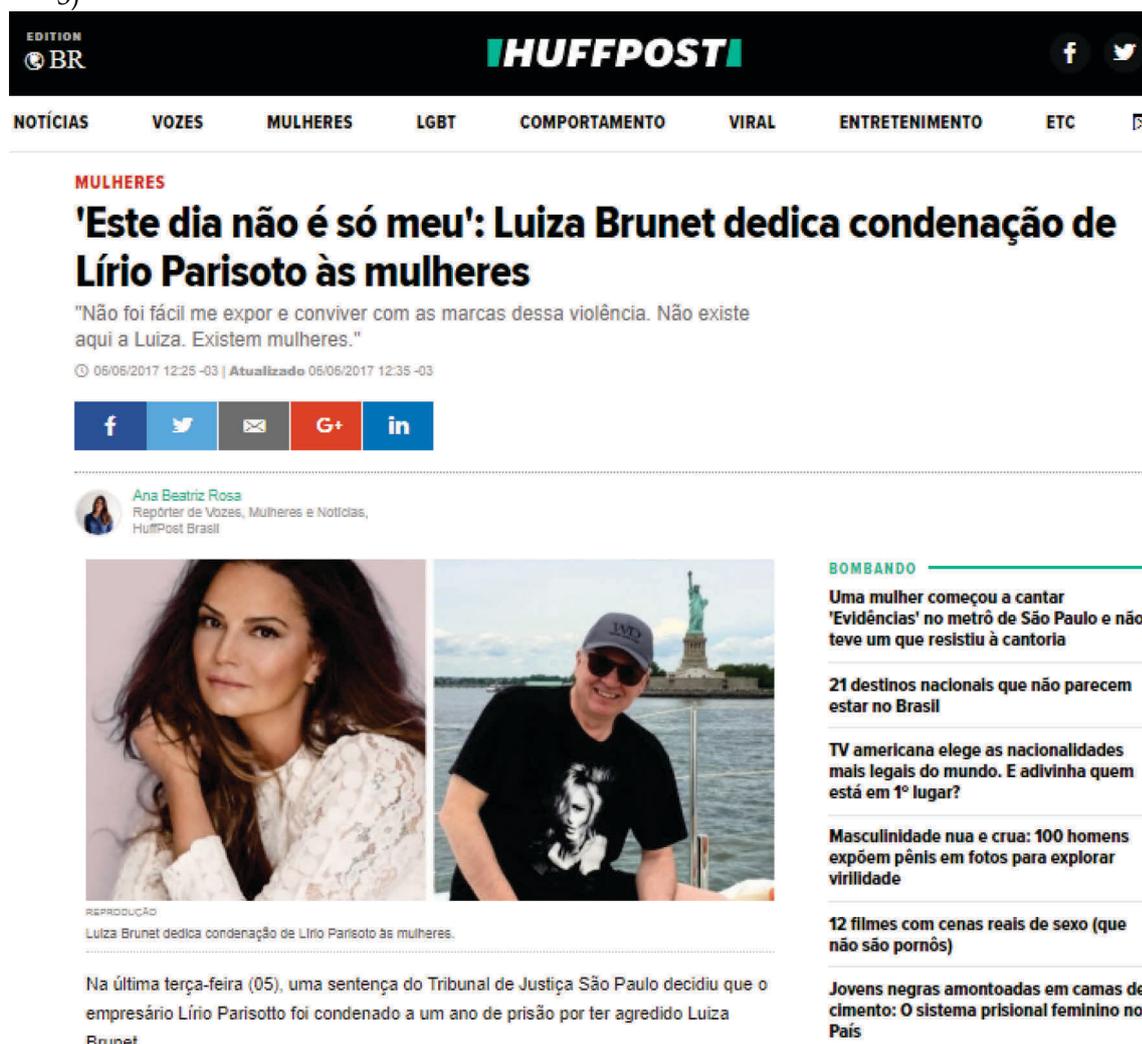
2)



Em (2), observamos o compartilhamento, pelo *Facebook* de *Quebrando o tabu*, da notícia do site *huffpostbrasil.com* sobre a condenação do empresário Lirio Parisoto pela agressão cometida contra a modelo e atriz Luiza Brunet, sua esposa até então. Ao observarmos o que fora compartilhado, é possível verificar que a notícia no *Facebook* é introduzida por um trecho do que a atriz postou na internet sobre a condenação de Parisoto, dado que também consta na publicação de *HuffPost*. Ao fazê-lo, *Quebrando o tabu* coloca em pauta não apenas o fato noticiado, mas também o problema da violência contra as mulheres, o que parece ocorrer também na publicação de *HuffPost*. Vejamos:

⁹ <https://goo.gl/FfhH9m>. Acesso em: 27 jun.2017.

3)



EDITION BR

HUFFPOST

NOTÍCIAS VOZES MULHERES LGBT COMPORTAMENTO VIRAL ENTRETENIMENTO ETC

MULHERES

'Este dia não é só meu': Luiza Brunet dedica condenação de Lirio Parisoto às mulheres

"Não foi fácil me expor e conviver com as marcas dessa violência. Não existe aqui a Luiza. Existem mulheres."

06/06/2017 12:25 -03 | Atualizado 06/06/2017 12:35 -03

f t e G+ in

Ana Beatriz Rosa
Repórter de Vozes, Mulheres e Notícias, HuffPost Brasil

BOMBANDO

- Uma mulher começou a cantar 'Evidências' no metrô de São Paulo e não teve um que resistiu à cantoria
- 21 destinos nacionais que não parecem estar no Brasil
- TV americana elege as nacionalidades mais legais do mundo. E adivinha quem está em 1º lugar?
- Masculinidade nua e crua: 100 homens expõem pênis em fotos para explorar virilidade
- 12 filmes com cenas reais de sexo (que não são pornôs)
- Jovens negras amontoadas em camas de cimento: O sistema prisional feminino no País

REPRODUÇÃO
Luiza Brunet dedica condenação de Lirio Parisoto às mulheres.

Na última terça-feira (05), uma sentença do Tribunal de Justiça São Paulo decidiu que o empresário Lirio Parisotto foi condenado a um ano de prisão por ter agredido Luiza Brunet

Em (3), tem-se a captura de tela da notícia postada por *HuffPost*. É importante observar que esse site de origem norte-americana, que tem edições em vários países, parece seguir uma orientação “mais progressista” em relação aos assuntos que aborda (geralmente assuntos que engendram maior polemicidade), assim como *Quebrando o tabu* no *Facebook*. Tal consideração pode, entre outras coisas, ser analisada segundo o próprio termo “huffpost”, que pode ser tomado como referência ao nome de uma de suas fundadoras, Arianna Huffington¹⁰, mas também como um neologismo que significa “postagem irritada”, o que permite supor um posicionamento específico,

¹⁰ Cf. <https://en.wikipedia.org/wiki/HuffPost>. Acesso em: 27 jun. 2017.

contestador, frente aos temas que esse site aborda. Isso porque, “huff” significa, em português, “irritação” quando não antecedido pela marca de infinitivo “to”¹¹ da língua inglesa.

Assim como a página de *Quebrando o tabu*, *HuffPost* parece colocar em pauta temas ligados à defesa dos direitos das minorias, o que pode ser atestado pelas “seções” do site que aparecem na captura de tela em (3), como “LGBT”, “mulheres”, etc. É justamente esse alinhamento dos posicionamentos das duas páginas que parece legitimar o fato de a notícia de *HuffPost* ter sido compartilhada por *Quebrando o tabu*. Assim sendo, o compartilhamento de *Quebrando o tabu*, em geral, é orientado pela posição “mais progressista”, em relação às temáticas abordadas.

Esse dado pode nos permitir supor que o aspecto do campo semântico que se apresenta como organizador do compartilhamento de *Quebrando o tabu* no *Facebook* está intimamente relacionado à convergência do posicionamento das páginas postas em relação. Ou seja, um posicionamento que legitima temas que podem ser tomados como mais polêmicos, em função de uma certa necessidade de se combater preconceitos e defender minorias, o que se observa, pelo menos, nos exemplos (1), (2) e (3) que foram apresentados.

Como deve ter sido possível observar, a partir da análise do sistema de compartilhamento da página analisada, a identidade discursiva dela, em função da mobilização de certo aspecto de um campo semântico – o posicionamento frente ao tema abordado –, legitima aquilo que pode ser compartilhado e posto em relação no interior do *Facebook*. Trata-se, na verdade, da instauração de um sistema em que tudo converge para a manutenção da identidade da página, ao qual nos referiremos como sistema de hipergenericidade, na medida em que o que é posto em relação são, em última instância, páginas da Web, consideradas por Maingueneau (2010) como hipergêneros.

¹¹ “To huff”, em português, significa “xingar”.

Vale ressaltar que a mobilização do conceito de *sistema* é feita por analogia à concepção de sistema formulada por Ferdinand de Saussure ([1916] 2012), cujos elementos ganham identidade a partir das *relações* que estabelecem com os demais elementos desse sistema. Por implicar a noção de relação, o conceito de sistema parece produtivo para se considerar os processos relacionais em que as páginas se inscrevem ao compartilharem dados de outros domínios da Web, na busca por uma manutenção identitária.

Correlativamente, a relação entre as identidades das páginas do *Facebook* com as unidades que nelas são compartilhadas submete-se a um funcionamento discursivo, que legitima o que se pode ou não compartilhar, aos moldes de um sistema de restrições semânticas, tal qual é postulado por Maingueneau (2008c) em *Gênese dos discursos*. Segundo o autor, o sistema de restrições semânticas está ligado ao funcionamento da competência discursiva de sujeitos inscritos em um dado posicionamento. Sendo assim, esse sistema produz uma “filtragem” por meio da qual o discurso legitima ou não aquilo que pode ser enunciado a partir de um posicionamento. Com base nesse aspecto, também é possível aproximar o conceito de sistema de restrições semânticas do conceito de sistema de hipergenericidade: em ambos os casos, o que está em jogo são as regularidades de um funcionamento discursivo que conflui para a manutenção de um dado/a posicionamento/identidade discursivo/a.

Tendo em vista a noção de relação como caminho que permite que o compartilhamento funcione como um operador das identidades discursivas de cada página do *Facebook*, observamos que aquilo que é compartilhado na página de *Quebrando o tabu* está ligado à orientação do posicionamento que emerge das publicações dessa página, legitimando o compartilhamento daquilo que pode ser alinhado ao posicionamento em que ela se inscreve.

Mas se há um sistema de hipergenericidade, em que medida a recorrente afirmação de que na internet não há fronteiras estabelecidas se sustenta? Tal afirmação apresenta-se produtiva apenas para a análise do mídiu Web, que não se confunde com sistema de hipergenericidade.

Tributário da noção de midiologia de Régis Debray (1993), o conceito de mídiu de Maingueneau corresponde, em última medida, às mediações da linguagem pelas quais uma ideia é revestida de força material. Em *Análise de textos da comunicação*, Maingueneau (2008a) afirma que o mídiu não é meramente um “acessório” para a enunciação, mas uma dimensão que deve ser considerada no dispositivo comunicacional que ela engendra, integrada, entre outras coisas, ao gênero e ao suporte físico do enunciado “logo de saída”.

Tendo em vista esse aspecto do mídiu, Zati (2016), em sua dissertação de mestrado, postula que, na comunidade de produtores de *fanfictions*¹², há certos enunciadores – os chamados ripadores – que se prestam a vituperar os textos de *ficwriters* (escritores de *fanfictions*) que consideram mal escritos. Para tanto, ainda de acordo com a analista, esses ripadores mobilizam um registro linguístico verbalmente violento e justificam essa prática afirmando que a internet é um espaço público e aberto, em que se pode enunciar o que quiser, da maneira como quiser. Esse “efeito de liberdade” instaurado no/pelo funcionamento enunciativo provém, segundo tese defendida pela autora, da internet analisada do ponto de vista do mídiu.

No entanto, no que tange ao compartilhamento do *Facebook*, com base na análise apresentada, existem restrições semânticas. É nesse sentido, pois, que as duas dimensões, mídiu e sistema de hipergenericidade, não se confundem. O que ocorre é que, do ponto de vista metodológico, há possibilidade de se abordar as produções discursivas na internet a partir, pelo menos, de dois níveis de análise, a saber, o do

¹² Uma comunidade de escritores de textos ficcionais, geralmente publicados na internet, baseados no universo literário de obras já consagradas pelo mercado ou pelo campo da Literatura.

mídium e o do sistema de hipergenericidade. Isto porque, na verdade, do ponto de vista de eventos enunciativos concretos, há dois movimentos que, paradoxalmente, se alimentam: o movimento de conexão em rede *ad infinitum* do mídiun Web, que alimenta a ilusão de que a internet, incluindo nela a ferramenta de compartilhamento do *Facebook*, é livre de restrições, e o movimento do sistema de hipergenericidade, que faz convergir, por meio dessa ferramenta, apenas unidades da Web que confluem para a manutenção das identidades discursivas.

Nesse sentido, o termo “rede” não nos pareceu proveitoso para categorizar o funcionamento da rede social *Facebook*, uma vez que o conceito de rede evoca uma condição de “dispersão” (ou seja, a ideia de que os dados podem ser dispersos e mobilizados sem uma orientação específica), que é, na verdade, típica do efeito de liberdade implicado pelo funcionamento do mídiun. Diferentemente, classificar a rede social como um “sistema” pode permitir melhor analisá-la, uma vez que, como buscamos demonstrar por meio das análises, os dados que circulam no *Facebook* são orientados pela relação que a identidade discursiva de cada página estabelece com o que nelas é posto a circular, especialmente sob a forma de compartilhamento. Nesse sentido, nada está disperso. Ao contrário, há uma orientação que permite atestar a identidade discursiva de cada página, especialmente observando-se o que nelas é compartilhado, na medida em que as unidades compartilhadas no *Facebook* dependem sempre da relação que uma página estabelece com as outras, em função de certo modo de mobilização de aspectos de um campo semântico. Dessa perspectiva, a propagada liberdade de se “expressar” livremente na rede social, em termos de linguagem, não procede, uma vez que a enunciação submete-se às regras de um funcionamento discursivo.

5. Considerações finais

Ao dar início a esta pesquisa, assumíamos como hipótese que o *Facebook* poderia, à maneira dos *websites* analisados por Maingueneau (2010), ser categorizado como um hipergênero. No entanto, a natureza desse objeto se mostrou, ao longo da análise que íamos empreendendo, mais complexa, o que impôs que levássemos em conta outros aspectos de seu funcionamento.

Como foi possível perceber por meio da análise, o conceito de hipergênero postulado por Maingueneau permitiu verificar como são construídas as identidades discursivas das páginas inscritas no *Facebook*, processo que se mostrou atrelado à construção de cenografias que permitem, a quem enuncia nessa rede social, impor um modo de semantização daquilo que é dito.

No entanto, analisar como as identidades discursivas são construídas no *Facebook* não se mostrou suficiente para que pudéssemos descrever e explicar os processos do complexo funcionamento discursivo dessa rede social, sobretudo em função do efeito implicado pelo uso da ferramenta de compartilhar (que funciona como um meio pelo qual diferentes unidades da Web integram a semântica de cada página), o que nos impôs a necessidade de investir em uma extensão do conceito de hipergênero (MAINGUENEAU, 2006, 2008b, 2010). A partir de tal extensão, foi possível verificar, por meio da análise dos compartilhamentos que são produzidos, o funcionamento de um sistema que conflui para a manutenção das identidades discursivas das páginas do *Facebook*. As regras desse funcionamento, como demonstramos, estão sempre atreladas a certo modo de mobilização de aspectos de um dado campo semântico que permite, a quem enuncia nessa rede social, relacionar as unidades compartilhadas à identidade discursiva que se constrói em cada uma de suas páginas. Com base, então, na observação desse funcionamento, postulamos o conceito de sistema de hipergenericidade, que se mostrou produtivo para a

abordagem de nosso *corpus* de análise que, em se tratando de rede social, é tão novo e produtivo quanto o mirante discursivo que se visa postular.

Assim sendo, os resultados alcançados nesta pesquisa possibilitaram, a nosso ver, avanços, uma vez que a análise da rede social *Facebook* permitiu que ampliássemos a noção de hipergênero, considerando a existência de sistemas de hipergenericidade. Nesse sentido, consideramos que a Web, especialmente a rede social, constitui-se em um espaço de coleta de dados relevante a ser investigado pelas pesquisas em Análise do Discurso, na medida em que pode possibilitar ampliação e/ou refinamento de seu quadro teórico.

A respeito do dados de uma pesquisa, Possenti (2009) afirma que há uma distinção que os pesquisadores devem considerar na mobilização desses dados. De acordo com o autor, dois tipos de dado são proeminentes no trabalho de pesquisa em AD: o “dado *dado*” e o “dado **dado**”. Possenti esclarece que o primeiro tipo de dado é tomado como evidência de um pressuposto teórico, enquanto que o segundo tipo é aquele tomado como dado a ser testado, que evoca problemas e que faz com que uma teoria se desenvolva. Dessa perspectiva, considerando a análise que fizemos em torno da rede social *Facebook*, é possível afirmar que o *corpus* analisado seja constituído tanto de “dados *dados*”, por meio dos quais postulados de Dominique Maingueneau foram corroborados, quanto de “dados **dados**”, por meio dos quais pudemos demonstrar a produtividade de um novo conceito para o quadro da AD – o de sistema de hipergenericidade –, possibilitando, pois, avançar a teoria.

Não obstante, para futuras pesquisas, seria importante averiguar se o conceito de *sistema de hipergenericidade* que postulamos é produtivo também para a análise de outras redes sociais que, empiricamente, englobam um grande número de páginas e de links compartilhados.

Referências bibliográficas

DEBRAY, R. **Curso de midiologia geral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. 417 p.

MAINGUENEAU, D. Cenografia epistolar e debate público. *In*: POSSENTI, S.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b. p. 115-135.

MAINGUENEAU, D. Gênero do discurso e cena de enunciação. *In*: MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 117-130.

MAINGUENEAU, D. Mídium e discurso. *In*: MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 5 ed. Trad. Cecília P de Souza-e-Silva. São Paulo: Cortez Editora, 2008a. p. 71-83.

MAINGUENEAU, D. O quadro genérico. *In*: MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 229-246.

MAINGUENEAU, D. Hipergênero, gênero e internet. *In*: MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 129-138.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008c. 184 p.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura e acontecimento**. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1990. 68p.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 213 p.

REZENDE, B. R. M. P. R. Polêmica discursiva e intertextualidade: em pauta o compartilhamento de notícias na rede social. *In*: **PERcursos Linguísticos**. V. 6. N. 13. Vitória: UFES, 2016/02 (Revista Eletrônica).

REZENDE, B. R. M. P. R. **Hipergênero e sistema de hipergenericidade: análise do funcionamento discursivo do Facebook**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2017 (Dissertação de Mestrado).

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 28 ed. BALLY, C.; SECHEHAYE, A. (org.). São Paulo: Cultrix, 2012. 312 p.

ZATI, P. **O funcionamento da comunidade discursiva construída em torno das *fanfictions***. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2016 (Dissertação de Mestrado).

Artigo recebido em: 30.04.2018

Artigo aprovado em: 09.06.2018



O estatuto do léxico segundo abordagem gerativa: aquisição de L2

**The status of the lexicon according to the generative approach: L2
acquisition**

*Maria Alzira Leire**

*Simone Lancini***

O Conselho Editorial da revista Domínios de Linguagem deliberou pelo cancelamento desta publicação, pelo fato de não atender na íntegra ao requisito de ineditismo. O original do texto já está publicado com o título **“O estatuto do léxico segundo abordagem gerativa: aquisição de L2”** no periódico: TABULEIRO DE LETRAS, v. 12, n. 1, 2018, com o texto disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/5004>

* Professora Doutora do Programa de Pós-graduação da UniRitter (PPGL UniRitter). mariaalzira35@gmail.com

** Mestranda em Letras pelo programa de Pós-graduação da UniRitter (PPGL UniRitter). moni.lancini@gmail.com



Políticas linguísticas no Brasil: da dominação dos nativos ao silenciamento dos imigrantes

Linguistic policies in Brazil: from the domination of natives to the silence of immigrants

Rubiamara Pasinato*

RESUMO: A língua é um corpo simbólico-político que está presente nas relações sociais e, conseqüentemente, na história das sociedades. As condições de funcionamento da língua Portuguesa ao longo dos séculos no Brasil não são homogêneas, haja vista que desde a chegada dos portugueses “às terras tupiniquins”, são registrados momentos históricos e políticos distintos, os quais contribuíram de maneira diferente para a fixação do idioma lusitano. Cabe lembrar que grande parte delas atuou para o silenciamento dos idiomas daqueles que viviam aqui, processo que aconteceu diante de práticas coercitivas e xenófobas. Diante disso, este artigo discute as principais ações do Estado que serviram como base para a tentativa de criação de uma unidade linguística no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Língua. Políticas Linguísticas. Língua Portuguesa.

ABSTRACT: The language is a symbolic-political body that is present in social relations and, consequently, in the history of societies. The conditions of operation of the Portuguese language throughout the centuries in Brazil aren't homogeneous, since from the arrival of the Portuguese "to the tupiniquins lands ", different historical and political moments are recorded, which contributed in a different way for the fixation of the language Portuguese. It should be remembered that many of them acted to silence the languages of those who lived here, a process that happened in the face of coercive and xenophobic practices. Therefore, this article discusses the main actions of the State that served as the basis for the attempt to create a linguistic unity in Brazil.

KEYWORDS: Language. Linguistic Policies. Portuguese.

1. Ponto de partida

O objetivo da presente contribuição é discutir as principais ações do Estado brasileiro que serviram como base para a tentativa de criação de uma unidade linguística no país.

*Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. rpasinato@hotmail.com

Em nosso cotidiano, vemos referências a políticas de saúde, de educação, de aceleração do desenvolvimento, de erradicação da pobreza, entre outras. Embora muitos desconheçam, esse contexto não foi diferente em relação à língua Portuguesa aqui no Brasil. Houve, historicamente, a criação de diferentes iniciativas, por parte do Estado, no sentido de implementar projetos para dar sustentação às políticas linguísticas no país, no sentido de o tornar monolíngue.

Antes de abordar este contexto histórico da política linguística, queremos ratificar, a partir de uma afirmação de Orlandi (2007), presente no texto *“Teorias da linguagem e discurso do multilingüismo na contemporaneidade”*, que a unidade do Estado se pode materializar em diferentes instâncias, entre as quais a política linguística. Nas palavras da autora a “[...] unidade do Estado se materializa em várias instâncias institucionais. Entre essas, a construção da unidade da língua, de um saber sobre ela e os meios de seu ensino [...]” (ORLANDI, 2007, p. 54). Isso quer dizer que além de uma delimitação territorial, uma Constituição Federal e proximidades culturais, a língua também é um dos elementos que participa na constituição de uma nação.

De acordo com o que Zandwais (2013, p. 265) observa no texto *“Como identificar uma nação: entre os domínios históricos e discursivos”*, não existem critérios constantes que caracterizam uma nação, visto que “[...] o princípio da unidade somente pode tornar-se dominante como um efeito da refração das relações desiguais que permeiam o modo de constituição das nações [...]” Justamente por isso, a autora salienta que é necessário que aconteça uma reflexão em torno das condições que fazem com que alguns critérios sobressaiam em relação a outros, e por que razões determinados saberes que assinalam as diferenças tornam-se opacos.

Segundo Zandwais (2013), entre os paradigmas que configuram a ação da superestrutura² na construção de um imaginário de nação, se constituindo como

² Embora estejamos construindo um percurso para mostrar o trabalho da superestrutura na construção de paradigmas que são estruturantes do imaginário de nação e que caracterizam um efeito de unidade,

obrigatórios para que os indivíduos sejam interpelados ou se identifiquem como integrantes de uma Nação, três elementos merecem destaque: a etnia, o território e a língua. Os aspectos de etnia e de território contribuem para a construção de um imaginário social de povo e de nação. Contudo, independente das condições históricas e dos paradigmas que o Estado escolha, a língua nunca poderá ser um aspecto deixado de lado, visto que todo o Estado-nação precisa uma unidade imaginária linguística, pois é a partir desse elemento simbólico que os sujeitos identificam-se com a nação e entre si.

Nas palavras de Zandwais (2013), a língua é o objeto simbólico que atribui “personalidade” a uma nação, tratando-se de um dos elementos que é partilhado pelos membros de um Estado-nação com o objetivo de comunicação, se constituindo, dessa maneira, em um aspecto que desagua na identidade dos sujeitos e na identificação destes com os demais. Assim, “um imaginário de nação [...] somente pode ser produzido pela discursividade, pela identificação dos membros de um Estado com a língua-mãe [...], a língua [...] confere referências culturais, uma herança histórica, um lugar de filiação.” (ZANDWAIS, 2013, p. 272).

Diante desse contexto, ainda fazendo referência à Zandwais (2013), há que se pontuar uma importante reflexão da autora, a qual ressalta que a língua a que nos referimos como aquela que confere unidade linguística para uma Nação constitui-se em um elemento idealizado. Isso porque no momento em que pensamos em unidade estamos ignorando a língua enquanto um componente vivo, ou seja, do ponto de vista da *praxis* e, portanto, que varia conforme situações históricas, culturais e sociais e que se mostra a partir de diferentes nuances ideológicas, refletindo, inclusive, as relações

há que se pontuar, de acordo com Zandwais (2013), que em determinadas contingências históricas, a infraestrutura também torna-se protagonista das formas de representação e de produção simbólica. A autora cita da derrubada de Mubarak pelo povo egípcio, que por meio de uma revolta popular, passou a intervir na produção de uma consciência social e política da nação egípcia.

de desigualdade entre as classes e os sujeitos, ou seja, funcionando como um elemento de estratificação social.

Assim, a unidade linguística corresponde a um imaginário idealizado e fictício de língua, que condiz com o ideal de “língua nacional”, mas que não corresponde com a língua do cotidiano, em seus diferentes contextos e nuances ideológicas. Em outras palavras, queremos dizer que a “unidade linguística”, que se constitui enquanto um dos aspectos que alicerça uma nação, é algo idealizado, visto que não representa a língua viva.

2. O percurso para uma unidade linguística: uma revisão de questões históricas e políticas

Feitas essas considerações iniciais, é importante pontuar como se deu, diante da perspectiva superestrutural, correspondendo a um imaginário idealizado e fictício, a tentativa de criação de uma unidade linguística no Brasil.

Ao chegarem nas terras tupiniquins, por volta de 1.500, como nos aponta a história³, mais do que uma conquista de novas terras, os portugueses também expandiram e fixaram aqui o seu idioma.

Para prosseguir, é possível referenciar a publicação de Orlandi “*Terra à Vista*” (1990), na qual, em seu capítulo inicial, com mesmo título, mas desta vez acompanhado pelo sinal de exclamação, reflete sobre os sentidos compreendidos no enunciado “*Terra à Vista*”. A autora ressalta que essa declaração é parte dos discursos dos descobridores e pode indicar dois lados: um primeiro, ligado à chegada à terra firme, de chegada a algum lugar; um segundo, à entrada, à invasão que foi muito além do território, funcionando como uma forma de apropriação de terras alheias.

³A história a que nos referimos aqui é aquela positivista, que corresponde ao discurso “oficial”, que é ensinado na Escola. Aquela que é lógica, fundada em princípios cartesianos, construída num eixo sem interrupções e que corresponde aos interesses da superestrutura e, portanto, não parte de uma concepção que olha para as forças sociais.

Dessa forma, o discurso dos colonizadores, assim como todo e qualquer discurso, estabelece e tem uma relação própria com a história. Não há como pensarmos em discurso, ao menos no estudo que estamos nos propondo a realizar, sem considerar a história. Tampouco também não temos como pensar na língua e fugirmos de sua relação com a história, pois a produção de sentidos se manifesta na linguagem, tendo como materialidade a língua, que não significa sem a história.

Mas de que história estamos falando? A dos colonizadores ou dos colonizados? Em que elas se diferem? O discurso oficial nos apresenta a história do ponto de vista dos colonizadores⁴, ou seja, do europeu que “descobre” uma terra rica em flora, fauna e que é habitada por “gente nua” que foi seduzida por pequenos presentes e agrados feitos pelo homem branco e que “não ofereceu resistência” aos ideais colonizadores, visto que como relatado por Colombo, “não tinham praticamente nada”⁵. Mas e se fizermos o caminho contrário, olhando do ponto de vista do colonizado?

A obra *“Discurso sobre o colonialismo”* de Césaire (1978) nos apresenta um caminho para pensarmos o ponto de vista do colonizado. A partir de um questionamento a respeito do que vem a ser a colonização, o autor ressalta o quão

⁴ O relato a que nos referimos está na obra *“Diários da Descoberta da América”* (2010), na qual Cristóvão Colombo registra, dia a dia, a viagem de “descoberta” das Américas. Em específico, nos reportamos ao registro de 11 de outubro de 1492, dia em que Colombo relata o primeiro contato com os habitantes da terra “descoberta”, conforme o trecho que segue: “Às duas horas da madrugada surgiu terra, da qual estavam a apenas duas léguas de distância. [...] quando chegaram a uma ilha dos *Lucaios* [...]. Logo apareceu gente nua [...] nos demonstraram grande amizade, pois percebi que eram pessoas que melhor se entregariam e converteriam à nossa fé pelo amor e não pela força, dei a algumas delas uns gorros coloridos e umas miçangas que puseram no pescoço, além de outras coisas de pouco valor, o que lhes causou grande prazer e ficaram tão nossos amigos que era uma maravilha. [...] Enfim, tudo aceitavam e davam do que tinham com a maior boa vontade. Mas me pareceu que era gente que não possuía praticamente nada. Andavam nus como a mãe lhes deu à luz; inclusive as mulheres, embora só tenha visto uma robusta rapariga.” (COLOMBO, 2010, p. 44-45, grifo nosso). O termo *lucaios* ou “lequios” significa habitantes de ilhas mitológicas que a tradição situava entre a Europa e a Ásia.

⁵ Outro documento que relata o contato do europeu com os índios, diante da perspectiva da história oficial, é a carta do descobrimento do Brasil, escrita por Pero Vaz de Caminha ao Rei D. Manuel de Portugal.

injusto e devastador é esse processo que se apresenta sob a proposta de um “projeto civilizatório” e de “salvação dos bárbaros”:

[...] o que é, no seu princípio, a colonização? Concordemos no que ela não é; nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem propagação de *Deus*, nem extensão do *Direito*; admitamos, uma vez por todas, sem vontade de fugir às consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o do aventureiro e do pirata, do comerciante e do armador, do pesquisador de ouro e do mercador, do apetite e da força, tendo por detrás a sombra projectada, maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento de sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagónicas. [...] Entre a colonização e o colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas. [...] *colonização=coisificação*. (CÉSAIRE, 1978, p. 14-15, 25, grifos do autor).

Olhando por essa perspectiva, um outro contexto se desenha, nos mostrando o lado daquele que teve que se submeter à humilhação, que foi violentado, escravizado, que teve que abdicar de seus costumes, inclusive da sua língua. É, portanto, um panorama que vai de encontro ao relato feito pelo colonizador, que se alicerça na violência, a partir do trabalho forçado, dos castigos, mas que também se mostra pelo simbólico, já que os nativos tiveram que silenciar seus costumes, sua(s) língua(s), em detrimento daquilo que lhes foi imposto pelo europeu.

Diante desse contexto, é justamente para a língua que vamos voltar nossa escrita, olhando para o panorama de funcionamento da língua Portuguesa ao longo dos séculos, num período que compreende a chegada da língua Portuguesa ao Brasil até o Estado Novo em 1940.

Conforme a linha de pensamento de Orlandi e Guimarães (2001), registrada em “*Formação de um espaço de produção linguística: A gramática no Brasil*”, as condições de funcionamento da língua Portuguesa ao longo dos séculos de colonização não são

homogêneas. Os autores afirmam que é possível distinguir, de 1532 até o final do século XIX, quatro momentos diferentes: o primeiro vai do descobrimento do Brasil até 1654; o segundo, de 1654 a 1808; o terceiro, 1808 a 1826; e, o quarto, que se estende até as políticas nacionalistas do governo Vargas, entre 1930 a 1954. Por força de organização desta escrita, optamos por trabalhar o período abordado pelos autores em dois momentos, um inicial que está entendido a partir da chegada dos portugueses às terras brasileiras até a vinda da família real ao Brasil; e, uma fase posterior, iniciada a partir da oficialização da língua Portuguesa.

2.1 A fixação do idioma: é preciso dominar os índios

Foi com a chegada dos portugueses ao solo brasileiro em 1500, que a língua Portuguesa começou a circular no Brasil. Nesse momento inicial, passou a ser falada apenas por um pequeno contingente, havendo predominância das línguas dos índios, mais especificamente, da “língua geral” ou o “nheengatu”⁶, o qual não ficou livre da influência dos colonizadores portugueses, visto que havia nela termos emprestados do Português lusitano. A língua geral não teria sido usada apenas pelos indígenas, mas também pelos portugueses, jesuítas e negros que aqui estavam.

Orlandi e Guimarães (2001) ressaltam que durante este período, a colonização portuguesa conviveu com a concorrência de outros projetos coloniais, como por exemplo o dos holandeses. Mesmo assim, no decorrer deste tempo, a língua Portuguesa passou a ser ensinada nas escolas católicas e empregada em documentos oficiais, aparecendo como língua de Estado.

Sobre este período, no texto *“Gramática e política de língua: Institucionalização do lingüístico e constituição de evidências linguísticas”*, Dias (2001) pontua que os dois

⁶ Nheengatu: nheen = falar, língua + katu = bom. A Língua Geral ou Nheengatu é considerada uma língua franca, já nasceu do contato entre grupos linguisticamente distintos (lusitanos e indígenas). (BORGES, 2003, p. 113- 132).

primeiros séculos do descobrimento do Brasil foram marcados pela figura “do língua”, isto é, pessoas deixadas pelas expedições de navegadores portugueses, com o objetivo de aprenderem a língua dos índios e servirem de tradutores nas próximas expedições. O autor introduz um dado histórico importante para que possamos compreender o processo, que é o fato de que com a chegada dos jesuítas, por volta de 1549, liderados por Manoel da Nóbrega, o papel “do língua” foi modificado, o qual passou a aprender a língua do colonizado para fins de uma espécie de “política da salvação” religiosa.

Queremos chamar atenção para a importância de entendermos que a “política da salvação” religiosa não se tratava de aprender a língua do colonizado para fins de comunicação, mas para fins religiosos. Tal processo tem relação direta com a perda da identidade dos indígenas, visto que, além da língua, silenciou as crenças e os rituais espirituais desses sujeitos, os quais também são importantes elementos constituintes da identidade indígena.

Segundo assinalam Orlandi e Guimarães (2001), a partir de 1654, a relação entre o português e as diferentes línguas faladas no Brasil é modificada, tendo em vista a chegada de mais portugueses às terras brasileiras, os quais vinham de diferentes locais de Portugal, e de escravos⁷ vindos da África, oriundos notadamente da Nigéria, trazendo a influência das línguas iorubá e de Angola, de onde trouxeram o quimbundo angolano. Não podemos deixar de assinalar que a vinda de africanos para o trabalho escravo no Brasil veio fortalecer a política de exploração do trabalho humano e a força do colonialismo, as quais garantiram a produção da desigualdade social e cultural no País, a qual se perpetua ao longo da história. Além disso, esse processo corrobora para

⁷ Cabe ressaltar, que o período de escravidão no Brasil está compreendido entre os anos de 1530 a 1888. A escravidão foi abolida com a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888. O Brasil foi o último país a abolir a escravidão na América, sendo um dos maiores importadores de mão-de-obra escrava que serviu aos interesses dos “senhores brancos” por mais de três séculos. Entretanto, embora a Lei Áurea tenha libertado oficialmente os escravos, ela não se preocupou em integrá-los na sociedade, tendo sido colocados à margem, num processo de segregação racial, que mesmo velado, se mantém até hoje.

o nepotismo do branco, que se dá a partir de relações de abuso e de exploração, como o açoite de escravos, a negociação em praça pública, transformando-os em objetos.

No período em questão, são sentidas, de maneira mais explícita, as ações do Estado nas escolas jesuítas, impondo a obrigatoriedade do ensino da língua Portuguesa e, por outro lado, proibindo o ensino das línguas indígenas. Isso aconteceu quando Sebastião Joseph de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, assumiu a função de ministro de D. José I.

A obrigatoriedade do ensino e o uso do Português no Brasil foram implementadas por Marques de Pombal através do Diretório de 3 de maio de 1758, o qual, posteriormente, foi confirmado pelo rei D. José em 17 de agosto de 1758. Também conhecido como Diretório dos Índios, o documento, que foi organizado em 95 artigos, teve como objetivo primordial “integrar” os índios à sociedade portuguesa, sobretudo nas povoações do Pará e do Maranhão, numa tentativa de “extinção das diferenças” entre índios e brancos. Dentre as diretrizes, o texto propunha inclusive os casamentos mistos, envolvendo índios e brancos, bem como estratégias para a difusão do trabalho agrícola como forma de ação civilizatória e desenvolvimento econômico. Mas são as ações em favor da obrigatoriedade do uso do idioma português e a proibição do uso da língua Geral que queremos destacar, conforme podemos acompanhar no seguinte fragmento do Diretório dos Índios, que integra o parágrafo 6 do documento:

Sempre foi maxima inalteravelmente praticada em todas as Naçoens, que conquiftáraõ novos Dominios, introduzir logo nos Póvos conquiftados o feu proprio idiôma, por fer indifputável, que efte he hum dos meios mais efficazes para defterrar dos Póvos rúfticos a barbaridade dos feus antigos coftumes; e ter mofttrado a experiencia, que ao mesmo paffo, que fe introduz nelles o ufo da Lingua do Principe, que os conquiftou, fe lhes radîca tambem o affecto, a veneraçãõ, e a obediencia ao mefmo Principe. Obfervando pois todas as Naçoens polidas do mundo efte prudente, e fóldido fyftema, nefta Conquifta fe praticou tanto pelo contrário, que fó cuidáraõ os primeiros Conquiftadores eftabelecer nella o ulo da Lingua, que chamarãõ geral; invençãõ verdadeiramente abominavel, e diabólica,

para que privados os Indios de todos aquelles meios, que os podiaõ civilizar, permaneçfem na rúftica, e barbara fujeiçaõ, em que até agora fe confervávaõ. Para defterrar efte pernicioóffimo abufo, ferá hum dos principaes cuidados dos directores, eftabelecer nas fuas refpectivas Povoaçoes o ufo da Lingua Portugueza, não confentindo por modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencem ás Efcólas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de infrucção nefta materia, ufem da Lingua propria das fuas Naçoens, ou da chamada geral; mas unicamente da Portugueza, na fórma, que Sua Majeftade tem recõmendado em repetidas Ordens, que até agora fe não obferváraõ com total ruina Efpiritual, e Temporal do Eftado.⁸ (p. 3).

Neste parágrafo, a imposição da língua Portuguesa e a interdição da língua Geral como um elemento marcante no projeto de colonização portuguesa e escravidão dos índios. O trecho “[...] introduzir logo nos Póvos conquiftados o feu proprio idiõma, por fer indifputável, que efte he hum dos meios mais efficazes para defterrar dos Póvos rúfticos a barbaridade dos feus antigos coftumes [...]” ilustra a ideia de que impor a língua Portuguesa aos indígenas é uma das formas mais eficazes de expulsão dos “antigos costumes” dos colonizados, considerados povos rústicos e bárbaros. Por outro lado, o fragmento “[...] o ufo da Lingua, que chamaráõ geral; invençaõ verdadeiramente abominavel, e diabólica [...]” qualifica a língua Geral, por ser uma língua mestiça, como algo abominável, diabólico, inferior, e que os impede de serem civilizados, apresentando, dessa forma, a língua Portuguesa como uma “chance” de deixarem a rústica e bárbara sujeição em que estavam, passando a integrar o “mundo”. Ainda é preciso destacar que o texto determina que meninos, meninas e índios que sejam capazes de aprender, sejam instruídos, sem qualquer exceção, a partir da língua Portuguesa. A partir da passagem “[...] não confentindo por modo algum, que os Meninos, e Meninas, [...] e todos aquelles Indios, que forem capazes de infrucção [...] ufem da Lingua propria das fuas Naçoens, ou da chamada geral; mas unicamente da

⁸ A íntegra do documento está disponível na Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados na Coleção Livros Raros, no seguinte endereço: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1929>.

Portuguesa.”, podemos entender que, de modo algum, a língua Geral poderia ser usada no ambiente de ensino, inclusive a expressão “não confentindo por modo algum” nos faz crer que os resistentes ao idioma do colonizador poderiam ser repreendidos com violência. Eis formas concretas de produção de práticas políticas monolíngues e xenófobas que vêm colocar em cena o paradoxo dos colonizadores em relação aos colonizados, demonstrando não somente o desprezo pela língua do outro, mas também o desprezo pelo outro.

Dessa forma, a Diretriz de Pombal se constitui em uma tentativa portuguesa de desintegrar a identidade indígena. Ao mesmo tempo em que proíbe o uso da língua Geral e ordena o uso da língua Portuguesa, o documento denega um elemento constitutivo do espaço de identificação indígena, ou seja, a língua, representando, portanto, a materialização tanto da violência física quanto simbólica, que se manifestam através de práticas de abuso e coerção.

Em síntese, no período que compreende o espaço da chegada dos portugueses ao Brasil até pouco tempo antes da vinda da família real para o País, as ações dos colonizadores foram voltadas para a dominação dos indígenas e silenciamento de sua(s) língua(s) em favor do idioma lusitano.

2.2 A língua Portuguesa é oficializada: um ideário de nação a partir da unidade linguística

Em 1808, a família real portuguesa chega ao Brasil. É nesta época que a língua Portuguesa é oficializada. Conforme assinalam Orlandi e Guimarães (2001), com a vinda da Coroa portuguesa ao Brasil houve modificações nas relações entre as línguas faladas no Rio de Janeiro, tendo em vista que junto à família real também vieram cerca de 15 mil portugueses que se instalaram na sede da Coroa.

Além da vinda da Coroa portuguesa, em 1808, e da Independência no Brasil, em 1822, esse momento constitutivo da instalação da língua Portuguesa no Brasil foi marcado por outros dois acontecimentos importantes por meio de rei Dom João VI: a

criação da Imprensa Régia e a fundação da Biblioteca Nacional. Também são datados deste período a criação do primeiro Banco no Brasil, da Academia Real Militar e a mudança na denominação das unidades territoriais, as quais deixaram de ser chamadas de “capitanias” e passaram a ser chamadas de “províncias”. Estas questões têm importância para assinalar a emergência de novas classes sociais e de instituições que atendem aos interesses de tais classes.

Orlandi e Guimarães (2001) afirmam que a chegada e instalação da Coroa portuguesa no RJ, bem como o contexto que se organiza posteriormente, com a Independência, acabaram por resultar em uma unicidade do Português no Brasil, corroborando para a construção dos primeiros passos na constituição de um imaginário de homogeneidade de língua. Dito de outro modo, o imaginário de língua homogênea foi construído em torno do império, de uma língua única que corresponde à língua que o rei falava.

Por volta de 1826, quatro anos após a independência do Brasil, há emergência da força do nacionalismo. Nesse período, segundo Orlandi e Guimarães (2001), a partir de uma proposta do Parlamento, isto é, por meio da força de Estado, se oficializou que diplomas de médicos fossem redigidos na então chamada língua Brasileira. Além disso, conforme os autores, começou a ser discutida a questão da “língua nacional”, ou seja, a língua Brasileira.

Neste contexto em que se iniciam as discussões em torno de uma língua nacional, é fundado, em 1837, o Colégio Pedro II⁹, instituição que passou a ser uma referência para os estudos relacionados com a língua nacional. Surgem nesta época, gramáticas que simbolizaram uma tentativa de fortalecimento da língua nacional e de evidenciar que existiam diferenças entre a língua praticada no Brasil e em Portugal.

Desse modo, o momento posterior à proclamação da Independência não significou apenas que o Brasil deixava de ser uma colônia portuguesa, mas

⁹ Criado a partir da transformação do Seminário São Joaquim, no Rio de Janeiro.

representava também um passo importante para que o país passasse a buscar uma língua própria, mobilizando esforços para a consolidação da língua nacional, a partir de gramáticas e de investidas do Parlamento.

É datada desta época, mais especificamente em 1857, segundo registra Guimarães (1996), no texto *“Sinopse dos estudos do português no Brasil: A gramatização brasileira”*, a publicação do *“Vocabulário Brasileiro para servir de complemento aos dicionários da língua portuguesa”* de Brás da Costa Rubim. Também integra este contexto a polêmica entre o escritor brasileiro José de Alencar e o português Pinheiro Chagas acerca da linguagem empregada na obra *“Iracema”*, cujas críticas estavam centradas, principalmente nos neologismos, ou seja, em palavras criadas como é o caso de *“escumilhar”*, relacionado a bordar sobre tecido, escumilha; *“garrilar”*, o mesmo que tagarelar, murmurar; *“núbil”*, relativo àquele que já possui a idade para contrair matrimônio, casar-se; *“palejar”*, no sentido de ficar pálido, com coloração da pele próxima ao branco; *“pubescência”*, concernente à puberdade, período compreendido entre a infância e a adolescência. Outro julgamento foi acerca de certas construções gramaticais, relacionadas ao uso do artigo, a omissão do *“se”* reflexivo de certos verbos e a colocação dos pronomes pessoais. Essas inovações e usos, segundo o gramático lusitano (CHAGAS, 1867, p. 212-213), que defendia que as formas gramaticais não poderiam ser modificadas à revelia, eram injustificáveis, visto que representavam uma tentativa *“desastrosa”*, passível inclusive de riso, e que empobrecia a língua Portuguesa.

Em relação a essa questão é pertinente assinalar que as obras¹⁰ de José de Alencar estão compreendidas no período literário do Romantismo, no qual um dos traços principais foi o nacionalismo, ou seja, momento em que a produção literária esteve identificada com as raízes históricas, linguísticas e culturais brasileiras, numa

¹⁰ Além da obra *Iracema*, também nos referimos a outras como *“O guarani”*, *“Lucíola”*, *“Senhora”*, *“Ubirajara”*, *“O gaúcho”*.

tentativa de afastamento da linguagem literária nacional dos padrões portugueses. Desse modo, a escrita do autor, junto às gramáticas lançadas na época, teve um papel importante na afirmação da identidade brasileira a partir do idioma, incidindo na constituição de um imaginário de nacionalidade.

Posteriormente, já em 1881, podemos mencionar também, de acordo com Guimarães (1996), a publicação da *“Grammática Portuguesa”* de Júlio Ribeiro, na qual, em sua segunda edição, o autor critica as gramáticas portuguesas e argumenta que elas pareciam exposições de metafísica e não publicações que tratavam da língua.

A exposição deste julgamento de Ribeiro acerca das gramáticas lusitanas marcou a tentativa de oposição e distanciamento em relação à tradição portuguesa e, da mesma forma, a busca por outras influências teóricas para as futuras publicações sobre a língua Portuguesa usada no Brasil, que se concentraram em Karl Becker (1930), na Alemanha, e em Charles P. Mason (1879) e Willian Whitney (1879), na Inglaterra. Assim, a *“Grammática Portuguesa”* de Júlio Ribeiro foi um marco para o início da constituição da gramatização brasileira, visto que funcionou como base para as futuras gramáticas, representando um gesto fundador em relação aos saberes relacionados à língua nacional Brasileira e emancipatório quando às influências gramaticais lusitanas.

Retomando o texto *“Formação de um espaço de produção linguística: A gramática no Brasil”*, Orlandi e Guimarães (2001) explicam que as discussões em torno da língua nacional não significam apenas a ascensão de uma língua que passa a se sobrepor a outras, elas representam a língua enquanto signo de nacionalidade e a emergência de uma nova identidade, ainda que pelo viés acadêmico, através dos instrumentos linguísticos de gramatização. Em outras palavras, mesmo pelo saber metalinguístico a respeito da língua, representado pelas gramáticas, a publicação desses documentos representou um passo importante para a expressão da identidade brasileira, funcionando como uma forma concreta de emancipar a academia brasileira da lusitana.

Também faz parte deste contexto, conforme afirmam Orlandi e Guimarães (2001), o “Programa de Português para os Exames Preparatórios”, o qual era uma condição para o ingresso em cursos superiores da época. Organizado por volta de 1887, pelo professor Fausto Barreto, catedrático do Colégio Pedro II, a pedido do Diretor-Geral da Instrução Pública, Emídio Vitorio, o Programa estabelecia duas provas, sendo uma escrita e uma oral. Em um artigo publicado na obra *“Cartas Sertanejas; Procellarias”*, em que apresenta o Programa para os Exames Preparatórios, Julio Ribeiro (2007, p. 86) explica que a prova escrita tratava-se de “[...] uma composição livre sobre assumpto que a sorte designar dentre os pontos organizados diariamente pela comissão julgadora[...]”. Por outro lado, a avaliação oral era composta de duas partes, a primeira de “[...] analyse phonetica, etymologica e syntatica de um trecho de extensão razoável, escolhido pela commissão julgadora em uma pagina sorteada [...]” (RIBEIRO, 2007, p. 87), e, a segunda, pela exposição de um dos pontos, entre quarenta e seis citados no Programa. A respeito da avaliação oral, cabe destacar que o trecho para análise poderia ser retirado de uma lista de livros indicada¹¹, publicados entre os séculos XVI e XIX, sendo que o candidato poderia ser questionado a respeito do significado preciso das palavras pertencentes ao fragmento sorteado ou de sua significação diante do contexto geral do mesmo.

É neste período, isto é, no final do século XIX, que também surgem uma série de gramáticas, todas seguindo as recomendações do Programa lançado por Fausto Barreto, com o objetivo de destituir a tradição das gramáticas europeias, principalmente das gramáticas filosóficas portuguesas, e de construir novas bases históricas e filológicas capazes de dar sustentação para o uso do Português no Brasil. Assim, a partir desses instrumentos de gramatização foi possível registrar e comprovar

¹¹ Podemos citar como obras indicadas para as provas orais do Programa de Português para os Exames Preparatórios: *Lusíadas*, de Camões; *História do padre Francisco Xavier*, de Lucena; *A Ulisséia*, de Gabriel de Castro; *O Caramurú*, de Santa Rita Durão; entre outras.

não somente as diferenças entre a língua Portuguesa brasileira e a lusitana, constituindo o saber metalinguístico sobre a língua do Brasil, como também compreender as bases que deram sustentação ao imaginário de “norma padrão” no país e suas relações com esferas acadêmicas e as classes dominantes do império.

Convém assinalar que, no espaço de tempo que compreende a virada do Império para os regimes presidenciais, no qual temos o surgimento do Estado-Nação, sob uma nova legislatura política e configuração econômica, foi conservada a busca por um lugar comum, isto é, a identidade nacional. Assim, mesmo com a queda do Império e a implantação da República no Brasil, os ideais em torno da constituição uma unidade linguística e da identidade nacional prosseguiram.

Nessa linha de ações, já no regime presidencial, é fundamental conhecer a política educacional do governo de Getúlio Vargas. Em específico, queremos chamar atenção para aquela desenvolvida na Segunda República, quando, ao chegar ao poder, após o golpe, Vargas criou o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública¹², por meio do Decreto de Lei 19.402 de 14 de novembro de 1930¹³. A partir do Estado Novo, o governo Vargas perseguiu os objetivos de uma política nacionalista, através de ações ligadas ao campo da educação e, portanto, vinculadas ao Ministério que havia criado. Entre as iniciativas adotadas neste contexto e que nos interessa para este estudo, está a interdição oficial das línguas dos imigrantes, para qual foi criada inclusive uma legislação específica e campanhas de nacionalização do ensino primário. O período foi marcado pela interdição de toda a memória discursiva dos imigrantes que viam-se obrigados a falar a língua Portuguesa, num processo de apagamento forçado, justamente, porque a língua é, segundo afirma Zandwais (2012), o alicerce a

¹² O órgão tinha entre suas responsabilidades o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar e substituiu o Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça, que até então tratava das questões ligadas à Educação no País.

¹³ A íntegra do Decreto-lei está disponível na página eletrônica do Senado Federal, no seguinte endereço: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=19402&tipo_norma=DEC&data=19301114&link=s.

partir do qual se organizam os símbolos que permitem a construção de um imaginário de unidade de uma nação.

Para efeitos de ilustração dessa política de Vargas, trazemos fragmentos do Decreto-lei 1.545 de 25 de agosto de 1939¹⁴, o qual tratava sobre a adaptação ao meio nacional dos imigrantes e descendentes de imigrantes nascidos no Brasil e se constituiu em um dispositivo político e jurídico do Estado não com o objetivo de adaptar, mas de “legislar” acerca da vida dos mesmos:

Art. 1 Todos os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, e as entidades paraestatais são obrigados, na esfera de sua competência e nos termos desta lei, a concorrer para a perfeita adaptação, ao meio nacional, dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum. [...]

Art. 4 Incumbe ao Ministério da Educação e Saúde [...] e) exercer vigilância sobre o ensino de línguas e da história e geografia do Brasil;

Art. 8 Incumbe ao Conselho de Imigração e Colonização, diretamente ou pelos órgãos que coordena: a) evitar a aglomeração de imigrantes da mesma origem num só Estado ou numa só região; [...] d) fiscalizar as zonas de colonização estrangeira, efetuando, si necessário, inspeções secretas; exercer vigilância sobre os agentes estrangeiros em visita às zonas de colonização; [...]

Art.12. Aos estabelecimentos de ensino localizados nas regiões mais sujeitas á desnacionalização, a educação física, na fórmula obrigatória prescrita, poderá ser ministrada por oficiais ou sargentos designados pelos Comandantes de Região. [...]

Art. 16. Sem prejuízo do exercício público e livre do culto, as prédicas religiosas deverão ser feitas na língua nacional. [...]

Art. 18. O Governo Federal ou os Governos Estaduais localizarão famílias brasileiras nas zonas do território nacional em que houver aglomeração de descendentes de estrangeiros. [...]

¹⁴ A íntegra do Decreto-lei pode ser consultada na página eletrônica da Câmara dos Deputados, no seguinte endereço: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Embora o discurso em torno do Decreto tenha sido produzido para convencer o povo sobre a necessidade de cuidar da adaptação dos estrangeiros no Brasil, podemos observar que o documento se apresenta como uma deliberação de como devem ser “vigiados” os estrangeiros, legislando em favor da formação da “consciência comum”, com vistas a atender os objetivos da política nacionalista de Vargas.

Nos artigos 1 e 16, a partir de medidas de cunho educacional e cultural, temos um delineamento de como deve ser a “adaptação” dos sujeitos imigrantes, que dar-se-á “[...] pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico [...] para a formação de uma consciência comum [...]”, ou seja, para a criação de um imaginário de nação, que fala a mesma língua, que ensina e conta a mesma história “oficial” e que venera e ama sua pátria, por meio de “bens culturais” comuns a todo o território brasileiro. Já o discurso dos artigos 4 e 8 é centrado, de maneira mais contundente, em ações de vigilância em torno do ensino da língua nacional, da história e da geografia do Brasil e de “[...] evitar a aglomeração de imigrantes da mesma origem num só Estado ou numa só região [...]”, bem como “[...] fiscalizar as zonas de colonização estrangeira [...]”, as quais representariam uma ameaça à política nacionalista de Vargas, na medida em que poderiam promover a “circulação” de “elementos” internacionais no território brasileiro, como a língua e a cultura do país de origem dos imigrantes. Mas, além de “cuidar” do uso da língua e para que não houvesse a aglomeração de imigrantes, que outras medidas foram sustentadas pelo Decreto-lei, para evitar a “desnacionalização”? É justamente disso que tratam os artigos 12 e 18, nos quais é indicada que, nas regiões sujeitas a esse processo, como forma da presença do Estado, a disciplina de educação física fosse ministrada por oficiais ou sargentos do Exército e que famílias brasileiras fossem alocadas em regiões em que havia concentração de estrangeiros.

Retomamos o texto *“Ler o acontecimento. Memória nacional e construção identitária no Estado Novo: formas de significar o sujeito imigrante através de dispositivos jurídico-políticos”*, de Zandwais (2012). Neste texto a autora reflete em torno das implicações do acontecimento histórico que se discursiviza através do Decreto-lei 1.545, afirmando que há um processo contraditório com o imigrante no governo Vargas. Segundo a autora, uma das formas de apreender esse processo está ligada às medidas para a proteção do território nacional, as quais não estariam ligadas à invasão de outro povo inimigo, de bárbaros ou de salteadores, mas pela chegada de estrangeiros e de imigrantes no país. Tal discurso, que se sustenta a partir do argumento de proteger o território é, de acordo com Zandwais (2012), o momento em que instalam, por forma da lei, os fundamentos xenofóbicos que alicerçam a nação brasileira no Estado Novo, que não são apenas evidenciados em relação àqueles que vêm de outros países na condição de imigrantes, mas também aos que descendem destes. É preciso ressaltar ainda que a xenofobia não se faz presente somente nos artigos que tratam da proteção do território: conforme a autora, também os trechos que dispõem acerca de medidas culturais e educacionais permitem observar o discurso xenofóbico, tendo em vista que língua e cultura passam a ter um papel indispensável para definir um modelo de cidadão brasileiro, e, dessa forma, também é definido aquilo que imigrantes e seus descendentes não podem ser em terras brasileiras.

Nessa conjuntura, ainda é possível trazer presentes os Programas de Ensino de Língua Portuguesa nos livros didáticos e na escola durante o Estado Novo, os quais, assim como as medidas do Decreto-lei 1.545, que “legislou” acerca da vida dos imigrantes e descendentes de imigrantes nascidos no Brasil, também integraram a política nacionalista do governo Vargas, padronizando os saberes linguísticos e literários do ensino brasileiro.

Segundo afirma Zandwais (2003), em seu texto *“Linguagem e ensino: saberes linguísticos e literários dominantes em compêndios escolares”*, é por meio da criação de um

projeto nacional, que serviu de referência para os programas de ensino de língua Portuguesa no Brasil, que são consagradas as diretrizes para as disciplinas na área de estudos da linguagem no âmbito escolar no Estado Novo. Entretanto, é preciso considerar que essa política de ensino, ao mesmo tempo em que promove um imaginário de língua homogênea, visto que visa padronizar o ensino e a aprendizagem, também não atende aos interesses da clientela das escolas públicas¹⁵, que se proliferam a partir do regime de Vargas para atender à crescente classe operária.

A possibilidade de acesso ao ensino que figurou como uma espécie de projeto popular que garantia “oportunidade” para os sujeitos proletários, trouxe à tona, conforme assinala Zandwais (2003), um jogo contraditório que se apresenta em torno de forças de exclusão e dominação. Isso, porque, de acordo com a autora, o resultado mais visível de apagamento da identidade do sujeito proletário acontece a partir do momento em que este passa a ter contato com os ensinamentos acerca da língua Portuguesa na escola, os quais se reforçam por meio dos compêndios escolares. É, portanto, um projeto que quer moldar os indivíduos a partir de um padrão de referência identitária em que “[...] o sujeito proletário aceita os “benefícios” educacionais que lhe são ofertados, sem entender que o caráter de uniformidade nacional conferido à educação não coincide com um ideal de ação para transformação da realidade [...]” (ZANDWAIS, 2003, p. 36-37), mas sim, está a serviço da massificação e das forças hegemônicas do Estado e, desse modo, não corresponde aos interesses das forças sociais.

É possível constatar então que a política nacionalista do governo Vargas foi estruturada, principalmente, como já dito, a partir de ações centradas na criação de um imaginário de língua homogênea. Sob esta ótica, faz-se necessário colocar em destaque que os regimes jurídicos e parlamentares que privilegiam a construção de um

¹⁵ Queremos destacar, sobretudo, a proliferação das escolas públicas noturnas com o objetivo de “garantir” instrução à classe operária, que trabalha durante o dia.

imaginário de língua homogênea, sem hibridismo, variações dialetais, empréstimos linguísticos, sob outras conjunturas históricas, solidificam a construção de uma sociedade xenófoba e excludente, que legisla acerca da vida dos imigrantes e seus descendentes, combatendo via violência física e simbólica qualquer forma de desnacionalização e “moldando” seus sujeitos, por meio da padronização dos saberes linguísticos e literários através da escola.

Diante dessas questões, podemos afirmar que no período compreendido entre a oficialização da língua Portuguesa e a política nacionalista do governo Vargas, portanto de 1808 a 1940, depois de “encerrada” a fase de imposição do idioma e silenciamento dos falares indígenas no período de colonização, tiveram preponderância ações ancoradas por “força” da lei e que pretendiam evidenciar um idioma nacional, diferente do léxico lusitano. Para tal objetivo, inicialmente, foram criadas leis que oficializaram o ensino da língua brasileira nas escolas do país e que legislaram sobre a expedição dos diplomas de médicos em língua nacional. Além disso, como forma de estudar e fortalecer o idioma nacional, foi fundado o Colégio Pedro II e a elaboração e publicação de gramáticas próprias, as quais tiveram a finalidade de distanciamento das influências acadêmicas lusitanas, como parte de um processo emancipatório. Já no regime presidencial, especialmente na Segunda República, que fecha os momentos analisados nesta seção, a discussão não fica centrada em torno da diferença entre a língua nacional e a língua lusitana. O que assistimos nesse período é a criação de leis e a adoção de medidas pelo Estado no sentido de uma política nacionalista, a qual visava a construção de um imaginário de nação, alicerçado na ficção de uma língua homogênea, como podemos acompanhar no Decreto-lei 1.545 de 1939, que tratava da “adaptação” de imigrantes e seus descendentes em território brasileiro.

3. Considerações finais

De fato, as condições de funcionamento da língua Portuguesa no Brasil não são homogêneas, haja vista que muito além de questões históricas também estão envolvidas neste contexto, questões políticas. No período que compreende o espaço de tempo que analisamos, ou seja, do “descobrimento do Brasil” até o Estado Novo, muitos foram silenciados, violentados física e simbolicamente, em favor da fixação e nacionalização do idioma. Isso, porque como pontuamos, a língua é um dos elementos que participa na constituição de um Estado-nação e, enquanto elemento simbólico, faz com que os sujeitos se identifiquem com a nação e entre si.

A imposição da língua Portuguesa aos índios na época da colonização teve, primordialmente, o objetivo de demarcar território, de apropriação, de dizer que “esta terra tem dono” a qualquer outro projeto colonizador europeu que pudesse ser uma ameaça. Além de resultar no silenciamento das línguas indígenas em favor da língua do colonizador, representou uma tentativa de desintegrar a identidade dos índios, inclusive com ações que aconteceram por forma da lei, como é o caso do Diretório dos Índios, implementado por Marquês de Pombal. O documento, que proibiu a língua Geral e ordenou o uso da língua Portuguesa, representa uma forma concreta de produção de práticas políticas xenófobas que revelam a sobreposição do colonizador sobre o colonizado. Além disso, ao mesmo tempo em que o Diretório abre espaço para materialização da violência simbólica a partir das práticas xenofóbicas, também deixa margem para manifestação de práticas de abuso e coerção.

Se nesse primeiro momento as ações dos portugueses incidiram na fixação do idioma lusitano, no segundo momento que analisamos, que se dá a partir da oficialização da língua Portuguesa, há preponderância de iniciativas, grande parte delas amparadas por força de lei, voltadas à constituição de um imaginário de homogeneidade de língua em função da língua do rei, devido, entre 1808 e 1822, à chegada da Coroa portuguesa às terras brasileiras e à Independência do Brasil. A partir

desse período, acompanhamos o surgimento do projeto nacionalista, com o qual se configurou um panorama em favor da língua Brasileira. Nesse contexto, na tentativa de oposição ao e independência do léxico lusitano, diplomas passaram a ser redigidos em língua nacional, foi criado o Colégio Pedro II e publicaram-se gramáticas que fugiram da tradição portuguesa e buscaram aparato teórico em estudiosos da língua na Alemanha e na Inglaterra. Cabe ressaltar que a partir da virada do Império para o regime presidencialista, os ideais nacionalistas são renovados e com o Estado-Nação prosseguem as ações em torno da unidade linguística e da identidade nacional, dentre as quais destaca-se a política de Getúlio Vargas na Segunda República, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual implementou medidas para a interdição oficial da língua dos imigrantes europeus, sob o alibi de “cuidar da adaptação” dos estrangeiros no Brasil. Entretanto, o grande objetivo da política nacionalista de Vargas era a criação de um imaginário de língua homogênea.

Desse modo, refletir acerca da forma como a língua Portuguesa foi “implantada” no Brasil e de como se deu o processo de oficialização e tentativa de nacionalização do idioma é, antes de tudo, pensar em questões que vão além da história “oficial” e que extrapolam aquilo que vem sendo reproduzido nos documentos oficiais. Se engendram, neste contexto, aspectos políticos, ou melhor, políticas linguísticas, as quais se materializaram tanto em ações que desaguaram na violência simbólica, como por exemplo a tentativa de desintegração da identidade de indígenas e imigrantes, como na violência física, com a morte e escravidão de indígenas e a prisão de imigrantes. Antes de tudo, é preciso fazer um exercício que vai na contramão, ou seja, pensar do ponto de vista do colonizado e não do colonizador. É, também, olhar para o imigrante que se viu obrigado a “cortar” todos os laços com sua história e que teve que silenciar sua língua-mãe, que muito além de um idioma trazido do país de origem, representava laços simbólicos de afetividade.

Referências

BRASIL. **Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930**. Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=19402&tipo_norma=DEC&data=19301114&link=s. Acesso em: 2 abril 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei n 1.545 de 25 de agosto de 1939**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.htm>. Acesso em: 2 abril 2017.

BECKER, C. F. **A grammar of the German language**. London: Printer University of London, 1930.

BORGES, L. C. A língua geral: revendo margens em sua deriva. *In*: FREIRE, J. R. B.; ROSA, M. C. (org.). **Línguas Gerais: política linguística e ctequese na América do Sul no período colonial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003, p. 113- 132.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Biblioteca Digital. **Directorio, que se deve observar nas povoaçoens dos indios do Pará, e Maranhão**. Lisboa, 1758. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1929>. Acesso em: 31 mar. 2017.

CAMINHA, P. V. de. **Carta a El Rei D. Manuel**. Dominus: São Paulo, 1963.

CÉSARIE, A. **O Discurso sobre o colonialismo**. Tradução Noémia de Sousa. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CHAGAS, M. P. Literatura brasileira – José d’Alencar. *In*: CHAGAS, M. P. **Novos ensaios críticos**. Porto: Casa da viúva Moré, 1867. p. 212-213.

COLOMBO, C. **Diários da Descoberta da América**. Tradução Milton Tersson. Porto Alegre: L&PM, 2010.

DIAS, L. F. O nome da língua no Brasil: uma questão polêmica. *In*: ORLANDI, E. P. (Org.). **Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 185-198.

FONSECA, S. G. **Os caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

GUIMARÃES, E. Sinopse dos estudos do português no Brasil: A gramatização brasileira. *In*: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. **Língua e Cidadania**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

MASON, C. P. **English Grammar** – The Principles of Grammatical Analysis. Londres: Bell & Sons. 1879. Disponível em: <http://archive.org/details/englishgrammari01masoogoo>. Acesso em: 14 jun. 2018.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista**: o discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

ORLANDI, E. P. Apresentação. In: ORLANDI, E. P. (org.). **História das Idéias Lingüísticas**: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat, 2001, p. 7-20.

ORLANDI, E. P. Teorias da linguagem e discurso do multilingüismo na contemporaneidade. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Política Lingüística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 53-62.

ORLANDI, E. P. Lexicografia discursiva. In: ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, E. P. GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção lingüística: a gramática no Brasil. In: ORLANDI, E. P. (org.) **Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 21-38.

RIBEIRO, J. **Grammatica Portugueza**. São Paulo: Teixeira & Irmãos Editores, 1885. Disponível em: <http://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/26054>. Acesso em: 31 jul. 2017.

RIBEIRO, J. A Procellaria: 17 de Abril de 1887. In: **Cartas Sertanejas; Procellarias**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: FUNDAP., 2007, p. 85-94.

WHITNEY, W. D. **Essential Grammar of English**. Boston: Harvard College Library, 1879.

ZANDWAIS, A. Linguagem e ensino: saberes linguísticos e literários dominantes em compêndios escolares. **Organon**, v. 17, n. 35, p. 19-38, 2003.

ZANDWAIS, A. Ler o Acontecimento. Memória Nacional e Construção Identitária no Estado Novo: formas de significar o sujeito imigrante através de dispositivos jurídico-políticos. In: SANTOS, S. S. B. dos. (org.). **Teorias e Práticas de Leitura**: olhares e percepções. 1ªed. São Paulo: Editora Terracota, 2012, v. 1, p. 49-67.

ZANDWAIS, A. Como caracterizar uma nação: entre domínios históricos e discursivos. *In*: PETRI, V.; DIAS, C. (org.). **Análise de Discurso em Perspectiva**. Teoria, método e análise. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2013.

ZANDWAIS, A. O Sistema da Língua, o Diálogo e o Discurso. **Conexão Letras**, v. 16, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. p. 95-107.

Artigo recebido em: 29.04.2018

Artigo aprovado em: 15.06.2018



Uma abordagem discursiva do gênero anúncio publicitário no ensino de Língua Portuguesa

A discursive approach of the genre advertisement in Portuguese Language teaching

Conceição Maria Alves de Araújo Guisardi*
Maria Aparecida Resende Ottoni **

RESUMO: Vários estudos têm revelado a importância de se investir em uma abordagem discursiva de diferentes gêneros nas aulas de Língua Portuguesa da educação básica. Contudo, há ainda uma carência de proposições que levem em conta os vários modos semióticos que constituem esses gêneros e que possibilitem uma análise sistematizada desses modos em conjunto. Nessa perspectiva, apresentamos, neste artigo, uma proposta de ensino do gênero do discurso anúncio publicitário e um relato de sua aplicação, em uma turma de oitavo ano, de uma escola localizada na área rural do Distrito Federal. Tal proposta foi construída com base em pressupostos da Gramática do *Design Visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e na abordagem bakhtiniana de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Acreditamos que foi possível levar o aluno a perceber a atuação conjunta dos diferentes modos semióticos na construção de sentidos, as especificidades do gênero em foco e a importância da relação entre texto e contexto para a leitura e produção de textos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Gêneros do Discurso. Gramática do Design Visual.

ABSTRACT: Several studies have revealed the importance of investing in a discursive approach of different genres in Portuguese language classes in basic education. However, there is still a lack of propositions that take into account the various semiotic modes that constitute these genres and that allow a systematized analysis of these modes together. In this perspective, we present, in this article, a proposal of teaching of the genre of advertising speech and an account of its application, in an eighth-grade class, of elementary school, of a school located in the rural area of the Federal District. This proposal was constructed based on the assumptions of Visual Design Grammar (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) and on the Bakhtinian approach to discourse genres (BAKHTIN, 2003). We believe that it was possible to get the student to perceive the joint action of the different semiotic modes in the construction of meanings, the specificities of the genre in focus and the importance of the relation between text and context for the reading and production of texts.

KEYWORDS: Teaching. Genres. Visual Design Grammar.

* Doutoranda em Estudos linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

** Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB). Docente associada do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

1. Introdução

Com a intenção de promover situações que demonstrem a utilização da língua com propósitos comunicativos mais concretos, considerando-a como aquela que está ancorada em um contexto social, histórico e ideológico e que isso envolve aprendizes que precisam sustentar seus discursos em um projeto de dizer, é que apresentamos uma proposta didática de ensino do gênero anúncio publicitário.

Ressaltamos que os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP) defendem o ensino de gêneros do discurso. Segundo os seus preceitos, devemos trabalhar uma diversidade deles em sala de aula. Além do que defendem os PCNLP, consideramos que qualquer orientação didática que vise desenvolver a competência discursiva¹ dos alunos deve ser circulada a fim de contribuir para o ensino de LP em nossas escolas da educação básica. Dessa forma, intentamos apresentar uma proposta didática de ensino, para que se some a outras produzidas, e, com isso, sirva de apoio aos professores das diversas escolas do nosso país.

É preciso lembrar que embora os PCNLP defendam o ensino de gêneros do discurso, ainda nos deparamos com muitas confusões que são feitas em relação ao que é um gênero do discurso ou gênero textual² e ao que é um tipo textual. Assim, pretendemos com esse artigo: esclarecer a diferença entre gênero do discurso e tipo

¹ Para Travaglia (2014, p.1), “de modo mais geral, a competência discursiva é definida como a capacidade do usuário da língua, que produz e compreende textos orais ou escritos, de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras linguagens), adequando o seu produto textual ao contexto de enunciação. Este deve ser considerado seja em seu sentido restrito, que é a situação imediata em que a formulação linguística do texto acontece, seja em seu sentido amplo, que é o contexto sócio histórico e ideológico. Portanto, a competência discursiva representa o domínio das regras e princípios de uso da língua nas diversas situações” (*In*: Glossário Ceale. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br>).

² É preciso considerar que há pesquisadores que adotam a nomenclatura gênero do discurso ou gênero discursivo e outros que adotam gênero do texto ou gênero textual para se referirem ao mesmo objeto, como notícia, carta ao leitor, requerimento, receita etc. Adotamos a designação de gênero discursivo, uma vez que nos pautamos em uma abordagem sociodiscursiva, conforme Bakhtin (2003).

textual, apresentar nossa proposta didática, a análise do gênero escolhido para ser trabalhado, as produções dos alunos, bem como sua devida discussão.

Quanto ao gênero do discurso escolhido, negociamos com alunos do oitavo ano, de uma escola pública do Distrito Federal, zona rural, um trabalho com o anúncio publicitário. Eles escolheram esse gênero devido ao grande acesso que têm a ele, afinal, vivemos em uma sociedade do consumo, na qual inúmeros exemplares de anúncios publicitários são produzidos, distribuídos e consumidos diariamente. Tais exemplares são compostos por diferentes modos semióticos, os quais contribuem para convencer e persuadir os interlocutores. Além de se depararem com esse gênero nas diversas práticas sociais das quais os alunos fazem parte fora da escola, também encontram vários exemplares desse gênero nos livros didáticos.

Tendo em vista esse contato constante com anúncios publicitários e os efeitos sociais e causais que os textos provocam (FAIRCLOUGH, 2003), consideramos fundamental que se invista em propostas de leitura, análise e de produção desse gênero, que levem em conta as especificidades desse gênero.

Para a elaboração da proposta, pautamo-nos em pressupostos da abordagem sociodiscursiva de gênero, seguindo Bakhtin (2003), e da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), doravante GDV, mais especificamente nos postulados concernentes ao significado composicional. Escolhemos trabalhar com a teoria bakhtiniana, porque adotamos a concepção de linguagem como essencialmente dialógica e como uma forma de interação; e acreditamos que o ensino dos gêneros do discurso contribui para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, favorecendo sua inserção em diferentes esferas nas quais ele precisa fazer uso da leitura, da oralidade e da escrita e que uma proposta envolvendo os gêneros do discurso permite explorar a língua de uma maneira contextualizada, crítica e dinâmica. Em relação à escolha da GDV, ela se deve ao fato de acreditarmos que essa gramática oferece recursos e categorias descritivas para o estudo e análise de imagens,

que é um dos modos semióticos que compõem os mais diversos gêneros do discurso, de forma bem didática e coerente.

Enfim, organizamos este artigo em 05 (cinco) seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, discorremos sobre os gêneros do discurso e seu ensino nas aulas de Língua Portuguesa; na segunda, sobre o gênero anúncio publicitário; e, na terceira, sobre a Gramática do Design Visual. Na quarta seção, apresentamos nossa proposta de ensino do gênero anúncio publicitário e, na quinta, o relato de sua aplicação, algumas produções dos alunos e nossas impressões sobre o que foi produzido.

2. Gêneros do discurso e seu ensino nas aulas de Língua Portuguesa

Os gêneros do discurso são conhecidos desde a Grécia Antiga (ROJO; BARBOSA, 2015) e sua multiplicidade pode ser muito produtiva nas aulas de LP da Educação Básica. Destacamos que tudo que enunciamos está organizado em um gênero. Eles atravessam nossa vida diária e organizam nossa comunicação, mas, muitas vezes, não nos damos conta disso. Na verdade, o tempo todo recorremos a uma infinidade de gêneros, como quando lemos um artigo de um jornal ou revista, escrevemos ou lemos uma receita, um bilhete ou quando preparamos uma comunicação oral para um evento. Sobre essa infinidade, Bakhtin (2003, p.262) argumenta que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”. Ressaltamos que fazemos uso dos gêneros do discurso que nos foram oferecidos sócio historicamente, o que não quer dizer que não seja possível acontecer uma transformação nesses gêneros, ou o surgimento de outros. Afinal, a linguagem é dinâmica, viva, concreta. Ela é uma forma de interação situada social e historicamente e a linguagem estabelece uma relação dialética com a sociedade, de modo que constitui a sociedade e é constituída por ela também (FAIRCLOUGH, 2001, 2003).

E, conscientes de que os gêneros circulam em várias esferas, nas mais diferentes situações de uso da língua, é que acreditamos que trabalhar com eles na esfera escolar é muito produtivo. Mas, para isso, entendemos que é preciso que o professor tenha, primeiramente, clareza do que é um gênero do discurso e de que tipo textual é diferente de gênero.

Os tipos textuais são, assim como os pré-gêneros para Fairclough (2003), “categorias com nível alto de abstração, que transcendem redes de práticas sociais e entram na composição de vários gêneros” (OTTONI, 2017, p. 29-30). A narração, a dissertação, a descrição, a exposição, a injunção são tipos textuais ou pré-gêneros e entram na composição de vários gêneros. Nós podemos, por exemplo, ter a descrição realizada em uma notícia, em uma reportagem, em um conto, em uma crônica, em um romance, em um relatório de viagem, em uma carta pessoal etc. Já os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados elaboradas pelos integrantes de cada esfera de utilização da língua. Conforme Bakhtin (1997, p. 280):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Para entender essa citação, é importante compreender a concepção de enunciação e de enunciado. De acordo com Assis (2014, p. 1):

O termo *enunciação* refere-se à atividade social e interacional por meio da qual a língua é colocada em funcionamento por um enunciador (aquele que fala ou escreve), tendo em vista um enunciatário (aquele

para quem se fala ou se escreve). O produto da *enunciação* é chamado *enunciado*. (...) sem o dizer, ou seja, sem a *enunciação*, não há o dito, isto é, não há o *enunciado*. A compreensão do *enunciado* – oral, escrito ou organizado por meio de múltiplas semioses (linguagens) – pressupõe sempre a situação de *enunciação*.

É importante também compreender que os

enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Cada enunciado dialoga com outros enunciados e a eles respondem, pois, a linguagem, como dissemos, é essencialmente dialógica. E, nesse processo de dialogismo, temos a atitude responsiva. Segundo Bakhtin (2003, p. 271), “toda compreensão é prenhe de resposta.”. E essa resposta pode ser de concordância ou discordância total ou parcial com o que foi enunciado (BAKHTIN, 2003).

Além disso, é necessário compreender que na sociedade há várias esferas de atividade humana, como a jornalística, a acadêmica, a publicitária e que cada esfera tem a ela associado um conjunto de gêneros produzidos pelos seus integrantes. Nesse sentido, associados à esfera jornalística, por exemplo, temos: nota, notícia, reportagem, crônica, editorial, artigo de opinião, dentre outros gêneros; e à esfera acadêmica, resenha, artigo científico, ensaio, dissertação, tese etc.

Todos esses gêneros são caracterizados: a) pelo que é dizível em cada um (o conteúdo temático); b) pela construção composicional, ou seja, “determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva com os ouvintes, os leitores, os

parceiros, o discurso do outro etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 266), o que inclui a superestrutura do texto, a sua composição por tipos textuais, a sua dimensão, as linguagens que entram na sua composição, a sua constituição em prosa ou em verso; c) pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais e também por outras unidades semióticas, além do verbal, conforme Rojo (2013); d) pelas suas condições de produção e finalidades.

É preciso lembrar que, em relação ao ensino de gêneros, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) trazem a seguinte orientação: “É necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998, p. 23-24). Esse documento preconiza que o professor de LP deve trabalhar a maior variedade possível de gêneros que estão expostos aos estudantes, no dia a dia, e que são necessários para a atuação social.

A seguir, tecemos considerações sobre o gênero negociado em sala de aula: o anúncio publicitário.

3. O Gênero Anúncio Publicitário

Alguns pesquisadores tomam os termos anúncio publicitário e propaganda como sinônimos. Contudo, nós não os compreendemos assim, pois consideramos, como Benjamin (2001, p. 270), que:

Não se confundem publicidade e propaganda, embora, no dia a dia do mercado, os dois termos sejam utilizados um pelo outro. A publicidade tem um objetivo comercial (*“la finalité d’un rendement économique par le recrutement d’un public consommateurs”*), enquanto a propaganda visa a um fim ideológico, religioso, filosófico, político, econômico ou social. Fora isso, a publicidade além de paga, identifica um patrocinador, o que nem sempre ocorre com a propaganda. (grifos do autor)

Concordamos, também, com Silva (2015, p. 47), quando ela afirma que:

Consideramos o anúncio publicitário um gênero e anúncio propaganda, outro gênero. O que os distingue, essencialmente, são os seus propósitos. Verificamos que o primeiro tem uma finalidade comercial em levar indivíduos a consumirem alguma coisa, enquanto o segundo, [sic] tem como finalidade promover uma ideia, ação, sem o objetivo de venda.

Dessa forma, apesar de apresentarem semelhanças quanto à composição de elementos, diferem-se quanto aos objetivos.

Neste estudo, não nos deteremos na caracterização do gênero propaganda, pois nosso foco é o anúncio publicitário. Esse gênero é composto por recursos verbais e não verbais, ou seja, envolve uma mistura de imagens, palavras, sons, cores etc., contribuindo para a construção de efeitos de sentidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Alguns recursos são muito empregados nesse gênero, tais como a composição por meio de um texto injuntivo, a escolha de atributos para o produto, a intertextualidade, o emprego de clichês e provérbios, etc. Trata-se de um gênero predominantemente constituído pelo tipo argumentativo, uma vez que objetiva persuadir o interlocutor a comprar determinado produto.

Ressaltamos que o anúncio publicitário se sustenta em uma argumentação icônico-linguística e tem como objetivo persuadir, seja de forma consciente, ou não, o interlocutor. Para isso, é utilizado um título atraente, um vocabulário adequado ao interlocutor que se pretende convencer, além da identificação do produto ou marca.

Assim, de uma maneira simples, podemos afirmar que sua estrutura se resume em: título ou slogan, corpo do texto, imagem, identificação do produto ou marca.

A todo instante, deparamo-nos com uma infinidade de anúncios publicitários, divulgados em *outdoors*, faixas, no rádio, na televisão, nas redes sociais, que buscam atrair a atenção do interlocutor. Para isso, os produtores dos anúncios procuram

construir um texto claro e objetivo, que estimule desejos, “venda sonhos” e instigue o consumidor/interlocutor a comprar.

De acordo com Santaella (2012, p. 137), “a publicidade³ se constitui em uma linguagem mista que, em geral, necessita de ambas as realidades para existir: visual e a verbal.”. E por que trabalhamos esse gênero em sala de aula? Porque os alunos se deparam o tempo todo com cartazes, folders, *outdoors*, os quais contêm anúncios publicitários, vendendo um produto e assumem uma atitude responsiva, pensando em uma visão bakhtiniana, diante daquilo que está sendo oferecido: olham com admiração, com desprezo, concordam, discordam, decidem comprar, decidem não comprar, ficam emocionados, ficam chateados, dentre outras respostas dadas ao que foi enunciado. A escolha do gênero anúncio publicitário se deu, também, pela possibilidade de problematizar a questão da criação de objetos de desejos para os consumidores e da construção de uma direção argumentativa que leva esses consumidores a pensar que precisam de determinado produto, que a aquisição dele pode lhes permitir que sejam incluídos em determinados grupos, que tenham uma sensação de poder, dentre outras questões relacionadas especialmente ao consumismo. Tudo isso deve ser muito discutido com crianças e adolescentes, principalmente.

³ Destacamos que muitos pesquisadores tratam a publicidade e o anúncio publicitário como sinônimos. Porém, acreditamos que o primeiro está atrelado à atividade enquanto o segundo é o gênero. Justificamos essa questão em diferenciar atividade de gênero, recorrendo a Travaglia et al, 2013, p. 3) que defendem que “os gêneros são instrumentos cuja apropriação leva os sujeitos a desenvolverem capacidades e competências individuais correspondentes aos gêneros. Tais capacidades e competências são capacidades e competências linguísticas e discursivas de construção e de escolha do gênero apropriado para a ação em dada situação social localizada. Já as atividades são ações mediadas por objetivos específicos, socialmente elaborados por gerações precedentes e disponíveis para serem realizadas, usando determinados instrumentos para este fim construídos”.

4. A Gramática do *Design Visual*

Kress e van Leeuwen (2006) desenvolveram um trabalho para análise de imagens, pautado nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1985/1994). De maneira resumida, a proposta de Kress e van Leeuwen é a de relacionar a noção defendida por Halliday (1989, 1994); Halliday e Matthiessen (2004, 2014), das metafunções, para o empreendimento de análises de estruturas visuais. Importa esclarecer que esses autores não estão preocupados em fazer correspondências de estruturas visuais com estruturas linguísticas. São as metafunções, de acordo com Halliday (1985, 1994), que evidenciam os propósitos da comunicação. São elas: (a) ideacional - representação das experiências do mundo; (b) interpessoal – diz respeito às relações sociais, aos papéis dos participantes; e (c) textual - expressão da estrutura e formato do texto, revela a composição do todo. (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATHIENSEN, 2004, 2014).

Kress e van Leeuwen defendem que, assim como a linguagem verbal, todos os modos semióticos realizam essas três metafunções, simultaneamente. Nesse sentido, os autores apropriam-se de construtos da LSF e, em uma releitura, apresentam, em sua GDV, os seguintes significados análogos às metafunções da LSF de Halliday (1985-1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2014): o significado representacional, análogo à metafunção ideacional; significado interativo, análogo à metafunção interpessoal e significado composicional, análogo à metafunção textual. Para o nosso trabalho, exploraremos apenas o significado composicional: o valor informacional, a saliência e o enquadre. Escolhemos explorar esse significado, neste recorte da pesquisa, porque acreditamos que ele é menos complicado do que os outros para os alunos do ensino fundamental compreenderem, além do fato de levarmos em consideração que os alunos produzirão seus anúncios, utilizando cores, dando destaque aos participantes da composição visual (saliência); enfim, os aprendizes deverão ficar atentos à disposição de todos os elementos que comporão suas produções.

Antes de explicarmos o significado composicional, é preciso esclarecer dois conceitos importantes para quem utiliza a proposta da GDV: participante representado e participante interativo. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006, p. 48):

[...] existem dois tipos de participantes envolvidos em cada ato semiótico: participantes interativos (participantes do ato de comunicação, que falam e escutam ou escrevem e leem, produzem imagens ou as visualizam) enquanto os últimos são os participantes que constituem o assunto da comunicação; isto é, as pessoas, lugares e coisas (incluindo 'coisas' abstratas) representadas na e pela fala ou escrita ou imagem; os participantes sobre quem ou o que estamos falando ou escrevendo ou produzindo imagens⁴.

Em relação ao significado composicional, ele é responsável pelo formato do texto e pela disposição dos elementos em uma imagem. Estabelece a hierarquia dos elementos dentro de uma imagem entre os diferentes modos de representação da informação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

No significado composicional, temos a considerar o valor informacional, a saliência e o enquadre. Quanto ao valor informacional, ele se refere aos elementos em sua disposição espacial e que são nomeados como dado e novo, ideal e real e centro/margem. Em relação ao dado e novo, trabalhamos com a disposição dos elementos à esquerda ou à direita do *layout* da página, isso levando em consideração a cultura ocidental, em que a direção da leitura e escrita de um texto é feita da esquerda para a direita. O que está localizado à esquerda é o que Kress e van Leeuwen (2006)

⁴ Nossa tradução de: [...] there are two types of participant involved in every semiotic act, interactive participants and represented participants. The former are the participants in the act of communication - the participants who speak and listen or write and read, make images or view them, whereas the latter are the participants who constitute the subject matter of the communication; that is, the people, places and things (including abstract 'things') represented in and by the speech or writing or image, the participants about whom or which we are speaking or writing or producing images. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.48).

chamam de dado, o que já é conhecido pelo leitor ou colocado como algo conhecido; o que está localizado à direita é o novo que se caracteriza como algo desconhecido do leitor e que requer uma atenção diferenciada.

Com base na perspectiva de Kress e van Leeuwen (2006), para análise do valor informacional, podemos contar, também, com o superior, que representa o ideal, e o inferior, que representa o real e com o centro ou a margem da imagem.

O ideal, seguindo as concepções de Kress e van Leeuwen (2006), é a parte mais destacada, mais saliente, é o que deveria ser. O real é o que caracteriza o mais concreto, a informação que aponta a realidade, tida como a mais verdadeira. Em relação ao centro ou margem da imagem, são elementos de análise mais valorizados em culturas asiáticas, porque valorizam muito a questão da hierarquia.

Quanto ao centro da imagem, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que, na sociedade contemporânea, quando um elemento está disposto no centro ele agrega o valor da posição que ocupa. Ou seja, o centro representará o núcleo, “o miolo” da informação. Ainda em relação ao significado composicional, como já mencionamos, contamos também com o enquadramento e com a saliência.

O enquadramento, segundo Kress e van Leeuwen (2001, p. 214), é: “um elemento composicional de grande importância. Nele, podemos perceber a presença ou a ausência de uma linha divisória, sendo essa linha responsável por conectar ou desconectar os participantes”.

Por fim, quanto à saliência, ela pertence também ao sistema composicional da imagem. Kress e van Leeuwen (2006, p.179) apresentam uma explicação sobre essa categoria:

Saliência: os elementos (participantes, bem como sintagmas representacionais e interativos) são feitos para atrair a atenção do espectador em diferentes graus, como percebemos por fatores como colocação no primeiro ou segundo plano, tamanho relativo, contrastes

tonais, diferenças de valor (ou cor), de nitidez, etc. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.177)⁵.

Enfim, podemos afirmar, baseando-nos na GDV, que a saliência é capaz de estabelecer relações hierárquicas entre os enunciados, por meio da leitura feita pelo interlocutor.

5. A proposta para ensino do gênero anúncio publicitário

A proposta apresentada tem como público-alvo alunos do ensino fundamental II, porém pode ser adaptada para outras séries, inclusive, ensino médio, de acordo com as necessidades dos professores.

Público-alvo: Oitavo ano

Quantidade de aulas: 5 (cinco) aulas (Não contando o tempo em que os anúncios ficarão expostos para serem avaliados pelos interlocutores na rede social Facebook. O professor analisará, de acordo com a realidade de sua turma, quanto tempo dará para a fase de circulação dos anúncios).

Objetivos: Proporcionar a maior quantidade de acesso aos gêneros do discurso, assim como defende os Parâmetros Curriculares Nacionais e promover discussões acerca da importância do verbal e não verbal que compõem os anúncios, contribuindo para a interpretação dos enunciados os quais os alunos têm acesso para leitura.

Estratégias:

Passo 1 - Solicitar aos alunos que tragam anúncios diversos, sejam eles publicados em foldêres, cartazes, jornais, revistas ou anúncios veiculados na internet, etc., discutir com eles sobre em que esses gêneros se assemelham com outros que eles já conhecem e elencar com eles as características do gênero que conseguirem identificar.

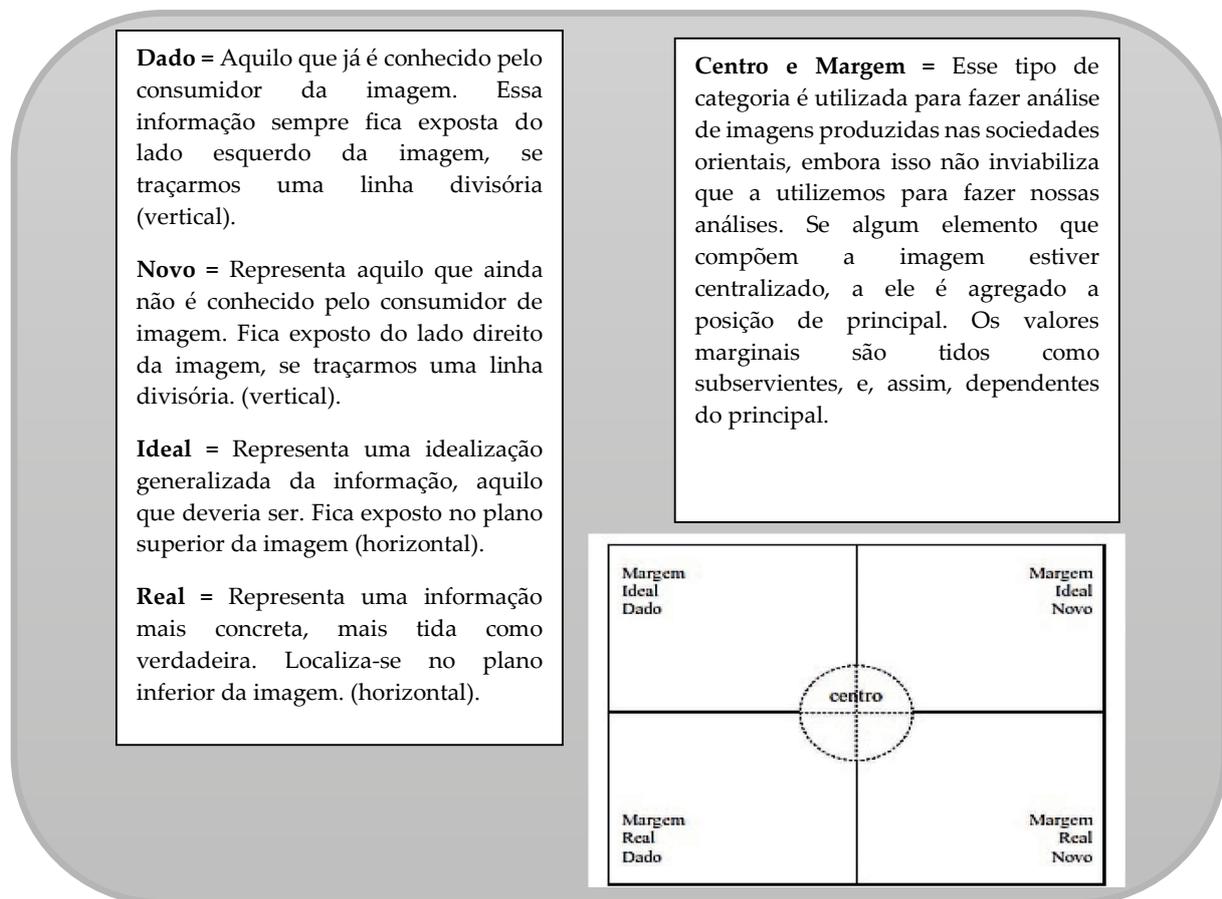
⁵ Nossa tradução de: Saliency: The elements (participants as well as representational and interactive syntagms) are made to attract the viewer's attention to different degrees, as realized by such factors as placement in the foreground or background, relative size, contrasts in tonal value (or colour), differences in sharpness, etc. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 177).

Partimos do pressuposto de que, sendo alunos de oitavo ano, eles já tenham tido acesso a uma certa diversidade de gêneros multimodais, tais como histórias em quadrinhos, charges, cartuns, receitas, seja por propostas didáticas aplicadas a eles, seja em livros didáticos ou em outras esferas dos quais eles fazem parte.

Passo 2 - Organizar os alunos em grupo e solicitar a eles que escolham um exemplar para análise, seguindo o roteiro 1 apresentado mais adiante.

Antes de os alunos analisarem o anúncio escolhido, é importante que o professor explique o significado composicional da GDV. Para isso, sugerimos os seguintes quadros resumitivos:

Quadro 1 – O valor informacional.



Fonte: as autoras. Baseado na GDV.

Quadro 2 – O enquadre e a saliência.

Enquadramento = Presença ou não de enquadre, realizado por linhas divisórias. Essas linhas se prestam à função de conectar ou desconectar partes das imagens.

Saliência = Representa a hierarquia dos elementos que compõem a imagem. Independentemente de onde a saliência esteja localizada, ela desperta a atenção do leitor/consumidor de imagens/interlocutor. Para isso, são usadas cores mais intensas ou mais suaves, brilho, perspectivas, tamanho dos participantes representados etc.

Fonte: as autoras. Baseado na GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Roteiro 1:

O professor deve solicitar que os alunos registrem as respostas em seus cadernos.

1. Escolham um dos anúncios que vocês trouxeram e respondam: O que faz com que acredite que o que escolherem é um anúncio publicitário?
2. Quem produziu o anúncio escolhido?
3. Para quem ele foi produzido?
4. Onde o anúncio escolhido foi circulado?
5. Com base na leitura e discussão dos anúncios que fizemos e na análise do anúncio que escolheu, o que pode ser dito em um anúncio publicitário? Sobre o que ele trata?
6. Como um anúncio publicitário pode ser estruturado?
7. Quais linguagens compõem os anúncios?
8. Quais são os tipos textuais que compõem o anúncio escolhido? Há um que predomina?
9. Dê outro título e discuta com seus colegas se essa mudança provocou o mesmo efeito de sentido.
10. As palavras escolhidas chamaram sua atenção? Por quê?
11. Que tipo de letra é utilizado?
12. O anúncio dá destaque às cores?
13. Quais são as escolhas verbais utilizadas para dialogar com o interlocutor/participante interativo?
14. O que é prometido nos enunciados do anúncio? Para esta questão, deverá seguir as seguintes orientações:
 - Divida a imagem da forma que permita uma melhor análise e comente.
 - Se a imagem permitir, sem prejudicar a informação, uma divisão com uma linha vertical, você deverá analisar o dado e o novo.
 - Se a imagem permitir, sem prejudicar a informação, uma divisão com uma linha na horizontal, analise o real e o ideal.
 - Se a informação principal estiver centralizada ou na margem, deverá fazer comentários acerca dessa disposição.

15. Você acredita que o anúncio que escolheu favorece que o participante interativo (leitor/consumidor de imagens) tenha uma proximidade com o participante representado (elementos que compõem a imagem, podendo ser pessoas ou coisas)? Comprove sua resposta.
16. O que está mais destacado na imagem do anúncio? (saliência).
17. Você acredita que os participantes da imagem (participante representado) estão conectados (enquadramento)?
18. Por que o anúncio foi produzido? Você adquiriria ou não o produto anunciado?



Professor: De acordo com Bakhtin (2003) é preciso levar em consideração as condições de produção do gênero, seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo. As condições de produção podem ser explicadas assim: o que produziu, quem produziu, para quem produziu e onde foi circulado. Isso está contemplado nas questões de 1 a 4. Quanto ao conteúdo temático, contemplamos com a questão 5. Para explorarmos a construção composicional, contamos com as questões 6,7,8. E em relação ao estilo, as questões 9,10,11,12, 13. Para exploração da GDV, temos as questões 13, 14,15, 16, 17. Por meio da última questão (questão 18), contemplamos os propósitos do gênero. Professor, caso considere necessário, utilize outros anúncios para que os alunos tenham uma preparação maior para produzirem seus próprios anúncios. No caso da série em que foi aplicada a proposta, os alunos já tinham produzido outros gêneros multimodais em outros bimestres, facilitando assim, a exploração do gênero anúncio publicitário.

Passo 3 - Produzindo um anúncio publicitário - Promovendo um concurso

- Solicitar aos alunos que produzam seus próprios anúncios de forma a persuadir o consumidor a comprar o produto oferecido. Eles deverão produzir seus anúncios de forma impressa e depois tirarem fotos para publicarem nas redes sociais.
- Para comprovar que o produto atraiu o consumidor, os alunos deverão tirar fotos dos anúncios, postarem na rede social *Facebook*. (Sugerir aos alunos que marquem a professora para que ela acompanhe ou destinar um outro aluno para fazer isso, caso acredite que o aluno acompanhará o processo com muita cautela e fazendo as devidas anotações. Quem for acompanhar, deverá verificar qual anúncio tem mais curtidas, comentários e compartilhamentos).



Professor: Você pode solicitar aos alunos que produzam anúncios para circularem na TV, no rádio ou na própria internet. No trabalho desenvolvido, por diferentes razões, a produção foi feita em papel e depois fotografada para publicação no Facebook. A rede social Facebook aparece na nossa proposta como um suporte de gêneros, para que possamos dar visibilidade às produções dos alunos e termos condições de avaliá-las.

- Para saber se o anúncio foi convincente, as respostas dos interlocutores precisam ser positivas, ou seja, se adquiririam ou não o produto. As curtidas que ocorrerem por meio de *emoticons* (o não verbal como modo de comunicação) servem de referência também, pois um coração pode indicar que gostou e um rosto chorando pode indicar que não gostou.

Passo 4 - Após a identificação do anúncio mais persuasivo, os alunos serão convidados a se reunirem em grupos para outra discussão. Será apresentado um roteiro a eles a fim de direcionar o debate e contemplar mais aspectos das teorias escolhidas para o presente trabalho (teoria dos gêneros do discurso e a GDV). Segue o roteiro:

Roteiro 2:

1. Para qual tipo de leitor/consumidor ele foi produzido?
2. Quais as estratégias utilizadas por seus colegas para fazerem circular a produção deles?
3. Você concorda que o anúncio mais comentado/curtido/compartilhado se configura de fato como um anúncio publicitário? Explique.
4. Quais os temas que podemos discutir por meio do anúncio escolhido como o vencedor do concurso?
5. O que o aluno fez que mais chamou a atenção do interlocutor (participante interativo)?
6. Você compraria o produto? Acredita que o verbal, em conjunto com o não verbal, colaborou para convencer você a adquirir ou não o produto?
7. Você acredita que o que foi exposto (participante representado) dialogou com o participante interativo? Como?
8. O que mais está em destaque no anúncio (saliência)?
9. Você percebeu um enquadramento no anúncio ou as imagens estavam desconectadas?
10. Por que você acha que o anúncio X foi o mais comentado? As cores, o brilho e a perspectiva tiveram alguma contribuição para isso?



Professor: Fazendo uma relação com as teorias escolhidas, as questões 1 a 4 foram feitas sustentadas nos pressupostos bakhtinianos. E, para exploração do significado composicional da GDV, temos as questões 5 a 10.

Passo 5 - Avaliação:

Solicitar aos alunos que coleem em seus cadernos o anúncio produzido e oferecer a eles uma cópia do anúncio vencedor do concurso. Pedir aos aprendizes que respondam as seguintes questões:

Roteiro 3:

1. A atividade colaborou para compreender com qual finalidade é feito um anúncio publicitário?
2. Como o que eu aprendi em sala pode cooperar para que eu analise melhor os produtos que vou adquirir?
3. O que deve compor um anúncio publicitário, segundo seu ponto de vista, para realmente convencer o consumidor?
4. Como você avaliaria a produção do seu colega? (se o seu anúncio foi o vencedor do concurso, avalie a sua própria produção e justifique por que o seu anúncio foi escolhido, o que você acredita que chamou a atenção do observador/leitor).

6. O relato da aplicação da proposta para o ensino do gênero anúncio publicitário

Apresentamos, de forma bem objetiva, como se deu o passo a passo da atividade. Solicitamos, aos alunos, que trouxessem anúncios publicitários para fazermos algumas discussões acerca do gênero. Eles trouxeram vários anúncios e discutimos muito sobre eles, porém, expomos aqui apenas os aspectos mais importantes do que foi anotado durante o debate promovido e nossa discussão mais densa dar-se-á a partir das produções dos alunos.

Principais considerações acerca do anúncio 1

Figura 1 – Anúncio 1.



Fonte: anúncio levado para a sala de aula pelos alunos.

Em relação ao anúncio 1, os alunos, em sua maioria, interpretaram que o Banco do Brasil servia a todos, independentemente de ser artista ou não, de estar doente, ou não. Eles disseram que o anúncio do Banco do Brasil foi produzido para qualquer brasileiro, o que é materializado no anúncio por meio da escolha “BOMPRATODOS”

e que isso era reforçado pelo não verbal: as cores da bandeira nacional no plano de fundo: verde, amarelo, azul e branco. Os alunos identificaram que a linha amarela que enquadra o rosto do ator foi incluída para demonstrar que o Banco do Brasil estava apoiando o ator, estava ali protegendo, amparando, *na época em que ele fazia um tratamento de câncer*; que tudo ali estava conectado. Ou seja, independente do que você esteja passando, o que é bom para você é o Banco do Brasil, e isso é reafirmado pelo verbal: “BOMPRATODOS.”

Quanto à construção composicional do gênero, os alunos elencaram que ele é constituído do símbolo do anunciante (símbolo do Banco do Brasil), do slogan “BOMPRATODOS” e da imagem do ator. Todos esses elementos desempenham importante papel no anúncio, pois a logomarca coloca em destaque o anunciante e, conseqüentemente, todos os produtos que ele representa e quer vender; a imagem do ator contribui para a construção de uma representação de que o banco pode tornar felizes até mesmo pessoas que estão passando por grandes dificuldades em suas vidas; o slogan constitui elemento de identificação do banco por parte dos interlocutores, os quais passam a associar o slogan ao anunciante.

Principais considerações acerca do anúncio 2

Figura 2 – Anúncio 2.



Fonte: anúncio levado para a sala de aula pelos alunos.

Por meio do anúncio 2, continuamos explorando a GDV. Foi sugerido aos alunos que traçassem uma linha, no sentido vertical, e que não olhassem para a imagem do leão disposta à direita (valor informacional novo). Pedimos a eles que apontassem a informação nova, aquilo que era a novidade e a partir do que surgiu a novidade. Os alunos afirmaram que é comum (valor informacional dado) ver pessoas com cabelos como “jubas de leão”, mas que a Seda prometia que seus cabelos ficassem lisos (o novo). Perguntamos a eles o que era mais importante nessa imagem. Embora alguns tenham respondido que era o leão com o cabelo liso, muitos alunos (principalmente, as meninas) responderam que eram os produtos Seda. Foi discutido com eles que realmente eram os produtos, pois é ali que está a saliência, ou seja, o maior destaque da imagem, inclusive localizada no centro. Nesse caso, então, o participante principal é o produto.

O não-verbal exerce, no anúncio, um papel fundamental, pois os alunos visualizaram o que o produtor da imagem promete por meio do verbal “cabelo armado e **com** frizz; cabelos com volume controlado **sem** frizz”.

A escolha vocabular com/sem dá a ideia de solução, você com cabelos desalinhados ficará com cabelos alinhados. Isso remeteu para uma outra discussão, também, pois algumas alunas disseram que existem padrões de beleza que elas não gostam e que apreciam seus cabelos com volumes e que não usariam o produto. Notamos uma questão de identidade, de não romper com questões que talvez sejam a representação daquele sujeito, muitas vezes, identificando-se com seus parentes, suas origens, inclusive pelo próprio cabelo. Então, são questões que devem ser tratadas com muita cautela e que o ensino de gêneros em sala de aula abre espaço para essas discussões. É importante ressaltar que quando discutimos com os alunos sobre o enquadramento, os alunos responderam que o participante representado tinha uma relação bem próxima com eles (participante interativo). Foi explicado aos alunos que

isso se deve ao que a GDV nomeia como *close-up*⁶. Por meio do *close-up* é que podemos sugerir que acontece uma afinidade entre os participantes.

Principais considerações acerca do anúncio 3

Figura 3 – Anúncio 3.



Fonte: anúncio levado para a sala de aula pelos alunos.

Neste anúncio de venda de um carro, os alunos explicaram que o não verbal teve função essencial, já que o atrativo é a imagem do carro, pois o enunciado “vende-se” não traz muitas informações. O modelo do carro é que desperta o interesse do consumidor, mesmo que não se saiba o preço ainda. Os alunos afirmaram que, com um carro desse, eles se tornariam poderosos e que poderiam ter a namorada que quisessem. Então, iniciou-se uma outra discussão acerca de colocarem a mulher em uma posição de interesse por bens materiais. Discutimos sobre o papel conquistado pelas mulheres na atualidade, etc. Trata-se de um anúncio que foi ponto de partida para várias discussões, tais como relação de poder, condições econômicas, papel da mulher na atualidade, dentre outros temas.

⁶ É importante sempre ressaltar que a turma em que foi aplicada a proposta já conhecia alguns conceitos da GDV, pois outras propostas já tinham sido aplicadas a eles. Destacamos, também que, embora não tenhamos mencionado o termo *close up*, anteriormente, ele foi mencionado na análise devido a um questionamento dos alunos. Como esse termo aparece mais quando lidamos com o significado interativo da GDV (isso não impossibilita que ele apareça na categoria enquadre, do significado composicional), aconselhamos ao professor que decidir trabalhar com os termos tal como são usados na GDV, que pesquise sobre os outros significados. Sugerimos a leitura da Gramática do Design Visual e da dissertação de mestrado: *Leitura e produção de histórias em quadrinhos: Uma proposta de multiletramentos pautada na gramática do Design Visual e em aulas do Portal do professor* (2015). Nessa dissertação, apresentamos todos os significados traduzidos, já que a GDV está em inglês e não tem tradução ainda para o Português.

Principais considerações acerca do anúncio 4

Figura 4 – Anúncio 4.



Fonte: anúncio levado para a sala de aula pelos alunos.

Continuamos a explorar o verbal e o não verbal por meio do anúncio 4. Temos um anúncio com a participação de uma modelo muito conhecida, Gisele Caroline Bündchen. Alguns estudantes interpretaram que: ‘Se você usa Pantene, você fica tão poderosa quanto à modelo’. Outros alunos alegaram que era apenas para enganar o consumidor, pois a modelo devia ter passado horas no salão e depois ter tirado as fotos para o anúncio. Eles registraram que, ao contrário do anúncio da Seda, a participante principal nesse anúncio está representada pelos cabelos da modelo, pelo brilho, volume e como estavam bem destacados, ou seja, apontaram a saliência da imagem.

Em relação ao dado e ao novo, como os alunos já estavam familiarizados com esses termos da GDV, novamente, foi pedido a eles que traçassem uma linha no sentido vertical, dividindo a imagem. Justamente por isso, muitos dos alunos chegaram à conclusão de que eram os produtos Pantene que garantiam o poder, pois eles tinham como dado, uma modelo com cabelos sedosos e como novo, a informação não conhecida, ou seja, os produtos Pantene. Assim, a Pantene era a responsável pelo cabelo tão bonito da Gisele Caroline Bündchen. Perguntamos aos alunos para quem esse anúncio foi produzido. Podemos afirmar que quase toda a turma deu a seguinte resposta: “Para as mulheres que querem ficar com os cabelos sedosos”.

Perguntamos, também, onde costumava aparecer esse anúncio, eles responderam que na televisão, em revistas e em *outdoors*. Ao serem questionados se adquiriam esses produtos, muitos estudantes disseram que não, pois tinham certeza de que os cabelos não ficariam iguais ao da modelo, mesmo que o argumento representado no verbal dialogasse com eles: “Eu experimentei e decidi, e você?”. Obviamente, a interrogação feita teve como intenção persuadir o consumidor de imagens (participante interativo), porém, acreditamos, pelas respostas dos alunos, que não foi tão convincente, haja vista que muitos deles responderam que não adquiriam o produto. Outros temas dialogaram com o tema do anúncio, como por exemplo, foram discutidas questões de desigualdades no que se refere aos salários de grandes artistas e de jogadores de futebol, comparado com o salário de outras classes de trabalhadores. Reforçamos o tanto que o ensino de gênero torna-se dinâmico, pois além dos temas que emergem, outros gêneros vão sendo trabalhados, tal como o debate, diário (eles registravam o dia da dia das nossas discussões), dentre outros.

Principais considerações acerca do anúncio 5

Figura 5 – Anúncio 5.



Fonte: anúncio levado para a sala de aula pelos alunos.

Este anúncio vende os produtos da Caixa de uma forma implícita. Primeiro, o leitor se depara com a preocupação que o banco tem com o planeta: “Se cada um fizer o seu papel, todos vão viver em um mundo melhor.” Foi discutido em sala que o banco

atrai os clientes porque procura vender uma imagem, primeiro, antes de vender o produto. Ou seja, melhor escolher um banco que se preocupa com questões ambientais. Esse tipo de anúncio atrai o consumidor pela prática em que o banco demonstra estar engajado. Os alunos, após algumas considerações da professora acerca do gênero, perceberam, claramente, essas intenções. Ao perguntarmos aos estudantes se eles sabiam para quem tinha sido produzido o anúncio, tivemos respostas tais como: “para todos os clientes da caixa.”; “para qualquer um que queira abrir uma conta.”, “para clientes dos bancos rivais mudarem de banco.”.

Como já tínhamos discutido anúncio de outro banco (anúncio 1), os alunos afirmaram que tanto a caixa como o banco do Brasil queriam vender a imagem que se preocupava com questões que iam muito além de ter clientes: Um banco garantia que era bom para todos e outro se preocupava com questões ambientais. Uma informação importante que não podemos deixar de mencionar é que quando foi pedido para analisarem o valor informacional, a informação nova é dada pelo verbal: “Se cada um fizer seu papel, todos vão viver em um mundo melhor.” Observem que na parte da informação dada, temos o papel representado pelo imagético, um papel amassado, que demonstra o caos ambiental do mundo. Porém, é utilizado o verbal para trazer a informação nova. Isso fez com que discutíssemos com os estudantes a importância da atuação em conjunto dos diferentes modos semióticos. Em sala de aula, conseguimos notar como é importante escolher uma teoria adequada para aplicarmos uma proposta, haja vista que os alunos perguntaram que mesmo a informação nova sendo constituída pelo verbal, se eles poderiam analisar utilizando as categorias da GDV que foram explicadas a eles. Foi explicado que sim, pois estávamos lidando com um gênero multimodal e que era uma excelente oportunidade de verificar o verbal e o não verbal atuando em conjunto.

Muitos outros anúncios foram discutidos, porém, para este trabalho, trouxemos apenas os cinco que mais resultaram em discussões em sala de aula. Daremos foco,

agora, para a produção dos alunos, no caso, para os anúncios vencedores do concurso que foi proposto a eles. De início, vamos apresentar um relato da aplicação da atividade.

Foi explicado sobre o gênero anúncio publicitário aos alunos, a partir dos anúncios que eles apresentaram. Os alunos trouxeram muitos anúncios que são circulados na internet. Fizemos as perguntas do primeiro roteiro a eles (**ver passo 1 da proposta**). Por meio dos anúncios, promovemos várias discussões. Perguntamos sobre as condições de produção dos anúncios escolhidos. Tratamos da escolha vocabular, do uso de determinados verbos (o verbo no imperativo configurando no texto injuntivo), da construção composicional); sobre as escolhas do produtor do anúncio (estilo), instigamos o diálogo com outros temas além do que estava sendo evidenciado no anúncio (conteúdo temático). Exploramos, também, a GDV, por meio da localização espacial dos enunciados, por meio das cores, do enquadre e por meio da saliência. (**ver passo 2 da proposta**).

Partimos, então, para o concurso de anúncio publicitário (**ver passo 3 da proposta**). Foi solicitado aos alunos que produzissem seus próprios anúncios de forma a persuadir o consumidor (interlocutor/participante interativo). Para comprovar que o produto atraiu o consumidor, os alunos tiraram fotos dos anúncios, postaram em suas redes sociais; no caso o *Facebook* foi o escolhido. Foi sugerido que os alunos marcassem a professora na postagem para que ela acompanhasse cada curtida, comentário e compartilhamento dos anúncios.

A fim de saber se o anúncio foi convincente, foi explicado aos aprendizes que seria verificada a atitude responsiva dos amigos deles na rede social *Facebook*, ou seja, quem compartilhou, quem comentou, o que comentou, se adquiriria o produto ou não, se concordavam com o que estava sendo enunciado ou não.

Após a identificação do anúncio mais persuasivo, os alunos foram convidados a se reunirem em grupos para uma outra discussão. Foi apresentado a eles um outro

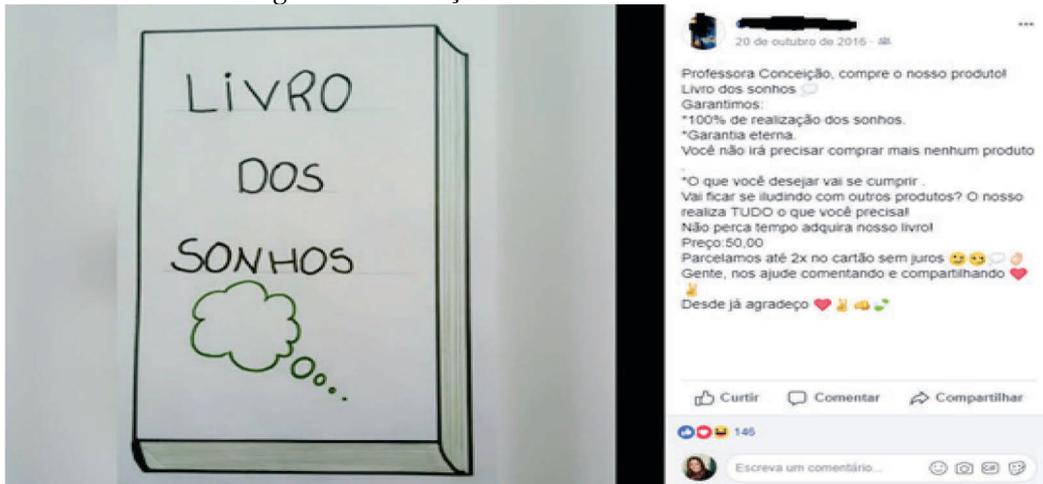
roteiro (roteiro 2), a fim de direcionar o debate e contemplar mais aspectos das teorias escolhidas por nós. Eles responderem a todo o roteiro. Os aprendizes valorizaram as produções dos colegas e ressaltaram o que mais chamou a atenção no anúncio escolhido, o que estava mais destacado, o que o seu colega apresentou de novo e que alguns elementos até se assemelhavam uns com os outros, mas que outros tornavam diferente a produção. **(ver passo 4 da proposta).**

Por fim, foi solicitada uma avaliação da proposta aplicada pela professora **(ver passo 5 da proposta)**. Assim, pedimos aos alunos que colassem, em seus cadernos, o anúncio produzido e foi dado a eles uma cópia colorida do anúncio vencedor do concurso. Pedimos a eles que respondessem umas questões **(roteiro 3)**. A maioria dos alunos considera o anúncio vencedor do concurso como o mais bem elaborado, como aquele que mais chamou a atenção do leitor. Poucos alunos alegaram que o anúncio venceu porque os colegas tinham pedido aos professores e colegas que comentassem, compartilhassem. Mas, a maioria relatou que o anúncio realmente despertou a atenção e que tinha sido muito bem pensado. Os alunos elogiaram também os desenhos dos colegas, as cores utilizadas e a articulação do verbal com o não verbal como estratégia eficaz na persuasão do interlocutor.

6.1 Algumas produções dos alunos e nossas impressões sobre o que foi produzido

Sabemos que um anúncio não se destina a um único interlocutor, dessa forma, o nome da professora foi marcado em cada postagem, apenas para que ela tivesse condições de acompanhar as produções dos alunos. Foi dito a eles que deveriam deixar a publicação no modo de visualização “público” ou “amigos” e que conferissem sempre, pois em nenhum momento poderiam deixar na opção “somente eu”. Se assim fizessem, a professora não teria como acompanhar a produção.

Figura 6 – Produção de anúncio 1 – vencedor 1.



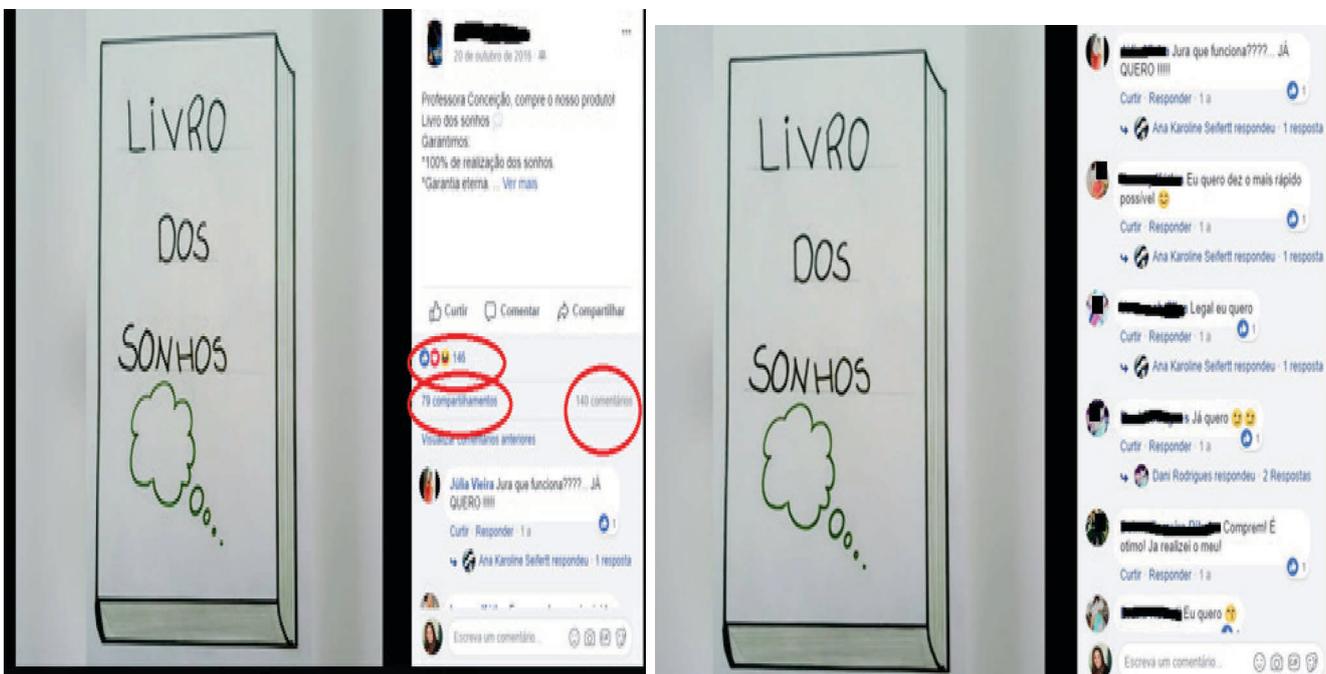
Fonte: produção dos alunos.

O anúncio prometia 100% da realização dos sonhos, oferecia uma garantia eterna e, após adquirir o produto, você não precisaria comprar mais nenhum outro, pois esse supriria todos os seus desejos. Os aprendizes usaram estratégias de persuasão, tais como: “vai ficar se iludindo com outros produtos: O nosso realiza TUDO que você precisa”. Eles utilizam vocábulos otimistas, tais como: “supriria” todos os seus desejos; O nosso “realiza”; “100%” de realização. Notamos que, ao fazerem a escolha vocabular, eles usam a palavra “tudo” em maiúsculo, a fim de reforçar que, ao adquirir esse produto, você não precisa se preocupar com mais nada, inclusive que não será mais preciso nem gastar com quaisquer outros. Oferecem um preço justo⁷ e a possibilidade de parcelamento no cartão, sem juros.

No campo do não verbal, utilizaram *emoticons* como se dissessem “eu gosto de você”, ou “amei isso” (coração), “é nós aqui” (símbolo dos dedos); força (por meio do desenho representando o soco). Além disso, na produção do anúncio, utilizaram corretamente o balão e o rabicho que representam o sonho. A parte não verbal do anúncio é simples, mas os aprendizes recorrem a outras estratégias, para realmente

⁷ Consideramos o preço justo, levando em consideração que outros alunos pediam valores bem mais altos por seus produtos.

convencerem os interlocutores, tais como: preço, parcelamento, promessa de sonhos realizados, etc. Assim, eles conseguiram 146 curtidas, 79 compartilhamentos e 140 comentários. Dentre esses comentários, eles conseguiram despertar a atenção de professores, colegas do ensino médio, de membros de suas famílias, de suas igrejas, etc. Portanto, consideramos um trabalho que foi capaz de envolver diferentes esferas. Eles conseguiram evidenciar diferentes atitudes responsivas dos participantes, ao concordarem em adquirir o produto, ao elogiarem as produções etc.



Mesmo conscientes de que era uma forma dinâmica de ensinar o gênero, que os alunos não estavam produzindo na posição de publicitários, as pessoas que visualizaram, compartilharam, curtiram, comentaram. Acreditamos que o fato de ter sido explicado a eles os propósitos do gênero negociado com eles, de mostrar para eles que o verbal e o não verbal comunicam, de discutir temas dizíveis por meio do gênero, proporcionou ao aprendiz a possibilidade de construir uma produção, fazendo escolhas necessárias, marcadas pelo estilo.

A seguir, algumas respostas dadas ao enunciado do anúncio:

Figura 7 – Produção de anúncio 2 – vencedor 2.



Fonte: produção dos alunos.

O grupo que produziu esse anúncio recorreu a situações da contemporaneidade para despertar a atenção do interlocutor: a correria do dia a dia, a falta de tempo. Sabendo da dificuldade que os professores têm para preencherem a grande quantidade de diários, eles prometem, por meio de um robô, o auxílio a essas atividades. Prometem um produto de última geração. Mas, não é só isso, o robô também auxilia nas tarefas de casa, pois ele é capaz de lavar, cozinhar e passar. Fazem uma escolha vocabular para tranquilizar o consumidor: “Não se preocupe, resolvemos seu problema.” Conseguiram por meio do anúncio, a aprovação de um consumidor-alvo: os professores, levando em consideração que foi muito comentado por eles. Os alunos produtores do anúncio deixaram claro que a intenção era chamar, primeiramente, a atenção de seus professores, que postaram imediatamente porque sabiam que tinham vários professores como amigos em suas redes sociais. Os professores comentaram acerca do que foi oferecido, despertando uma discussão sobre as dificuldades de preenchimento de diários, devido à carga de trabalho. Em relação a

isso, em sala, foi discutido que os professores pegam grandes cargas para complementar o salário. Assim, também, surgiu o tema desvalorização dessa classe trabalhadora. Acreditamos, também, que essa produção, que promete ajudar ao professor, partiu da discussão do anúncio da Pantene, em que eles acabaram discutindo como há uma disparidade dos salários no nosso país, discutiram sobre o salário de jogadores de futebol e acabaram comentando que o professor trabalhava muito e recebia bem menos. Todas essas discussões partiram dos alunos e fazem parte de um crescimento que eles estão vivenciando, devido ao fato de eles já terem participado de outras propostas envolvendo os gêneros e que têm motivado a discussão de diferentes temas em sala de aula.

Os aprendizes deram, também, depoimentos de como é difícil realizar as tarefas de casa, como lavar e passar. Muitos alunos relataram que tinham de ajudar em casa, que só fazem as tarefas da escola depois que terminam as tarefas de limpeza da casa. Alguns estudantes disseram que faltou colocar que o robô, por ter sido denominado como inteligente, deveria fazer as tarefas escolares, também, o que imediatamente teve a discordância da professora. Os alunos sorriram diante dessa consideração, mas avaliaram como uma excelente produção, disseram que o desenho (representação do não verbal) foi muito bem feito e o que mais se destacou na imagem foram os olhos em tamanho como se fosse de desenhos de personagens do gênero mangá⁸, ou seja, olhos grandes.

⁸ Acreditamos que eles desenvolveram essa atividade com mais facilidade por já terem trabalhado outros gêneros antes desse, em outro bimestre, tais como o mangá e as histórias em quadrinhos. Isso explica também a escolha correta dos alunos ao usarem o balão de sonhos na produção 1.

Figura 8 – Produção de anúncio 3.



Fonte: produção dos alunos.

Muitos anúncios, além dos expostos neste trabalho, geraram bastante discussão em sala. E, no caso do anúncio 3, figura 8, a discussão fora da sala envolveu principalmente os professores da escola, que foram os interlocutores que mais comentaram esse anúncio, na rede social Facebook.

O grupo de alunos optou por fazer um *spray* para combater alunos indisciplinados. Além da criatividade no anúncio, eles promoveram uma possibilidade de discussão acerca do tema indisciplina na escola. Os alunos tiveram o anúncio aprovado pelos professores, pais, diretores, menos pelos colegas, justamente, por isso, apesar de terem sido criativos, não conseguiram a aprovação, não conseguiram persuadir os colegas. Isso se deve ao tema escolhido. O aluno que se considera indisciplinado não compartilharia essa produção, ou aquele que, mesmo que não seja, tem um colega que é, portanto, foi uma produção feita realmente para os professores. No campo do não verbal, utilizaram corações para simbolizar que é um produto que os professores iriam amar e usaram destaca texto, na cor verde, para

chamar a atenção (saliência) para o nome do produto. O grupo conseguiu 39 curtidas, 7 compartilhamentos e 20 comentários, quantidade inferior ao anúncio sobre o livro dos sonhos e sobre o robô inteligente.

Gostaríamos de expor e comentar todos os trabalhos, porém, como se trata de um breve estudo, apontamos aqueles que foram os escolhidos no concurso e o que despertou o envolvimento de outros professores nas atividades.

7. Considerações finais

Os resultados apontam que quando se trata de uma proposta de ensino de gêneros do discurso, há um longo caminho a percorrer, mas ficou evidenciado um crescimento gradativo nos aprendizes, principalmente no que diz respeito à interpretação dos diferentes modos semióticos. Acreditamos, também, que foi possível fazer com que o aluno percebesse que a relação entre texto e contexto é fundamental para que ele consiga ler, interpretar e produzir. Que é importante saber para quem queremos produzir, o que vamos produzir e como isso será circulado.

Notamos, ainda, que outros gêneros do discurso emergiram durante a aplicação da proposta, tais como debates (quando um novo tema era discutido), os diários (registro diário das atividades) e questionários (questões dos roteiros). Dessa forma, os alunos seguiram uma rotina em que se depararam com outros gêneros para concluir suas produções. A questão do tema, dimensão do gênero do discurso, também, foi muito ressaltada, pois em vários momentos foram evidenciados temas que dialogavam nos anúncios. Foi possível, também, percebermos aspectos referentes à construção composicional e ao estilo. Inclusive, graças a esses elementos, que os aprendizes puderam defender o produto que estavam oferecendo.

Enfim, acreditamos que a teoria dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) e os pressupostos da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) deram conta de sustentar nossa proposta. É certo que os alunos não produziram anúncios

como profissionais da esfera publicitária, mas eles puderam ter um acesso mais próximo ao gênero, além da simples visualização de anúncios expostos em *outdoors*, livros didáticos, dentre outros suportes. Tiveram a oportunidade de trabalhar com as categorias da GDV, evidenciando a importância da disposição dos elementos em uma imagem, puderam usar cores diversas para explorarem a saliência, mas, acima de tudo, tiveram a oportunidade de compartilhar saberes com seus familiares, professores, colegas, discutindo os mais variados temas. Tudo isso, acreditamos, ter sido suficiente para demonstrar a importância de se trabalhar os gêneros do discurso nas aulas de língua Portuguesa na educação básica, para buscarmos um fazer pedagógico que não esteja calcado na metalinguagem, mas em propostas que ressaltem a língua em uso, a articulação de diferentes linguagens na produção de sentidos e o uso responsivo dessas linguagens às questões sociais nas práticas sociais que as requerem. Enfim, esperamos que a nossa proposta, somada a outras disponíveis, possa contribuir para o ensino de gêneros em aulas de Língua Portuguesa em escolas da educação básica do nosso país.

Referências Bibliográficas

ASSIS, J. A. Enunciação/enunciado. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. C. (org.). **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita par educadores**. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. p. 1. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>.

Acesso em: 14 ago. 2016.

BARTHES, R. A retórica da imagem. *In*: **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, A. H. de V. *et al.* **Código de defesa do consumidor**: comentado pelos autores do anteprojeto. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London/New York: Routledge, 2003. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203697078>

GUISARDI, C. M. A. de A. **Leitura e produção de histórias em quadrinhos**: uma proposta de multiletramentos pautada na Gramática do Design Visual e em aulas do Portal do Professor, 2015. 255 f. Dissertação de mestrado. (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 1.ed. London. Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to Functional Grammar**. 3 ed. London: Hodder Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to Functional Grammar**. 4 ed. London: Routledge, 2014. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203783771>

KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. New York: Oxford University, 2001.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. van. **Reading Images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203619728>

OTTONI, M. A. R. um estudo sobre o gênero oral entrevista em telejornais. **Revista Olhares e Trilhas**, v. 19, n. 2, p. 25-65, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/viewFile/40255/21547>. Acesso em: 20 fev. 2018.

ROJO, R. H. (org.). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 215 p.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. (Coleção Como eu ensino). São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SILVA, C. C. **Os gêneros anúncio publicitário e anúncio de propaganda**: uma proposta de ensino ancorada na Análise de Discurso Crítica, 2015. 154 f. Dissertação de mestrado (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

TRAVAGLIA, L. C. *et al.* Gêneros orais-conceituação e caracterização. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA E SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 4, 2013. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2013. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1528.pdf. Acesso em: 31 jan. 2018.

TRAVAGLIA, L. C. Competência discursiva. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. C. (org.). **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. p. 1. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva>. Acesso em: 20 fev. 2018.

Anexos

Mais produções dos alunos:



A interação entre o tratamento instrucional e a prontidão de desenvolvimento de aprendizes no processo de aquisição dos clíticos de terceira pessoa do espanhol¹

The interaction between the instructional treatment and the student development readiness in the process of acquisition of the clitics of third persons of Spanish

Eduardo de Oliveira Dutra*

RESUMO: Neste estudo, analisamos e discutimos a interação entre a prontidão de desenvolvimento de estudantes com mais e menos tempo de estudo e a intervenção instrucional destinada ao ensino dos clíticos de terceira pessoa do espanhol por universitários brasileiros. Os dados foram submetidos ao *software International Business Machine Statistical Package for Social Studies* (SPSS). Fizeram parte deste estudo 10 participantes de uma universidade pública. Os resultados, de modo geral, sugeriram evidências contrárias à Hipótese da Ensiniabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Clíticos de terceira pessoa. Instrução com foco na forma. Espanhol.

ABSTRACT: In this study, we analyzed and discussed the interaction between the readiness to develop students with more and less time of study and the instructional intervention destined to the teaching of the clitics of third persons of Spanish by Brazilian university students. Data were submitted to the *International Business Machine Statistical Package for Social Studies software* (SPSS). This study included 10 participants from a public university. The results suggested evidence contrary to the Teachability Hypothesis.

KEYWORDS: Clitics of third person. Instruction with a focus on form. Spanish.

1. Introdução

Estudos referentes à Instrução com Foco na Forma (doravante IFF) têm se ocupado de verificar a interação entre os tipos de instrução (explícita e implícita) e

¹ Este estudo é recorte da tese intitulada Os efeitos da instrução com foco na forma na aprendizagem dos clíticos de 3ª pessoa do espanhol por universitários brasileiros, que se desenvolveu, parcialmente, na *Universidad de Salamanca* (USAL), por meio do apoio do programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

* Doutor em Linguística Aplicada (UNISINOS). Professor da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

uma série de fatores, no âmbito de aquisição² de segunda língua (doravante ASL), tais como: (i) grau de complexidade das formas-alvo, (ii) constituição de conhecimento linguístico, (iii) instrução baseada na compreensão e na produção, (iv) prontidão de desenvolvimento, (v) redução de transferência, (vi) efeito e durabilidade, entre outros. No contexto brasileiro, é possível afirmarmos que ainda são poucos os estudos sobre a IFF que abrangem certos eixos temáticos (de (i) a (v)).

Neste estudo, escolhemos (i) e (iv), de modo integrado, em função da escassez de pesquisas, no país, que averiguam a interação entre a intervenção instrucional e a prontidão de desenvolvimento dos estudantes na aprendizagem de estruturas simples e de estruturas complexas do espanhol como língua estrangeira³ (doravante LE). Acrescentamos, a isso, o fato da seleção dos clíticos acusativos (*Lo veo*) e dos clíticos dativos em coocorrência com os clíticos acusativos de terceira pessoa (*Se las vendemos*), como objeto linguístico de instrução da presente pesquisa, de caráter intervencionista, ter sucedido pautada na literatura da ASL (GONZÁLEZ, 1994; VILLALBA, 1995; CRUZ, 2001, entre outros).

Para fins de organização do artigo, na sequência, apresentamos a fundamentação teórica, a qual é seguida da metodologia e da análise e discussão dos resultados. Por último, trazemos as considerações finais.

2. Pressupostos teóricos

2.1. A instrução com foco na forma

Spada (1997, p. 73) define instrução focada na forma (IFF) como “qualquer esforço pedagógico que é usado para chamar implícita ou explicitamente a atenção do

² Neste estudo, o conceito de aquisição será empregado como sinônimo de aprendizagem.

³ Neste trabalho, a expressão língua estrangeira será empregada como sinônima de segunda língua (doravante L2).

aprendiz para a forma da língua. Isso pode incluir o ensino da língua por meio de regras gramaticais e/ou reações para erros do aprendiz (*feedback* corretivo)⁴.

O conceito a respeito de IFF, de Spada (1997), contempla tipos de instrução e estratégias pedagógicas destinadas ao direcionamento dos aprendizes para a forma, tais como: ensino de regras e *feedback* corretivo. Cabe destacarmos que *forma* não é sinônimo de gramática, uma vez que pode abranger aspectos pragmáticos, gramaticais, lexicais e fonológicos referentes à linguagem (ELLIS, 2001).

Por um lado, Norris e Ortega (2000) classificaram os estudos de sua meta-análise como pertencentes à instrução explícita se a explicação da regra compreendia parte da instrução ou se os alunos fossem diretamente convidados a prestar atenção a traços específicos e tentassem chegar a generalizações metalinguísticas por conta própria. Em comparação, se não houvesse nem a apresentação da regra, nem instruções destinadas ao direcionamento de atenção dos aprendizes a determinadas formas, esses procedimentos faziam parte de tratamento implícito.

Por outro lado, Spada (2010), a partir da análise de estudos a respeito de IFF, explicou que a instrução explícita remetia à situação na qual professores forneceram instruções e *feedback* corretivo, o que incluía o uso de metalinguagem e sinais claros para os alunos de que havia uma maneira certa e errada de dizer / escrever alguma coisa. Em contraste, em outros estudos, a IFF que foi fornecida, por meio de exposição dos aprendizes a alta frequência a um determinado traço linguístico, mas sem chamar a sua atenção para esse aspecto linguístico, de forma explícita ou através de recursos tipográficos, com ausência de instrução explícita ou *feedback* corretivo (SPADA, 2010), era enquadrada como de natureza implícita.

⁴Tradução nossa de: any pedagogical effort which is used implicitly or explicitly to call attention to the way the language learner. This may include direct teaching of language through grammar rules and / or reactions to the learner's errors.

A partir do exposto, podemos afirmar que a intervenção explícita pode envolver explicações do funcionamento de regra, metalinguagem, *feedback* corretivo ou didática indutiva, enquanto que o tratamento implícito não requer nenhum desses tipos de estratégia pedagógica, mas sim exposição à forma-meta, em grande quantidade, e a utilização de recursos como negrito, itálico, aumento de fonte, entre outros recursos, a fim de despertar a atenção dos aprendizes para uma forma particular do insumo instrucional.

A instrução pode ser baseada na compreensão ou na produção. Devido ao fato de privilegiarmos as tarefas de produção, durante a intervenção instrucional, no presente estudo, centramos nesse último tipo de instrução, que pretende promover a produção adequada das formas-meta. Em função disso, o uso de *feedback* corretivo é dirigido a qualquer erro que o aprendiz cometa nas tarefas de produção (SHINTANI; LI; ELLIS, 2013).

A produção linguística (SWAIN, 1995, 1998 e 2005) pode desencadear a percepção do novo traço, de problemas linguísticos e da diferença existente entre a sua representação na língua do aprendiz e o insumo na língua-alvo (Hipótese da Percepção da Lacuna⁵). Além disso, a produção dos estudantes na aprendizagem de uma L2 também pode estar relacionada à formulação e à comprovação de hipóteses. Por conseguinte, a produção linguística dos aprendizes pode ser um meio pelo qual os aprendizes testam hipóteses sobre como funcionam novas formas linguísticas na língua-alvo. Swain (2005) explica que o processo em que os aprendizes modificam sua produção linguística em resposta ao *feedback* faz parte da aprendizagem. Contudo, segundo essa pesquisadora, não se tem demonstrado que a produção modificada (reprocessada) prediz aprendizagem.

No presente estudo, para fins interpretativos dos dados, compreendemos efeito instrucional como o aumento da frequência das formas-alvo, em curto prazo, ao passo

⁵ Noticing the Gap Hypothesis.

que a durabilidade corresponde à estabilidade da frequência alcançada, no pós-teste imediato, no pós-teste postergado (em médio prazo). Já o termo avanço remete ao aumento contínuo das formas-meta nas fases I e II pós tratamento instrucional.

2.2. O grau de complexidade das formas linguísticas e a prontidão de desenvolvimento dos aprendizes⁶

A análise da complexidade dos traços linguísticos é problemática, visto que não existe consenso entre os pesquisadores sobre como traços linguísticos simples e complexos são conceituados e caracterizados (SPADA; TOMITA, 2010). O grau de complexidade das formas linguísticas é definido a partir de três perspectivas: psicolinguística, linguística ou pedagógica. Por razão de delimitação, focaremos a primeira perspectiva. Nessa visão, dois critérios são utilizados para o estabelecimento da complexidade de traços linguísticos, a saber: aquisição precoce ou tardia da forma-alvo e menor ou maior dificuldade de processamento.

Por conseguinte, por exemplo, traços adquiridos precocemente são caracterizados como formas simples, ao passo que, no sentido inverso, as formas linguísticas são identificadas como estruturas complexas. A fim de caracterizarmos as formas-alvo deste estudo, em termos de complexidade, e de discutirmos a interação entre a IFF e a sequência de desenvolvimento dos aprendizes, a seguir, discorreremos a respeito da Hipótese de Ensinabilidade⁷ (PIENEMANN, 1989) e retomaremos o estudo de Klee (1989).

Ao longo dos anos, houve uma série de estudos (MEISEL; CLAHSSEN; PIENEMANN, 1981; PIENEMANN, 1987; PIENEMAN; JOHNSTON; BRINDLEY, 1988; PIENEMANN, 1989) sobre as sequências de aquisição de traços linguísticos na ASL e a respeito da interação entre essas etapas de desenvolvimento e o ensino formal.

⁶ Houve a publicação parcial desta seção na obra *Retratos de Linguagem*.

⁷ Tradução nossa de *Teachability Hypotheses*.

O progresso dos aprendizes, ao longo dos estágios de desenvolvimento, é dependente de sua capacidade de processamento psicolinguístico (MEISEL; CLAFHSEN; PIENEMANN, 1981). Em outras palavras, o processamento de um traço linguístico de um estágio específico está relacionado ao fato de o aprendiz ter sido capaz de processar o(s) aspecto(s) linguísticos do estágio anterior. Portanto, uma etapa serve de pré-requisito para outra.

A prontidão do desenvolvimento dos aprendizes refere-se às restrições de processamento que funcionam como pré-requisitos para a aquisição de formas específicas (BARDOVI-HARLIG; COMAJOAN, 2008). Por conseguinte, do ponto de vista do desenvolvimento, o aprendiz está pronto para adquirir um traço específico se os pré-requisitos para o estágio seguinte tiverem sido cumpridos. A título de exemplo, a operação do processamento caracterizada por $X+1$ é também adquirida para o estágio $X+2$. De igual maneira, a operação integrante do estágio $X+2$ é necessária para o estágio $X+3$. (PIENEMANN, 1989). Portanto, cada estrutura adquirida mais tarde requer uma operação adicional. Em função disso, estruturas do estágio $X+3$ não podem ser processadas no estágio $X+1$, visto que os aprendizes não adquiriram ainda o pré-requisito necessário para o processamento da operação em questão (PIENEMANN, 1989).

A fim de que a interação entre a IFF e a sequência de desenvolvimento produza impacto positivo, a partir da Hipótese da Ensinabilidade (PIENEMANN, 1985 e 1989), é necessário que a intervenção didática seja organizada de acordo com o nível de preparação psicolinguística dos estudantes. A instrução explícita é capaz de melhorar a aquisição da L2 em relação à velocidade de aquisição, à frequência na aplicação da regra e aos diferentes contextos em que a regra deve ser aplicada, desde que o aprendiz esteja no estágio de aquisição adequado (PIENEMANN, 1985).

Portanto, a intervenção instrucional resultará benéfica na ASL apenas se está em uma etapa além do estágio de desenvolvimento atual, ou seja, se o ensino direciona

o aprendiz para o seu próximo nível de desenvolvimento. Sendo assim, o insumo instrucional⁸ destinado a etapas inferiores ou superiores ao estágio de desenvolvimento atual dos aprendizes provavelmente será menos efetivo no avanço dos estudantes para o seu próximo nível de desenvolvimento.

O estudo de síntese narrativa realizado por Spada (1997) e a meta-análise de Spada e Tomita (2010) apontaram que os resultados das pesquisas a respeito da interação da intervenção pedagógica com o nível de desenvolvimento dos aprendizes têm sido mistos. De um lado, há pesquisas (PINENMANN, 1984, 1988 e 1989; MACKEY, 1995; MACKEY; PHILP, 1998) que corroboram a hipótese de que os aprendizes se beneficiam mais da instrução que é dirigida para o seu próximo estágio de desenvolvimento. De outro lado, existem investigações (DOUGHTY, 1991; SPADA; LIGHTBOWN, 1999), cujos resultados apresentaram evidências contrárias a essa hipótese. Em outras palavras, a IFF foi efetiva quando esteve dirigida a estágios além da etapa de desenvolvimento atual dos aprendizes.

Conforme afirmamos anteriormente, o tempo de aquisição de formas linguísticas varia. Existem estruturas que são adquiridas mais cedo do que outras, e, em consequência disso, aquelas formas linguísticas, pertencentes a estágios anteriores, são pré-requisitos para o processamento das estruturas linguísticas adquiridas mais tarde. Segundo o estudo de Klee (1989), no grupo dos pronomes de terceira pessoa, as formas *le* e *lo* foram adquiridas em primeiro lugar e sucedidas por *les* e *los*. Por último, foram adquiridas as formas *la* e *las*.

Ao partirmos dos critérios psicolinguísticos mencionados, para a caracterização das formas-alvo deste estudo como estruturas simples e complexas e dos resultados da investigação supracitada, três questões merecem ser elucidadas. Em primeiro lugar,

⁸ Há discussões referentes a algumas limitações a respeito da proposta de Pienemann (1985). Lightbown (1998), dentre uma série de questões, aponta que a heterogeneidade das turmas é uma realidade que faria que o ensino centrado no desenvolvimento fosse difícil de organizar.

nesta pesquisa, categorizamos as formas clíticas de terceira pessoa *lo(s)* e *la(s)* indistintamente como formas únicas, isto é, não as codificamos por separado. Em segundo lugar, não consideramos as formas *le(s)* no grupo das formas únicas. Por último, os resultados do estudo de Klee (1989) não fazem menção direta à aquisição das formas duplicadas.

Em função disso, não pudemos observar e descrever o padrão de aquisição das formas únicas de igual maneira que Klee (1989) e, tampouco, averiguarmos de que maneira essas formas interagem, separadamente, em função do caso, gênero e número com a intervenção pedagógica adotada neste estudo.

Contudo, a fim de mitigarmos as limitações apontadas, para a definição da complexidade das formas linguísticas sob exame, procedemos da seguinte maneira: analisamos e comparamos os dados obtidos, na fase anterior ao tratamento instrucional, a respeito das formas únicas e duplicadas, entre os aprendizes com menor e maior tempo de estudo do espanhol; partimos do pressuposto de que mais tempo de contato com a língua-alvo poderia implicar maior frequência de estruturas linguísticas adquiridas tardiamente (DOUGHTY, 1991).

De uma parte, no pré-teste, a partir da análise e da comparação dos dados linguísticos entre os aprendizes de dois níveis (tempos) de estudo, procedimento pautado no trabalho de Doughty (1991), observamos que estudantes mais experientes na aprendizagem do espanhol apresentaram maiores índices de ocorrência das formas únicas e duplicadas, com margem a favor da primeira categoria de formas clíticas de terceira pessoa, em comparação ao grupo menos experiente, no qual as formas únicas também foram as que obtiveram os maiores índices de frequência. De outra parte, no estudo de Klee (1989), os informantes do estudo (Carmen, Marta, Alberto e Eduardo) representaram estágios de aquisição de espanhol L2. Nesse sentido, Eduardo, o último informante, apresentou com mais frequência a forma *la*, estrutura que integra o grupo

de formas únicas adquiridas por último, em comparação ao informante 3, Alberto, que não a produziu.

A partir do exposto, é necessário tecermos algumas considerações. Parece que as formas únicas são adquiridas mais cedo do que as formas duplicadas, visto que, neste estudo, independentemente do tempo de estudo do espanhol, sua produtividade foi maior do que a frequência das formas duplicadas. Além disso, essas formas clínicas apresentaram, na fase anterior ao tratamento instrucional, maior índice de produtividade entre os aprendizes com maior tempo de estudo, evidência favorável ao pressuposto de que as formas linguísticas adquiridas mais tarde são mais frequentes entre os aprendizes mais experientes na aprendizagem de uma LE.

Se os aprendizes com mais tempo de contato formal com o espanhol apresentam maior número de pré-requisitos, para alcançar o seu estágio de desenvolvimento atual, em comparação aos estudantes menos experientes, supomos que aqueles aprendizes estão prontos, do ponto de vista do desenvolvimento, para a aquisição de estruturas tardias. Portanto, a partir do critério psicolinguístico de aquisição precoce ou tardia de uma estrutura linguística e das discussões realizadas até o momento, neste estudo, caracterizamos as formas únicas e duplicadas, respectivamente, como estruturas simples e complexas.

Em suma, o aprendiz está pronto, do ponto de vista do desenvolvimento, se as restrições impostas pelas etapas anteriores forem superadas. Quanto à interação entre a intervenção pedagógica e o estágio de desenvolvimento, segundo a Hipótese da Ensinarabilidade, o direcionamento para o próximo estágio de desenvolvimento do aprendiz, que corresponde ao ajuste da intervenção pedagógica para o estágio linguístico seguinte, produz benefícios na ASL, tais como: velocidade de aquisição e frequência na aplicação da regra alvo. Contudo, existem evidências de que o tratamento instrucional dirigido a estágios mais avançados ocasiona benefícios na

ASL. Por último, as formas únicas e duplicadas de terceira pessoa deste estudo são caracterizadas, respectivamente, como formas simples e complexas.

3. Metodologia

Integraram este estudo, de caráter quase-experimental, 10 estudantes do Curso de Letras Espanhol/Português e respectivas Literaturas de uma universidade pública, localizada no interior do Rio Grande do Sul. Esses estudantes cursavam o terceiro, quinto e sétimo semestres, dentre os quais, os do primeiro grupo fizeram parte da classe de alunos com menos tempo de estudo, ao passo que os restantes foram classificados como pertencentes ao conjunto de aprendizes com mais tempo de estudo. Para a aplicação da intervenção instrucional e coleta de dados, dois professores do referido curso participaram da investigação como colaboradores. Os objetivos que nortearam o presente estudo foram:

- Caracterizar os clíticos acusativos (formas únicas) e os clíticos dativos em coocorrência com os clíticos acusativos (formas duplicadas) de terceira pessoa do espanhol a partir do grau de complexidade.

- Examinar a interação entre o tratamento instrucional e a etapa de desenvolvimento dos aprendizes, através da análise da produtividade das formas simples e complexas do espanhol, nas fases I e II pós-tratamento, entre os aprendizes com menor e maior tempo de estudo.

- Abordar implicações (pedagógicas e teóricas) a respeito do ensino de estruturas simples e complexas segundo o nível de estudo dos aprendizes.

A hipótese correspondente ao segundo objetivo supracitado é a que segue: Os aprendizes mais experientes na aprendizagem do espanhol apresentarão, nas fases I e II pós-intervenção pedagógica, os maiores índices de acurácia das formas-alvo, do que os alunos com menos tempo de estudo (PIENEMANN, 1985, 1989).

Os participantes foram selecionados a partir dos seguintes critérios: ser brasileiro; não ter ascendência hispânica; ter cursado, no mínimo, dois semestres das disciplinas de espanhol; participar de todas as etapas de coleta de dados. No que concerne ao intervalo entre a intervenção instrucional e as fases pós-instrucionais, é possível afirmarmos a existência de variação de três a quatro semanas (curto prazo) e nove e dez semanas (médio prazo).

O tratamento instrucional destinado ao ensino das formas simples e complexas abrangeu as seguintes estratégias pedagógicas: informações contrastadas entre o português brasileiro (doravante PB) e o espanhol a respeito das formas-alvo, evidências negativas, didática dedutiva, tarefa de compreensão e tarefas de produções livres e controladas. Entretanto, cabe destacarmos que foi a instrução explícita a que predominou, durante a intervenção pedagógica, uma vez que as demais estratégias pedagógicas incluíram a retomada de questões relacionadas às formas clíticas de terceira pessoa via metalinguagem e descrição de seu funcionamento na língua-alvo.

Para a obtenção dos dados, os instrumentos consistiram em pré-teste, pós-teste imediato e pós-teste postergado, os quais abrangeram teste de julgamento de gramaticalidade cronometrado, teste de julgamento de gramaticalidade não cronometrado, teste de imitação oral, teste livre de descrição de sequência de imagens, teste controlado de descrição de sequência de imagens e teste de narrativa oral.

Para fins de análise estatística dos dados, utilizamos o *software International Business Machine Statistical Package for Social Studies (SPSS)*,⁹ a partir do qual fizemos uso de frequência relativa, Teste de Qui-quadrado e Teste de ANOVA de medidas repetidas. A seguir, apresentamos a análise e discussão dos resultados.

⁹ Uma análise mais apurada foi realizada por meio do teste da árvore CHAID que controla todas as variáveis do estudo, seleciona e organiza hierarquicamente, através de galhos, as variáveis que mais influenciam a aplicação da variável dependente. Contudo é válido destacar que, em função da natureza do teste referido, não será possível trazer apenas dados do presente estudo, produto de um recorte. Um estudo mais amplo, que inclui o teste de árvore CHAID, está em processo de organização.

4. Análise e discussão dos resultados

Nossa hipótese de que o tratamento instrucional motivaria mais a produtividade das formas-alvo, em curto e em médio prazos, entre os aprendizes com maior tempo de estudo não foi confirmada.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos a frequência das formas simples, durante as etapas de obtenção dos dados, entre os aprendizes com menos e mais tempo de estudo do Espanhol.

Quadro 1 – Produtividade das formas simples, nas etapas de coleta, entre os aprendizes com menos e mais tempo de estudo.

Fatores	Formas Simples menos Tempo de Estudo do Espanhol	Formas Simples mais Tempo de Estudo do Espanhol
Pré-teste (PR)	143/513=28%	186/337=55.2%
Pós-teste imediato (PI)	317/497=63.8%	205/322=63.7%
Pós-teste postergado (PP)	427/636=67.1%	265/442=60.0%

Fonte: elaborado pelo autor.

Na leitura vertical do Quadro 1, observamos que as formas simples, nas fases I e II pós-tratamento instrucional, aumentaram a sua frequência entre os aprendizes com menor tempo de estudo. Por sua vez, no grupo de aprendizes com mais tempo de estudo, essas formas linguísticas aumentaram sua frequência unicamente na fase I pós-intervenção pedagógica. Na fase II pós-tratamento instrucional, a frequência dessas formas foi reduzida. A fim de averiguarmos a produtividade das formas complexas, durante as etapas de coleta de dados, entre os aprendizes com menor e maior nível de estudo, apresentamos, a seguir, o Quadro 2.

Quadro 2 – Produtividade das formas complexas nas etapas de coleta entre os aprendizes com menor e maior nível de estudo.

Fatores	Formas complexas menos Tempo de Estudo do Espanhol	Formas complexas mais Tempo de Estudo do Espanhol
Pré-teste (PR)	43/308=14%	67/194=34.5%
Pós-teste imediatto (PI)	243/393=61.8%	154/281=54.8%
Pós-teste postergado (PP)	240/290=82.8%	164/225=73%

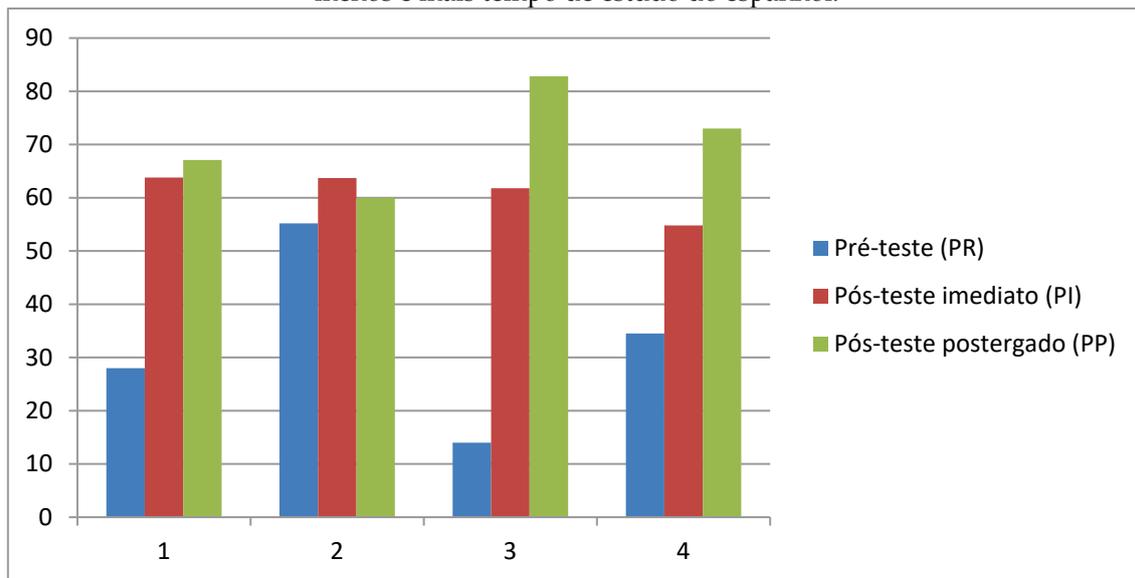
Fonte: elaborada pelo autor.

No Quadro 2, constatamos que as formas complexas avançaram, ao longo das etapas de obtenção dos dados, nos dois níveis de estudo. Para fins de análise estatística mais apurada, recorreremos ao teste de χ^2 e ao teste de ANOVA de medidas repetidas. O valor do primeiro teste (de $\chi^2=93.671$; valor $p=0.00$) e os índices do teste de ANOVA de medidas repetidas, com os valores $p=0.10$ e $p=0.08$, respectivamente, referentes às formas simples e complexas, revelaram-se significativos estatisticamente a nível de significância de 10%. Essa diferença estatística entre as formas simples e complexas, em curto e em médio prazos, por nível de estudo, possivelmente ocorreu devido à amostra reduzida, visto que, na amostra geral, produto da soma da produtividade de ambas as formas clíticas de terceira pessoa, o valor de p foi <0.05 . Apesar das diferenças de nível de significância, os testes se mostraram relevantes estatisticamente. Isso significa que há um efeito da interação entre o tratamento instrucional e a produtividade das formas simples e complexas entre os alunos participantes com menos e mais tempo de estudo do espanhol.

Para fins elucidativos dos resultados anteriores, obtidos por separado, apresentamos, na sequência, o Gráfico 1, em que comparamos a produtividade das formas simples e complexas, nas fases I e II pós-tratamento instrucional, entre os aprendizes com menos e mais tempo de aprendizagem formal do espanhol. A legenda que utilizamos no Gráfico abaixo é a seguinte: 1= formas simples entre aprendizes com

menos tempo de estudo; 2=formas simples entre aprendizes com mais tempo de estudo; 3=formas complexas entre aprendizes com menos tempo de estudo e 4= formas complexas entre aprendizes com mais tempo de estudo.

Gráfico 1 – Produtividade das formas simples e complexas nas etapas de coleta por aprendizes com menos e mais tempo de estudo do espanhol.



Fonte: elaborado pelo autor.

No Gráfico 1, apesar dos percentuais de frequência das formas simples, em curto prazo, nos dois grupos por tempo de estudo, terem sido praticamente idênticos, é possível observarmos, no Gráfico 1, que as formas simples foram mais recorrentes, na fase anterior à intervenção instrucional, entre os aprendizes com maior tempo de estudo. Se considerarmos a maior frequência das formas simples, no PR, entre os estudantes com mais tempo de estudo na aprendizagem do espanhol, a fim de analisarmos a diferença de aplicação dessas formas linguísticas, nos dois grupos por tempo de estudo, entre a fase anterior à intervenção instrucional e a fase I pós-intervenção pedagógica, é possível afirmarmos que o aumento das formas-alvo, em curto prazo, foi maior entre os aprendizes com menos tempo de estudo.

Além disso, podemos constatar que as formas simples avançaram apenas no grupo dos alunos participantes com menor tempo de estudo, uma vez que, entre os

aprendizes com maior tempo de estudo, na fase II pós-instrucional, houve estabilidade da frequência das formas-alvo obtida em curto prazo. Com a intenção de ilustrarmos a produtividade das formas simples, apresentamos os seguintes exemplos:

(1) Sí, **lo** vendió.

(informante 1, com menos tempo de estudo formal do espanhol, fase I pós-tratamento)

(2) Sí, **los** mando siempre.

(informante 4, com menos tempo de estudo formal do espanhol, fase I pós-tratamento)

(3) Pedro viu **la gorra, la** usó, **la** compró, en casa **la** usó nuevamente, **la** planchó, **la** guardó, después **la** agarró.

(informante 8, com mais tempo de estudo formal do espanhol, fase II pós-tratamento)

(4) Antonio vio **las bermudas** en la vidriera, y decidió usar**las, las** usó, vio que estaban arrugadas y por eso **las** planchó y **las** guardó en el guardarropa.

(informante 9, com mais tempo de estudo formal do espanhol, fase II pós-tratamento)

Conforme podemos observar no Gráfico 1, em comparação, as formas complexas, ainda que tenham avançado, em curto e em médio prazos, independentemente do tempo de estudo, foram mais produtivas, ao longo das fases pós-intervenção pedagógica, também no grupo dos aprendizes com menos tempo de estudo do espanhol. A fim de evidenciarmos a frequência das formas complexas, indicamos os exemplos¹⁰ a seguir:

¹⁰ Exemplos oriundos de respostas referentes a perguntas, como em *¿Comes frutas rojas?* e no caso de *¿Planchó las ropas a las señoras?*.

(5) No, no **se lo** regalaron.

(informante 10, com mais tempo de estudo formal do espanhol, fase I pós-tratamento instrucional)

(6) Sí, **se los** compro.

(informante 8, com mais tempo de estudo formal do espanhol, fase I pós-tratamento instrucional)

(7) Sí, **se la** conté.

informante 9, com mais tempo de estudo formal do espanhol, fase II pós-tratamento instrucional)

(8) No, no **se las** hacía

(informante 8, com mais tempo de estudo formal do espanhol, fase II pós-tratamento instrucional)

Se considerarmos a existência de uma ordem na aquisição de traços linguísticos da língua-alvo (MEISEL; CLAFHSEN; PIENEMANN, 1981), há formas linguísticas que são adquiridas mais precocemente do que outras estruturas linguísticas. Há indícios de que, na aprendizagem de espanhol como LE, a aquisição das formas duplicadas ocorre mais tarde em comparação às formas únicas. Em virtude disso, com base em critérios psicolinguísticos, caracterizarmos as formas únicas e duplicadas, respectivamente, como formas simples e complexas, conforme já apontamos anteriormente.

Estudos a respeito dos efeitos do tipo de instrução atrelados à complexidade das formas-alvo têm apontado resultados mistos. Segundo a meta-análise de Spada e Tomita (2010), a eficácia da instrução explícita foi efetiva independentemente do grau de complexidade do traço linguístico. Isso corrobora as evidências do estudo de Housen, Pierrard e Daele (2005) a respeito da interação da instrução explícita com sentenças de negação (formas simples) e voz passiva (formas complexas) por aprendizes de francês L2, que revelou a eficácia da intervenção pedagógica adotada no ensino de traços simples e complexos.

Os objetos linguísticos de instrução deste estudo foram produtivos durante as etapas de coleta de dados. A variação existente quanto à produtividade das formas-alvo indicou aumento e/ou estabilidade dos seus índices de frequência nas fases I e II pós-tratamento instrucional, conforme observamos nos Quadros 1 e 2. Por conseguinte, as formas clíticas de terceira pessoa foram sensíveis ao tratamento instrucional. A intervenção pedagógica administrada parece ter beneficiado, nas fases pós-intervenção pedagógica, tanto a produtividade das formas simples quanto dos traços complexos (HOUSE, PIERRARD; DAELE, 2005; SPADA; TOMITA, 2010), com margem de vantagem favorável a essas formas linguísticas, respectivamente, em curto e em médio prazos, entre os aprendizes com menos tempo de estudo.

A partir da Hipótese da Ensinabilidade (PIENEMANN, 1985 e 1989), o tratamento instrucional deve estar direcionado para a próxima etapa de desenvolvimento dos aprendizes. Do ponto de vista pedagógico, é necessário que o material didático esteja em um nível além da sua etapa de desenvolvimento atual. Os estudantes com mais tempo de estudo, a partir de uma visão psicolinguística, estão mais preparados para a aquisição de formas complexas, em comparação aos aprendizes com menor nível de estudo que apresentam prontidão de desenvolvimento compatível para a aquisição de estruturas simples (adquiridas mais cedo).

Durante a aplicação das estratégias pedagógicas, que constituíram a intervenção instrucional, os professores colaboradores propiciaram condições para que os aprendizes percebessem estruturas adequadas à sua prontidão de desenvolvimento, nos casos de instrução destinada às formas simples e complexas, respectivamente, a aprendizes com menor e maior tempo de estudo.

Entretanto, cabe assinalarmos que, além das estratégias pedagógicas terem sido direcionadas a formas linguísticas adequadas à etapa de desenvolvimento atual dos aprendizes, a intervenção instrucional esteve aquém e além da sua prontidão de desenvolvimento, uma vez que aprendizes com mais tempo de estudo foram expostos

a insumo instrucional direcionado a formas simples. Por sua vez, alunos participantes com menor nível de estudo, por exemplo, receberam instrução explícita destinada a formas complexas. Portanto, ora o tratamento instrucional se ajustou à prontidão de desenvolvimentos dos aprendizes – conforme a Hipótese da Ensinabilidade (PIENEMANN, 1985 e 1989) –, ora esteve em descompasso com a sua etapa de desenvolvimento.

A partir dos dados obtidos, é possível observarmos que o tratamento instrucional produziu efeitos benéficos, no que se refere à aprendizagem das formas-alvo, entre os estudantes com maior e menor de tempo de estudo, com margem de vantagem a favor desse último grupo. Além disso, cabe destacarmos que foram as formas complexas as que apresentaram o maior índice de frequência entre os aprendizes menos experientes na aprendizagem do espanhol. Logo, há evidências favoráveis à exposição dos aprendizes a insumo instrucional além de sua prontidão de desenvolvimento.

5. Considerações finais

Esta investigação nos possibilitou examinar a interação entre o tratamento instrucional e a prontidão de desenvolvimento de grupos de aprendizes com menor e maior tempo de estudo durante o processo de aprendizagem de formas simples e formas complexas, em curto e em médio prazos. Para nortearmos esta pesquisa, partimos dos objetivos e da hipótese apontados anteriormente, os quais retomamos, na sequência, a fim de tecermos as considerações finais do presente estudo.

O nosso primeiro objetivo estava relacionado à caracterização dos clíticos acusativos (formas únicas) e dos clíticos dativos em coocorrência com os clíticos acusativos (formas duplicadas) de terceira pessoa do espanhol a partir do seu grau de complexidade. No que tange a essa questão, a análise dos dados, oriundos do pré-teste

entre estudantes com níveis distintos de tempo de estudo, indicou maior aplicação das formas duplicadas entre os estudantes com mais tempo de estudo.

Se partimos do pressuposto de que estruturas tardias (critério psicolinguístico) são mais frequentes entre estudantes mais experientes na aprendizagem formal de uma LE, a tendência apontada anteriormente, nos permite classificar os clíticos acusativos e os clíticos dativos em coocorrência com os clíticos acusativos de terceira pessoa do espanhol, respectivamente, como formas simples e formas complexas.

O segundo objetivo do presente estudo remetia ao exame da interação entre a IFF e a etapa de desenvolvimento dos aprendizes. A esse respeito, a hipótese de que os aprendizes com maior tempo de estudo apresentariam maiores índices de produtividade das formas-alvo não foi confirmada. Os dados sugeriram, com base na análise do grupo de fatores formas simples e complexas entre aprendizes com menor e maior tempo de estudo, que as formas simples avançaram entre os aprendizes com menor nível de estudo, ao passo que as formas complexas avançaram em ambos os grupos, com margem de vantagem a favor dos aprendizes com menor tempo de estudo, principalmente, em curto prazo.

O terceiro objetivo remetia à abordagem de implicações pedagógicas e teóricas a respeito do ensino de estruturas simples e complexas segundo o nível de estudo dos aprendizes. No que concerne a esse aspecto, o fornecimento instrucional, além da prontidão de desenvolvimento dos aprendizes, parece ter favorecido o processo de aquisição de estruturas complexas entre aprendizes que não estariam preparados, do ponto de vista psicolinguístico, para a sua aquisição e, em decorrência, trouxe evidências contrárias à Hipótese da Ensinabilidade (PIENEMANN, 1985 e 1989). Logo, parece haver evidências favoráveis à exposição de estudantes a tratamentos instrucionais que ultrapassem a sua prontidão de desenvolvimento.

Quanto às limitações desta investigação, apontamos o fato de termos codificado as formas acusativas de terceira pessoa de modo indiscriminado, isto é, sem levarmos

em consideração separadamente aspectos como gênero, número e pessoa. Em função disso, sugerimos, para estudos futuros, tais procedimentos, os quais podem ser acompanhados de uma reclassificação do grau de complexidade das formas-alvo sob análise.

Referências Bibliográficas

BARDOVI-HARLIG, K.; COMAJOAN, L. Order of Acquisition and Developmental Readiness. *In*: SPOLSKY, B.; HULT, F. (org.). **The Handbook of Educational Linguistics**. Australia: M. Blackwell Publishing, 2008. DOI <https://doi.org/10.1002/9780470694138.ch27>

CRUZ, M. L. O. B. **Estágios de interlíngua**: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol. 2001. 316 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2001.

DOUGHTRY, C; WILLIAMS, J. Focus on form: theory, research, and practice. (ed). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: CUP, 1998.

DOUGHTY, C. Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativization. **Studies in Second Language Acquisition**, 13 (2), 431-469.

ELLIS, R. Introduction: Investigating form-focused instruction. **Language Learning**, S1: Supplement 1, p. 1-46, 2001. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x>

ELLIS, R.; LOEWEN, S.; ELDER, C.; ERLAM, R.; PHILP, J.; HAYO, R. **Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching**. Bristol: Short Run Press, 2009.

GONZÁLEZ, N. T. M. **Cadê o pronome? O gato comeu**. 1994. 451 f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1994.

KONSTANTOPOULOS, S.; HEDGES, L. Meta-Analysis. *In*: KAPLAN, D. (ed.). **Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences**. New York: Sage, p. 281-297, 2004.

KLEE, C. A. The acquisition of clitic pronouns in the Spanish interlanguage of Quechua speakers: A contrastive case study. **Hispania**, v. 72, p. 402-408, 1989. DOI <https://doi.org/10.2307/343164>

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake negotiation of form in communicative classroom. **Studies in Second Language Acquisition (SSLA)**, v.9, p. 37-66, 1997.

MEISEL, J.; CLAHSEN, H.; PIENEMANN, M. On determining developmental stages in natural second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 3 (2) 109-35, 1981. DOI <https://doi.org/10.1017/S0272263100004137>

NORRIS, J.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. **Language Learning**, 50, 417-528, 2000. DOI <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>

PIENEMANN, M. Psychological constraints on the teachability of languages. **Studies in Second Language Acquisition**, 6 (2), 186-214, 2008. DOI <https://doi.org/10.1017/S0272263100005015>

PIENEMANN, M. Learnability and syllabus construction. *In*: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (ed.). **Modeling and assessing second language acquisition**. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1985. p. 23-75.

PIENEMANN, M. Is language teachable? **Applied Linguistics**, 10 (1) 52-79, 1989. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/10.1.52>

PIENEMANN, M. Determining the influence of instruction on L2 speech processing. **Australian Review of Applied Linguistics**, 10 (2), 83-113, 1983. DOI <https://doi.org/10.1075/ara1.10.2.07pie>

PIENEMANN, M.; JOHNSTON, M.; BRINDLEY, G. Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 10, n. 2, p. 217-243, 1998. DOI <https://doi.org/10.1017/S0272263100007324>

SHINTANI, N.; LI, S.; ELLIS, R. Comprehension-Based Versus Production-Based Grammar Instruction: A Meta-Analysis of Comparative Studies. **Language Learning**, v. 63, n. 2, 2013 p. 296-329. DOI <https://doi.org/10.1111/lang.12001>

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. *In*: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Orgs.). **Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1995, p. 125-144.

SWAIN, M. Atención a la forma a través de la reflexión consciente. *In*: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (org.). **Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula**. Traducción y edición española Editorial Edinumen, 1998.

SWAIN, M. The output hypothesis: Theory and research. *In*: HINKEL, E. (org.). **Handbook on research in second language teaching and learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 471-483.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in output and cognitive processes they generate: a step toward second language learning. **Applied Linguistics**, v. 16, p. 371-391, 1994. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.371>

SPADA, N. Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. **Language Teaching**. 30, 73-87. 1997. DOI <https://doi.org/10.1017/S0261444800012799>

SPADA, N. Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research. **Language Teaching**, 44, 225-236, 2010. DOI <https://doi.org/10.1017/S0261444810000224>

SPADA, N. Form-focused instruction: isolated or integrated? **TESOL Quarterly**, 42 (2), 181-207. 2008. DOI <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00115.x>

SPADA, N.; TOMITA, Y. Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. **Language Learning**, 60(2), p. 1-46, 2010. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x>

VILLALBA, T. K. B. **A transferência na aquisição da anáfora pronominal em espanhol por universitários brasileiros**. 1995. 90 p. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 1995.

Artigo recebido em: 28.04.2018

Artigo aprovado em: 03.07.2018



Processos fonológicos e escrita ortográfica em produções textuais do ensino fundamental

Phonological processes and orthographic writings in elementary education composition

Adriana Alexandra Ferreira*
Sanimar Busse**

RESUMO: Apresentamos neste artigo os resultados preliminares da pesquisa sobre o estudo de processos fonológicos e a escrita ortográfica em produções textuais do Ensino Fundamental. O *corpus* da pesquisa foi composto por textos de alunos do 6º ano, de uma instituição da rede pública de ensino, participante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* Cascavel. As grafias não convencionais ou “erros” como nomeia a perspectiva tradicional, para o ensino de língua portuguesa, sempre foram motivo de preocupação para os professores que atuam nessa disciplina. Pesquisas que investigam a natureza dos erros de ortografia têm mostrado que alunos, ingressantes do Ensino Fundamental II e até mesmo em séries finais do Ensino Médio apresentam dúvidas de escrita, que revelam um desconhecimento ou conhecimento parcial das relações existentes entre o sistema fonológico e ortográfico da língua, e suas representações. Por essa, dentre outras razões, buscamos nessa pesquisa analisar

ABSTRACT: This is aimed to present the preliminary results of a research on the study of phonological processes and orthographic writing in Elementary School compositions. The *corpus* of the research was composed by texts from 6th grade students from an institution of the public-school system, participant of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Institutional Program for Initiation to Teaching Grant) - PIBID / CAPES, State University of Western Paraná - *Campus* Cascavel. Unconventional spellings or "errors" as the traditional perspective for Portuguese language teaching have always been of concern to teachers working in this subject. Researches investigating the nature of spelling errors have shown that students, students of middle school and even in final grades of High School, present doubts when writing, which reveal a lack of knowledge or partial knowledge of the relations between the phonological and spelling system of the language, and its representations. For this reason, among others, it is sought to analyze the motivations about the most

* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). adrialexandra95@hotmail.com

** Professora Doutora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). sani_mar@yahoo.com.br

as motivações acerca dos processos fonológicos mais recorrentes identificados nas produções escritas, do gênero autobiografia, produzidas no ano letivo de 2017, a fim de contribuir para com o conhecimento de profissionais que já atuam na área, aqueles em processo de formação, e demais pesquisadores.

PALAVRAS-CHAVE: Processos fonológicos. Escrita Ortográfica. Ensino. Variação.

recurrent phonological processes identified in the written productions of the autobiography genre, produced in the academic year of 2017, in order to contribute to the knowledge of professionals which are already working in the area and those who are in process training, and other researchers.

KEYWORDS: Phonological processes. Orthographic Writing. Teaching. Variation.

1. Escrita ortográfica e fala

As grafias não convencionais ou “erros” de ortografia, como nomeia a perspectiva normativa, que toma por base os princípios propostos pela gramática tradicional para o ensino de língua portuguesa, sempre foram motivo de preocupação para os professores que atuam na disciplina, os quais se veem diante de um impasse quando se deparam com grafias de natureza diversa, na maioria das vezes, desconhecidas¹ para eles.

Pesquisas que investigam a natureza dos erros de ortografia têm mostrado que alunos, ingressantes do Ensino Fundamental II e até mesmo em séries finais do Ensino Médio apresentam dúvidas de escrita, revelando um desconhecimento ou conhecimento parcial das relações existentes entre o sistema fonológico e ortográfico da língua, e suas representações. O desconhecimento da natureza dos erros de ortografia faz com que os educadores não consigam propor estratégias mais eficientes para orientar o aluno na construção de conhecimentos sobre a escrita.

A compreensão do processo de aquisição da escrita, a inserção e a articulação

¹ Essa observação pode ser confirmada, se analisamos o contexto de formação dos professores que já atuam, por exemplo, há mais de 20 anos em sala de aula. As pesquisas acerca da temática não são tão recentes, no entanto, esses profissionais não chegaram a ter acesso em sua formação as discussões que propõe essa compreensão da natureza dos problemas encontrados nas produções textuais de seus alunos. Nesse contexto, o primeiro e único aspecto a ser avaliado, é a ortografia.

de um trabalho sistematizado da escrita, que considera a variação linguística em sala de aula, no ensino de língua portuguesa, têm sido tema de pesquisas que buscam além do entendimento das etapas constituintes desse aprendizado, propor possíveis intervenções que poderão ser realizadas pelo professor a fim de auxiliar o aluno na consolidação do conhecimento da língua escrita. Nessa perspectiva, o aprendizado não se limita apenas ao entendimento e ao uso das regras propostas pelas convenções ortográficas, mas promove a reflexão sobre o funcionamento da língua.

O sistema de escrita da língua portuguesa parte do princípio fonográfico², que prevê relações entre letras e fonemas, e o caracteriza como um sistema alfabético (CAGLIARI, 1994). O funcionamento desse sistema nem sempre parte de um princípio regular, pelo contrário, há inúmeros casos de irregularidades, que por vezes, só são compreendidos quando aplicamos as regras convencionadas pela ortografia.

Durante o processo de aquisição da escrita, o aluno necessita refletir sobre os aspectos que caracterizam os sistemas fonológico e ortográfico da língua. A sistematização da escrita, inicia-se ainda nos primeiros anos da alfabetização, em que as relações fonema/grafema e a relação entre fenômenos da fala e sua representação gráfica deverão ser apresentadas ao aluno sob uma ótica reflexiva, a partir de conhecimentos ortográficos. Para Alvarenga e Oliveira (1997),

A aprendizagem da língua escrita pressupõe, basicamente, um processo no qual intervêm, necessária e simultaneamente, três elementos distintos e fundamentais: (A) um sistema sonoro – as representações fonológicas da língua; (B) um sistema gráfico – as representações ortográficas; (C) um indivíduo que (re)constrói as relações entre A e B (ALVARENGA; OLIVEIRA p. 129).

Inicialmente, o aluno não dominará todas essas relações, e isso é natural nos

² Que indica uma relação entre a grafia e os aspectos sonoros da língua em questão. <http://www.ceale.fae.ufmg.br>.

primeiros contatos com esse novo objeto de aprendizado, a escrita. Conseqüentemente, apresentará em suas primeiras produções escritas, e com recorrência, grafias que fogem à escrita ortográfica, e sinalizam um amparo significativo na fala. Cagliari (1994) explica que as grafias realizadas pelo aluno seguem regras as quais são

São tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem é unívoca, nem previsível, mas que também não é aleatória. Esse conjunto de possibilidades de uso se circunscreve aos usos da língua e aos fatos da produção da fala (CAGLIARI, 1994, p. 137).

No caso da língua portuguesa, quando não há uma correspondência biunívoca entre letras e fonemas, e, muitas vezes, as relações são estabelecidas por critérios arbitrários, os registros de grafias que fogem à escrita ortográfica poderão ser mais expressivos, já que as possibilidades são amplas.

Um exemplo dessa natureza pode ser observado na grafia de isagero, para exagero, a qual revela parte do domínio que o aluno já tem da escrita, quando representa a consoante fricativa alveolar, sonora, com o grafema 's'. Enquanto o registro de /e/ para /i/ indica esse amparo na fala, pois o fenômeno do alteamento da vogal média-alta anterior é comum no português. Nessa mesma palavra, o aluno demonstra conhecimento sobre a relação de que um mesmo som poderá ser representado por mais de uma letra, nesse caso, o som de /z/, há uma lógica para o que ele grafou, a possibilidade existe no sistema, mas não para esse contexto.

A princípio, a noção concebida pela criança é a de que a escrita é uma transcrição direta da fala. Essa hipótese deverá ser superada ao longo do processo de alfabetização, por meio de experiências de leitura, escrita e reflexão linguística. Por essa razão, é importante o professor ter clareza do funcionamento das modalidades falada e escrita da língua, pois, além de identificar a natureza dessas grafias,

conseguirá intervir de maneira consciente e sistemática no processo de aprendizagem, partindo das hipóteses dos alunos, para mostrar-lhes as particularidades existentes em cada uma delas, e as diferentes situações e contextos de uso.

Considerando exemplos como esse, em que características da fala e da escrita estabelecem um vínculo direto, revelando o conhecimento que o aluno já domina em relação ao sistema de escrita e suas representações, retomamos, nesse momento, algumas definições e discussões realizadas ao longo de estudos acerca do tema.

A perspectiva normativa impõe elementos que prestigiam a escrita e conseqüentemente estigmatizam a fala. Autores como Cagliari (1994), Barros (2000), Marcuschi e Paiva (2007), Koch e Elias (2012), entre outros, apresentam reflexões que consideram a escrita a partir da sua função e condição de produção, o que permite um aprofundamento dessa relação de complemento entre fala e escrita, deslocando o texto, segundo Busse (2015), do mais espontâneo ao mais monitorado.

Os autores voltam seus olhares para uma mesma direção, em que as oposições planejada/não-planejada, contextualizada/descontextualizada, implícita/explicita, concreta/abstrata, precisa/imprecisa, espontânea/monitorada, dentre outras, são tomadas, para ampliar uma discussão que leva em conta as condições de produção. Koch e Elias (2012) argumentam que

Tais características foram sempre estabelecidas tendo por parâmetro o ideal de escrita (isto é, costumava-se olhar a língua falada através das lentes de uma gramática projetada para a escrita), o que levou a uma visão preconceituosa da fala (descontínua, pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento) (KOCH; ELIAS, 2012, p. 16).

As autoras explicam que, devido à sua “natureza altamente interacional”, a fala se apresenta inicialmente, como não planejada por essa razão ela “necessita ser localmente planejada e replanejada a cada novo lance de linguagem” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 16-17). Na escrita, porém, esse planejamento é constituído por dois momentos, o primeiro se refere ao como será produzido e o segundo à produção de fato, “o tempo

permite que haja formulação, revisão, apagam-se os erros, evitam-se as repetições” (BARROS, 2000, p. 58).

Marcuschi e Paiva (2007), nesse mesmo segmento, apontam que a escrita não é uma transcrição da fala e ela não dará conta de reproduzir todas as suas particularidades, “tais como o sotaque, o tom de voz, a entonação, a velocidade, as pausas etc. Isso é suprido na escrita, por um sistema de pontuação convencionado para operar, representando grosso modo, aquelas funções da fala” (MARCUSCHI; PAIVA, 2007, p. 21).

Cagliari (1994), em estudo também relacionado à temática, conduz a reflexão para a observação dos aspectos contextuais e pragmáticos da fala, os quais não estarão presentes na escrita. A situação pode ser ilustrada, se pensarmos, por exemplo, na divisão de letras em consoantes e vogais. Segundo o autor, na escrita essa divisão tem uma única função, a de marcar previamente “os tipos diferentes de letras, de tal modo que se torna possível estabelecer regras de segmentação gráfica”, já na fala “vogais e consoantes são tipos diferentes de modo de articulação. Assim escreve-se “optar”, mas costuma-se dizer “opitar”, se escreve “caixa”, mas se diz “caxa” (CAGLIARI, 1994, p. 57). As vogais e consoantes têm finalidades e funções distintas.

É possível refletir também sobre o respaldo da fala em códigos linguísticos como: entonação de voz e gestos, que resultam em reações diversas por parte do falante, de forma a enfatizar mais ou menos suas intenções naquele contexto e momento. No caso da escrita, essas “reações” podem ser observadas por meio da disposição gráfica do texto, os recursos gráficos utilizados para destacar determinada informação, o vocabulário elencado, entre outros recursos.

Poderíamos citar ainda o exemplo do grau de monitoramento aplicado à nossa fala, quando somos submetidos a distintos contextos de interação. Se estamos inseridos em um contexto de interação formal, como uma entrevista de emprego, não falaremos como se estivéssemos em nosso contexto familiar, com nossos pais ou

irmãos, pelo contrário, nos pautaremos em nosso repertório mais “sofisticado” para adequar-se a essa situação de interação. Já na escrita, um bilhete pode ser caracterizado por uma linguagem informal, porque o nosso remetente é alguém próximo, que permite essa liberdade, porém, se precisarmos escrever a uma autoridade, partiremos de um roteiro, em que a linguagem será conduzida pelo caráter mais formal.

A escola, ao não compreender e reconhecer essas relações, partirá de um ensino artificial, que distanciará o aluno de sua realidade linguística e ainda reforçará o preconceito linguístico no ambiente escolar. Retomamos a fala de Cagliari (1994) para ressaltar que, assim como em línguas de outra natureza, os conceitos de certo e errado existem apenas no nível estrutural, quando nos referimos à fala é preciso pensar no uso feito pelas comunidades falantes, assim, o conceito que se tem é o do diferente.

Para Bortoni-Ricardo (2009), a “superioridade” de “uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que arraigaram a cultura brasileira” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 33). Conforme salienta a autora, é preciso conduzir o aluno à observação de que o seu falar remete à sua identidade e que existem outros falares que identificam outros grupos sociais, mas isso não quer dizer que um será melhor do que o outro.

No espaço da sala de aula o aluno terá oportunidade de aprender sobre a diversidade linguística e se posicionar diante de diferentes contextos de comunicação, fazendo uso ora da variedade padrão, ora da sua variedade, monitorando mais ou menos a sua fala, desconstruindo assim, a sua concepção e o sentimento de frustração de que não sabe “falar” português, e ainda compreendendo as razões pelas quais precisa aprender uma variedade padrão.

No caso da monotongação, por exemplo, que pode ser exemplificada nas palavras (caxa para caixa), (peixe para peixe), (bejo para beijo), os estudos de Busse (2010) sobre a região Oeste do Paraná indicam que em algumas localidades há predomínio dessa realização, enquanto em outras haverá a manutenção/preservação

do ditongo. Alguns dos desvios que aparecem nas produções escritas podem estar fundamentados por esse aspecto histórico, que explicam o parâmetro do aluno quando transpõe para a escrita fenômenos como a monotongação e ditongação.

A partir desse conhecimento e ponderação sobre o contexto em que o aluno está inserido, o professor terá consciência que alguns registros de desvios ortográficos da escrita, não são aleatórios, além do respaldo na própria estrutura da língua, eles podem estar relacionados a constituição e formação de sua comunidade.

2. Um panorama dos dados

Esta pesquisa está inserida no campo dos estudos da diversidade e da variação linguística, tomando como roteiro teórico os aportes da Sociolinguística, da Linguística Aplicada, da Fonética, da Fonologia e da Morfologia. A partir de produções escritas de alunos do Ensino Fundamental II, será realizada a descrição e classificação dos processos fonológicos.

O *corpus* da pesquisa é constituído de produções pertencentes ao gênero autobiografia, que foram propostas no início do ano letivo de 2017, e contou com a participação de 79 alunos, distribuídos em três turmas de 9º anos, A, B e C, de uma instituição pública da rede de ensino, com a finalidade de conhecer os alunos e estimular a escrita espontânea.

Para a produção, os alunos receberam orientações de como direcionar as informações do texto, no entanto, questões estruturais específicas relacionada às particularidades desse gênero não foram retomadas, pela questão do tempo disponibilizado para a produção e outras atividades que a professora regente estava ministrando em sala. E por entendermos que esse gênero já havia sido apresentado ao aluno em outra fase escolar, considerando a organização dos conteúdos a serem estudados em cada ano dos ciclos 3 e 4 do Ensino Fundamental.

Como o próprio nome sugere, nesse gênero, temos um autor que escreve em

primeira pessoa sobre suas próprias experiências de vida, em uma perspectiva tradicional, apresenta fatos que delineiam um percurso que vai desde do seu nascimento até o momento em que ele está escrevendo sua autobiografia. Nesse tipo de produção, mesmo que o aluno receba um direcionamento de informações, que podem ser incluídas em seu relato, a preocupação maior será com a seleção dos fatos que serão expostos ao leitor, não com as normas estruturais que compõe esse tipo de texto.

Por essa razão, dentre outras, o gênero narrativo, pode se apresentar “como uma mina de ouro para o pesquisador sociolinguístico”, uma vez que, “ao narrar suas experiências pessoais mais envolventes, ao colocá-las no gênero narrativo, o informante desvencilha-se praticamente de qualquer preocupação com a forma” (TARALLO, 2010, p. 23), o que pode vir a revelar maior número de dúvidas que o aluno tenha sobre a escrita ortográfica.

As ocorrências de processos fonológicos nas produções escritas foram organizadas em dois grupos: (I) fenômenos de natureza fonético-fonológica e (II) fenômenos relacionados à segmentação não convencional da escrita. No grupo (I) analisam-se os registros de elevação e abaixamento de vogais; no grupo (II) enquadram-se as grafias não convencionais, nomeadas hipossegmentação e hipersegmentação. As variáveis linguísticas consideradas para a análise inicial foram: tipo de palavra, molde silábico, tonicidade e número de sílabas.

No que tange à análise dos fenômenos de abaixamento e elevação de vogais, partiu-se dos estudos de Bisol (1992; 2013), Cagliari (2002), Bortoni-Ricardo (2006), Tenani e Silveira (2008) e Monaretto (2013). Bortoni-Ricardo (2006) ao abordar o tema, destaca que o processo de alofonia das vogais médias /o/ e /e/ em posição átona, está relacionada à pauta acentual do vocábulo. Em posição pretônica, essa realização constitui-se como uma regra variável; quando pós-tônica, a elevação é “praticamente categórica no português do Brasil” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 208-209).

Nos casos de segmentação não convencional, a análise da variável tipo de palavra, foi baseada na proposta de Cunha e Miranda (2004; 2009; 2010), na qual estão dispostos dois grupos principais, a palavra gramatical e a palavra fonológica, conceituadas de acordo com a função que expressam. Na análise das autoras, a palavra gramatical é definida como aquela que não possui acento primário, como por exemplo, os clíticos, que abrange as classes do artigo, preposições, conjunções e pronomes átonos.

Já a palavra fonológica abarca toda a extensão de palavras que possuem um acento primário, ou seja, “mesmo que não tenha significado na língua, são candidatas potenciais para tal” (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 132).

A partir desses dois grupos, as autoras estabeleceram subcategorizações que constituem outras quatro possíveis combinações que são: a) palavra gramatical + palavra fonológica (umavez, osgatos, amenina, anatureza, com migo, a gora, es tava, etc.); b) palavra fonológica + palavra gramatical (arrumalo, trazela, entregalas, gritando, fazem do, etc.); c) palavra gramatical + palavra gramatical (doque, oque, pramim, eminha, de le, e le, e la, etc.); d) palavra fonológica + palavra fonológica (tãongrande, verda deiro, resol veram, diver tindo, etc.) (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 132).

3. Apresentação e análise dos dados

Nesta seção, descrevemos a forma como os dados foram analisados, tomando como base as pesquisas de Bisol (1992; 2013) Cagliari (2002), Bortoni-Ricardo (2006), Monaretto (2013) e Cunha e Miranda (2004; 2009; 2010). Na **subseção 3.1**, tratamos dos dados relacionados aos fenômeno da elevação/abaixamento de vogais, e os analisamos sob a perspectiva fonético-fonológica, que revela um amparo do aluno na fala, especialmente, no falar de sua comunidade. Na **subseção 3.2**, discutimos sobre a segmentação da escrita, e analisamos os registros de hipossegmentação e hipersegmentação, que demonstram que o ato de segmentar pode ser um processo conflituoso para o aluno.

3.1 Representação das vogais médias anteriores e posteriores

No início da alfabetização, como já dito em outro momento, é comum que grafias como “dici” em vez de “disse”, “leiti” em vez de “leite”, “bunito” em de “bonito”, dentre outras, apareçam com frequência na escrita do aluno, já que este é guiado pelo seu conhecimento oral da língua. No entanto, análises realizadas em produções textuais de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II mostram que essas grafias, são recorrentes, em uma etapa da vida escolar, na qual já deveriam ter sido superadas.

Bortoni-Ricardo (2006) assinala para a questão de que essa realização está presente em quase todos os falares do Brasil. Talvez por esse motivo, nessa faixa etária ainda seja comum grafias dessa natureza. Para a autora essa ocorrência está relacionada à pauta acentual da palavra, o que significa dizer que dependendo da posição que a vogal ocupa na sílaba, ela receberá mais ou menos energia na hora da fala. No quadro abaixo apresentam-se os registros retirados das produções autobiográficas:

Quadro 1 –Elevação e Abaixamento de Vogais, exemplos retirados do *corpus* de estudo.

Elevação de Vogais				Abaixamento de Vogais	
Grafia do aluno	Escrita Ortográfica	Grafia do aluno	Escrita Ortográfica	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Posição pretônica		Posição postônica final			
Isperta	Esperta	Medrosu	Medroso	Ermão	Irmão
Inrolado	Enrolado	Seti	Sete	(2x)	Vivem
Bumito	Bonito			Vevem	Irmã
Ingearia	Engenharia			Erma	
Gintil	Gentil			(2x)	
Piqueno	Pequeno				
Isagero	Exagero				
Cachiado	Cacheado				
Duente	Doente				
Meutiu	Meu tio				

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

Monaretto (2013, p. 20), em pesquisa realizada sobre a elevação das vogais médias pretônicas /e, o/, a caracteriza como um processo variável, em que os sons se alternam para /i, u/ quando condicionados à três situações, que são:

(1) Casos de Alçamento de Vogais Médias Fechadas

- a) Quando precedem vogais altas na sílaba adjacente (menino, coruja);
- b) Quando o /e/ inicial precede sibilante /s/ e nasal (espada, enxada);
- c) Quando não há as duas situações a e b (pequeno, tomate).

O primeiro caso é nomeado harmonia vocálica, definida por Cagliari (2002) como um processo de assimilação em que as vogais, assumem traços uma das outras e tornam-se semelhantes entre si. O segundo, no qual destaca-se quase 90% dos registros, está relacionado a perda de um traço distintivo, quando ocorre a redução de dois fonemas para uma unidade fonológica, chamado neutralização. E, por fim, a terceira situação ilustrada por um contexto “que aparentemente não recebe nenhuma influência fonética/fonológica. Por isso, denominado sem motivação aparente.” (MONARETTO, 2013, p. 20).

No *corpus* analisado neste trabalho, os registros que precedem a vogal alta na sílaba adjacente foram marcados nas palavras (bonito), (gentil), isto é, a harmonia vocálica, em que as vogais médias /e, o/ assumem características das vogais altas /i, u/. A neutralização é registrada nos vocábulos (esperta), (enrolado), (engenharia).

Na terceira situação descrita em c, a qual aparentemente não influência de a nem b, enquadram-se os registros de (pequeno), (sete), (medroso), (doente), (cacheado) e (exagero). Monaretto argumenta que “os possíveis condicionadores para o alçamento de vogais médias em palavras que não há vogal alta /i, u/, não são claros; todavia, corroboram sua terminologia como sem motivação aparente” (MONARETTO, 2013, p. 21). Para a autora, “uma análise mais detalhada do léxico do indivíduo talvez possa esclarecer se se trata da aplicação do alçamento em palavras que são frequentemente utilizadas pelas pessoas ou se o processo tende a se difundir por palavras diferentes”

(MONARETTO, 2013, p. 26-27).

A posição da elevação na palavra também pode variar, seja ela no início (isperta – esperta), meio (cacheado – cachiado) ou fim (medroso – medrosu), o que demonstra que esse fator pode não ser determinante na ocorrência do fenômeno. Já o fator número de sílabas, pode ter influência mais significativa nesse sentido, pois o maior número de registros é marcado em palavras trissílabas, mas aparecem também palavras com uma, duas, quatro e até em cinco sílabas, no entanto de forma não tão expressiva.

Em relação ao molde silábico da língua portuguesa, exposto por Brandão (2015) como “a forma possível da organização dos elementos que compõem as sílabas” (BRANDÃO, 2015, p.35) e exemplificados em V (água), VC (arte), VCC (instante), CV (pato), CVC (partir), CCV (prata), CCVC (frasco), CCVCC (transporte), VV (aula), CVV (rei), CCVV (grau) e CCVVC (claustro), é possível reiterar que essas estruturas podem ser favoráveis para a transcrição do fenômeno.

Assinala-se o predomínio da grafia das vogais elevadas em registros na sílaba canônica constituída por CV, considerada a mais frequente nas estruturas silábicas da língua portuguesa, e pode ser um fator determinante, nessa condição. Para Tenani e Silveira (2008), a sílaba aberta CV é o fator mais favorável à elevação, tanto no contexto da pretônica /e/ quanto na /o/. Observamos, a partir dos dados analisados, que a tonicidade nesse fenômeno não é um aspecto determinante, pois há alternância na marcação entre sílabas átonas e tônicas.

Um último ponto a ser notado é o acompanhamento de nasais ou sibilantes que podem influenciar também de forma relevante nesse processo. Interessante destacar a grafia de (isagero para exagero), ademais de indicar a dúvida de qual letra é a convencionalizada pela ortografia para essa representação, o aluno utilizou-se de uma sibilante que tem o mesmo som, o que revela uma hipótese que recorre a um recurso disposto no próprio código, ou seja, uma possibilidade dada pela própria estrutura da língua.

Diferentemente da elevação, o abaixamento de vogais, não foi grafado com a mesma intensidade. Houve apenas três palavras em que a vogal alta /i/ foi realizada como média alta /e/, em posição inicial da palavra. Não é possível aprofundar a análise e fazer afirmações sobre fatores que favorecem mais ou menos essa ocorrência.

Contudo, diante dos registros de (ermã, ermão e vevem) é possível relacioná-los à hipercorreção, que se caracteriza, segundo Cagliari (1994), pela tentativa de aplicação de um conhecimento sobre a escrita ortográfica, que é “generalizado, estendendo-se a palavras que não admitem em sua grafia determinadas letras” (CAGLIARI, 1994, p. 137). O aluno reconhece o registro de palavras com a vogal média-alta, anterior, em início e final de palavra, e generaliza a realização e grafia para diferentes contextos, sem considerar a vogal alta anterior.

Em análise ainda preliminar percebemos a tendência de o abaixamento ocorrer em posição inicial da palavra, e outro aspecto a atentar-se é para a sílaba adjacente, que se constitui também por nasais, o que pode vir a favorecer a realização do fenômeno.

Os registros de abaixamento assim, como os de elevações foram feitos no molde silábico CV. Os fatores tonicidade e número de sílabas também são favoráveis à ocorrência do fenômeno, o primeiro pode ser mais significativo que o segundo, visto que duas das três palavras destacadas são marcadas em sílaba átona.

Baseado na análise inicial dos dados, reconhece-se uma padronização das grafias no que diz respeito à substituição da vogal alta anterior /i/ pela vogal média alta /e/ ou a vogal média alta /o/ pela vogal alta posterior /u/, principalmente em início de palavra. Salienta-se nesse sentido, duas questões observadas a partir dessas grafias: a primeira, de que o aluno internalizou a regra sobre o uso das vogais em posição átona, no final de palavra e a generalizou por motivo de correção em algum momento de sua vida escolar ou ainda, há preferência em utilizar apenas uma dentre essas duas vogais, que irá representar o que se quer dizer sem prejudicar o sentido daquilo que

se diz.

3.2 Hipossegmentação e Hipersegmentação

O português escrito apresenta convenções que regulam seu funcionamento e resultam da própria história da formação da língua. Essas convenções revelam aspectos que precisam ser apresentados aos aprendizes desde os primeiros contatos com a escrita. A segmentação das palavras é parte desse sistema convencional, e tem por finalidade delimitar fronteiras entre as palavras de forma a facilitar a leitura, orientando assim, o leitor no percurso da escrita.

Todavia, essa inserção de espaços, não é um processo simples para o aprendiz no início da alfabetização. Se considerarmos que ele está amparado na percepção fonológica de palavra, isso levará à hipótese de que a fronteira de palavras está circunscrita à fala. Quando separamos os artigos dos substantivos, por exemplo, estamos nos baseando em um critério morfológico da língua, que prevê a separação de acordo com a classificação da palavra. Porém, se pensarmos em um critério fonológico, não há fatores que sinalizam a separação, pois na fala, esses mesmos elementos constituem-se como uma palavra fonológica /a'menina/.

Busse (2013) salienta que “na aprendizagem da linguagem escrita o aluno percorre, muitas vezes, um caminho conflituoso e complexo, considerando a sua comunidade de fala e o próprio objeto de conhecimento – a escrita” (BUSSE, 2013, p.193). Uma questão que se apresenta conflituosa para o aluno nesse percurso é o ato de segmentar as palavras, ou seja, como estabelecer os limites existentes entre uma e outra, quando escrever junto ou separado?

Um dos problemas a serem superados no processo de alfabetização é a assimilação da correspondência entre unidades gráficas e unidades orais. Os conflitos relacionados à delimitação dessas unidades, referem-se à complexidade de critérios que podem ser utilizados, seja o critério fonológico, morfológico, semântico ou casos

justificados apenas pela convenção, que determina a presença ou ausência de algum recurso, como por exemplo, o uso do hífen.

Para o aluno, o processo de segmentação pode ser muito confuso, considerando que ele partirá da fala para realizar tal ação, o que pode ocasionar dúvidas, devido ao seu caráter contínuo, conforme descreve Kato (2002). Para a autora a fala pode ser explicada como uma cadeia de sinais acústicos, o que não permite uma percepção da noção de segmentação. Nesse caso, o ouvinte é responsável por reestruturar essa cadeia sonora em unidades que tenham sentido.

Cabe ao professor estimular a reflexão do aluno sobre a noção de vocábulo, sua extensão e trabalhar os componentes estruturais que o caracterizam, como por exemplo, a constituição da sílaba. Para Brandão (2015), a segmentação é definida como “a capacidade de se grafar as palavras no contínuo escrito delimitando-as por meio de um espaço em branco ou de um hífen, conforme o estabelecido pelas convenções ortográficas da língua” (BRANDÃO, 2015, p. 11).

Logo, a segmentação não-convencional como o próprio nome sugere estará relacionado então à violação dessas convenções estabelecidas pela ortografia. Destacam-se nesse processo dois fenômenos que são comuns durante o processo de aquisição da escrita, a hipossegmentação e hipersegmentação. O primeiro, caracterizado pela falta de colocação do espaço em estruturas compostas por duas ou mais palavras, como por exemplo, (aminha para a minha), (eutive para eu tive), (pelomenos para pelo menos). O segundo, pela inserção de espaços em palavras que deveriam ser grafadas juntas, como (qual quer para qualquer), (des de para desde), (agente³ para a gente). Para Brandão (2015),

Quando não se consegue isolar as unidades vocabulares e grafá-las fazendo a demarcação adequada da fronteira vocabular, surgem as

³ A palavra utilizada para exemplificar o fenômeno foi retirada do *corpus*, no qual grafia desse termo se refere a locução pronominal semanticamente equivalente ao pronome nós.

dificuldades de segmentação. A falta de habilidade para delimitar as palavras no contínuo escrito não é um problema novo e não se restringe apenas a aprendizes em fase inicial de alfabetização (BRANDÃO, 2015, p. 12).

Dados analisados por Tenani e Paranhos (2011) mostram que essas ocorrências estão presentes ainda em produções textuais do 6º ano do Ensino Fundamental, e “são motivadas, frequentemente, por uma dificuldade em grafar categorias gramaticais expressas por monossílabos não-acentuados, como por exemplo, preposições “em, de, com e pronomes me, lhe, lo” (TENANI; PARANHOS, 2011, p. 496).

Antes de iniciar a análise dessas grafias, é importante destacar o conceito de palavra morfológica e palavra fonológica, que contribuem na compreensão da motivação desses registros. Bisol (2004) define a primeira como o grupo no qual estão inseridas as palavras lexicais, exemplificadas pelos nome/substantivo, adjetivo e verbo, que são as classes abertas e as palavras funcionais, que são as preposições, conjunções e determinativos, conforme assinala a autora, as classes fechadas. O segundo grupo formado por palavras fonológicas e os clíticos que englobam os pronomes pessoais átonos.

De acordo com Cunha e Miranda (2009), Tenani e Paranhos (2011), Brandão (2015), a hipossegmentação é o fenômeno mais representativo das segmentações não convencionais e quase sempre decorrem da junção entre uma palavra gramatical e uma palavra fonológica, como por exemplo, (osgatos para os gatos). No *corpus* analisado o fenômeno da hipossegmentação também é o mais expressivo em relação à hipersegmentação que aparece em apenas três palavras.

Com base nas subcategorizações proposta por Cunha e Miranda (2009), expõe-se nesse momento os dados do *corpus* de acordo com as quatro possíveis combinações.

Quadro 2 – Combinações propostas para o fenômeno da Hipossegmentação, exemplos retirados do *corpus* de estudo.

Hipossegmentação	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Palavra gramatical + palavra fonológica	Quemora Meutiu Unpeste Enquando Ditodos A(j)ente biga Omacho Umaluna Somuito Miesfossar Michamo Medar Meconcidero Achamo Nocomportamento Purinquanto Jámelhorei Maiso	Que mora Meu tio Uma peste Em quando De todos A gente briga O macho Uma aluna Sou muito Me esforçar Me chamou Me dar Me considero A chamou No comportamento Por enquanto Já melhorei Mais sou
Palavra fonológica + palavra gramatical	Trazela Arrumalo	Trazê-la Arrumá-lo
Palavra gramatical + palavra gramatical	Oque Eminha Pramim	O que E minha Para mim
Palavra fonológica + palavra fonológica	Sem ocorrências	

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

Quadro 3 – Combinações propostas para o fenômeno da Hipersegmentação, exemplos retirados do *corpus* de estudo.

Hipersegmentação	Grafia do aluno	Escrita ortográfica
Palavra gramatical + palavra fonológica	Em bora De mais	Embora Demais
Palavra fonológica + palavra gramatical	Sem ocorrências	
Palavra gramatical + palavra gramatical	Sem ocorrências	
Palavra fonológica + palavra fonológica	Sem ocorrências	

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

No quadro 2, em que estão descritas as sequências hipossegmentadas observamos que os registros em palavras gramaticais + palavras fonológicas são os

mais representativos. Brandão (2015) ressalta que nesses casos o aluno não reconhece a classe gramatical dos artigos ou preposições como palavra. Orientando-se a partir da fala, o aluno não consegue estabelecer o início ou término do vocábulo devido à falta de acento primário dessas palavras.

Outro aspecto interessante a ser enfatizado é a questão da elevação das vogais médias altas /e/ e /o/, grafadas respectivamente como as vogais altas anterior /i/ e posterior /u/, nas construções (meutiu para meu tio), (ditodos para de todos), (michamo para me chamou) e (purinquanto para por enquanto), (miesfossar para me esforçar). Há ainda um último ponto de destaque dessas grafias que se refere à monotongação, caracterizado em outro momento desse texto, como a redução do ditongo que pode ser observado em (michamo para me chamou), (somuito para sou muito) e (maiso para mas sou). Essas sequências nos permitem observar maior influência da fala como parâmetro para a escrita, pois há uma junção de até três registros característicos da modalidade falada em apenas uma estrutura hipossegmentada.

Os casos de hipossegmentação na combinação de palavra fonológica + palavra gramatical e palavra gramatical + palavra gramatical aconteceram com menor frequência. Há apenas dois registros da primeira e quatro na segunda. Importante salientar que nas grafias de (trazela para trazê-la), e (arrumalo para arrumá-lo), não há violação da estrutura silábica. Sobre a segunda frisamos a juntura das palavras gramaticais “que” ao artigo “o”, a conjunção “e” associada ao pronome “minha”, demonstrando o não reconhecimento dessas classes e ainda a palavra (para) com a redução de uma das vogais “pra”, realizada com recorrência na fala, que pode ser a possível motivação para a escrita.

Cunha (2010) em investigação dos dados referentes à hipersegmentação observa que na maioria das ocorrências o aluno segue um padrão constituído pelo isolamento da primeira sílaba da palavra quando ela representa uma palavra

gramatical, o que demonstra o reconhecimento dessa estrutura por parte do aluno. A autora indica em sua pesquisa que esse tipo de sequência não é recorrente, no *corpus* analisado aqui, o registro também não se mostrou significativo.

No quadro 3, foram destacadas grafias hipersegmentadas, que são representados nas palavras (Em bora - embora) e (De mais – demais), (Ele vamos – e levamos). Cunha (2010) na sua investigação sobre esse tipo de segmentação, constatou que nessa fase escolar, a criança parece ter superado a hipótese inicial que corresponde a um número aleatórios de letras que são unidas indevidamente, no entanto, esse reconhecimento passa a influenciar a violação de estruturas originais, “isso acontece em especial nas sílabas iniciais que mantém semelhança com palavras gramaticais” (CUNHA, 2010, p. 343), como ilustrado nas palavras (embora, demais).

O elemento isolado à esquerda é representado, em conformidade com a autora, por sílabas que possuem semelhança com as palavras gramaticais, que dão origem as preposições (de) e (em). Ainda baseada na análise da autora, enfatiza-se o fato que a palavra que sobra à direita, além de ter cunho fonológico, é também uma palavra lexical. A motivação para segmentar assim pode ser guiada por esse reconhecimento, ou seja, o olhar para as possibilidades. Mas isso não quer dizer que as sequências hipersegmentadas não podem estar relacionadas ainda a ideia inicial de que a “uma quantidade mínima de caracteres, segundo a qual é necessário que se tenha um mínimo de letras para que algo possa ser lido” (CUNHA; MIRANDA, 2009, p. 140).

A segmentação (ele vamos – e levamos) é classificada por Cunha (2010) como híbrida. O que acontece nessa grafia é um processo de hipossegmentação para posterior hipersegmentação. Segundo a autora, no primeiro momento haverá uma junção das palavras, para em um segundo momento elencar em que local será inserido o espaço. Evidencia-se que construções como essa não são comuns, e dificilmente o aluno fará essa articulação simultânea entre os dois fenômenos.

A partir da análise preliminar dos dados foi possível observar que os registros

de hipossegmentação são mais recorrentes do que a hipersegmentação. No que diz respeito às combinações propostas por Cunha e Miranda (2009), notou-se dados mais numerosos na junção de palavras gramaticais e palavras fonológicas, para os dois tipos de segmentação. Em ambos os fenômenos se confirma a tendência destacada pelas autoras sobre a conservação do padrão silábico proposto no sistema de escrita da língua portuguesa.

4. Considerações finais

Neste trabalho, apresentou-se uma análise preliminar da ocorrência dos fenômenos de Elevação e Abaixamento de Vogais e os registros de Hipossegmentação e Hipersegmentação nas produções escritas de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. As reflexões propostas aqui, visam contribuir para com o conhecimento de professores que já atuam no ensino de língua portuguesa, e aqueles que estão em processo de formação para tal.

As discussões sobre os “erros” de ortografia em fase de aquisição da escrita, tem sido a preocupação de muitos pesquisadores e professores da área. Esse tipo de pesquisa vem ganhando espaço significativo no âmbito acadêmico, considerando os índices de educação que têm se mostrado baixos.

Na descrição dos dados percebe-se que os registros de fenômenos como os propostos para a análise aqui realizada, não se limitam à fase de aquisição da escrita, pelo contrário, algumas dessas dúvidas se estendem até a fase final da Educação Básica.

Os fenômenos analisados são de natureza fonético-fonológico, comuns ao processo de alfabetização, quando o aluno tem a fala como orientação para a escrita. Reitera-se, porém, a necessidade de o professor ter conhecimento desses fenômenos, assim, compreenderá que a escrita do aluno está fundamentada nas possibilidades que o próprio sistema de escrita oferece.

O registro do alteamento da vogal média alta e segmentação não convencional são originárias da fala, porém de natureza diferente. Enquanto o alteamento é corrente na fala e sem avaliações ou estigmas, a segmentação relaciona-se à compreensão dos limites da palavra, ultrapassa, portanto, o nível fonético-fonológico. Nos dois casos, as experiências de leitura e contato com a escrita auxiliam o aluno e revisar as hipóteses que possui sobre a escrita. No trabalho mais sistemático com os fenômenos, o professor precisa reconhecer os erros e hipóteses que levaram os alunos ao registro para propor atividades que o auxiliem a superar os equívocos.

Referências Bibliográficas

ALVARENGA, D.; OLIVEIRA, M. A. Canonicidade silábica e aprendizagem da escrita. **Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 1, p.127-158, jan/jun. 1997.

BARROS, D. L. P. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. *In*: PRETI, D. **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000, p. 57-77.

BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **SCRIPTA**, Minas, v. 9, p. 201-220, jan./jun. 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRANDÃO, M. H. **Uma abordagem fonológica da segmentação na escrita de alunos do Ensino Fundamental II**. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras-Profletras). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

BISOL, L. Mattoso Câmara Jr e a palavra prosódica. **Delta**, São Paulo, v. 20, p. 59-70.

BUSSE, S. **Um estudo Geossociolinguístico da fala do Oeste do Paraná Volume I**. 2010. 288f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BUSSE, S. Língua portuguesa, diversidade e ensino: uma análise de contextos multilíngues. *In*: IV SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA

PORTUGUESA, 4, 2013. Goiânia. **Anais...** Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2013, p. 191-197.

BUSSE, S.; SELLA, P.; BUDKE, A. B. Língua portuguesa, diversidade e ensino: a aquisição da escrita em contextos multilíngues. *In*: COSTA-HÜBES, T. da C.; ROSA, D. C. da (org.). **A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula.** 1ed. São Paulo: Pontes, 2015.

BUSSE, S. Variação linguística e o ensino: os desafios do ensino da língua portuguesa. *In*: COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino.** 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística.** 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica.** Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CUNHA, A. P. N da. **A hipo e hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia.** 2004. 132f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – FaE) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

CUNHA, A. P. N da; MIRANDA, A. R, M. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição de escrita: a influência da prosódia. **Alfa**, São Paulo, v. 53, p. 127-148, 2009.

CUNHA, A. P. N da. As segmentações não-convencionais da escrita e sua relação com os constituintes prosódicos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 35, p. 323-358, 2010.

KATO, M. **Gramática do Português Falado.** 2. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2002.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A; DIONÍSIO, A. P. (org). Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita. *In*: **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 13-29.

MONARETTO, V. N. O. O alçamento das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ sem motivação aparente: um estudo em tempo real. **Fragmentum**, Rio Grande do Sul, v. 39, p. 18-28, out./dez. 2013.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2010.

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

TENANI, L; PARANHOS, F. C. A análise prosódica de Segmentações não-convencionais de palavras em textos do sexto ano do Ensino Fundamental. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 13, p. 477-504, 2011. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v13i2p477-504>

Artigo recebido em: 30.04.2018

Artigo aprovado em: 13.07.2018



Olhares e dizeres sobre os afetos no processo de ensino/aprendizagem de inglês: uma análise do Platonismo como modelo de construção de inteligibilidade à luz da Psicologia Discursiva Crítica

Words and views on the affects in the process of teaching/learning English: a Critical Discursive Psychology-based analysis of the Platonism as an intelligibility construction model

Diego Abreu*

RESUMO: O objetivo deste trabalho é gerar inteligibilidade acerca de como um conjunto de repertórios interpretativos assentados na filosofia platônica esquematiza discursivamente a reflexão de professores(as) de inglês sobre a influência dos afetos no processo de ensino/aprendizagem dessa língua. Com tal objetivo em vista e amparado teoricamente pelos preceitos da Psicologia Discursiva Crítica, me inclino sobre as construções discursivas de três docentes de inglês que alicerçaram seus posicionamentos acerca dos afetos no modelo teórico platonista. Por fim, discuto criticamente em que medida esse sistema filosófico está em (dis-/cons-)sonância com o entendimento contemporaneamente hegemônico acerca dos afetos, apontando os desdobramentos de tal (des-)alinhamento.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Discursiva Crítica. Estudos do Discurso. Afeto. Platonismo. Virada Afetiva.

ABSTRACT: The objective of this work is to generate intelligibility regarding how a body of interpretative repertoires based on the platonic philosophy schematizes discursively the reflection of English teachers regarding the influence of the affects in the process of learning/teaching this language. Guided by this objective and supported by the precepts of Critical Discursive Psychology, I lean myself on three English teachers' discursive constructions that had as a foundation for their stances about the affects in the platonist theoretical model. Finally, I discuss critically about to what extent this philosophical system is in (con-/dis-)sonance with the contemporarily hegemonic understanding about the affects, highlighting the possible consequences of this (mis-)alignment.

KEYWORDS: Critical Discursive Psychology. Discourse Studies. Affect. Platonism. Affective Turn.

* Doutorando em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Bolsista CAPES/CNPq. E-mail: diegocurciodeabreu@gmail.com.

1. Introdução

Contemporaneamente, poucos temas parecem ganhar tanta centralidade na reflexão de autores(as) afiliados(as) a áreas que se preocupam com o processo de ensino/aprendizagem de línguas como a afetividade e seu papel no ecossistema vivo da sala de aula. Exemplos de tamanho destaque dado à questão dos afetos se multiplicam na literatura hodierna de áreas integradas ou limdeiras aos Estudos do Discurso em ambientes/contextos pedagógicos (BARCELOS; COELHO, 2016; SILVA; BARBOSA, 2016; BARBOSA; BEDRAN, 2016 – somente para citar alguns exemplos). Esse movimento recente de crescente interesse pelo temário afetivo já mereceu, ele próprio, alguma teorização, recebendo a alcunha de “virada afetiva¹” (PAVLENKO, 2013). Contudo, conforme aponta a autora, essa corrente contemporânea de revalorização da afetividade, mais do que impingida por um simples incremento quantitativo do volume de pesquisas dedicadas a tal tema, é marcada por uma reviravolta qualitativa na própria forma de se posicionar teoricamente diante dessa esfinge, em busca de um olhar mais aprofundado, abrangente e multidisciplinar no trato desse fenômeno. Nesse sentido, os benefícios resultantes de semelhante redirecionamento passariam pela construção de um espaço de ensino/aprendizagem mais humano e atento às especificidades subjetivas dos indivíduos nele inseridos (SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009).

No entanto, conforme salienta argutamente Pavlenko (2013), uma das grandes debilidades observadas em uma série de trabalhos que capitaneiam esse movimento – obstaculizando o desenvolvimento desse entendimento mais humanista e subjetivista da vida em sala de aula de línguas – reside na nebulosidade que ronda as teorizações acerca dos afetos. Segundo a autora, essa falta de clareza e consistência teórica se deve,

¹ Apesar de Pavlenko (2013) tomar como base para exemplificar a sua argumentação, especificamente, a área de ASL (Aquisição de Segunda Língua), em diferentes momentos do seu texto, a mesma afirma que tal movimento se espalha para outras áreas reclinadas sobre os fenômenos discursivos – razão porque opto por estabelecer um escopo mais amplo na minha própria argumentação.

por um lado, à própria complexidade intrínseca a esse fenômeno; e, por outro lado, à rarefação e à fragilidade dos diálogos estabelecidos por pesquisadores(as) inseridos(as) em áreas preocupadas com os afetos por uma perspectiva discursiva com os esquemas de inteligibilidade provenientes de outros campos do saber. Esse isolacionismo (não necessariamente intencional) faz com que muitas das reflexões e proposições acerca dos afetos na sala de aula – em sua ampla maioria, argutas e importantes – careçam de um estofo teórico que as sustente ou, pior ainda, encontrem esse alicerce de sustentação em esquemas teóricos antagônicos aos valores fundamentais que balizam o movimento da virada afetiva - explicitados no parágrafo anterior. Semelhante problema também foi assinalado, *mutatis mutandis*, por Vygotsky (1999) em relação às teorizações provenientes de algumas das escolas dominantes da psicologia do início do século XX, as quais, apesar de advogarem abstratamente uma concepção materialista dos afetos, em última instância, construíam seus respectivos pensamentos sobre uma base cartesiana, logo, inerentemente idealista.

Se tomarmos como certa a crítica feita por Pavlenko (2013) acerca da timidez teórica de muitas das reflexões sobre os afetos levantadas hodiernamente, nos deparamos com o prospecto de que tais teorizações, quando existentes, provêm de uma adesão - em geral, desprovida do senso crítico desejável - a modelos de inteligibilidade disponíveis no mercado cultural (BOURDIEU, 2007) da nossa sociedade. Esses esquemas estruturantes são denominados por certos autores(as) da Psicologia Discursiva Crítica de repertórios interpretativos (WETHERELL, 1998; EDLEY, 2001). Assim, em vez de emergirem como edifícios teóricos holísticos, articulando os valores fundantes do próprio interesse pelo tema dos afetos por um ângulo discursivo a modelos que convirjam com esses entendimentos, tais concepções de afeto despontam como colagens incoerentes de ideias sortidas a teorias que tendem a ir na contramão de tais proposições.

Motivado por essas reflexões, decidi me engajar em uma investigação para entender quais são os repertórios interpretativos que subjazem/alicerçam os modelos de inteligibilidade acerca dos afetos aventados no campo multidisciplinar dos Estudos do Discurso. Em um escrito anterior (ABREU, 2017), me dediquei a tal labor, alumiando os repertórios interpretativos que sustentam as concepções de afeto erigidas em pesquisas da área em questão. E é na esteira desse esforço que o presente artigo se encontra, se assentando, contudo, sobre outro escopo: a forma como professores(as) de língua inglesa² compreendem os afetos no que tange ao papel desempenhado pelos mesmos no processo de ensino/aprendizagem desse saber. Para tanto, gerei uma série de entrevistas semiestruturadas com, aproximadamente, trinta docentes de inglês, sendo o fulcro dessas conversas o tema dos afetos e a influência dos mesmos nas respectivas salas de aula de cada um desses indivíduos. Ao longo de grande parte dessas interações, imbricados às impressões e elucubrações erigidas por esses(as) professores(as), certos repertórios interpretativos emergiram em meio a esse trabalho artificioso, como uma forma de sustentar suas teorizações.

Devido ao fato de a preocupação sobre o fenômeno dos afetos estar presente, com maior ou menor proeminência, em todas as grandes correntes de pensamento filosófico ocidental, os repertórios interpretativos instanciados nas interações observadas tendiam a se apoiar em sistemas teóricos mais estruturados e abrangentes, que, por sua vez, poderiam ser, genealogicamente (FOUCAULT, 2002), articulados a modelos filosóficos fundacionais. Nesse trabalho de escavação, foi possível observar que parte considerável dos repertórios interpretativos (re-) construídos nas conversas geradas tinha como firmamento a concepção tripartite dos afetos, engendrada pelo platonismo (KNNUTILLA, 2004). A presença renitente desse modelo teórico trouxe à

² Decidi instituir esse recorte por duas razões. Em primeiro lugar, por ser a minha área de formação e atuação como pesquisador. Além disso, pelo fato de eu estar inserido nesse campo, tal contingência me permite dispor de um *network* de potenciais participantes desta pesquisa.

luz o seguinte questionamento: em que medida o arcabouço da filosofia platônica se mostra coerente com os objetivos e os valores fundamentais que impulsionam a virada afetiva (PAVLENKO, 2013)?

Assentado na reflexão erigida nos parágrafos anteriores e na indagação levantada acima, torna-se possível expor os objetivos deste trabalho: 1) entender de que maneira a concepção platonista dos afetos sistematiza e estrutura determinados repertórios interpretativos socioculturalmente compartilhados, que se materializam discursivamente nos entendimentos construídos por docentes de inglês acerca dos afetos; 2) refletir sobre até que ponto tal concepção converge com os preceitos balizadores da virada afetiva.

O presente artigo está subdividido em seis seções. Após este momento introdutório, me debruço sobre as bases fundamentais da reflexão platônica acerca dos afetos. Em seguida, apresento o edifício teórico da Psicologia Discursiva Crítica, sistema teórico que sustenta a presente disquisição. As duas seções subsequentes são devotadas, respectivamente, à discussão dos preceitos metodológicos que orientam esta pesquisa e à análise dos dados à luz do ferramental teórico-analítico exposto. Por fim, teço algumas considerações finais acerca de todo o processo investigativo.

2. O leão das paixões: a teoria tripartite dos afetos de Platão

Diferentemente de seus contemporâneos e antecessores, cujas respectivas obras, em grande medida, foram reduzidas pelos desatinos da história a fragmentos desencontrados, em Platão, dispomos de um sistema filosófico holístico e consistente, estando sua teoria dos afetos integrada a essa sistematização³. Para o autor, a alma

³ Naturalmente, não faz parte dos interesses deste artigo trazer uma exposição mais esmerada acerca das múltiplas ideias e interpretações da filosofia de Platão. Para quem tiver interesse em mergulhar com mais fôlego no pensamento do autor, recomendo as obras do historiador italiano Giovanni Reale (1997), que desenvolveu um trabalho historiográfico e hermenêutico de grande relevância no estabelecimento de um novo entendimento da filosofia platônica.

humana se divide em 3 partes: racional, espiritual e apetitiva. Enquanto a parte apetitiva busca mecanicamente a satisfação de seus prazeres e a privação da dor, a parte superior, atribuída à razão, se engaja em uma relação de amor com a verdade e o conhecimento. Tangenciando ambas as partes, encontra-se o espírito, residência primordial dos afetos. Metaforicamente, Platão apresenta hierarquicamente sua teoria das divisões da alma no texto da *República* (2000) da seguinte forma: a parte racional é retratada como o ser humano, o espírito se vincula à imagem do leão enquanto a parte apetitiva é desenhada como uma besta de múltiplas cabeças. Essa representação alegórica proposta por Platão não se configura como um sistema harmônico, mas como um campo de batalha entre esses três níveis constituintes. Em última instância, a besta, o leão e o ser humano se digladiam de forma contínua em busca da satisfação de seus interesses intrínsecos. Nesse sentido, a ação e o comportamento do indivíduo refletirão o resultado desse processo agonístico que se desenvolve dentro da alma, tornando-se virtuoso aquele cuja razão logra-se vitoriosa e vicioso aquele dominado pela sua besta. (KNNUTTILA, 2004)

Esse estado permanente de conflito interno eleva a parte espiritual da alma (e, por conseguinte, os afetos) a uma posição intermediária e ambivalente nesse embate. Quando guiados virtuosamente pela razão, os afetos convertem-se em instrumentos valiosos na luta contra as pulsões bestiais inferiores. No entanto, quando não propriamente domados, os mesmos turvam o nosso julgamento diante das vicissitudes das coisas terrenas, configurando-se como um empecilho para o labor superior da razão.

Apesar do caráter aparentemente conclusivo da teoria das partes da alma apresentada por Platão no texto da *República*, alguns comentadores (NUSSBAUM, 1988; KNNUTTILA, 2004; FORTENBAUGH, 1975) afirmam que alguns problemas referentes a essa sistematização foram apontados em debates na academia de Platão, sendo, dessa forma, posteriormente revisados pelo filósofo nos diálogos *Fedro* (2010) e

Fílebo (1974). Neste, o filósofo articula de forma mais complexa a sua reflexão sobre os três níveis da alma. Inicialmente, Platão aproxima os afetos da dinâmica caótica dos apetites e sua satisfação, que culmina em episódios de prazer e desprazer. No entanto, essa relação não se estabelece de forma fisiologicamente mecânica, como seu desenvolvimento inicial no texto da *República* pode dar a entender. Emocionar-se ou afetar-se envolve não apenas a existência material de um dado estado corporal, mas, invariavelmente, a consciência da razão acerca desse estado prazeroso ou desagradável. De acordo com tal visão, “a parte cognitiva de uma emoção⁴ ocorrente é a avaliação da mudança nas condições existencialmente relevantes de vida de uma pessoa” (KNNUTTILA, 2004, p. 23).

Posto de forma lacônica, alguns dos pilares fulcrais da teoria platônica dos afetos podem ser decantados a partir da exposição apresentada nos parágrafos anteriores. Primeiramente, o platonismo atribui aos afetos uma posição ambígua, desempenhando um papel decisivo no embate entre a racionalidade e a animalidade intrínsecas ao ser humano. Além disso, dentro do sistema construído por Platão, o determinante dessa batalha entre a animalidade e a divindade no ser humano é a capacidade intelectual do indivíduo de conseguir, resistindo às pressões e aos impulsos do baixo ventre, impor sua racionalidade sobre os afetos, domando-os em função de uma vida virtuosa conquistada pela Razão.

Apresentada, ainda que brevemente, a teoria dos afetos inserida no esquema da filosofia platônica, podemos seguir adiante na discussão acerca da ideia de repertório interpretativo (WETHERELL, 1998) – conceito fundamental para o encaminhamento desta investigação -, integrando-se ao arcabouço teórico da Psicologia Discursiva Crítica.

⁴ Por razões estilísticas e em linha com um conjunto de autores contemporâneos (PAVLENKO, 2013) emprego os termos “afeto” e “emoção” de maneira intercambiável.

3. Psicologia Discursiva Crítica

A Psicologia Discursiva Crítica (doravante PDC) emerge como um ramo sobressalente da Psicologia Discursiva (doravante PD) – campo do saber que ensaia seus primeiros passos autônomos no final da década de 1980. A PD tem em sua gênese um esforço teórico de aproximação entre as categorias tradicionais da psicologia e a forma como elas são efetivamente empregadas pelos indivíduos que as experienciam em suas vidas. Segundo Edwards (1999, p. 271), “a psicologia discursiva aplica a teoria e os métodos da análise do discurso/conversa aos tópicos psicológicos”. Essa abordagem propõe duas reviravoltas teórico-metodológicas: a primeira, em relação à constituição dos processos e categorias tradicionalmente abarcados pela psicologia; a segunda, a respeito da própria concepção de linguagem que baliza tal movimento. Acerca daquela, em vez de pensarmos os temas abordados pela psicologia como fenômenos objetivos, a concepção motriz da PD nos convida a mirá-los pelo ângulo do seu significado pessoal, construído discursivamente com base na experiência subjetiva de indivíduos reais com esses fenômenos. No que tange ao segundo rompimento, a PD se insurge contra um entendimento da linguagem como um mero recurso representacional – ou seja, uma ferramenta inofensiva através da qual paisagens psicológicas podem ser acessadas -, preconizando uma visão agentiva e construtiva da linguagem, que, em grande medida, se assemelha ao que um conjunto de autores (FOUCAULT, 2002; GEE, 2015, apenas para citar alguns exemplos) convencionaram denominar de Discurso.

Apesar de o edifício teórico da Análise da Conversa apresentar-se como um firmamento consistente no caso da reviravolta êmica ambicionada pela PD – em especial, devido à sua revalorização do olhar do sujeito na compreensão dos fenômenos psicológicos como categorias interacionalmente significativas -, a adesão total e acrítica a alguns de seus preceitos principais emergia como um obstáculo ao desenvolvimento do segundo giro teórico-metodológico intencionado pelos(as)

pioneiros(as) dessa corrente. Se, inegavelmente, o mergulho microssituado e subjetivista empreendido pelos analistas da conversa disferia um golpe potente contra o entendimento da linguagem como um mero instrumento, alguns de seus posicionamentos – como o imperativo da fundação empírica da análise e uma (aparente) falta de engajamento com a intervenção e a mudança social – pareceram embargar o desenvolvimento de uma perspectiva efetivamente discursiva no trato dos fenômenos psicológicos.

Pois bem, foi justamente a percepção das lacunas e insuficiências da abordagem etnometodológica da PD que levaram Potter e Wetherell (1998) a estabelecerem alguns dos pilares teóricos de fundação da PDC como um ramo dissidente de sua disciplina mãe, ainda que com esta mantenha muitos pontos de tangência. Essa corrente teórica emergente tem como base dois preceitos fundamentais: a ideia de que a realidade social não é dada a priori, mas é construída pelo entrechoque de práticas discursivas e pelo entendimento de que todos os fenômenos discursivos têm como estofo constitutivo a inter-relação dialética entre instâncias macro – sociais, culturais e históricas – e micro – contextualizadas e situadas em cada interação. Nesse sentido, alinhando-se à tradição pós-estruturalista (NICHOLSON; SEIDMAN, 1995), a PDC se afasta do imperativo das categorias êmicas do participante em nome da adoção de uma postura de pesquisa mais agente e politicamente marcada. Como corolário, o rigor das transcrições e das análises que ambicionavam extrair com o máximo de objetividade e fidelidade os movimentos dos atores (atrizes) do espetáculo interacional dá lugar a uma entrada mais contundente do(a) pesquisador(a) em sua pesquisa, estabelecendo empreendimentos analíticos críticos (BUTLER, 1990) e genealógicos (FOUCAULT, 2002) que partem de categorias e conceitos não necessariamente presentes empiricamente no discurso dos partícipes do diálogo.

Considerando os interesses fulcrais e os realinhamentos que deram origem à PDC, três conceitos assumem posição de proa em seu arcabouço teórico-analítico:

dilemas ideológicos, posições subjetivas e repertórios interpretativos. Tomando como base o escopo e os objetivos deste artigo, me restrinjo a apresentar apenas este último. Tendo aparecido de forma debutante em Gilbert e Mulkay (1984), a ideia de repertório interpretativo foi importada para o terreno da PDC por Potter e Wetherell (1987, p. 138), sendo definido como “um tesouro ou um registro de termos sobre os quais nos assentamos para caracterizar e avaliar ações e eventos”. Posteriormente (EDLEY, 2001, p. 198), essa definição foi rearranjada, preconizando tais construtos como “formas relativamente coerentes de falar sobre objetos e eventos no mundo.” Em última instância, os repertórios interpretativos representam modelos de inteligibilidade que gozam de algum nível de convenção social – conquistada em meio à trajetória de embates e interesses políticos, sociais e culturais -, sendo um insumo intersubjetivo de construção de entendimentos e significados sobre a realidade social.

De um ponto de vista abstrato, poderíamos dizer que os repertórios interpretativos despontam como unidades constituintes do conhecimento dóxico (WETHERELL, 1998) de uma determinada comunidade ou campo social (BOURDIEU, 2007). Um exemplo elucidativo é apresentado por Edley (2001): os repertórios interpretativos são como livros que compõem a biblioteca do senso comum. Apesar de didática, a figura da biblioteca apenas goza de valor explicativo quando vislumbrada menos como um depósito e mais como um mercado (BOURDIEU, 2007), uma vez que os diferentes modelos teóricos componentes de cada repertório interpretativo possuem valores diferentes em determinados contextos a depender da própria rede de inter-relações sociais, históricas e culturais que envolve uma dada interação.

Um último aspecto que vale a pena ressaltar acerca dos repertórios interpretativos é que os mesmos se materializam discursivamente por intermédio de uma via de mão dupla. Por um lado, o indivíduo nutre a sua prática discursiva na seiva extraída dessa fonte socialmente compartilhada que, em sua própria natureza, transborda a lógica da individualidade. Por outro lado, esse mesmo repertório é

municado pelas contribuições subjetivas sancionadas por cada sujeito que nele se apoia para construir significados acerca da realidade. Dessa forma, cada nova articulação singularmente engendrada por um sujeito agente (porém, constringido pelo próprio repertório) representa a escrita de uma nova linha nesse glossário cultural socialmente legitimado e intersubjetivamente constituído.

As linhas gerais dessa reflexão compõem os pilares centrais da PDC, sobre os quais o presente artigo se situa. Nesse sentido, o entendimento platônico sobre o tema dos afetos representa um dos múltiplos repertórios interpretativos disponibilizados no mercado cultural hegemônico ocidental (WETHERELL, 1998) a partir do qual indivíduos podem construir argumentos, teorizações e avaliações convincentes e, em alguma medida, familiares – sendo tal familiaridade instituída pela força da convenção desse esquema explicativo. Assim, adiante, quando olhar para os discursos dos participantes desta pesquisa a respeito do papel dos afetos em suas respectivas trajetórias docentes, parto da premissa de que tais construtos tomam como matéria-prima recortes mais ou menos coerentes do modelo de inteligibilidade erigido pelo platonismo acerca da esfinge dos afetos, enquanto, ao mesmo tempo, contribuem para reformular e ressignificar esse repertório interpretativo, atualizando (uso a palavra tanto como ato quanto como atual) esse sistema dóxico de uma forma idiossincrática e em um contexto singular.

Discutida a fundamentação teórica que sustenta este escrito, apresento brevemente a situação de geração dos dados e os(as) participantes/artífices deste trabalho.

4. Metodologia

Conforme já mencionado anteriormente, o presente artigo encontra-se inserido em uma pesquisa mais ampla que tem como objetivo principal entender de que forma alguns professores(as) de inglês constroem discursivamente o papel desempenhado

pelos afetos no processo de ensino/aprendizagem dessa língua. Ao todo, foram geradas trinta e três entrevistas semiestruturadas, que, em grande medida, se assemelhavam ao modelo interacional preconizado por Moraes Bezerra (2013) como conversa exploratória. A opção por empreender tal formatação interacional ao evento de geração de dados se mostra coerente com os preceitos da pesquisa qualitativa – tanto em um ponto de vista teórico-metodológico (DENZIN; LINCOLN, 2006) quanto, mais profundamente, em sua concepção epistemológica (GONZÁLEZ-REY, 1997) – com os quais me alinho neste trabalho, além de conferir maior flexibilidade e, em alguma medida, horizontalidade ao processo gerativo aqui explicitado. Fundamentalmente, apenas o tema foi estabelecido previamente (o papel dos afetos no processo de ensino/aprendizagem), sendo grande parte das entrevistas iniciadas pela pergunta: de que forma você acha que os afetos influenciam na sua sala de aula?

As entrevistas foram gravadas em áudio, tendo cada uma a duração média de 10 a 15 minutos – apesar de ter havido entrevistas que discreparam consideravelmente de tal margem. No total, foram geradas 8 horas e 39 minutos de material interacional, o qual, posteriormente, foi segmentado e recortado em função dos interesses desta pesquisa, na prática, sendo privilegiados os momentos em que o tema da inter-relação entre afeto e aprendizagem foi abordado. Após essa primeira etapa de peneiração, foi a percepção de que muitas das teorizações construídas pelos sujeitos entrevistados tinham como alicerce a concepção platônica de afeto que ofereceu o segundo expediente de organização e recorte dos dados deste trabalho, o qual é composto por momentos interacionais em que a articulação complexa entre os afetos e a vida em sala de aula de inglês é apresentada sob a égide teórica do platonismo. Por fim, os dados foram transcritos segundo o modelo proposto por Garcez, Bulla e Loder (2014)⁵.

⁵ 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;

O presente artigo conta com a participação de três docentes (duas mulheres e um homem), cujos entendimentos discursivamente construídos acerca da esfinge apresentada, de forma mais ou menos contundente, pareceram se ancorar no repertório interpretativo da concepção platônica dos afetos. Devido à exiguidade de espaço no presente escrito – o que impede uma apresentação mais detalhada de cada um dos(as) artífices deste trabalho -, pedi que cada um dos(as) participantes redigissem um breve perfil identitário, no qual os mesmos se apresentassem da maneira que mais lhes aproovessem. Trago esses três autorretratos⁶ em miniatura abaixo:

Meu nome é Marta⁷. Tenho 32 anos e sou formada em Letras Português/Inglês. Dou aula dessa disciplina desde os meus 20 anos e sempre me senti muito feliz e realizada em fazê-lo. Ter aprendido inglês na minha juventude me abriu inúmeras portas e fico feliz em saber que ajudo outras pessoas a terem esta mesma oportunidade que eu tive.

Meu nome é Jaqueline e tenho 28 anos. Trabalho como professora de inglês há 10 anos e há dois anos trabalho em uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro. Sempre gostei do inglês e morei por alguns anos na Inglaterra, o que me ajudou a aprender e me desenvolver na língua. Hoje trabalhando com as crianças, adoraria ver elas aprendendo a falar inglês para terem a oportunidade de viajar, aprender e viver experiências novas em outros países.

Meu nome é Felipe, sou de Nova Iguaçu e tenho 26 anos. Faço faculdade de Direito e atuo part-time a dois anos como professor em cursinhos de inglês da minha região. Sempre tive facilidade com o inglês e, acho que por isso gostava de ensinar. Não sei se vou trabalhar como professor dessa disciplina para sempre, mas, durante todo o tempo em que tenho me dedicado a isso, tenho sido bastante realizado.

(“palavra”) diálogo construído; (>palavra<) fala mais rápida; ((comentário)) comentários do transcritor; (/.../) corte na transcrição.

⁶ Os três perfis foram enviados pelo WhatsApp®. Os textos foram preservados sem alterações lexicogramaticais ou edições, sofrendo apenas pequenas alterações tipográficas que visavam conferir-lhe alguma homogeneidade formal com relação ao resto do artigo.

⁷ Todos os nomes atribuídos às(aos) participantes desta pesquisa são fictícios e foram escolhidos pelas(os) mesmas(os).

Findada a breve discussão acerca dos expedientes teórico-metodológicos que balizam o presente artigo e apresentados os co-autores(as) desta pesquisa, podemos seguir para a seção subsequente em que analiso alguns trechos das minhas entrevistas com os três participantes à luz do arcabouço teórico e dos interesses investigativos orientadores deste trabalho.

5. Análise dos Dados

Divido esta seção em dois momentos distintos, porém interligados. Primeiramente, parto da tentativa de sintetização da concepção platonista dos afetos em dois repertórios interpretativos fundamentais – a ambiguidade axiológica das emoções e a apologia ao direcionamento racional dos rompantes afetivos. Em seguida, discuto em que medida tais repertórios interpretativos se mostram coerentes com os objetivos fulcrais da virada afetiva, salientando os pontos de tangência e afastamento entre o modelo platônico e o entendimento acerca da inter-relação entre afetos e a vida em sala de aula de línguas que orienta esse movimento teórico contemporâneo.

Repertório interpretativo 1: os afetos como fiéis da balança no embate entre a animalidade e a divindade humanas

Como já explicado anteriormente, para Platão (2000), os afetos ocupam uma posição intermediária no encaminhamento da existência humana: quando cultivados sob o jugo severo da razão, estes se tornam aliados em uma trajetória de virtudes; quando desvencilhados de tal vigilância, os mesmos atuam como agentes de perdição e vício. Em grande medida, esse esquema de inteligibilidade, ainda que de formas particulares, emerge e se materializa discursivamente em diferentes pontos da minha interação com cada um(a) dos(as) participantes desta pesquisa. Trago o primeiro desses momentos construído em minha conversa com Jaqueline.

Fragmento 1: “pode ser bom ou ruim”

Diego	01	mas me diz (.) o que você acha que é tipo a
	02	influência dos::: o papel dos afetos na sua
	03	experiência de sala de aula (.) com os seus
Jaqueline	04	alunos
	05	então::: (1,0) é difícil responder assim (.)
	06	porque, ti::po (.) é uma discussão bem
	07	complicada, mas eu acho que depende muito de
	08	que forma essas emoções e afetos que aparecem
Diego	09	na sala de aula (.) e sempre aparece, né↑
Jaqueline	10	°urrrum°
	11	esses afetos que aparecem na sala de aula
	12	(.) como que eles::: sei lá (.) vem à tona.
	13	<Sei lá>, por exemplo (.) quando o aluno
	14	gosta de alguma matéria (.) ou então se
	15	esforça pra gostar de alguma coisa que você
	16	tá ensinando ou ele se sente meio:: feliz
Diego	17	enquanto aprende, acho que esses afetos podem
Jaqueline	18	ser muito bons (.) eles ajudam né↑
	19	((aceno com a cabeça))
	20	mas quando tem outras emoções que
	21	atrapalham(.) aí fica mais difícil. tipo,
	22	quando você tem um a que é muito tímido,
	23	envergonhado (.) né↑ você sabe, que tem medo
		de falar qualquer coisa pra não se expor,
		isso também atrapalha muito né. então acho
		que é (.) que pode ser bom ou ruim.

Conforme já ressaltado anteriormente, o processo de materialização discursiva dos repertórios interpretativos deve ser entendido como um ato subjetivo de criação, em que pessoas concretas em situações singulares se ancoram em tais modelos de inteligibilidade, reformulando-os segundo uma miríade complexa de fatores. Nesse

sentido, é dentro de uma dinâmica análoga que o repertório interpretativo da ambiguidade funcional das emoções emerge no fragmento 1. Apesar de o mote central da argumentação de Jaqueline repousar sobre a questão da dupla faceta do fenômeno dos afetos, a participante também se encontra impingida por outros sistemas de teorizações, como a ideia da complexidade inerente aos afetos: “é uma discussão bem complicada” (linha 5).

Todavia, o diálogo com outros sistemas de inteligibilidade não representa o único ponto de distanciamento entre a apologia platônica à ambiguidade das emoções e a apropriação particular e subjetiva de Jaqueline de tal esquema. Em meio a outros afastamentos, podemos destacar, em primeiro lugar, a diferença de escopo teórico entre a concepção do pensador grego e o esforço reflexivo da participante: se aquele tinha como objetivo construir um modelo gnosiológico que apreendesse toda a complexidade ontológica do fenômeno em questão; esta possuía interesses mais localizados, que se resumiam a buscar entender de que forma os afetos influenciam o desenrolar do processo de ensino/aprendizagem em seu próprio contexto docente. Para tanto, a professora institui como matéria-prima de dados para o seu empreendimento retórico um mosaico de experiências pessoais concatenadas discursivamente em sua conversa comigo, além, naturalmente, de suas elucubrações acerca de tais recortes de vivências: “tipo, quando você tem um a que é muito tímido, envergonhado (.) né↑ você sabe, que tem medo de falar qualquer coisa pra não se expor, isso também atrapalha muito né” (linhas 19-22).

Além disso, partindo, provavelmente, de exemplos empíricos subjetivamente experienciados, Jaqueline refocaliza metonimicamente o sistema platônico, refabricando a teorização do autor sobre as emoções como elementos genéricos por outras categorias menos abrangentes como “gosta de alguma matéria” (linha 12), “feliz” (linha 14), “tímido” (linha 20) e “medo” (linha 21). À parte o valor retórico de tais focalizações metafóricas, a reconstrução do repertório interpretativo que versa

sobre a ambiguidade funcional dos afetos à luz de tais indexicalizações assenta o modelo explicativo em questão no contexto interacional em que a participante encontra-se inserida: uma conversa de geração de dados para uma pesquisa sobre o tema dos afetos em relação à vida em sala de aula. É justamente esse trabalho articulatório empreendido pela participante que torna o repertório interpretativo da ambiguidade ética dos afetos um expediente teórico e retoricamente relevante para a interação em pauta.

Por fim, Jaqueline nos oferece uma avaliação sucinta acerca da esfinge discutida em sua reflexão, sintetizando o repertório interpretativo platônico em um enunciado singular: “pode ser bom ou ruim” (linha 23). Com base nessa asseveração, torna-se evidente que, apesar de haver lacunas e distanciamentos entre a teorização da participante e o sistema platônico, em última análise, este é incorporado àquele, permitindo a Jaqueline versar sobre um tema complexo e multifatorial de forma relativamente holística e retoricamente efetiva, uma vez que tem como aliada em sua empreitada discursiva a força argumentativa da convenção – gozada pelo caráter dóxico dos repertórios interpretativos.

Essa dinâmica observada no fragmento 1 também se repete, *mutatis mutandis*, ao longo de outras conversas que compõem os dados da pesquisa em que este artigo se insere, conforme podemos observar no fragmento 2.

Fragmento 2: “as emoções podem ser negativas”

Marta	01	não sei (.) eu tendo a achar que isso que você
	02	perguntou (.) o papel das emoções tem muito
	03	a ver com o jeito delas sabe, como isso
	04	acontece. tipo (.) tem horas que algumas
	05	emoções na sala de aula são essenciais, tipo
	06	o interesse. acho que nunca dá (.) peraí que
Diego	07	nunca é uma palavra muito forte ((risos))
Marta	08	normalmente, fica difícil alguém aprender
	09	qualquer coisa (.) não só inglês né (.) se
	10	não tiver interesse em aprender aquilo (.) e
	11	interesse é uma forma de afeto também, né
Diego	12	°arram°
Marta	13	então, o interesse é sempre fundamental. se
	14	não tem interesse, eu sinto que todo o
	15	processo de aprendizagem como você falou fica
	16	(.) sei lá (.) meio truncado, sabe? mas também
	17	tem o contrário. tem horas também que eu acho
	18	que as emoções, em excesso, podem
	19	atrapalhar(.) sei lá, eu já tive algumas
	20	experiências assim, sabe. eu uma vez dei aula
	21	pra uma pessoa (.) assim (.) por quem eu tinha
	22	muita proximidade e a experiência não foi
	23	muito legal, porque essa pessoa não tinha (.)
	24	tipo (.) enquanto aluno, digamos assim (.) um
	25	comportamento muito bom e eu ficava naquela
	26	sinuca de bico com ele, né. então, acho que
	27	nesse tipo de circunstância os::::: as
		emoções podem ser negativas, por assim dizer.

Há diversos pontos de tangência e afastamento entre a forma como Jaqueline (no fragmento 1) e Marta (no fragmento 2) se apropriam criativamente do repertório

interpretativo preconizador da ambiguidade qualitativa dos afetos no processo de ensino/aprendizagem de línguas. Começamos pelos momentos de afastamento. Em primeiro lugar, enquanto Jaqueline encaminha a sua argumentação de maneira explicitamente teorizante, articulando conceitos e posicionamentos ao esquema platônico subjacente às suas elucubrações, Marta recorre à construção de uma pequena narrativa imbricada ao seu trabalho argumentativo. Assim, em seu processo de tessitura discursiva, essa história desempenha um papel retórico importante: oferecer à teorização da participante o estofa e o peso de uma evidência empírica, o que eleva o seu argumento de uma simples conjuntura gratuita ao patamar de uma proposição sustentada em dados subjetivos. Portanto, no breve cenário interacional constituinte do fragmento 2, a narrativa fabricada pela participante exerce a função de uma tentativa de comprovação de suas colocações, ou seja, que os afetos, em determinadas situações, podem ser perniciosos aos objetivos da prática pedagógica.

Além da forma como ambas as participantes optam por desenvolver suas teorizações, há também diferenças conceituais nas reflexões propostas por Jaqueline e Marta. Se, no caso da primeira, não há nenhum tipo de gradação caracterizante no que tange à ambiguidade funcional das emoções, nos dizeres da última, tal expediente se mostra presente, quando a mesma atribui a possível perniciosidade dos afetos ao seu eventual excesso: “as emoções, em excesso, podem atrapalhar” (linhas 17-18). Dessa forma, no quadro discursivo desenhado pela interagente, os afetos deixam de ser, em si, potencialmente deletérios ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, somente assumindo tal condição obstaculizante quando presentes e atuantes na vida em sala de aula em demasia.

Todavia, se há inegáveis pontos de distanciamento entre a forma como ambas as participantes constroem seus argumentos à luz do repertório interpretativo que nomeia esta subseção, proximidades notáveis também devem ser destacadas. Primeiramente, os dois esquemas retóricos repousam de forma harmônica na

teorização platônica acerca da dupla natureza ética dos afetos (Marta: “tem horas que algumas emoções na sala de aula são essenciais” [linhas 4-5](...)”as emoções podem ser negativas” [linhas 26-27]/ Jaqueline: “pode ser bom ou ruim” [linha 23]). Ademais, ambas as concepções erigidas nos dois fragmentos parecem atribuir aos sujeitos experienciadores desses momentos de propulsão afetiva algum grau de agência sobre suas emoções, contingência que se evidencia em certos trechos de ambos os fragmentos (Marta: “tem horas também que eu acho que as emoções, em excesso, podem atrapalhar” [linhas 17-18] / Jaqueline: “se esforça pra gostar de alguma coisa que você tá ensinando” [linhas 13-14]). Tal coincidência parece despontar como um desenvolvimento da própria concepção platônica dos afetos – que subjaz os dois esforços elucubrativos -, uma vez que tal modelo de inteligibilidade preconiza justamente o controle racional das emoções por uma entidade situada no *Logos* individual, que se encontra acima da esfera do sentir.

Se o repertório interpretativo que prevê o trabalho intelectual de domesticação das emoções, no caso dos dois primeiros fragmentos, emerge de maneira ainda tímida, no fragmento 3, gerado a partir de minha conversa com Felipe, a proeminência de tal esquema se mostra mais contundente. Contudo, antes de nos debruçarmos sobre esse segmento interacional, cabe destrinchar brevemente os pilares constitutivos desse repertório dóxico.

Repertório Interpretativo 2: apologia à domaçaõ dos afetos pelo chicote virtuoso da racionalidade

Visceralmente imbricada ao repertório interpretativo anterior, poderíamos dizer que a ideia da tutela racional sobre os afetos representa o pilar prático fundamental da concepção eticamente ambígua das emoções. Assim, se os afetos podem ser tanto positivos quanto negativos para a vida humana, é justamente a subjugaçaõ dos impulsos carnis pelo exercício metódico do *Logos* que nos permite direcionar a potência afetiva de cada ser humano para o caminho da virtude. Os

pontos nevrálgicos dessa reflexão aparecem, ainda que vestidos com outros termos, no esforço elucubrativo de Felipe, apresentado no fragmento 3.

Fragmento 3: “eu tenho uma opinião que eu não sei se é meio polêmica”

Diego	01	mas assim (.) na sua experiência de sala de
	02	aula (.) o que que você tende a achar sobre
	03	os afetos (.) tipo (...) eles mais ajudam ou
	04	atrapalham, ou não tem nada a ver?
Felipe	05	assim (.) eu tenho uma opinião que eu não sei
	06	se é meio polêmica
Diego	07	adoro opiniões polêmicas ((risos))
Felipe	08	((risos)) mas eu sinto que hoje em dia tem
	09	uma espécie de:::::sei lá:::: (.) uma
	10	supervalorização (.) não sei se essa é a
	11	melhor palavra dos afetos (.) claro que eu
	12	não tô querendo que todos os alunos fiquem
	13	que nem um robô na sala de aula (.) isso seria
	14	até impossível mesmo, mas eu acho que tudo
	15	aquilo que a gente sente tem que ter algum
	16	tipo de controle, por assim dizer, racional::
	17	não sei se eu tô me expressando bem (.)
	18	tipo::: eu acho que tem uma diferença entre
	19	emoção e histeria, sabe tipo uma pessoa que
	20	se apaixona, tem uma diferença entre a pessoa
Diego	21	viver um romance e ela simplesmente agir
Felipe	22	loucamente ((risos))
	23	((risos))
	24	fora de controle e tal (.) se não tem algum
	25	tipo de controle (.) daqui a pouco os alunos
	26	podem estar se matando na sala de aula
	27	((risos)) claro que eu to exagerando, né? mas
	28	se não tiver esse controle eu acho que as

	29	emoções (.) essa coisa do afeto que você falou
	30	(.) que realmente pode ser bom (.) tipo se o aluno gostar do professor (.) com certeza é positivo (.) mas também pode descambar pra selva (.) eu acho.

No fragmento 3, dispomos de um esforço reflexivo de maior fôlego em relação aos trechos anteriores, em que Felipe, assentado justamente no repertório interpretativo que preconiza a vigilância firme da razão sobre as emoções, argumenta que a ausência de tal tutela representa a possibilidade da barbárie. O primeiro ponto que me parece interessante destacar é o fato de o participante, antes de se engajar diretamente em seu trabalho de edificação discursiva de suas elucubrações acerca dos afetos, atribuir a tais ideias a rotulação de polêmicas, reconhecendo, nesse sentido, a existência de repertórios interpretativos que se encaminham em direções contrárias às do esquema explicativo explicitado pelo interagente. Assim, tal polemicidade reside no entrechoque entre ambos os modelos de inteligibilidade, que antecede a própria construção discursiva protagonizada por Felipe, levando-o, ao adentrar o terreno agonístico de tal debate, a anunciar a sua ciência sobre a existência desse conflito. Em última instância, essa breve introdução ainda se mostra como um expediente defensivo, uma vez que, ao enunciar de antemão a emergência de um argumento polêmico, o participante lança uma espécie de balão de ensaio interacional para testar a abertura de seu interlocutor para a apresentação de uma ideia polêmica – que poderia, eventualmente, ir de encontro às próprias concepções defendidas por mim.

Tendo o caminho para a sua argumentação aberto pela minha resposta amistosa à criação de uma eventual polêmica (“adoro opiniões polêmicas” [linha 7]), Felipe inicia a fabricação de seu tecido discursivo, que advoga a tutela da racionalidade sobre a afetividade humana. Conforme propõe o interagente, não havendo tal controle (linhas 22-23), a influência das emoções na vida em sala de aula pode deixar de ser um

elemento potencialmente benéfico, transformando-se em um exercício de loucura e selvageria (linhas 20 e 30, respectivamente). Um aspecto interessante acerca da forma como o participante desenvolve o seu modelo explicativo se encontra na sua referência a uma suposta supervalorização dos afetos (linhas 9-10). O emprego de tal termo é significativo porque evidencia, em primeiro lugar, um posicionamento crítico do participante em relação à centralidade conferida contemporaneamente por certas áreas – em especial, do pensamento acadêmico – à temática das emoções em sua inter-relação com inúmeros espaços da vida humana. Por outro lado, a palavra supervalorização, apesar de carregar em seu seio um viés crítico no contexto específico, preconiza ainda algum valor intrínseco ao elemento a ela relacionado, no caso, os afetos. Assim, mesmo assumindo uma postura depreciativa em relação às emoções, Felipe reconhece que tais elementos, quando regidos com algum rigor pela razão, exercem algum tipo de influência positiva no processo de ensino/aprendizagem de línguas: “tipo se o aluno gostar do professor (.) com certeza é positivo” (linhas 28-29).

Adiante, Felipe encaminha a sua reflexão com base na distinção dicotômica construída entre emoção e histeria (linha 17). Nesse sentido, é perceptível uma analogia bastante consistente entre a alegoria platônica dos três níveis da alma humana (o homem [*sic*], o leão e a besta) e a oposição apresentada pelo participante. Dessa forma, assim como Platão qualifica as emoções, quando desprovidas da regulação do *Logos*, como atributos que contribuem para o predomínio da animalidade humana, Felipe, assentado em um repertório interpretativo fundado na teoria do filósofo grego, institui a influência desregulada dos afetos na ação humana como a antessala do comportamento histérico e animalesco. Em grande medida, tal modelo explicativo encontra corroboração no exemplo trazido pelo participante, contrapondo o agir de um homem apaixonado – ou seja, experienciador de emoções passíveis de controle intelectual - ao de alguém tomado pela loucura, que, no esquema proposto por Felipe,

parece equivaler justamente à ausência de policiamento da razão sobre as emoções (linhas 18-20).

Transpondo esse modelo reflexivo para o universo da sala de aula, Felipe lança mão da mesma oposição entre emoção e histeria, porém, nesse momento, ilustrando-a discursivamente com duas ideias distintas: a relação de carinho do aluno pelo seu professor (linhas 28-29), resultado de uma erupção afetiva comedida e controlada, em contraposição à selvageria dos afetos carentes de tutela (linhas 22-23), que levaria a uma situação hiperbólica de matança em sala de aula (linhas 23-24). Nesse sentido, é significativa a repetição do termo *controle* no esforço argumentativo de Felipe (linhas 15, 22, 23 e 26), o qual, apesar de não estar explicitamente relacionado à batuta da razão sobre as nossas emoções, preconiza justamente a ação de algum elemento que se situe acima dos afetos, supervisionando-os e direcionando sua potência de forma virtuosa.

Em última instância, corroborando a teorização proposta por Wetherell (1998), o modelo de inteligibilidade erigido por Felipe em sua conversa comigo atualiza o repertório interpretativo que propala apologeticamente a tutela dos afetos pela razão, proveniente da teoria platônica, articulando tal esquema a suas experiências subjetivas como docente de língua inglesa. Em grande medida, todos os repertórios interpretativos analisados nesta seção estabelecem o tipo de relação dialética, preconizada por Edley (2001), com os empreendimentos discursivos que os refabricam em outros contextos – no presente caso, em entrevistas acerca do tema dos afetos: por um lado, tais repertórios subjazem o fulgor criativo e retórico dos indivíduos que neles se ancoram; por outro lado, os mesmos ganham sua consistência e sua subsistência enquanto modelos intersubjetivamente convencionados apenas através das eventuais reformulações sofridas nesse processo reconstrutivo. Desprovido de tais atualizações esporádicas, um dado repertório interpretativo perde seu viço, que repousa

justamente em sua capacidade de sustentar novos intercurso retóricos discursivamente erigidos.

Após a análise de como os repertórios interpretativos fundados na teoria platônica dos afetos reemergem de forma atualizada nas falas de professores(as) de língua inglesa, na seção subsequente, me dedico à discussão acerca do grau de alinhamento de tais modelos com os preceitos balizadores da virada afetiva.

5.1. Discussão

Conforme analisado na seção anterior, repertórios interpretativos assentados na concepção platônica acerca dos afetos ainda se encontram mineralizados no mercado dóxico de discursos intersubjetivamente convencionados, a partir dos quais indivíduos singulares constroem seus próprios discursos em situações interacionais particulares. Partindo desse pressuposto, articulado à ideia de uma virada afetiva (PAVLENKO, 2013) – um movimento que atribui centralidade aos fenômenos afetivos na tentativa de entender aspectos importantes da vida humana e social -, um questionamento se impõe corolariamente: em que medida o esquema teórico platônico converge com os objetivos e os direcionamentos éticos e epistemológicos que fundaram todo esse movimento de revalorização dos afetos?

Primeiramente, me parece importante notar que, apesar de o modelo platônico se distanciar em muitos aspectos dos preceitos da virada afetiva, em grande medida, seu entendimento ambíguo acerca das emoções concede a tais fenômenos um espaço que os mesmos não logram em outros modelos de inteligibilidade (ABREU, 2017). Ao dizer que, dadas algumas condicionalidades, os afetos podem encaminhar o ser humano por um caminho de virtude, Platão se esquia de uma visão apática e atarácica do comportamento humano - que preconizaria uma ética de privação afetiva -, se aproximando de uma apologia à moderação (racional) da nossa emocionalidade. Ademais, a defesa platônica da tutela da razão sobre os afetos contribui, ainda que de

maneira distorcida, para o combate a um entendimento dicotômico e mutuamente excludente da inter-relação entre cognição e emoção – concepção polarizada que ainda goza de muitos adeptos no pensamento contemporâneo.

Todavia, apesar dos aspectos positivos da teoria platônica dos afetos – fundadora de um conjunto de repertórios interpretativos discursivamente vigentes em nossa sociedade hodierna -, algumas incoerências entre tal modelo e a forma como os afetos tendem a ser entendidos nas ciências sociais contemporâneas (com a qual a presente pesquisa, em grande medida, se alinha) necessitam ser explicitadas. Em primeiro lugar, o tipo de hierarquização instituído pelo pensamento platônico, que atribui aos afetos uma posição inferiorizada diante da razão, tende a destoar da tendência a entender ambos os aspectos da psicologia humana em uma inter-relação de imbricação e complementariedade. Nesse sentido, o perigo inerente ao ganho de hegemonia de modelos de inteligibilidade que flertem com a concepção platônica reside na possibilidade de um retorno (que em alguns campos do saber representaria uma manutenção) a teorias que subjuguem as emoções, tratando-as como problemas a serem corrigidos ou rompantes de ferocidade a serem domados pela racionalidade.

Outro problema observável nos repertórios interpretativos provenientes do platonismo se refere ao próprio entendimento teórico da constituição ontológica dos afetos (ou seja, o que eles efetivamente são). À luz do esquema platônico, as nossas emoções poderiam ser metaforicamente comparadas a entidades que circulam pelo corpo e pela alma humana, anteriores a qualquer instância social, cultural ou discursiva. Em última instância, a atribuição teórica de tal substancialidade aos afetos vai de encontro ao entendimento, fundante da virada afetiva, de que a camada psicológica da vida humana não é apenas um desdobramento simbólico-experiencial de determinações naturais ou espirituais, e sim um construto que, apesar de também ser influenciado por componentes biológicos, os transcende qualitativamente, tornando-se um fenômeno proteico e multidimensional. A redução dos afetos a um

mero impulso natural gera dois efeitos perniciosos: por um lado, contribui para a sua subvalorização, pois os posiciona em um estágio anterior da cadeia evolutiva humana em comparação com a racionalidade; enquanto, por outro lado, simplifica muito da sua complexidade, desenhando-os como reações semi-animalescas, não como processos entremeados por múltiplas redes sociais, culturais, históricas e discursivas que os constroem e os constituem ao mesmo tempo.

Com base na discussão proposta na presente seção, podemos finalmente seguir para as considerações finais deste trabalho, tentando articular em um todo crítico as reflexões e teorizações erigidas ao longo de todo o percurso aqui empreendido.

6. Considerações Finais

É notável um certo clima de celebração em alguns trabalhos que se debruçam sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas acerca da entrada com todo o fôlego do tema dos afetos na agenda de pesquisa das áreas onde tais estudos encontram-se inseridos, o que, em última análise, contribuiria para uma revalorização das emoções nas salas de aula em que tal saber é construído (HARGREAVES, 2001; SCHUTZ; ZEMBYLAS, 2009, apenas para citar alguns exemplos). Apesar de pensar que tal ressignificação mereça algum regozijo, tendo a avaliar que o mero aumento quantitativo de estudos sobre o tema da afetividade não traz necessariamente ganhos substanciais para a prática pedagógica quando não acompanhado por uma reestruturação dos entendimentos e teorizações vigentes acerca dos afetos. Tratar os afetos como uma espécie de tema da moda acadêmica (RAJAGOPALAN, 2001) sem refletir teórica e criticamente sobre que concepção de afeto se advoga representa, se não um retrocesso, ao menos um redirecionamento pouco enriquecedor.

É na esteira dessa reflexão que Pavlenko (2013) denunciou os obstáculos presentes contra a consumação de uma virada afetiva consistente com os seus princípios fundacionais, que preconizam uma revalorização do sujeito como senhor(a)

das suas emoções, inter-relacionada dialeticamente com a consciência de que tal assenhoração se dá mediado por inúmeras instâncias sociais, culturais, históricas e discursivas. Ombreando o esforço da autora que se encontra a minha pesquisa, na qual este artigo está inserido, sobre as concepções de afeto (e seu papel no contexto de ensino/aprendizagem) discursivamente construídas por professores(as) de inglês e os repertórios interpretativos sobre os quais tais concepções estão apoiadas. Ao percebermos a influência ainda desempenhada por repertórios interpretativos assentados na teorização platônica sobre os afetos, torna-se evidente a necessidade de substituímos a euforia com o *revival* contemporâneo dos afetos por uma preocupação séria com os rumos teóricos desse movimento. À luz das considerações erigidas ao longo deste trabalho, faz-se cada vez mais imperativo impor maior consistência e musculatura teórica aos trabalhos que versam sobre as emoções em contextos de ensino/aprendizagem, substituindo definições vagas e nebulosas por edificações mais abrangentes, holísticas e com maior poder de explicabilidade. Se tal empreendimento não for perseguido com a devida seriedade, talvez, em um futuro próximo, sintamos saudade dos tempos em que os afetos eram esquecidos diante de um novo panorama em que os afetos só serão lembrados para serem subjugados e recriminados como apêndices humanos perniciosos ou perigosos.

Conforme evidenciado pela reflexão dos parágrafos anteriores, o presente artigo representa, em alguma medida, uma espécie de estudo de caso de um fenômeno que se estende muito além dos limites da teoria das emoções platônica, tanto no ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. Finalmente, este trabalho convida (ou convoca) a todos que se interessam pelo processo de ensino/aprendizagem de línguas (e outros saberes também) não apenas a conclamarem a centralidade das emoções na vida humana, mas a se engajarem em um esforço coletivo para entender com maior profundidade a constituição especiosa de tal fenômeno, o que poderá, eventualmente,

ensejar mudanças menos superficiais e mais significativas no fazer pedagógico e, por conseguinte, na vida em sala de aula.

Referências bibliográficas

ABREU, D. C. Contra uma concepção insular das emoções: a virada afetiva em ASL como um eixo de desconstrução e reconstrução. **Revista discente da UNIABEU**. v. 5, n. 10, p. 14-25, 2017.

BARBOSA, S. M. A. D.; BEDRAN, P. F. Discurso e relações de poder na (re)construção da identidade profissional de professores de língua em uma comunidade de prática no ambiente digital. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 117-149, 2016.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. S. Language Learning and Teaching: What love's got to do with it? *In*: MACINTYRE, P.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. (org.). **Positive Psychology in SLA**. 1ed. New York: Multilingual Matters, v. 1, p. 130-144, 2016.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BUTLER, J. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. London/New York: Routledge. Chapman & Hall, 1990.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EDLEY, N. Analysing Masculinity: interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. *In*: WETHERELL, M.; TAYLOR, S.; YATES, S. J. (ed.). **Discourse as Data: a guide to analysis**. London: Sage and the Open University. 2001. p. 189-228.

EDWARDS, D. Emotion discourse, **Culture & Psychology**, 5, pp. 271-291, 1999. DOI <https://doi.org/10.1177/1354067X9953001>

FORTENBAUGH, W. W. **Aristotle on emotion**. London: Academic Books, 1975.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**, São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *In*: CAVALCANTI, M. C.; ZANOTTO, M. S. (org.). **Trajelórias de**

pesquisa em Linguística Aplicada. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-445078307364908145>

GEE, J. P. Discourse, small d, big D. In: K. TRACY; T. SANDEL; C. ILIE (ed). **The International Encyclopedia of Language and Social Interaction**. Wiley-Blackwell, International Communication Association, 2015. p. 1-5. DOI <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi016>

GILBERT, N.; MULKAY, M. **Opening Pandora's box: a sociological analysis of scientists' discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

GONZALEZ-REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

HARGREAVES, A. **Emotional geographies of teaching**. Teachers College records. Vol. 103, 2001. p. 1056-1080.

KNNUTTILA, S. **Emotions in ancient and medieval philosophy**. Oxford: Clarendon Press, 2004. DOI <https://doi.org/10.1093/0199266387.001.0001>

MORAES BEZERRA, I. C. R. Aprender a ensinar inglês: o que o afeto tem a ver com isso? **Revista Soletras**, nº 25, p. 257-281, 2013.

NICHOLSON, L.; SEIDMAN, S. **Social postmodernism: beyond identity politics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511520792>

NUSSBAUM, M. The fragility of goodness. **Journal of Philosophy** n. 85, v.7, p. 376-383, 1988.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: from "affective factors" to 'language desire' and 'commodification of affect'. In: BIELSKA, J.; GABRYS-BARKER, D. **The affective dimension in second language acquisition**. Salisbury, 2013. p. 5-61.

PLATÃO. **República**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3 ed. Belém: UFPA, 2000.

PLATÃO. **Fedro**. Tradução por Carlos Alberto Nunes. Edição bilíngue. Pará: EDUFPA, 2010. (Col. Os diálogos de Platão).

PLATÃO. **Diálogos – vol. VIII – Parmênides – Fílebo**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1974. (Coleção Amazônica; Série Farias Brito).

POTTER, J.; WETHERELL, M. Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. *In*: ANTAKI, C. **Explaining and arguing: the social organization of accounts**. London: Sage, 1994. p. 169-183.

RAJAGOPALAN. K. Sobre a instabilidade de gêneros. **Boletim da ABRALIN**, Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, v. 26, n.1, 2001.

REALE, G. **Para uma nova interpretação de Platão**. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

SCHUTZ, P. A.; M. S. ZEMBYLAS (ed.). **Advances in teacher emotion research**. Dordrecht: Springer. 2009. DOI <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2>

SILVA, F. V.; BARBOSA, M. S. M. F. Até que o ghosting os separe: a produção de subjetividade em discursos sobre o amor virtual. **Calidoscópio** Vol. 14, n. 2, p. 265-275, 2016. DOI <https://doi.org/10.4013/cld.2016.142.09>

VYGOTSKY, L. S. The teaching about emotions. Historical-psychological studies. *In*: RIERBER, R. (Ed.); HALL, M. J. (trad.). **The collected works of L. S. Vygotsky** (Vol. 6: Scientific Legacy). New York: Plenum, 1999. p. 71–235.

WETHERELL, M. Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue. **Discourse and society**, vol. 9, n. 3, p. 387-412, 1998. DOI <https://doi.org/10.1177/0957926598009003005>

Artigo recebido em: 23.04.2018

Artigo aprovado em: 19.07.2018



Por uma abordagem sócio-histórica no ensino de língua portuguesa: breves considerações

For a social-historical approach in teaching Portuguese language: brief considerations

Diogo de Campos Alves*

Vanessa Regina Duarte Xavier**

RESUMO Trabalhar com o ensino de Língua Portuguesa (LP) significa pensar na formação integral do ser humano, uma vez que este está relacionado a aspectos históricos, sociais etc. Por conseguinte, é imprescindível a abordagem dos aspectos extralinguísticos da língua tanto no ensino básico quanto na formação do docente de LP. Em vista disso, esse trabalho tem como objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem da língua através das contribuições dos estudos da Linguística Histórica e da Sociolinguística, os quais preconizam a língua como objeto dinâmico, variável e heterogêneo, pois consideramos que a ausência dos conteúdos sócio-históricos da língua ocasiona a perpetuação da discriminação linguística no ambiente escolar, assim como na sociedade de modo geral. Para tanto, nosso *corpus* se constituiu de um livro didático destinado ao oitavo ano do Ensino Fundamental II, bem como dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Letras Português e Letras Português e Inglês da UFG-RC, com o intuito de observar como neles está sendo proposto o ensino de língua(gem).

ABSTRACT: Working with the teaching of Portuguese language (LP) means thinking in the integral formation of the human being, which it's related to historical, social aspects etc. Therefore, it's essential the approach of the extralinguistic aspects of the language in the basic education as well as in the teacher training of LP. In addition, this study aims to analyze the teaching-training process of the language through the contributions of the studies from Historic Linguistics and Sociolinguistics, which advocate the language as dynamic, variable and heterogeneous object, because we believe that the absence of socio-historical of the language leads the perpetuation of the linguistic discrimination in the school environment as well as in the society. For this purpose, our *corpus* is formed of a textbook from the eighth grade of elementary school, and the Educational Project of the courses (PPCs) of Letters Portuguese and Letters Portuguese and English, in order to observe how is being proposed the teaching of LP. For achieving our goal, we based on Ilari and Basso (2014) and Silva

* Mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Bolsista CAPES. diogocaalves@gmail.com

** Profª Adjunta da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística – Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. vrdxavier@gmail.com

Com vistas a atingir o nosso objetivo, baseamo-nos em Ilari e Basso (2014) e Silva (2008) para abordar brevemente a história da língua portuguesa, e, a respeito da teoria da mudança e da variação linguística, usamos, respectivamente, Coseriu (2000), Labov (2008), Faraco (2005), Tarallo (1979). Para a análise do livro didático, nos baseamos no PNL D (Brasil, 2017), em Dionísio (2005), Salzano (2004) e Silveira *et al.* (2016). Além disso, fizemos uma reflexão breve acerca dos PPCs, à luz de Barros (1997), Coelho (2005), Monteiro (2012) e Mattos e Silva (2008).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua Portuguesa. Livro didático. Perspectiva sócio-histórica.

(2008) to discuss briefly the history of the Portuguese language and about the theory of language variation and changing, we used Coseriu (2000), Labov (2008), Faraco (2005), Tarallo (1979). For the analyses of the textbook, we rely on the PNL D (Brazil, 2017), Dionísio (2005), Salzano (2004) and Silveira *et al.* (2016). In addition, we made a brief reflection about the PPCs Barros (1997), Coelho (2005), Monteiro (2012) and Mattos e Silva (2008).

KEYWORDS: Teaching. Portuguese language. Text book. Socio-historical perspective.

1. Introdução

A língua portuguesa, assim como qualquer outra língua histórica, constitui-se e altera a sua parte estrutural de forma gradual, lenta e regular ao longo do tempo, de acordo com Faraco (2005), ou seja, as línguas não são estáticas e suas variações são motivadas por vários fatores, tanto internos quanto externos a elas. Dessa maneira, para contribuir com a difusão dessa perspectiva de língua(gem), ou seja, que varia de acordo com o tempo, o espaço, dentre outros elementos, estudos das áreas da Sociolinguística e Linguística Histórica atuam na desconstrução da ideia de homogeneidade linguística, a qual, contudo, ainda se faz presente em materiais didáticos voltados para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica.

À vista disso, este artigo intenta analisar os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos Cursos de Letras de Português/Inglês e Português da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, e também o livro didático “Português Linguagens”, dos autores Cereja e Magalhães (2015), destinado ao oitavo ano do Ensino Fundamental II,

usado em uma escola estadual da cidade de Catalão – Goiás no ano de 2017, os quais constituem o nosso *corpus*.¹

A escolha deste material de investigação baseia-se primeiramente na organização dos PPCs a partir das disciplinas voltadas aos estudos diacrônicos e sociolinguísticos, nos cursos mencionados, sendo um deles o curso de graduação do autor deste trabalho. Optamos também por focalizar o livro didático – objeto profícuo para o ensino e auxílio efetivamente usado pelo docente na sala de aula, de modo geral –, do oitavo ano do ensino fundamental II, uma vez que faz parte da área de atuação do profissional de Letras. Além disso, acreditamos que os alunos desse nível já possuem uma consciência sobre o que é língua.

Nota-se, ainda, um desconhecimento de estudos, na sociedade em geral, a respeito das contribuições dessas duas vertentes teóricas para o ensino de LP, especialmente os voltados para a correlação entre a formação docente e o material didático, porque, em nossa concepção, a ausência desses conteúdos resulta em concepções equivocadas sobre a língua(gem), o que faz prevalecerem as ideologias do policiamento gramatical e do prescritivismo linguístico no âmbito escolar.

Assim, a partir de políticas de normatização linguística no Brasil, a exemplo da Reforma Pombalina, a qual instituiu a língua portuguesa como oficial, e por outro lado proibiu o uso das línguas gerais no território brasileiro (MATTOS E SILVA, 2008), criou-se um senso comum no Brasil de que existe uma única norma correta, ou seja, a dita padrão ou culta², associada à variedade europeia da língua. Com isso, difundiu-

¹ O *corpus* desta investigação limitou-se a um único livro didático de língua portuguesa por se tratar de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvido no decorrer de um semestre. A comparação com os PPCs dos cursos de uma instituição específica correlaciona-se com o ensejo de contribuir com a reformulação destes documentos, tendo em vista uma formação docente mais eficaz. Crê-se ainda que tal estudo também possibilite reflexões desta natureza na reelaboração de instrumentos de mesmo teor em outras instituições superiores.

² Os termos usados não são os mais apropriados por estarem impregnados de juízos de valores que, por sua vez, hierarquizam os usos linguísticos. Contudo, utilizaremos esses vocábulos ao longo do trabalho para nos referirmos à variante linguística prestigiada socialmente na variedade brasileira da língua portuguesa.

se a crença em um idioma unitário e homogêneo, desconsiderando-se os reflexos que ele possui de uma sociedade brasileira miscigenada, de origem indígena, africana, portuguesa etc., o que fomenta, até os dias atuais, a produção de estereótipos sobre falares de falantes que destoam da norma portuguesa, acarretando preconceitos linguísticos.

Muitas vezes, percebe-se que a escola constitui-se como o principal ambiente que perpetua essa estigmatização das normas não institucionalizadas da língua, sendo o ensino de LP constituído geralmente pelas árduas aulas de gramática prescritiva sem a contextualização necessária para um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Além disso, há outras barreiras que impedem um ensino mais efetivo da língua, como a formação do professor de LP, uma vez que faz-se necessário que o docente tenha plena ciência da concepção de língua(gem) que norteia a sua práxis na sala de aula. Não se pode deixar de mencionar também o papel da mídia na criação e/ou propagação de polêmicas em torno do estudo de variações linguísticas na escola, bem como as políticas públicas de ensino que visam somente ao ensino da norma padrão, desprezando-se as demais ou atribuindo-lhes menor valor.

Em vista disso, constitui nosso intuito verificar se os PPCs dos Cursos de Letras e o livro didático destinado ao oitavo ano do ensino fundamental, aqui elencados como material de análise, abordam aspectos sócio-históricos da Língua Portuguesa, de modo a observarmos se ainda tem-se priorizado apenas o ensino prescritivo e/ou proscritivo da língua(gem).

Sendo assim, iniciamos a discussão com uma breve contextualização sobre a história da língua portuguesa, para compreender como o idioma sofreu influências extralinguísticas, apoiando-nos em Ilari e Basso (2014) e Silva (2008), articulando-a com a teoria da mudança linguística de Faraco (2005) e da variação linguística a partir de Bagno (2007). Trazemos também a noção do termo norma padrão, à luz de Coelho (2005), Faraco (2005) e Pagotto (1999). Em seguida, abordamos sobre a variação

linguística no livro didático, embasando-nos no PNLD Brasil (2017), Dionisio (2005), Salzano (2004) e Silveira *et al* (2016).

Ao analisar os PPCs dos cursos retrorreferidos, utilizamos como aparato teórico os textos de Barros (1997), Coelho (2005), Monteiro (2012), Mattos e Silva (2008) dentre outros, para falar rapidamente sobre as vertentes teóricas na formação de professores de português. A partir destas reflexões teóricas, bem como das análises dos materiais em estudo anteriormente mencionados, pretendemos contribuir com ponderações mais efetivas a respeito do ensino-aprendizagem de LP.

2. Pressupostos teóricos

Sabe-se que a língua portuguesa não nasceu no Brasil, mas foi implantada no continente sul-americano através da colonização portuguesa, que começa, oficialmente, a partir do “descobrimento” por Pedro Álvares Cabral, em 22 de abril de 1500, sendo ela derivada do latim, língua falada principalmente no centro da Roma antiga por volta de 753 a.C, que, por sua vez, se origina do ramo itálico, uma das subdivisões do indo-europeu ocidental, segundo Ilari e Basso (2014). O latim possuía duas variedades principais, respectivamente uma clássica e outra vulgar. Porém, a língua portuguesa, assim como o italiano, o espanhol, o francês e as demais línguas românicas, foram originadas do latim vulgar, o qual podemos dizer, segundo o mesmo autor, que consiste em uma variedade vernácula deste idioma.

A palavra vernáculo caracteriza um modo de utilizar uma língua de forma espontânea, ou seja, em um ambiente fora da escola e de outros ambientes institucionais. Dessa maneira, essa variação vernacular do latim, eminentemente falada, considerada popular, formou as línguas latinas por consequência de fatores externos à língua, como a expansão e declínio do império romano, com os ganhos e as perdas de terras, tendo sofrido inúmeras influências linguísticas, sobretudo no nível

lexical, o que, segundo Silva (2008), desencadeou o surgimento de línguas diversas irmanadas por laços de romanidade.

A respeito disso, a língua portuguesa na variante brasileira percorreu um longo caminho durante sua constituição, a partir do contato com as línguas indígenas e africanas, em consequência, por exemplo, do tráfico de escravos. A partir desse contato linguístico, observamos hoje a diversidade do português brasileiro (PB), abarcando uma gama de variações existentes nos falares da população.

Assim, observamos que o estudo da história de uma língua engloba diversos aspectos internos e externos, uma vez que implica o conhecimento do funcionamento da evolução e das transformações de fenômenos linguísticos, por exemplo, questões fonéticas e fonológicas, e, também, extralinguísticas, em razão de fatos sociais e políticos. Percebemos, assim, que essas modificações ocorrem em qualquer língua do mundo, desenvolvendo variações que se inserem mais rapidamente na fala, e que podem até mesmo atingir a escrita.

Posto isso, notamos que a LP muda com o passar do tempo. No entanto, para Faraco (2005), apesar dessas mudanças e variações contínuas, ela nunca perde seu caráter sistêmico, ou seja, a língua modifica-se, mas continua bem organizada, oferecendo os recursos necessários para uma comunicação eficaz.

Devemos ter em mente que essas variações na língua não implicam mudanças, mas toda mudança sempre pressupõe e implica variação (TARALLO, 2000). Dessa maneira, “a língua muda justamente por que *não está feita*, mas, faz se continuamente pela atividade linguística [...] muda porque é falada”. (COSERIU, 1979, p. 63, grifos do autor). Para esse mesmo o autor, a mutabilidade é característica essencial e necessária da língua, resultado da fala cotidiana, já que a língua está a disposição dos sujeitos para a liberdade expressiva e criadora. O autor afirma, ainda, que tal liberdade se realiza necessariamente num quadro de determinações históricas constituído pela

língua” (COSERIU, 1979, p. 64). Ou seja, as variações não afetam todas as partes da língua e não impedem uma comunicação eficaz.

Nesse sentido, Labov (2008) elucida que a uniformidade como princípio geral da mudança linguística. Em outras palavras, as influências que alteram a língua no presente são induzidas pelos os mesmo fatores que modificaram a mesma no passado.

Muitas vezes, essas modificações não são notadas pelos falantes, que possuem uma sensação mais de permanência do que de mudança. Alguns fatores ajudam nessa idealização da língua como algo estático, dentre elas o fato de que as mudanças se dão de forma lenta e parcial, de acordo com Faraco (2005). Outro fator é que a escola e os compêndios gramaticais difundem um padrão de língua cultivado por letrados, o que, para o mesmo autor, funcionam como refreadores temporários de mudanças, contribuindo com uma imagem equivocada dos conceitos de língua e norma.

Contudo, há situações em que os falantes observam essas variações e mudanças. falantes de diferentes faixas etárias conversam entre si, no momento em que são expostos a textos escritos muito antigos em sua língua, na interação com falantes de classes sociais sem acesso à cultura da escrita, ou que possuem pouco acesso ao ambiente escolar.

Assim, evidenciamos que as transformações possuem características específicas, as quais não modificam a comunicação eficaz da língua. Apesar dessas mudanças e variações, cabe lembrar que as línguas que conhecemos hoje, ao longo de sua constituição histórica, passaram por um processo de standardização, ou seja, assumem um modelo definido, portanto uma norma padrão. Faraco (2008), debate sobre o conceito de norma, o qual foi reformulado pelo linguista Eugenio Coseriu no início da década de 1950, desenvolvendo assim uma perspectiva tricotômica (sistema, norma e fala), na qual, nas palavras de Coelho (2005), a língua é vista como sistema abstrato-formal, a fala como atividade individual e a norma

[...] seria a língua enquanto instituição sócio-cultural, geográfica e socialmente marcada, com força coerciva, resultando em usos e hábitos linguísticos padronizados e aceitos por uma comunidade ou grupo, e circunscritos a essa comunidade ou grupo restrito – sua explicação enraíza-se na formação e desenvolvimento histórico-culturais da comunidade que a produziu e que a representa (COELHO, 2005, p. 70).

Desse modo, podemos conceber a norma como um conjunto de fenômenos linguísticos comuns e habituais em uma determinada comunidade de fala que são permeados de valores socioculturais. Observamos, então, que a língua admite vários usos ditos normais, não existindo apenas um padrão normal, e se partirmos de qualquer pressuposto teórico sobre o estudo das normas, gerativista ou variacionista, entramos em um consenso de que não há normas sem organização, assim, toda e qualquer variação constitutiva de uma língua é dotada de regras (FARACO, 2008).

Voltando para o assunto da normatização da língua, constatamos que, ao longo da história da LP, desenvolveu-se uma padronização, elegendo-se uma norma-padrão que, segundo Bagno (2007), é um produto cultural, um modelo artificial de língua, criado para neutralizar os efeitos das variações e mudanças da língua, sendo um estímulo para a uniformização da LP.

Dessa maneira, para intensificar o uso dessa norma-padrão, a escola, muitas vezes, não abre espaço para discussões sobre as mudanças linguísticas, bem como sobre as variações ocorrentes na fala dos alunos, as quais são um desafio para os estudos da Sociolinguística, sendo o seu objeto de estudo conhecer a realidade plural das normas e variedades em convivência. No entanto, quando as variações linguísticas constituem uma temática curricular, são geralmente estereotipadas, possuindo cunho preconceituoso o seu ensino.

Visto que esses ambientes institucionais visam somente ao ensino da norma padrão que, segundo Coelho (2005), é associada, por muitos, a uma norma culta – utilizada nos meios intelectuais –, o resultado é a construção imaginária de língua homogênea, usada por letrados, fora do uso corriqueiro de muitos alunos. Desse

modo, desconsidera-se, pois, a fala do aluno, ou seja, a sua norma linguística, que muitas vezes é considerada como um conjunto de “erros de português”. Bortoni-Ricardo (2004) alude que os chamados “erros” são simplesmente diferenças em relação à norma padrão da língua, ou seja, são variantes usadas pelos alunos no domínio dos seus lares ou pelos grupos com que mais frequentemente eles convivem no dia a dia, onde predomina a oralidade.

Ao lembrarmos da política pombalina de imposição do uso da língua portuguesa, nas instituições e documentos oficiais no século XVIII, e de proibição do uso da língua geral no Brasil, que por sua vez extinguiu tribos indígenas e conseqüentemente suas línguas, observamos uma construção da ideologia burguesa de língua homogênea, a qual se perpetua no ensino atual da língua materna que segue ríspidamente a norma-padrão instituída pelos compêndios gramaticais. Por conseguinte, levar essa concepção de língua(gem) regressista, elitizada e homogênea para o ensino é um dos motivos do distanciamento real do funcionamento da língua, é um dos fatores para a perda da identidade cultural e linguística pelos alunos, como alude Bagno (2007), uma vez que essa concepção de língua emanada das gramáticas³, a qual se importa somente com a escrita normativa, causa a descontextualização da língua portuguesa diante da cultura histórica e social dos falantes, aspectos indissociáveis para o estudo de qualquer língua.

Dessa maneira, pensar na importância dos estudos da linguística histórica e da sociolinguística na formação dos professores, bem como no ensino de LP através dos livros didáticos, os quais geralmente são o guia dos professores na sala de aula, é fundamental para um ensino/aprendizagem eficaz e amplo da LP, pelo qual se compreenda a língua como um todo (MONTEIRO, 2012), ou seja, como um fenômeno

³ Deve-se destacar que há gramáticas que abordam concepções diversas de língua. Supomos, portanto, que Bagno (2007) esteja referindo-se à gramática normativa, pois prescreve uma língua fora do uso real em situações de comunicação, concentrando-se sobretudo em regras gramaticais descontextualizadas.

variável interna e externamente ao longo da sua história. Assim, o reconhecimento de que o uso da língua muda em diferentes contextos é capaz de auxiliar o professor a proporcionar um ensino mais eficiente da LP, considerada em seu caráter multifacetado.

É nesse sentido que percebemos as contribuições desses estudos na formação do professor de língua portuguesa, pois lhe conferem uma competência diversificada em sua prática de ensino. Barros (1997, p. 82) aborda que os estudos diacrônicos da língua “[...] implica[m] não apenas saber o que é variação mas também ter consciência do caráter não motivado, do ponto de vista linguístico, quer dos fenômenos de atribuição de prestígio às diferentes variedades quer do caráter acidental da situação geográfica das mesmas.” Por conseguinte, o conhecimento aprofundado acerca dos fenômenos de variação e mudança linguísticas implicará repercussões positivas nas suas atitudes perante as produções orais e escritas dos alunos, bem como uma posição crítica a respeito da concepção de língua(gem) presente nos materiais didáticos propostos pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD).

3. O professor de LP e os embates entre o guia de livros didáticos do PNLD 2017 e os discursos midiáticos diante das variações linguísticas

O Guia de Livros Didáticos do PNLD de 2016, o qual norteia a escolha de LDs para os professores durante os anos de 2017, 2018 e 2019, juntamente com outros documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, apresenta critérios e objetivos específicos para o ensino de Língua Portuguesa nos últimos quatro anos do Ensino Fundamental, os quais se atentam às demandas de comunicação e/ou de conhecimentos linguísticos dos alunos.

A variação linguística aparece como um dos pontos principais do Guia, que estabelece como objetivo do ensino de LP garantir ao aluno “o desenvolvimento da compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de

expressão linguística” (BRASIL, 2016, p. 18). Ainda segundo o Guia, cabe ao LD “**valorizar e efetivamente trabalhar a variação** e a heterogeneidade linguísticas, situando, nesse contexto sociolinguístico, o ensino das normas urbanas de prestígio.” (BRASIL, 2016, p. 20, grifos nossos). A partir da leitura do Guia, notamos que explicitamente não se trata apenas de uma simples abordagem do fenômeno da variação linguística, mas que deve haver a criação de discussões em defesa da sua valorização. Porém, ao abordar a questão da variação, o PNLD enfatiza constantemente que o aluno deve dominar e seguir com rigidez as “normas urbanas de prestígio”.

Apesar do avanço das pesquisas da Sociolinguística presentes no PNLD, há barreiras que comprometem a implementação efetiva destas nos LDs, a exemplo do discurso midiático. Uma polêmica recente da mídia – a do livro didático “Por uma Vida Melhor”⁴–, envolveu linguistas que foram acusados de apologia aos erros gramaticais nos materiais didáticos, o que resultou em um conjunto de reportagens veiculadas nas maiores empresas jornalísticas, com grande credibilidade na sociedade, que atacavam através do discurso do senso comum o trabalho e a ética dos linguistas defensores das variações linguísticas, vinculando-os a uma ideologia educacional esquerdista (SILVEIRA *et al.*, 2016).

Dessa maneira, tendo em vista os parâmetros dos documentos oficiais e a polêmica sobre o ensino da variação linguística nos LDs, é importante ressaltar que a escolha do material didático feita pelos professores e pela escola, na maioria das vezes, não possui embasamento científico (SALZANO, 2004). Posto isso, é imprescindível o posicionamento crítico do professor diante dos LDs elencados pelo Guia, bem como das informações que circulam na mídia e que são reforçadas pela sociedade em geral,

⁴ Em 2011, foi publicado o livro “Por uma Vida Melhor” da coleção “Viver, Aprender”, distribuído pelo MEC, o qual gerou uma enorme repercussão na mídia de que “o livro ensina errado”, pois contém nas páginas exemplos de sentenças como “nós pega peixe” e “a gente pega o peixe”.

de modo que ele seja capaz de selecionar aqueles que abordem efetivamente a variação linguística, além de adequar a sua metodologia em prol de um ensino eficaz aos seus alunos.

3. Análise do livro didático e dos PPCS dos Cursos de Letras da UFG/RC

A abordagem dos fenômenos estudados pela Sociolinguística e a Linguística Histórica nos livros didáticos de LP e nos PPCs nos parece ser necessária, pois torna possível uma reflexão sobre a variabilidade da língua, desmitificando a ideologia da homogeneização da língua e enfatizando o caráter sócio-histórico da língua.

A seguir, apresentamos a análise do livro didático e dos PPCs dos Cursos de Letras da UFG-RC, para verificar como está sendo proposto o ensino da variação, principalmente na perspectiva diacrônica.

O livro didático de Língua Portuguesa que analisamos é bem recente e está de acordo com o PNLD 2017, 2018 e 2019. Intitula-se “Português Linguagens” e foi organizado por Cereja e Magalhães (2015), destinando-se ao 8º (oitavo) ano do Ensino Fundamental. Dessa maneira, abordaremos primeiro o livro didático, o qual se organiza em quatro (4) unidades com temáticas atuais, compostas cada uma por três (3) capítulos. Assim, destacamos alguns pontos mais relevantes para a discussão.

A referência aos conteúdos sobre variação linguística no material didático analisado é ínfima, pois não faz menção direta ou traz qualquer explicação sobre variação linguística, ainda mais na perspectiva diacrônica. No entanto, ao longo das atividades de compreensão textual, encontramos também questões isoladas relacionadas à variação linguística, como o exemplo a seguir: “6. Observe a linguagem empregada pelas personagens. Que tipo de variedade linguística predomina: uma variedade de acordo com a norma-padrão formal ou com a norma-padrão informal? Justifique.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015. p. 21).

Assim, é requerido ao aluno que identifique e depois justifique a variação usada pelos personagens do texto, porém, observamos que as questões são vagas, pois não

há uma explicação prévia sobre o que são as normas mencionadas, subentendendo que os estudantes já saibam a diferença entre as duas. Nesse caso, como nossa análise restringiu-se ao livro do oitavo ano, não é possível saber se o tema já havia sido abordado nos livros didáticos das séries precedentes.

Faz-se aqui necessária uma intervenção na questão da delimitação conceitual do termo “norma-padrão formal e informal”. A Sociolinguística não utiliza comumente os termos formal e informal como subclassificações da norma-padrão, mas apenas norma-padrão, concebida como um modelo idealizado de língua, que não corresponde a nenhum uso efetivo de fala. Assim, para distinguir, por exemplo, as variedades que são usadas entre pessoas escolarizadas e não escolarizadas, Bagno (2007) faz uso dos termos variedades prestigiadas e variedades estigmatizadas, respectivamente, apresentando-os como alternativas também ao termo norma culta, constantemente empregue na literatura sobre o assunto.

No capítulo 3, são introduzidos os estudos da resenha crítica e das vozes verbais, e assim como a atividade abordada acima, observamos o mesmo padrão de pergunta, a saber: “qual variação linguística o autor está usando?”, sem contudo qualquer explicação prévia sobre o assunto. No entanto, em uma das atividades do capítulo, os autores utilizaram uma notícia veiculada na internet para abordar a mudança da regência do verbo assistir em um contexto formal, como mostra a figura abaixo:

Figura 1 – Verbo assistir em reportagem do LD analisado.



Fonte: Cereja e Magalhães (2015, p. 66)

Na sequência ao texto acima, são propostos exercícios relacionados ao uso do verbo “assistir” na notícia. Apesar de as atividades não mencionarem explicitamente a variação e/ou a mudança linguística em si, é interessante a discussão que se faz do emprego do verbo no texto:

7. Apesar do verbo assistir, em muitas situações da língua oral e da língua escrita, já estar sendo empregado como transitivo direto, a gramática normativa e muitos dicionários ainda o classificam como verbo transitivo indireto quando apresenta o sentido de ver.

a) [...]. Se o jornalista quisesse escrever rigorosamente de acordo com a norma-padrão, como ficariam as duas frases observadas na questão anterior?

b) Você acha que, dado o uso atual do verbo assistir, com sentido de “ver”, as gramáticas deveriam rever a predicação desse verbo? (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 66)

Podemos notar que o uso do verbo assistir no texto analisado não segue as regras da norma-padrão, como a questão aborda, chamando a atenção do aluno para o fato de que a modificação da regência do verbo tem ocorrido tanto na língua oral como na língua escrita. Além disso, a pergunta da letra ‘b’ encaminha o aluno a

questionar as gramáticas sobre o uso atual do verbo, haja vista a mudança da transitividade do verbo até em textos mais monitorados, como o gênero notícia, o que consideramos um aspecto positivo, pois propicia uma reflexão sobre as mudanças efetivadas na língua e sobre o quanto elas demoram a ser incorporadas por instrumentos normatizadores da língua, como as gramáticas.

Outro tipo de questão comum no LD analisado solicita que o aluno verta frases de normas informais da língua para a norma-padrão. Para Dionísio (2005, p. 82), essa atividade “parece ser mais solicitada quando o assunto é VL⁵ ou apenas quando o texto empregado traz ocorrências de VL”. No entanto, ainda que a atividade possa levar o aluno a observar as diferenças entre as variedades, ela não favorece uma reflexão sobre a motivação destes fenômenos ou mesmo a valorização das distintas variedades linguísticas. Assim, o aluno subentende que a conversão de frases de uma norma da língua a outra é sinônimo de corrigi-las ou melhorá-las, o que só se alcança obedecendo-se aos padrões da norma padrão, contribuindo para a manutenção do preconceito linguístico. Reforça-se, com isso, a crença de que certas formas de usar a língua são as únicas “corretas”, enquanto outras são consideradas como usos que “degeneram” a língua portuguesa.

Dessa maneira, consideramos que a questão serviria como momento profícuo para o professor trabalhar e refletir sobre a variação linguística, ainda mais na via diacrônica, pois evidencia que a língua está sujeita a mudanças. Isto faz com que o aluno compreenda que essas transformações são um processo recorrente na língua, e não variações aleatórias.

Ao final do LD, verificamos, ainda, a abordagem de recursos gráficos para a construção de sentidos no texto. Em um dos exemplos, foi trabalhada a expressão latina *sic*, em geral empregada entre parênteses ou colchetes com intuito de informar que um termo ou texto citado foi escrito igualmente como no original. Posto isso, os

⁵ Variação Linguística.

autores demonstraram como exemplo o trecho da crônica “O maior matrimônio do País é a educação”, do escritor Mario Prata, sobre algumas “pérolas do vestibular” de uma universidade federal, como mostra o exemplo seguinte: “Precisamos tirar as fendas (sic) dos olhos para enxergar com clareza o número de famigerados (sic) que almenta (sic).” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 238).

Assim, notamos que o foco do autor, ao usar a expressão *sic*, foi destacar as variantes presentes no trecho que estão em desacordo com a norma-padrão, como “fendas” em lugar de “vendas”; “famigerados” em vez de “famintos” e, por último, “almenta” em lugar de “aumenta”. Assim, o escritor se posiciona criticamente diante dos usos inadequados presentes nas redações de alunos, ou seja, dos desvios em torno das regras da norma-padrão. Todavia, a falta de explicações sobre por que acontecem essas variações, com as quais os alunos se identificam em suas práticas de escrita, desenvolve nestes a percepção de uma língua difícil e não representativa da norma usada pelos estudantes cotidianamente.

Nesse caso, percebemos a ênfase dada pelo LD e reforçada pelo meio jornalístico de modo geral em “erros” gráficos e/ou morfossintáticos, desconsiderando-se o conteúdo, a criticidade ou a junção de ideias nas dissertações dos estudantes. Isso tem origem em uma ideologia conservadora de língua, que só evidencia o certo e errado, ou adequado e inadequado sem a devida reflexão sobre o seu uso concreto. O tratamento dado ao tema no LD contribui, assim, para uma visão equivocada acerca das variações linguísticas.

Dessa maneira, o professor poderia desenvolver uma reflexão sobre as motivações que levaram os alunos a tais confusões, como por exemplo os processos morfológicos, a pouca familiaridade com os textos escritos devido à falta de hábito de leitura, como a troca da letra “l” pela “u” em “aumenta”, o que consideramos um desvio ortográfico pequeno que não compromete, na maioria das vezes, a qualidade do texto do aprendiz e não modifica o sentido do texto. Além disso, a expressão *sic*

poderia servir para abordar a variação diacrônica, destacando-se termos e frases que não são mais comuns na língua, mas que em outras épocas eram usadas com frequência entre os falantes, levando os alunos a refletirem e discutirem sobre estas variações a partir das suas experiências linguísticas junto aos seus familiares mais velhos e mais jovens dentro da sala de aula.

Posto isso, percebemos no livro didático uma abordagem ínfima sobre a variação linguística, uma vez que esse assunto é tratado sem nenhuma contextualização ou reflexão, geralmente inserido em perguntas isoladas sobre qual variedade está presente em determinado texto, muitas vezes com juízo de valor implícito contra os desvios da norma-padrão. Consideramos, principalmente, a ausência de questões relacionadas à linguística histórica no LD como algo desfavorável para o ensino da língua materna, dado que esse é um momento importante para que os estudantes compreendam o processo dinâmico da língua, para que assim não perpetuem atitudes discriminatórias em torno de algumas variantes linguísticas.

Diante dos problemas evidenciados acima, nota-se a importância da formação docente para lidar com os equívocos, omissões de conteúdos e outras possibilidades vislumbradas no livro didático. Nesse sentido, mostra-se pertinente a análise da estrutura curricular dos cursos de letras, a fim de verificar se ela possibilita o ensino de língua(gem) como fenômeno heterogêneo, histórico e variável, contribuindo com um processo de ensino-aprendizagem de LP na perspectiva abordada neste estudo.

Os projetos pedagógicos apresentam primeiramente aspectos básicos sobre os Cursos de Letras Português e Letras Português e Inglês, como estruturação, objetivos, princípios norteadores, expectativa para formação profissional e após isso o elenco de disciplinas. O elemento que distingue os PPCs é o elenco de disciplinas referentes à língua inglesa no caso do PPC do Curso de Letras Português e Inglês.

Inicialmente, observamos a concepção de linguagem, retirada da resolução CEPEC nº 329, de 28 de fevereiro de 1992, atualizada em 1997, – documento que fixava

o currículo pleno do curso de Letras –, que a concebe como capacidade complexa, apreendida por meio das diversas línguas e da literatura e, ao mesmo tempo, relacionada com processos cognitivos e simbólicos. Após uma breve explicação sobre o termo, são explicitados os princípios sobre a natureza da linguagem, dentre os quais destacamos o social, o cultural e o histórico. Portanto, os PPCs levam em conta os contextos de interação linguística, sem excluir as demais abordagens, observando-se aí uma visão da língua em seu real funcionamento, como elemento constitutivo das relações sociais.

Desse modo, os PPCs ressaltam que os diversos ingressantes nos cursos de letras devem basear-se na percepção de língua como prática social, bem como nas diversas formas de manifestações culturais. Além disso, espera-se que, ao final do curso, o aluno domine a língua no que concerne à sua estrutura e funcionamento, bem como possua senso crítico e capacidade analítica a respeito dos fenômenos da linguagem ditos anteriormente.

Poderíamos dizer que os PPCs de ambos os cursos evidenciam os aspectos históricos, sociais, cognitivos da língua(gem), assim como almejam a formação crítica dos futuros professores diante dos diversos contextos da linguagem. No entanto, devemos nos atentar a dois pontos, sendo que o primeiro refere-se ao que o texto considera como “domínio da língua”, uma vez que, de acordo com o documento, e muitas vezes repetido no decorrer do texto, a língua é identificada com a dita “norma culta”, termo carregado por forte conotação ideológica e preconceituosa.

Já o segundo trata da variação linguística. Observamos o uso de expressões como “ter consciência”, “reconhecimento” quando se trata deste tema, o que aparenta ser uma simples constatação da existência de variações na língua, mas que não envolve um questionamento crítico e reflexivo destas na formação do docente de LP. Acredita-se, contudo, que o professor deve valorizar as diferenças na sociedade, para que o mesmo ocorra nos diferentes usos orais e escritos da língua. Ou seja, além de

reconhecer, deve-se ter um olhar respeitoso e sensível às variações estigmatizadas, para futuramente trabalhar, em seu espaço de exercício da docência, o desenvolvimento teórico e crítico relacionado às questões sócio-históricas da língua.

Em geral, ambos os PPCs anseiam que os discentes desenvolvam sua competência crítica a respeito dos fatos linguísticos e da valorização das diferenças na sociedade no momento da sua práxis, o que também determinam as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, que afirmam ser “essencial [...] dar prioridade à abordagem intercultural [na sala de aula], que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, p. 31, 2001, grifo nosso).

Nesse sentido, caberia aqui trazer uma reflexão sobre as variações que constituem a língua, objeto principal de estudo do curso, diante da estratificação cultural e linguística da sociedade. Partindo de uma realidade em sala de aula, na qual os alunos possuem falares e experiências linguísticas diferentes, o papel do professor seria desenvolver diálogos sobre o conhecimento linguístico que já possuem os estudantes e o saber teórico-crítico dos docentes, o que, segundo Mattos e Silva (2008), tornaria enriquecedor o ensino da língua, bem como deveria ser a motivação fundamental a ser usada para aprimorar o ensino de LP.

Para a consecução das finalidades dos cursos de Letras mencionados, previstas nos PPCs e salientadas acima, é fundamental que haja disciplinas voltadas para questões do âmbito da Linguística Histórica e da Sociolinguística. O quadro abaixo mostra as disciplinas cujas ementas e/ou referencial teórico abarcam, ainda que indiretamente, tais conteúdos:

Quadro 1 – Disciplinas que contemplam a perspectiva sócio-histórica da língua.

Disciplinas elencadas
Introdução aos estudos da linguagem
Fonética
Latim
Estudos do léxico

Fonologia do Português
Sociolinguística
Teorias linguísticas
Tópicos em sociolinguística
Latim 2
Linguística românica
Estudos diacrônicos do português
Linguística antropológica
Linguística histórica 1
Linguística histórica 2
Filologia portuguesa

Fonte: elaborado pelos autores.

As disciplinas acima estão vinculadas a ambos os cursos de Letras. Em termos quantitativos, o número de disciplinas que possuem caráter sócio-histórico nos PPCs é significativo, sendo um total de quinze (15), dentre as noventa e sete (97) oferecidas pelo Curso de Letras Português, e noventa e quatro (94) do Curso de Letras Português e Inglês. Devemos notar que algumas delas, por exemplo, “Introdução aos estudos da linguagem”, “Fonética”, “Fonologia do Português” e “Teorias linguísticas” foram elencadas por manterem em suas ementas e bibliografias básicas e/ou complementares assuntos consoantes à concepção de língua(gem) defendida neste trabalho.

Nesse sentido, sabendo que a língua portuguesa é um sistema complexo, o ensino de LP é dividido em disciplinas de naturezas obrigatórias e optativas, possibilitando ao graduando em Letras uma base comum e outra até certo ponto eletiva⁶, consoante às suas afinidades. Desse modo, cada disciplina acima possui um objetivo e uma importância específica para a formação do professor, a exemplo das listadas a seguir: i) Linguística Românica, a qual aborda a expansão e a diferenciação do Latim através de fatos políticos, econômicos e sociais; ii) Linguística Antropológica, que discute sobre a língua em diferentes contextos culturais; iii) Linguística Histórica

⁶ O aluno em questão pode escolher algumas das disciplinas de natureza específica dentre as que são ofertadas em cada semestre, respeitando-se os seus pré-requisitos, e outras lhes são obrigatórias durante o curso.

1 e 2, que investigam a LP e suas variações e mudanças na perspectiva diacrônica da língua; e iv) Sociolinguística, que estuda a teoria da mudança e variação a par da formação do professor, dentre outras.

Contudo, apenas cinco (05) das disciplinas elencadas nos PPCs analisados, quais sejam, Introdução aos estudos da linguagem, Fonética, Latim, Fonologia do Português e Sociolinguística, são de natureza obrigatória, sendo esta última, entretanto, de natureza optativa no PPC do Curso de Letras Português. Isso significa que há chances de os graduandos em Letras não cursarem esta disciplina de Sociolinguística ao longo da sua formação, o que consideramos grave, pois pode ocasionar uma atuação docente prescritivista diante dos fenômenos linguísticos encontrados em sala de aula. Já a disciplina de Fonologia do Português possui natureza obrigatória para o Curso de Letras Português e é optativa para o de Letras Português e Inglês e, portanto, também pode não integrar a grade dos alunos deste curso.

Ressaltamos que grande parte das disciplinas destinadas aos estudos gramaticais da língua, como a Sintaxe e Morfologia, são de natureza obrigatória aos alunos, evidenciando uma ênfase no estudo mais estrutural da língua. Em que pese a importância de cada uma delas para o ensino de LP, esperamos uma grade curricular em que haja a inserção das disciplinas elencadas no quadro acima como sendo obrigatórias ou até mesmo que sejam realmente ofertadas durante a graduação.

Pela questão do espaço limitado, não discutimos sobre a oferta das disciplinas referidas acima no decorrer dos cursos, pois é possível que haja disciplinas presentes nos PPCs que não apareçam como opções nas grades curriculares dos cursos a serem escolhidas pelos discentes durante a graduação. Entretanto, julgamos pertinente a quantidade de disciplinas que abordam a perspectiva sócio-histórica da língua, o que contribui para a criação de um ambiente de ensino da língua portuguesa que não penalize as variações estigmatizadas, através do conhecimento sociolinguístico e

diacrônico do professor, o qual seja, por sua vez, capaz de preencher as lacunas dos livros didáticos que ainda não possuem um suporte teórico-crítico para fazer jus ao estudo mais amplo e sócio-histórico da LP.

4. Considerações Finais

A presente discussão objetivou chamar a atenção para a necessidade de uma perspectiva sócio-histórica da língua no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, investigando algumas das possíveis motivações para os preconceitos linguísticos observados cotidianamente no ambiente escolar, a saber, a falta de um espaço maior às disciplinas desta natureza na formação do professor de LP e a carência de uma abordagem teórico-crítica mais efetiva das variações e da constituição histórica da língua nos LDs desta disciplina. Nesse sentido, analisamos um livro didático de oitavo ano da rede pública de ensino e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras da UFG-RC, para compreendermos como está sendo proposto o ensino referente a essas diretrizes da linguística.

Apesar de muitos anos após o surgimento de disciplinas como a Linguística Histórica e a Sociolinguística, o livro didático analisado ainda não apresenta um acompanhamento eficaz dos conhecimentos produzidos nestes campos; pelo contrário, reforça os discursos que circulam na imprensa midiática e pelo senso comum, que vão na contramão de uma compreensão de língua heterogênea e histórica. Dessa maneira, notamos que o estudo da variação linguística é abordado superficialmente através de perguntas isoladas, sem a devida contextualização, apenas para cumprir as diretrizes do PNLD.

Além disso, consideramos que a ausência de aspectos diacrônicos no livro didático de LP é algo negativo, pois é imprescindível aprender os aspectos sociais, políticos e, especialmente, históricos que motivam a variação e a mudança linguística,

de modo a se ter uma compreensão mais ampla dos fatores que levam a certos padrões na LP.

Os PPCs dos Cursos de Letras evidenciaram uma quantidade razoável de disciplinas referentes aos estudos sociais e históricos da língua, que certamente auxiliariam os professores de LP a desenvolverem um senso crítico e sensível diante dos diversos fatores extralinguísticos que subjazem ao funcionamento da língua, se fossem ofertadas regularmente ao longo das graduações em questão. Apesar disso, apresentam uma concepção da língua(gem) como prática social, bem como propõem uma formação crítica do aluno a respeito da valorização das diferenças sociais e culturais dentro da sala de aula, o que ajuda a diminuir a perpetuação do preconceito linguístico diante das produções orais e escritas de alunos, principalmente, àqueles que utilizam as normas estigmatizadas pela sociedade.

Ao realizar esse estudo, defendemos a ideia de que o ensino-aprendizagem de LP não pode furtar-se ao seu caráter histórico e social, razão pela qual cremos ser necessário uma abordagem efetiva de reflexões oriundas da Linguística Histórica e da Sociolinguística referentes à língua como um objeto dinâmico, mutável e heterogêneo tanto na formação do professor quanto nos LDs. Isso porque concebê-la desse modo auxilia em uma prática de ensino de LP mais adequada, a qual leva também em consideração a língua em seu real funcionamento.

Referências Bibliográficas

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 238 p.

BARROS, M. C.de A. História da língua/ ensino da língua. [Editorial] **Línguas e Literaturas**, v. XIV, p. 81-99, 1997. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2750.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. A variação linguística em sala de aula. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 37-45.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares para os cursos de Letras**. Parecer CNE/CES 492/2001. 2001

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Guia de livros didáticos: ensino fundamental anos finais**. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 98.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens – 8º ano**. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva. 2015.

COELHO, B. J. Norma Lingüística. *In*: COELHO, B. J. **A comunicação verbal e suas implicações didático-pedagógicas**. 3. ed. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005. p. 67-82.

CORESIU, E. **Sincronia, diacronia e história**. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: USP, 1979.

DIONISIO, A. P. Variedades Linguísticas: Avanços e Entraves. *In*: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 75- 88.

FARACO, C. A. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LABOV, W.. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008

MATTOS E SILVA, R. V. Da sócio-história do português brasileiro para o ensino do português no Brasil hoje. *In*: AZEREDO, J. C. de (org.). **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. 5. ed. Petrópolis – Rio de Janeiro, 2008, p. 19-31.

MONTEIRO, C. L. da C. **A importância do estudo de História da Língua Portuguesa no curso de Letras**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_0530af808d855983f14dd8464ffab319. Acesso em: 05 nov. 2017.

PAGOTTO, E. G. Norma e Condescendência; Ciência e Pureza. **Revista Línguas e Instrumentos Lingüísticos**. Campinas: Pontes, n. 2, p. 49-68, 1998. Disponível em: <https://ead.ufsc.br/portugues/files/2013/11/Livro.pdf>.

SALZANO, J. T. Análise de um livro didático em língua portuguesa. **Integração**, n. 42, p. 285-295, jul/set, 2004.

SILVA, D. E. G. da. **Percursos filológicos: nas trilhas das línguas românicas**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2008.

SILVEIRA, A. C. da *et al.* Em terreno minado: incoerências e conflitos ideológico nos dizeres científicos e midiáticos sobre a norma do português brasileiro. *In*: FREITAG, R. M. Ko; SEVERO, C. G. GÖRSKI, E. M. (org.). **Sociolinguística e Políticas Linguísticas: olhares contemporâneos**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 205-222. Disponível em: <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/sociolinguistica-e-politica-linguistica-1202>. Acesso em: 15 nov. 2017.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

Artigo recebido em: 27.04.2018

Artigo aprovado em: 07.08.2018



Planificação e manutenção linguística: a construção do sistema de escrita da língua Xikrín do Cateté

Linguistic planning and maintenance: the construction of the Xikrín do Cateté language writing system

Lucivaldo Silva da Costa *

Tereza Maracaipe Barboza **

Quelvia Souza Tavares ***

RESUMO: Neste estudo, descrevemos os processos mobilizados na confecção do sistema de escrita da língua Xikrín do Cateté e de um livro para auxiliar no processo de alfabetização e letramento dos falantes que estudam nas escolas das aldeias. Essas ações de planificação linguística objetivam a manutenção da língua e da cultura Xikrín do Cateté. Esse povo fala uma variedade da língua Kayapó¹, pertencente à família Jê, Tronco Macro-Jê (RODRIGUES 1986, 1999). Atualmente, vive em três aldeias, *Cateté*, maior e mais antiga, com aproximadamente 900 habitantes, *Djudjêkô*, com aproximadamente 500 habitantes, fica a 18 km da aldeia *Cateté* e *Ô'odjãm*, a mais recente e menor, com população estimada em 150 pessoas, está localizada à margem esquerda do rio *Cateté*. A escassez de material didático na língua indígena está, em certa medida, condicionada a não existência de um

ABSTRACT: In this study, we describe the steps involved in the elaboration of the written system of the Xikrín do Cateté language and a book to help the children to get the Xikrín writing system and develop literacy practices in their native language during the classes in village schools. These actions of linguistic planning aim at the maintenance of the Xikrín do Cateté language and culture. This people speak a variety of Kayapó language, belonging to the Jê family, Macro-Jê Stock (RODRIGUES, 1986). Xikrín people currently live in three villages, *Cateté*, the largest and the oldest one, with approximately 900 inhabitants, *Djudjêkô* with approximately 500 inhabitants, is 18 km from the *Cateté* village and *Ô'odjãm*, the youngest and smallest one, with a population estimated at 150 people, is located on the left bank of the river *Cateté*. The shortage of didactic material in the indigenous language is to

*Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília-UnB. Docente da UNIFESSPA. lucivaldosc@unifesspa.edu.br

** Mestra em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Docente da UNIFESSPA. terezamaracaipe@unifesspa.edu.br

*** Mestranda em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará. Docente do Instituto Federal do Pará. quelvia.tavares@ifpa.edu.br

¹ A língua Xikrín é predominantemente do tipo isolante, mas apresenta também características flexionais, já que nomes, verbos e posições recebem flexão relacional. Para maiores informações sobre esse tema, ver Costa (2003, 2015).

sistema de escrita para a língua Xikrín. A construção de tal sistema pode possibilitar a criação de literatura em língua indígena para garantir um ensino bilíngue, diferenciado e específico, que fortaleça sua língua e sua cultura milenar. É válido ressaltar, ainda, que o sistema de escrita aqui proposto está ancorado em critérios fonológicos sem, no entanto, desconsiderar critérios políticos que respeitem a autonomia dos Xikrín na escolha dos símbolos representativos dos fonemas existentes em sua língua.

some extent due to the absence of a writing system for the Xikrín language. The construction of such a system can enable the creation of literature in the indigenous language to guarantee a bilingual, differentiated and specific teaching that strengthens its language and its ancient culture. It is noteworthy that the writing system proposed here is founded in phonological criteria, without, however, disregarding political criteria that respect the autonomy of the Xikrín in the choice of symbols representative of the phonemes in their language.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Xikrín. Sistema de escrita. Educação bilíngue.

KEYWORDS: Xikrín language. Writing systems. Bilingual education.

1. Introdução

A escrita é uma das conquistas culturais mais significativas dos seres humanos. Essa tecnologia² possibilita ao homem gravar e transmitir informações e histórias para além de seu tempo. Na modalidade oral, interagimos apenas com nossos interlocutores presentes no ato comunicativo. Na modalidade escrita, no entanto, conseguimos alcançar não apenas a audiência presente, mas também interlocutores em potencial: aqueles ausentes no espaço e no tempo. É claro que, hoje em dia, é possível gravarmos mensagens de voz e de vídeo e enviarmos a outrem, mas, para isso, precisamos de equipamentos especiais e de boa conexão com a internet, o que, infelizmente, não é o caso do Brasil, onde muitas comunidades não têm acesso a

² A escrita circunscreve-se enquanto uma tecnologia, à medida que, para sua produção é necessário o uso de um conjunto de ferramentas e equipamentos, como, estiletos, pincéis, lápis, canetas, superfícies cuidadosamente preparadas, peles de animais, tiras de madeira, assim como tintas ou pinturas e muitos outros. O processo de registrar a linguagem falada é governado por regras conscientemente planejadas e inter-relacionadas: por exemplo, um certo pictograma significará uma palavra específica, ou o *grafema* "a" representará um certo fonema, "b" um outro e assim por diante. Não se quer negar aqui que a situação escritor-leitor, criada pela escrita, afete profundamente os processos inconscientes envolvidos na composição da escrita, uma vez que já se tenham aprendido as regras explícitas, conscientes.

instrumentos tecnológicos, tais como: celular, gravador, filmadora e outros, em que é possível o registro da modalidade oral da língua. Nesse sentido, a escrita apresentaria considerável vantagem sobre a fala, uma vez que para enviarmos uma mensagem escrita necessitamos apenas de um pedaço de papel e de um lápis ou caneta (cf. ROGERS, 2005, p. 1). A escrita pode ser entendida como o uso de marcas gráficas para representar enunciados linguísticos específicos e, a despeito do maior alcance da escrita em relação à fala, é importante, ressaltar que a escrita não é a língua. Dito de outra forma, enquanto a língua é um sistema complexo internalizado na mente do falante, que lhe permite produzir e interpretar enunciados, a escrita é a fixação da fala pela representação gráfica, que transforma os enunciados falados e ouvidos em escritos ou lidos (cf. ROGERS, 2005, p. 1; SOARES, 2016, p. 38). Além disso, é importante destacar que o sistema de escrita não é capaz de garantir a vocalização e os usos reais da língua e, sendo uma tecnologia criada pelo homem, ela não é apreendida naturalmente no dia a dia como a língua falada; muito pelo contrário, o aprendizado, o domínio e o uso de um sistema de escrita demanda tempo, dedicação e esforço do falante, bem como práticas de leitura e escrita tanto na escola, quanto na comunidade para promover os usos sociais dessa modalidade da língua.

O artigo traz ações de planificação linguística, conhecido na literatura como planejamento de *corpus* da língua (COOPER, 1989; SANVICÉN, 2008), que toma como foco a elaboração de ortografia para as línguas, documentação, confecção de materiais didáticos, gramáticas, cartilhas, dicionários, material em audiovisual, etc. Aliado ao planejamento de *corpus*, espera-se também um planejamento de *status* da língua Xikrín, especialmente, na educação escolar indígena na aldeia, que essa língua ganhe mais espaço nos diferentes níveis de ensino e nos diferentes domínios sociolinguísticos na comunidade. Para isso, faz-se necessário a implantação de políticas de línguas para os povos indígenas, já asseguradas na Constituição Federal (cf. art. 210 e 215 da CF de

1988, Referencial para a formação de professores indígenas), mas que nem sempre são garantidas sua oferta pelas Secretarias de Educação.

Equipar a língua Xikrín do Cateté, por meio da criação de um sistema de escrita e de elaboração de material de apoio ao ensino bilíngue, diferenciado e específico com vistas ao desenvolvimento de práticas de letramento nessa comunidade linguística, é uma ação de intervenção no campo da política linguística, cujo objetivo é garantir a manutenção dessa língua nos diferentes domínios sociolinguísticos na aldeia e lhe conferir *status* no domínio escolar, espaço atualmente dominado pela língua portuguesa, embora todos os Xikrín sejam falantes fluentes de sua língua nativa (cf. CALVET, 2007; COSTA, 2015; FISHMAN, 1982).

Neste estudo descrevemos uma experiência formativa desenvolvida com a comunidade Xikrín do Cateté, na qual lhes foi oferecida uma formação com base linguística³ que lhes garantisse refletir sobre os fonemas existentes em sua língua e discutir e escolher suas representações gráficas para, a partir de então, iniciar o processo de elaboração de literatura em língua indígena e desenvolver uma “cultura escrita” em sua língua. O presente artigo está organizado assim: uma introdução, seguida por um breve histórico dos Xikrín do Cateté, em que se discorre sobre sua origem, língua e sobre dois processos de educação existentes na comunidade, a saber: a educação indígena e a educação escolar indígena. Depois, apresenta os princípios que orientam a proposta de escrita para a língua Xikrín e, logo em seguida, relata a proposta de um sistema alfabético para a língua Xikrín, baseada, teoricamente no

³ Tratam-se de oficinas de língua na aldeia Cateté, realizadas no âmbito do programa de extensão “Saberes e fazeres Xikrín: a etnociência como estratégia mediadora no desenvolvimento de metodologias e recursos didático-pedagógicos voltados à valorização de sua língua materna”, desenvolvido entre os anos 2016 e 2017, aprovado pelo edital PIBEX 19/2016, com fomento da Proex/Unifesspa. Este programa foi renovado atualmente com a denominação “A promoção da saúde e da educação como estratégia de fortalecimento da identidade cultural dos Xikrín do Cateté”, aprovado via edital: PIBEX/UNIFESSPA 012/2017.

inventário fonético-fonológico dos segmentos sonoros propostos por Costa (2015). Ainda nesta seção, são apresentadas algumas regras ortográficas que devem orientar os usuários deste sistema. O artigo finaliza pontuando a importância da elaboração desse sistema de escrita para a comunidade indígena Xikrín do Cateté, acreditando que seja uma ferramenta de empoderamento cultural, social e linguístico deste povo, a partir do qual podem construir estratégias político-educativas para manter sua língua viva, não só no domínio da aldeia, mas também no domínio escolar.

2. Breve histórico sobre os Xikrín do Cateté

Os Xikrín do Cateté são uma ramificação dos Kayapó Setentrionais. Falam uma variedade da língua Kayapó, pertencente à família Jê, Tronco Macro-Jê (RODRIGUES, 1986). Atualmente, vivem em três aldeias, Cateté, Djudjêkô e Ô'odjãm, à margem esquerda do rio Cateté, tributário do Itacaiúnas, afluente médio do rio Tocantins. A aldeia Cateté é a maior e mais antiga. Nela vivem aproximadamente 900 indivíduos. A aldeia Djudjêkô, com aproximadamente 500 habitantes, fica a 18 km da aldeia Cateté e a aldeia Ô'odjãm, mais nova e menor, conta com uma população estimada em 150 indígenas.

Com base em vários estudos (COUDREAU, 1897; FRIKEL, 1968; NIMUENDAJÚ, 1952; SIMÕES, 1963; TURNER, 1966; VIDAL, 1977, apud COSTA, 2015) é possível afirmar que na década de 1850 os Kayapó Setentrionais já estavam divididos em três grandes grupos, os Xikrín (Pore-kru, Kokorekre-Diore e Put-Karôt), Irã-amkrãire (Gradaús ou Kayapó do Araguaia) e Gorotíre. Vidal (1977, p. 15, apud COSTA, 2015) esclarece que os Kayapó têm como grupo ancestral os *Goroti-kumrem*, de onde sugeriram dois grandes grupos: Pore-kru e Gorotíre. Devido a questões de disputas políticas e outros conflitos internos, o grupo Pore-kru se cindiu em dois, os Put-Karôt e os Kokorekre. Os Put-Karôt, mais tarde, se subdividiram em Xikrín do

Cateté e Xikrín do Pacajá. Dos Kokorekre, originou-se o grupo Djore, já extinto devido a epidemias e confrontos armados com as frentes regionais

Atualmente, a despeito de se considerarem um grupo distinto dos Kayapó, os Xikrín estabelecem com eles uma relação amistosa: há constantes visitas entre as aldeias, há casamentos entre eles, há incorporação de objetos da cultura material intergrupar. Além disso, compartilham alguns traços socioculturais como a organização da aldeia de modo circular com a casa dos homens, o *ngà*, no centro, o corte de cabelo característico da etnia, que consiste em raspar a parte central da cabeça do início da testa até o meio da cabeça.

Seminômades tradicionais, os Xikrín alternavam tempo-espaco-aldeia e tempo-espaco-floresta. O tempo-espaco-aldeia era o momento em que Os Xikrín ficavam na aldeia e consumiam principalmente o que produziam em suas roças familiares ou coletivas, o que caçavam, pescavam ou coletavam nas proximidades de sua aldeia. O tempo-espaco-floresta consistia na perambulação da comunidade pela floresta por longos meses, durante os quais coletavam e caçavam. Concordamos com Turner (1992, apud COSTA, 2015) quando pondera que o modo de organização da vida comunitária em dois momentos distintos não pode ser visto como mero meio de prover a subsistência do grupo, mas deve ser considerado em função de sua dinâmica sociopolítica, bem como um meio de inserção e interação das crianças e jovens Xikrín na cosmovisão Mëbêngôkre.

Como atualmente vivem em terra indígena demarcada em torno da qual há grandes áreas de fazenda, os Xikrín não fazem mais expedições tão longas. Quando vão à floresta, geralmente por ocasião de alguma festa tradicional, ficam no máximo duas semanas. Nessas expedições atuais, é muito raro a presença de crianças e mulheres. Quando retornam da expedição, trazem caça de toda natureza: anta, arara, jabuti, macaco, paca, porcão, tatu, veado, dentre outros. No período da chuva, geralmente de janeiro a março ou abril, vão à floresta para coletar castanha do Pará,

fruto que comercializam atualmente com um comprador de Redenção que lhes paga um preço relativamente justo e ainda vai buscar o produto nas próprias aldeias, diminuindo o custo dos Xikrín, que, até então, tinham que escoar o produto de barco pelo rio Cateté e Itacaiúnas até chegar a um local denominado Caldeirão, localizado na unidade de conservação da Flona de Carajá, de onde seguiam de caminhão por mais ou menos duas horas até chegarem no núcleo urbano de Carajás.

Atualmente, o consumo de alimentos industrializados e o intenso consumo de açúcar têm gerado sérios problemas à saúde dos Xikrín do Cateté, como os inúmeros casos de pessoas com diabetes. Há necessidade urgente de realização de campanhas educativas que esclareçam sobre o consumo de alimentos industrializados e o perigo que podem causar à sua saúde. Outro ponto importante a ser levantado está relacionado ao tratamento que devem dar ao lixo que está sendo acumulado na aldeia atualmente devido ao grande consumo de produtos industrializados. Acreditamos que cabe ao poder público abraçar a causa e estabelecer parcerias com setores/agentes que atuam nas comunidades para tentar minimizar os danos que o consumo desenfreado de esses produtos têm causado à comunidade Xikrín do Cateté. Uma boa opção seria envolver os professores indígenas e não-indígenas e a equipe da saúde em projetos educativos visando à elaboração de cartilhas que orientem a comunidade sobre a importância de uma alimentação saudável e do tratamento adequado do lixo acumulado nas aldeias, evitando assim, por exemplo, a poluição dos rios e consequente morte dos peixes e o aumento da escassez desse alimento na comunidade.

2.1 Educação tradicional Xikrín

A grosso modo, pode-se dizer que a educação indígena é um processo por meio do qual os membros mais velhos da comunidade repassam aos seus membros mais jovens e estes internalizam seu próprio modo de ser, suas cosmovisões, garantindo que sua cultura seja transmitida às novas gerações, independentemente,

de agentes externos como a escola e os meios de comunicação da sociedade que os cerca. Na perspectiva da educação Xikrín, apreende-se o conhecimento de oitiva e na vivência. Aprende-se a fazer uma flecha, um arco, uma borduna; aprende-se a plantar, caçar e pescar, dentre outras atividades, pelo processo de observação e, depois, pelo brincar de confeccionar tais artefatos e de desenvolver tais atividades, sem, contudo, ter-se a obrigação de fazê-lo de modo perfeito, sob pena de alguma sanção, como acontece na educação escolar ocidental, em que atividades avaliativas feitas pelo aluno recebem um conceito, um rótulo, numa escala em que, em um dos polos, está o aluno “excelente” e em outro, o “insuficiente”, “rude”, “com dificuldade intelectual ou cognitiva”. A educação entre os Xikrín se dá assim: os pais, tios, avós transmitem às crianças seus valores socioculturais e políticos ao longo de anos, seja em casa, seja na frente de casa à noite, próximo a uma fogueira, seja no *ngà*, durante reuniões formais, seja em expedições para coleta, pesca e caça. A tarefa dos aprendizes é observar, prestar atenção, e depois “treinar” por meio de brincadeiras relacionadas à alguma atividade que viram algum parente mais velho exercer.

2.2 Educação escolar indígena

A educação escolar indígena consiste na introdução de agentes externos à cultura autóctone. Está relacionada à nova realidade por que passa a grande maioria das comunidades indígenas no Brasil: o contato com a sociedade hegemônica. A educação escolar indígena deve ser o espaço de aquisição e aprendizagem do conhecimento universal de base europeia ocidental em harmonia com os saberes e conhecimentos tradicionais, que devem ser sistematizados e ensinados na escola. Costa (2015) afirma que qualquer iniciativa de implantação de educação escolar indígena deve ser pautada levando-se em consideração que a comunidade indígena (a) fala uma língua diferente do português, (b) tem características socioculturais diferentes das ocidentais e (c) tem estratégias peculiares de assimilação de

conhecimento. Esses fatores nos levam ou devem nos levar a pensar uma escola indígena bilíngue, diferenciada e específica. No caso da educação escolar entre os Xikrín, sabemos que o primeiro segmento do ensino fundamental (1ª à 4ª séries) foi implantado na aldeia ainda na década de 80, então sob a responsabilidade da FUNAI. Em 2004, foi implantado o então ensino de 5ª à 8ª séries na aldeia Cateté. Atualmente, em todas as três aldeias, há escolas funcionando de 1ª ao 9º ano, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação do município de Parauapebas. Segundo Costa (2015), essas escolas são oficialmente bilíngues, diferenciadas e específicas. No entanto, a real situação linguística dessas escolas é de permanente deslocamento da língua Xikrín em favor da língua portuguesa⁴, que ocupa papel privilegiado no domínio escolar, gerando uma situação de diglossia, em que a língua portuguesa tem total hegemonia sobre a Xikrín, mesmo que toda a comunidade e, conseqüentemente, todos os alunos sejam falantes fluentes de sua língua materna. Na contramão das pesquisas sobre aquisição de língua, que asseveram ser muito mais fácil à criança ser alfabetizada em sua língua materna para só depois iniciá-la no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, nas escolas da aldeia Xikrín tem acontecido exatamente o contrário, como relata o professor Bep Aka Xikrín da aldeia Cateté:

as crianças, mesmo sendo monolíngues na nossa língua indígena, aos cinco anos de idade, elas vão para a escola e começam a ser alfabetizadas na língua portuguesa. O professor lhes ensina as letras do alfabeto, as sílabas e palavras soltas. Nossas crianças, infelizmente ainda não são alfabetizadas na língua *Mêbêngôkre* porque nós não temos material didático apropriado para esse fim. (Depoimento do Professor Bep Aka em 9 de abril de 2018).

⁴ A língua portuguesa é a língua que possibilita a interação entre os Xikrín e a sociedade envolvente. Eles necessitam usá-la para acesso a diferentes meios, tais como: 1. educação: ingresso na universidade, cursos técnicos e outros; 2. Relação com o Estado: domínio da língua portuguesa para compreender as leis que asseguram seus direitos e assim fazer enfrentamento junto ao governo e 3. empresas privadas: dominar a língua portuguesa é condição indispensável para as reivindicações dos Xikrín junto a empresas privadas, como a VALE e Onça Puma, cujas atividades mineradoras exploram e impactam diretamente no território desse povo.

Em razão do quadro nada favorável à língua Xikrín do Cateté no domínio escolar, professores Xikrín, têm reivindicado um modelo de educação escolar alternativo àquele oferecido pela Secretaria Municipal de Educação⁵, no qual tanto os saberes universais, quanto os saberes locais sejam contemplados no currículo escolar. Essa mobilização dos professores Xikrín resultou em um conjunto de atividades de planificação linguística visando à manutenção e ao *status* da língua Xikrín no domínio escolar. A principal dessas atividades, a nosso ver, foi a elaboração do sistema de escrita de sua língua - sobre a qual trata este artigo -, a partir da qual será possível a confecção de literatura na língua indígena para garantir a esses sujeitos o direito de desenvolver práticas de leitura e escrita em sua língua materna e, conseqüentemente, estimular a formação de leitores e escritores indígenas na comunidade. A elaboração do sistema de escrita próprio para a língua Xikrín do Cateté e sua apropriação pode ser visto como uma forma de autoafirmação e auto identificação, além de ser uma forma de revalorização e desenvolvimento de sua língua (cf. MORI, 1997).

3. Princípios orientadores do sistema de escrita Xikrín do Cateté

A Linguística, como área do conhecimento “ocidental”, com noções técnicas de descrição para estabelecimento de língua escrita, é considerada como um campo do saber com competência para tal tarefa. Mas estaria somente à cargo do linguista, a elaboração do alfabeto de uma língua indígena, seu vocabulário e gramática?

Sobre esse ponto, refazemos alguns dos questionamentos de D’Angelis e Veiga (1997, p. 16):

- a) Quais são os critérios e os procedimentos a respeitar na definição de ortografias de línguas indígenas? b) É suficiente entregar o “problema” na mão dos linguistas? c) Como tratar as diferenças dialetais? d) O que é possível prever do ponto de vista sociolinguístico? E antropológico? E indigenista?

⁵ A política de educação para as escolas indígenas do estado do Pará, seguem o mesmo modelo vigente nas escolas urbanas.

Corbera Mori (1997, p. 24) adverte que o “desenvolvimento de sistemas de escritas é complexo, já que requer trabalhos coordenados entre os próprios falantes e o linguista e a colaboração de outros estudiosos, principalmente pedagogos e antropólogos”.

Os questionamentos de D’Angelis e Veiga (*op. cit.*) revelam também nossas inquietações, pois é sempre um exercício muito desafiador o processo de escrita em língua materna para comunidades indígenas, dado que, a maioria não possui ainda um sistema de escrita oficializado, nem instrumentos linguísticos escritos, como gramática e dicionários. Esse é o caso da língua dos Xikrín do Cateté, o que faz com que as variações se constituam como marcas linguísticas das diferentes aldeias: Djudjêkô, Ô’odjãm e Cateté.

Embora alguns Xikrín do Cateté já tenham contato com o sistema de escrita Kayapó, através da Bíblia e de hinários, muitos deles têm demonstrado insatisfação com aquele sistema de notação, alegando que o mesmo não representa a fala Xikrín, já que muitas representações sonoras, segundo eles, refletiriam a variedade Kayapó e, outras, expressariam a intuição dos missionários com o sistema de escrita de suas próprias línguas maternas. Outras, ainda, expressariam fenômenos meramente fonéticos, não sendo, portanto, seu registro adequado à escrita.

É notória a queixa dos professores Xikrín pela falta de material escrito em sua língua nativa, seja para alfabetização, seja para desenvolver práticas sociais de oralidade, leitura e escrita na comunidade. A carência de material confeccionado na própria língua está, em certa medida, condicionada a não sistematização do sistema de escrita Xikrín. Diante disso, há a necessidade de elaboração de seu sistema de escrita. Tal sistema está ancorado na organização do sistema fonológico da língua sem desconsiderar critérios políticos que respeitem sua autonomia na escolha dos símbolos representativos dos fonemas existentes em sua língua. Este sistema de escrita deve,

também, ser prático e econômico (cf. BERRY, 1968; MORI, 1997; PIKE, 1947). Nesse sentido, a proposta de representação dos sons da língua Xikrín do Cateté apoia-se, teoricamente, na descrição do sistema fonético, fonológico e gramatical da língua Xikrín, desenvolvida por Costa (2015). Os símbolos escolhidos para compor o sistema de escrita representam apenas os sons distintivos da língua, ou seja, aqueles que exercem a função de distinguir palavras na língua. As formas alofônicas não são representadas na escrita para evitarmos uma concepção estática e cristalizada da língua. Os símbolos sugeridos para representar os fonemas da língua Xikrín são simples, econômicos e fáceis de serem escritos e lidos pela comunidade indígena, já que são os mesmo do alfabeto romano, com o qual já estão familiarizados devido ao contato com a escrita e a leitura em língua portuguesa.

4. A escrita xikrín do Cateté

A língua *Xikrín* possui trinta e dois fonemas, distribuídos em dezesseis consoantes e dezesseis vogais. Com base no movimento horizontal e vertical da língua e no arredondamento dos lábios, as vogais do *Xikrín* classificam-se em anteriores, centrais e posteriores e ocupam o núcleo de sílaba inicial, medial e final. As vogais anteriores e centrais são todas não-arredondadas, enquanto as posteriores são todas arredondadas. A diferença entre vogais orais e nasais é que, na produção das últimas, o ar escapa pela cavidade nasal. Assim, das dezesseis vogais do *Xikrín*, dez são orais e seis são nasais. O quadro 01, adaptado de Costa (2015), ilustra os fonemas vocálicos do Xikrín.

Quadro 01 – Fonemas vocálicos do Xikrín.

	Anteriores		Centrais		Posteriores	
	Orais	Nasais	Orais	Nasais	Orais	Nasais
Altas Fechadas	/i/	/ĩ/	/ɨ/	/ĩ/	/u/	/ũ/
Médias Fechadas	/e/	/ẽ/	/ə/	/ẽ/	/o/	/õ/
Médias Abertas	/ɛ/		/ʌ/		/ɔ/	
Baixas Abertas			a			

O *Xikrín* possui dezesseis segmentos fonológicos consonantais: sete oclusivas, com pontos de articulação bilabial /p/, /b/, alveolar /t/, /d/, velar /k/, /g/ e glotal /ʔ/; quatro nasais, com ponto de articulação bilabial /m/, alveolar /n/; palatal /ɲ/ e uma velar /ŋ/; duas africadas com ponto de articulação palatal /tʃ/ e /dʒ/; um flepe /r/ e duas aproximantes com pontos de articulação labial /w/ e palatal /j/, como mostra o quadro 02 a seguir:

Quadro 02 – Fonemas consonantais do *Xikrín*.

	Bilabial	Alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Oclusivas	/p/ /b/	/t/ /d/		/k/ /g/	/ʔ/
Africadas			/tʃ/ /dʒ/		
Nasais	/m/	/n/	/ɲ/	/ŋ/	
Flepe		/r/			
Semiconsoante	/w/		/j/		

Com base no inventário fonético-fonológico dos segmentos sonoros da língua *Xikrín*, foram sugeridos alguns símbolos para representar os fonemas da língua, isto é, elaboramos o alfabeto da língua *Xikrín*, constituído dos seguintes grafemas: A – B – D – E – G – I – J – K – M – N – O – P – R – T – U – Y – W – X – '. Note-se que o grafema *H*, embora não faça parte do alfabeto *Xikrín* por não representar nenhum fonema da língua, ocorre na formação de dígrafos. Assim, foi decidido pelos professores e demais membros da comunidade, que participaram das oficinas de língua (Fonética-fonologia, morfossintaxe, relação entre oral e escrito, dentre outras ligadas à estrutura da língua) que:

- os fonemas vocálicos e consonantais devem ter as seguintes representações gráficas:

Vogais: A - À - Ã - E - Ê - Ë - I - Ï - O - Õ - Ô - U - Û - Y - ÿ - Ỹ.

Consoantes: B - D - G - K - M - N - P - R - T - X - J - Ʒ - W - W' - '.

- na língua *Xikrín* há três dígrafos: NH – NG – DJ.

- há dez encontros consonantais: BR – PR – KR – KJ – KW – MR – NW – DJW - NGR – NHW.

Após diversas reflexões a respeito da representação simbólica de alguns segmentos, eis as decisões tomadas pela comunidade:

- a consoante /j/ será representada pelo grafema *j* em margem ascendente de ditongo e, pelo grafema *i*, em margem descendente de ditongo, conforme ilustram os seguintes, respectivamente exemplos: *jã* 'este'; *jât* 'batata'; *kujate* 'empurrar', *ujarêi* 'dizer'; *kàipoti* 'enxada'; *kaigo* 'falso'; *mei* 'bom'; *bôi* 'chegar'.

- a consoante /w/ será representada pelo grafema *w* em todos os contextos silábicos, como mostram os exemplos abaixo:

wa 'dente'; *wewe* 'borboleta'; *wÿi* 'verdade'.

- os nomes, já escritos com NH em sílaba final, representando ditongo nasal, devem manter o NH na grafia. Assim, *Ngrenh* 'Ô; *Panh*, permanecem como estava escrito antes. A partir do novo acordo ortográfico estabelecido e aprovado pela comunidade e lideranças Xikrín do Cateté, palavras como essas descritas acima passarão a ser grafadas pela letra "i". Assim, as palavras acima passarão a ser escritas da seguinte forma: *Ngrei* 'Ô; *Pãi*.

Com base no esclarecimento sobre conceitos de formas livres, presas e dependentes, os Xikrín puderam entender que:

- as formas livres são as que ocorrem isoladamente na comunicação, como *kikre* 'casa', *kukôi* 'macaco';

- as formas presas são as que não ocorrem isoladamente na comunicação, isto é, precisam apoiar-se ou vir ligadas a outras palavras, como os sufixos *-djâ*, *-djwÿi*, *-re* e *-ti*, ilustrados nos exemplos seguintes: *omrô-djâ* 'cozinha'; *omrô-djwÿi* 'cozinheira'; *kukô-ti* 'macaco grande'; *mrũm-re* 'formiguinha' e

- as forma dependentes são as que ocorrem nos enunciados sem estarem presas a outras formas, como as posições, conjunções e algumas partículas como nos itens em negrito do exemplo abaixo: *Měmy nê bà kam tē nē ropkrori mũ* 'o homem foi caçar e viu onça'.

- os pronomes pessoais *i*, *a* e a partícula *o* serão escritas separadas das palavras com as quais se combinam. Assim, deve-se escrever:

Ba nē ba a mũ. 'eu vi você'.

Ga na ga i mũ. 'você me viu'.

Mēnire na pĩngrà o bôi. 'a mulher trouxe a lenha'.

- as palavras derivadas e compostas devem ser escritas juntas, como mostram os exemplos seguintes:

pi`ôk 'folha'+ *jarēi* 'o dizer'+ *-djwỳi* 'aquele que' = *pi`ôkjarēidjwỳi* 'aluno';

rop 'onça' + *no* 'olho' = *ropno* 'lanterna'.

Todas as decisões aqui descritas foram arduamente discutidas com e pela comunidade, levando-se em consideração critérios fonológicos, como já foi mencionado e em uma relação dialógica buscando sempre a melhor forma de representação gráfica para os Xikrín, as quais devem orientar a escrita e leitura da língua Xikrín.

5. Considerações finais

É sabido que um sistema de escrita não se consolida se não houver escritores, leitores e literatura de diversos gêneros para estimular o desenvolvimento de práticas de letramento na comunidade indígena (D'ANGELIS, 2005). Cientes disso, os Xikrín estão elaborando seu primeiro material didático para subsidiar o ensino da língua materna nas escolas da aldeia. Trata-se do "*Xikrín do Cateté nhõ pi`ôk mari mokrai kadjy nē jã*", isto é, do "Livro de alfabetização e letramento na língua Xikrín do Cateté". Esse material didático está sendo elaborado com a preocupação de garantir a este povo o direito de viver em conformidade com suas práticas tradicionais no âmbito cultural, religioso, econômico, dos valores éticos e das formas de interagir e ser *Xikrín*. Esse material, que visa alfabetizar letrando em língua materna, leva em consideração exhaustivamente as funções sociais das habilidades de oralidade, leitura e escrita na

língua *Xikrín*. Além do material escrito, foi elaborado também material audiovisual - com legenda na língua *Xikrín* - (produzidos também pelos próprios indígenas) com cantos, festas tradicionais do povo *Xikrín*, depoimentos sobre a situação ambiental do rio Cateté, e outras narrativas que retratam a cosmovisão do povo *Xikrín*. A junção desses materiais poderão contribuir para se trabalhar tanto a oralidade, quanto a escrita na escola e assim promover o ensino em diferentes modalidades da língua materna.

A relação dos *Xikrín* com a tecnologia, isto é, com a escrita ortográfica, com o manuseio de filmadoras, máquinas fotográficas, celulares etc. é importante e necessária, pois, com esse instrumento, além da interagirem verbalmente, usam-na como ferramenta para expor e conhecer suas perspectivas de mundo. Os *Xikrín* se apropriaram desses instrumentos e técnicas audiovisuais para registrar seu próprio universo, seus espaços, suas demandas (ambientais, saúde, educação) e suas cosmologias.

Por fim, a decisão dos *Xikrín* sobre como elaborar seu sistema de escrita e iniciar o processo de produção de material para a promoção do ensino formal da língua indígena nas escolas das aldeias pode ser visto como uma forma de resistência coletiva da comunidade, um provável começo de um exercício de descolonização de suas escolas no tocante aos saberes a serem ensinados, contribuindo também para a formação dos professores - aprofundamento de conhecimentos específicos sobre o povo, como o estudo de sua história, sua trajetória, dos conhecimentos relacionados ao uso de recursos naturais e práticas tradicionais de manejo em seu território, suas festas e rituais, organização social e política, entre outros. Essa iniciativa pode contribuir para dar mais subsídios aos *Xikrín* no enfrentamento das relações de contato, numa perspectiva intercultural que tente privilegiar seus saberes nessa relação dialética permanente com os saberes globais, na certeza de que essas atitudes, em certa medida, apontem para a compreensão de que os saberes indígenas, negados

historicamente pelas instituições que lhes impuseram modelos exógenos de educação, são indispensáveis para a construção e tentativa de compreensão e diálogo com os conhecimentos universais.

Referências Bibliográficas

BERRY, J. The making of alphabets. *In*: FISHMAN, J.(ed.) **Readings in the sociology of language**. Den Haag: Mouton Publisher, 1968, p. 737-753. DOI <https://doi.org/10.1515/9783110805376.737>

BRASIL, Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2017.

COOPER, R. **Language planning and social change**. Inglaterra: Cambridge University Press, 1989.

COSTA, L. S. **Uma descrição gramatical da língua Xikrín do Cateté (família Jê, tronco Macro-Jê)**. Tese de Doutorado. Brasília, Universidade de Brasília, 2015.

D'ANGELIS, W. da R.; VEIGA, J. A questão da educação indígena no 10º COLE. *In*: D'ANGELIS, W. da R.; VEIGA, J. (org.). **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. Campinas, SP; ALB: Mercado de Letras, 1997. p. 13-21.

FISHMAN, J. **Sociología de lenguaje**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982.

MORI, A. C. Aspectos técnicos e políticos na definição de ortografias de línguas indígenas. *In*: D'ÂNGELIS, W. E.; VEIGA, J. (org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE**. Campinas: Mercado de Letras, 1997. p. 23-33.

NAZARENO, E.; FREITAS, M. T. U. Interculturalidade e práticas pedagógicas contextualizadas: uma perspectiva de-colonial para formação de professores/as indígenas. *In*: PIMENTEL-DA SILVA, M. S.; BORGES, M. V. (org.). **Educação intercultural: experiências e desafios políticos pedagógicos**. Goiânia: PROLIND/SECAD-MEC/PUNAPE, 2013. p. 113-131.

PIKE, K. L. **Phonemics. A technique for reducing languages to writing**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1947.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

ROGERS, H. **Writing systems: a linguistic approach**. Blackwell Publishing, 2005.

SANVICÉN, P. Context i transversalitat de la política lingüística com a política pública. **Revista tècnica de Política Lingüística**. Número 41 (2008). Disponível em: <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/47304/015792.pdf;sequence=1.p.8-18>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

Artigo recebido em: 27.04.2018

Artigo aprovado em: 13.08.2018



O verbo ficar no português do Brasil

The verb to stay in Brazilian Portuguese

*Felipe de Andrade Constancio**

RESUMO: Se o ensino do léxico tem se mostrado desafiador nas aulas de língua materna, talvez sua abordagem também seja um desafio nas aulas de Português Língua Não Materna. Esse entrave talvez seja mais significativo quando se considera o fato de que existem aprendizes que vêm ao Brasil em busca do português falado/escrito nesse país. Este trabalho problematiza uma questão em voga nas pesquisas linguísticas recentes – quais as particularidades do português brasileiro –, para chegar a uma discussão oportuna no ensino de PLNM, a saber: como abordar a produtividade lexical em aulas de português para estrangeiros. Para chegar a um consenso acerca dessa produtividade, recorre-se neste trabalho às conceituações de lexicultura e suas implicações no âmbito do que se tem denominado português do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizes. Lexicultura. Português do Brasil.

ABSTRACT: If lexicon teaching has been challenging in mother tongue classes, perhaps their approach is also a challenge in Portuguese Non-Mother tongue classes. This obstacle is perhaps more significant when one considers the fact that there are apprentices who come to Brazil in search of Portuguese spoken / written in this country. This paper discusses an issue in vogue in recent linguistic research - what are the peculiarities of Brazilian Portuguese - in order to arrive at a timely discussion in PLNM teaching, namely: how to approach lexical productivity in Portuguese classes for foreigners. In order to reach a consensus on this productivity, this work is based on the concepts of lexiculture and its implications in what has been called Portuguese of Brazil.

KEYWORDS: Apprentices. Lexiculture. Brazilian Portuguese.

1. Introdução

O léxico de uma língua constitui um território vasto de exploração, no sentido de que permite ao usuário transitar por registros e construir a sua própria identidade cultural. Esse território apresenta-se oportuno para investigação tanto no que diz

* Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). felipe.letas.ac@gmail.com

respeito ao ensino de uma língua materna quanto no que está relacionado ao aprendizado de uma língua estrangeira.

O domínio do Português Língua Não Materna (doravante PLNM) pode contribuir para que haja uma intervenção mais produtiva no ensino do léxico. Este trabalho surge com uma abordagem que busca coadunar essas duas vertentes – o léxico e o PLNM – a fim de corroborar a noção de que a produtividade lexical pode receber investimentos de pesquisa e de ensino na esfera do português como segunda língua.

A seguir, abordam-se, respectivamente, os conceitos de léxico e de lexicultura. O tratamento dessas duas noções, como se verá, pode redirecionar o ensino de PLNM, uma vez que o léxico de uma língua, como o português, pode veicular conteúdos históricos e culturais em sua constituição. O estudo da lexicultura não deve desvencilhar-se desses conteúdos na medida em que não segrega noções como língua e sociedade.

Para tratar de questões que dizem respeito à estruturação e à significação do léxico no ensino de PLNM, recorre-se, neste trabalho, ao conceito e às implicações teóricas da Gramática das Construções. Em linhas gerais, uma gramática de construções faz incursões no território do léxico, mas não deixa de apontar a relevância de blocos significativos, como sintagmas cristalizados e frasemas, para a veiculação de significados culturais.

O estudo da gramática de construções assume um diferencial nesta abordagem de lexicultura pelo fato de somar-se ao estudo particular do português do Brasil. Muitas são as investigações atuais em torno do português brasileiro, de modo que modelos descritivos sobre a língua falada e sobre a língua escrita surgem para pontuar as particularidades fonéticas, sintáticas e lexicais do português usado no Brasil, cujo

interesse pela internacionalização tem trazido aprendizes de diversos lugares do mundo para o seu estudo formal¹.

Para pontuar as particularidades do léxico no português do Brasil, segue, ainda, a proposta de análise de uma forma verbal vernacular – o verbo “ficar”. Estudos recentes têm demonstrado que o verbo “ficar” sofreu um processo de lexicalização, de modo a desdobrar estruturas – sintagmas cristalizados – que estão no uso corrente, figurando em registros orais ou escritos do português do Brasil. O estudo dessa forma verbal, portanto, sugere que existem aspectos culturais geradores da mudança linguística no nível do léxico, cuja manifestação tem se materializado nos usos linguísticos.

O estudo ora proposto encaminha, por fim, a sugestão de um verbete para o tratamento da lexicalização do verbo “ficar” como item a ser investigado em turmas de PLNM. Mais que registrar em um dicionário as possíveis acepções desse verbo, a proposta busca encaminhar um aproveitamento maior dos exemplos que podem figurar juntamente às acepções. De modo geral, a sugestão de um verbete desta natureza requer, como já se disse, uma interface entre aspectos estruturais do léxico e aspectos culturais em aulas de aprendizes.

2. Pressupostos teóricos

Ataliba Teixeira de Castilho (2012) elabora uma teoria multissistêmica de língua, em que quatro sistemas seriam responsáveis pela estruturação e pelo funcionamento do português, a saber: gramática, semântica, discurso e léxico. Sobre este último sistema, pontua Castilho (2012, p. 110):

¹ A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por exemplo, apresenta propostas de sistematização do PLNM junto a núcleos docentes que buscam a elaboração de dicionários e outros materiais para aulas de PLNM.

(...) o léxico é um inventário (i) de categorias e subcategorias cognitivas; e (ii) de traços semânticos inerentes. Esse inventário é virtual, pré-verbal, podendo ser entendido como um feixe de propriedades de que lançamos mão para a criação das palavras, ou seja, para a *lexicalização*.

De acordo com esta conceituação, o léxico abrange o repertório das palavras que existem em uma determinada língua ou das palavras que regularmente formam-se nessa língua. No caso do português, especificamente, o inventário das palavras constitui-se de uma herança multiétnica, já que as palavras inventariadas formaram-se a partir de três matrizes étnicas – portuguesa, africana e indígena.

Estudos recentes do português têm dado conta da produtividade lexical por via dessa tripla matriz cultural. Henriques (2011, p. 13) aponta que existem ciências que lidam diretamente com o léxico “de modo sistemático e científico”, como é o caso da Lexicologia e da Lexicografia. Toda essa sistematização do repertório vocabular, como já se disse, pode motivar investigações tanto no território do português língua materna quanto no território do PLNМ.

A “lexicultura”, por exemplo, é um dos domínios de investigação do léxico em interface com aspectos sociais e culturais. Sua conceituação faz-se necessária, portanto, pelo fato de que se trata de uma relevante corrente teórica que tem subsidiado e fomentado a área de PLNМ. A conceituação de “lexicultura” decorre das investigações de Robert Galisson (*apud* BARBOSA, 2009, p. 33) e é retomada neste estudo, uma vez que pode justificar o cruzamento de duas áreas afins do saber – o léxico e a cultura.

Retomando os pressupostos teóricos de Galisson, Barbosa (2009, p. 33) conceitua a “lexicultura” como:

(...) um modo de acesso ao estudo do léxico culturalmente marcado. Entre outros aspectos, a lexicultura mostra-nos a singularidade e a diversidade dos lugares onde a cultura pode ser encontrada em uma língua, pois, sabemos que o léxico é o nível de descrição linguística mais diretamente ligado à realidade extralinguística.

Sem desprezar o trabalho formal empreendido pelos Lexicógrafos em dicionários e demais listas de palavras, a lexicultura assume para si a tarefa de entrecruzar dados sociológicos e formais a respeito das palavras. Essa intervenção assume importante relevância quando se está diante de uma língua estrangeira, já que de um lado constam os registros de uma determinada língua e, de outro, constam os usos dessa língua.

No caso do PLNM, a aplicação do conceito de lexicultura pode ser o diferencial para se compreender como os significados linguísticos circulam com um saber inerente “às culturas” do português e transformam-se em significados sociais, isto é, significados partilhados pela vivência da e na linguagem. As palavras do português, obviamente, constam em nominatas de dicionários, mas a sua significação emerge dos usos linguísticos concretos e de sua frequência, que é o modo por meio do qual os usos ganham força cotidianamente.

De acordo com Barbosa (2009, p. 34), “a lexicultura é um conceito instrumental”. Pelo fato de disponibilizar ao aprendiz de uma língua estrangeira a possibilidade de imersão cultural e pelo fato de trazer para esse aprendiz a vivência mais prática e menos teórica a respeito das significações, a lexicultura abarca uma série de possibilidades acerca do seu objeto de estudo.

Aplicada ao português, a lexicultura permite um trânsito variado em torno dos itens lexicais, a saber: a) investigam-se aspectos culturais e semânticos relacionados à sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia, polissemia etc.; b) investigam-se aspectos culturais relacionados à constituição do léxico por via de metáforas e de metonímias; c) investigam-se aspectos culturais relacionados às lexias complexas, tais como: frasesmas, ditados populares e provérbios. Só para citar as linhas mais frequentes de investigação.

Por estas razões, vale dizer que a lexicultura mapeia os significados culturais, de modo que o estudo da significação do léxico ultrapassa os limites das listas de

palavras (sem desmerecê-las, obviamente) para alcançar a significação construída coletivamente. A este respeito acrescenta Barbosa (2009, p. 36):

Portanto, evidencia-se que o estudo da lexicultura tem como foco não o significado da expressão ou da palavra em si – tarefa empreendida pelos dicionários – mas o dado cultural – coletivo – evocado pelo signo, uma vez que ele vai revelar as escolhas feitas por aquela coletividade.

A respeito do significado das expressões (ou lexias complexas), propõe-se, a seguir, uma abordagem sobre o processo de cristalização de construções no português. Assim como as unidades lexicais simples (as palavras da língua), as lexias complexas requerem um estudo sobre sua sistematização e sua validação no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Vejamos a sua abordagem no quadro teórico da Gramática das Construções.

Em português, é muito comum circular, por via de usos concretos, expressões idiomáticas que têm potencial icônico, ou seja, que têm potencial motivado discursivamente. Essas expressões idiomáticas surgem por motivações diversas e, em linhas gerais, traduzem conteúdos metafóricos ou metonímicos.

Nos exemplos abaixo, encontram-se essas motivações nas expressões em destaque:

- (1) Ele saiu na **manha do gato**.
- (2) Ele **trocou gato por lebre**.
- (3) Ele botou tudo no mesmo **saco de gatos**.

Qualquer tentativa de análise dos itens em destaque, tomados isoladamente, talvez seja improdutiva, na medida em que sua significação constrói-se a partir da ancoragem nos outros itens sintagmáticos (na construção com um todo). Dessa forma, a mera ocorrência do vocábulo “gato” em todas as construções afasta a noção de que se está falando estritamente de um animal com traço mais animado e, portanto,

pertencente à classe dos felinos (fala-se em “gato”, mas nos enunciados não se assume esse significado específico).

Uma interpretação coerente acerca dessas construções leva-nos a observar que: quando se usa a expressão “manha do gato”, a referência imediata do uso sugere discricção; quando se usa a expressão “trocar gato por lebre”, faz-se referência a um suposto engano; quando se usa a expressão “saco de gatos”, faz-se alusão a uma suposta mistura ou confusão. Como se vê, o uso do dicionário escolar para a apreensão dos significados dessas construções seria insuficiente, uma vez que elas assumem um traço mais cultural.

O estudo destas construções de (1), (2) e (3) enquadra-se nos domínios das “lexias complexas” que, segundo Biderman (1978, p. 131), são unidades “perfeitamente soldadas” e “com forte índice de coesão interna”. Neste sentido, qualquer tentativa de realocação vocabular dentro de uma lexia complexa pode resultar improdutiva, na medida em que, como diz a autora, torna o conteúdo semântico esvaziado pelo todo significativo.

A tentativa de mapeamento das lexias complexas no quadro lexical do português (neste caso, o português do Brasil) não prescinde dos fatores estruturais de sua formação, mas também não deixa de apontar caminhos para considerá-las itens formados a partir de conteúdos metafóricos, motivados e fomentados pelos usos linguísticos, que, embora pareçam simplórios, envolvem associações discursivas e culturais que se tornam frequentes.

De igual modo, o estudo das lexias complexas pode ser verificado no interior da Teoria da Gramática das Construções, cujo proponente, Fillmore (*apud* SALOMÃO, 2009, p. 12), prevê uma série de associações de cunho cognitivo que são responsáveis pela rede de significação nos usos da língua. Essa análise das redes significativas é uma das demandas teóricas da Gramática das Construções:

O desafio heurístico posto para a Gramática das Construções dentro dessa agenda programática consiste em desvelar os processos de significação, tratando as unidades linguísticas, em todos os níveis, como redes de signos, ou seja, como construções integradas de forma e modos de significação semântico-pragmática. (SALOMÃO, 2009, p. 12)

O escopo teórico-descritivo da Gramática das Construções observa, sobretudo no que diz respeito à constituição da transitividade verbal, os blocos significativos formados por itens que se juntam ao verbo para veicular conteúdos semânticos cristalizados (ou lexicalizados). Salomão (2009, p. 27) elenca uma série de construções do português, cuja estrutura apresenta-se em vias de lexicalização, a saber: “fazer barba”, “cortar cabelo”, “pegar menino no colégio”, “eu arrependi de ter vindo” dentre outras.

A análise dessas unidades em vias de cristalização torna-se promissora no português do Brasil, pelo fato de haver um escopo nos *corpora*, que vai desde as unidades complexas com duas palavras até unidades que constituem ditados ou provérbios cristalizados e, conseqüentemente, consagrados pelos usos. Um dos exemplos usados por Salomão (2009, p. 27) diz respeito à questão do tabuísmo envolto à enunciação de “vou apertar mas não vou acender agora”, cuja significação, segundo a autora, constitui “objeto de interdito”, na medida em que pode revelar fragilidade discursiva de parte de quem enuncia em situações inadequadas de uso.

Em estudo sobre a “decomposição de predicados”, Amaral (2016, p. 18) aborda o fato de os campos lexicais na construção de determinados predicados complexos podem assumir feições metafóricas como as que estão destacadas nos enunciados (4) e (5), respectivamente sugeridos pela autora:

(4) “O vestibular **abre muitas portas**”.

(5) “A graduação **é uma janela para o sucesso profissional**”. (Grifo nosso.)

Conforme destaca Amaral (2016, p. 18), as unidades em destaque assumem teor metafórico pelo fato de portar unidades lexicais (“abrir”, “portas”, “janela”) cujo conteúdo de campos lexicais distintos corrobora a acepção mais ampla e generalizante do “sucesso profissional” em ambos enunciados.

Como se observa, o estudo das lexias complexas a partir das contribuições do quadro teórico da Gramática das Construções redireciona o tratamento do léxico, na medida em que permite ao professor/pesquisador localizar conteúdos de base semântica e, sobretudo, de base cognitiva, que podem revelar estruturas cujo aproveitamento dá-se nitidamente na aprendizagem cultural do léxico nas aulas de PLNM.

A seguir, esboçam-se as peculiaridades do verbo “ficar” no português do Brasil. Como se nota, a proposta de análise desse verbo específico, figurando em construções complexas, aponta um caminho de lexicalização que, indubitavelmente, concorre para o fato de que o campo de investigação do léxico no PB é um caminho oportuno para a sistematização e o ensino-aprendizagem de português como segunda língua.

3. Metodologia

No livro *O português da gente*, Basso e Ilari (2014) expõem as particularidades do léxico no português do Brasil. Os autores fazem uma incursão na história do português, no Brasil e fora dele, e chegam à conclusão de que o léxico do português brasileiro sofre um processo de enriquecimento em quatro etapas distintas, a saber: por via do português arcaico, por via dos empréstimos linguísticos, por via dos processos eruditos e por via das formas vernaculares em uso.

Para efeitos de consideração teórica neste trabalho, opta-se pelo recorte do português vernacular em circulação no Brasil atualmente. Segundo Basso e Ilari (2014, p. 134), “o português do Brasil tem um léxico de uso corrente de cerca de sessenta mil palavras”, dentre as quais destacam-se aquelas de uso passivo (as que o falante sabe

interpretar) e as de uso ativo (as que o falante põe em uso nos processos interativos). Sobre a renovação particular deste léxico, ressaltam os autores (2014, p. 134):

Analisado do ponto de vista histórico, o léxico do português brasileiro aparece como o resultado de um longo processo, no qual muitas palavras antigas se perdem ou só sobrevivem com novas funções e novos valores, ao mesmo tempo que novas palavras vão sendo constantemente criadas.

Basso e Ilari (2014, p. 145) destacam que houve intensa contribuição do português arcaico, dos empréstimos linguísticos e das formas eruditas de modo a intervir consideravelmente na formação do léxico do português do Brasil. No entanto, os autores destacam a relevância das formas vernaculares – grosso modo, as formas mapeadas nos usos diários – como aquelas que mais contribuíram para que houvesse um fluxo significativo na criação das palavras que compõem o léxico da língua falada no Brasil.

De acordo com Basso e Ilari (2014, p. 145), a produtividade do léxico formado a partir de criações vernaculares tem na morfologia derivacional – por meio de formações derivacionais resultantes de prefixação e de sufixação – uma fonte quase que inesgotável de produção de palavras no português do Brasil. Embora a prefixação e a sufixação não sejam contempladas neste trabalho, é importante ressaltar que a sua manifestação específica e peculiar no português do Brasil tem recebido muitos olhares investigativos (veja-se a produtividade lexical em formações com –aço, como “panelaço”, “beijaço”, “cuspidaço” etc.), justamente pelo fato de apontar um caminho teórico em torno dos processos de mudança linguística.

A partir desse olhar investigativo acerca da constituição do léxico do português do Brasil e desse conseqüente fluxo de palavras que constitui os usos passivos e ativos, tecem-se daqui em diante considerações sobre as particularidades do verbo “ficar” na constituição das formas linguísticas frequentes no português vernacular atualmente.

A escolha desse verbo, como se verá adiante, atende a critérios de ordem morfosintática e de natureza semântica, uma vez que o verbo “ficar” figura em construções do português do Brasil e recebe poucos estudos de cunho lexicológico, sobretudo no que diz respeito à área de PLNM.

Houaiss (2015, p. 453) elenca dezesseis acepções para o verbo “ficar”, dentre as quais extraem-se para efeitos de análise as seguintes:

ficar (fi.car) *v.* {mod. 1} *pred.* **1** manter-se em certo estado, condição, posição; permanecer, continuar <*f. sentado, de braços cruzados*> <*f. solteiro*> (...) **16 B** *infrm.* (prep. *com*) manter envolvimento amoroso por pouco tempo (com), sem compromisso de estabilidade ou fidelidade amorosa <*fiquei com ele na festa de ontem*>.

A primeira acepção de “ficar” no Houaiss (2015, p. 453) enquadra esse verbo entre os chamados verbos de ligação, uma vez que o considera sinônimo de outros verbos que recebem essa mesma classificação na gramática dita normativa. O Houaiss (2015, p. 453) vale-se de exemplos elucidativos a respeito dessa funcionalidade de “ficar” em enunciados que denotam “estado” de um sujeito – “ficar sentado, de braços cruzados”.

Ao mesmo tempo que sinaliza a existência do verbo “ficar” no seu uso prototípico – como verbo de ligação – o dicionário registra na sua última acepção um uso bastante produtivo no português do Brasil, a saber: quando “ficar” equivale a “envolvimento amoroso” e “sem compromisso”.

O registro de tal uso não só mostra que o *Dicionário Houaiss* busca comportar formas mais prototípicas do léxico (a da primeira acepção, por exemplo) como também busca agregar formas vernaculares (a da segunda acepção, por exemplo). Esse diálogo de acepções em um mesmo verbete confirma o fato de que este dicionário também registra usos de variação diafásica, isto é, usos que dizem respeito a faixas etárias distintas.

No *Dicionário UNESP do português contemporâneo*, Borba (2011, p. 613) registra vinte e oito acepções para o verbo “ficar”. Além das acepções sinalizadas no *Dicionário Houaiss*, o *Dicionário do português contemporâneo* aponta, no vernáculo, usos que demonstram a capacidade que o verbo “ficar” adquire diante de processos de lexicalização.

A lexicalização, como se pode notar nos exemplos do dicionário de Borba (2011, p. 613), dota formas verbais (e outras palavras) de conteúdos semânticos distintos. Esse processo, no português do Brasil, é responsável pela inserção de usos tanto na fala quanto na escrita. No *Dicionário do português contemporâneo*, alguns dos registros de “ficar” são dotados de valores semânticos a partir da combinação desse verbo com outras formas da língua, como formas no gerúndio e preposições. Listam-se abaixo algumas dessas acepções, cujos processos de lexicalização são relevantes:

15 permanecer junto de: *Faço questão de ficar com vocês o tempo todo.* **16** passar para a guarda de: *Ester ficou com os avós, que lhe faziam todas as vontades.* **17** passar para a posse de; passar a estar: *O dinheiro ficou com ela. (...)* **28** indica negação ou não cumprimento do que expressa o infinitivo, que tem valor passivo: *A maior parte do trabalho ficou por terminar.* **f. por dentro/por fora** estar (ou não) a par de: *É difícil ficar por dentro do que rola com esse esporte no mundo.* **não f. atrás** não levar desvantagem; estar no mesmo nível: *O atendimento é perfeito, não fica atrás das melhores companhias internacionais.*

Alguns dos usos apontados pelo dicionário de Borba (2011, p. 613), como “ficar por dentro”, “ficar por fora”, “não ficar atrás”, constituem, no léxico do português do Brasil, construções lexicalizadas ou lexias complexas. De acordo com o que foi dito no tópico da Gramática das Construções, essas unidades têm validade metafórica no português, na medida em que figuram no lugar de outras construções, que, como diz Borba (2011, p. 613), equivaleriam a tomar consciência de algo e “não levar desvantagem”.

Adotando a mesma proposta de registro do dicionário de Borba (2011), o *Guia de uso do português*, de Neves (2012, p. 14), “baseado em pesquisa de ocorrência e, quando necessário, também de frequência”, mapeia em um corpus escrito os usos do português para a construção dos verbetes.

Vale ressaltar que ambos os dicionários, tanto de Borba (2011) quanto de Neves (2012), são responsáveis pelas ocorrências mais vernaculares do verbo “ficar”. Nestas obras, registram-se os usos efetivos do português brasileiro, no sentido de que os *corpora*, localizados em bancos de dados da UNESP de Araraquara, dão conta de uma realidade menos virtual do léxico, já que os textos escolhidos para o mapeamento das palavras correntes do português apresentam um *continuum* entre fala e escrita. Essa preocupação em torno desse *continuum* é o que parece garantir uma descrição mais real do português culto contemporâneo.

No *Guia de uso*, Neves (2012, p. 349) elenca duas construções do português – “ficar de pé” (com o seu correlato “ficar em pé”) e “ficar para as calendas gregas”. As duas construções figuram no *Guia* a partir de seus usos particulares, a saber: a primeira, “ficar de pé”, é registrada em situações de uso menos formais, o que implica dizer que se trata de uma expressão lexicalizada, como um grupo de força que não se pode desmembrar; a segunda, “ficar para as calendas gregas”, é mapeada em registros mais formais do português (o que não exclui, por exemplo, a forma “fica para a titia”), encontrados em contextos mais eruditos.

Neves (2012, p. 349) vale-se, como Borba (2011), de acepções e de registros escritos para tratar de ambas as construções. No *Guia* não são encontradas acepções prototípicas para o verbo “ficar”, como aquelas verificadas no *Houaiss* (2015):

ficar de pé, ficar em pé

As duas construções têm o mesmo valor básico, indicando posição. *Bernardo FICOU DE PÉ, olhando para fora. (FP) A Mulher sentou-se, pôs o menino no colo, e o soldado FICOU EM PÉ. (AM)*

ficar para as calendas gregas

Significa “não ocorrer nunca”, porque os gregos não tinham calendas. *Ao retirá-lo, porque, de fato, o pouco prazo punha em risco a aprovação, também seria necessário que fossem dadas garantias de que a discussão não FICARIA PARA AS CALENDAS GREGAS.* (FSP)

Calendas, substantivo que só se usa no plural (*pluralia tantum*), designa, no calendário romano (mas não no grego), o primeiro dia de cada mês. (NEVES, 2012, p. 349)

O tratamento lexical do verbo “ficar” nos três dicionários, embora não exaustivo, dá mostras de que se trata de um verbo usado com matizes de significação muito peculiares. Se as variadas acepções desse verbo podem causar dúvidas de uso por parte dos falantes do português do Brasil, de igual modo sua ocorrência/frequência em turmas de aprendizes de português como segunda língua pode suscitar a oportunidade de estranhamento cultural por parte dos aprendizes. A seguir, sugere-se a produção de um verbete para auxiliar o trabalho com os usos desse verbo em turmas de aprendizes.

4. Resultados

A fim de subsidiar um trabalho mais proveitoso com os significados possíveis do verbo “ficar”, em um suposto dicionário de aprendizes de PLN, propõe-se a seguir um verbete em que se notam basicamente os significados mais prototípicos desse verbo no português do Brasil e, em seguida, os significados que estariam registrados em lexias complexas.

Essa proposta dialoga com a composição de verbetes do *Guia de uso do português*, elaborado por Neves (2012). Como se sinalizou, esta obra assume uma disposição diferenciada de verbetes, na medida em que apresenta conteúdos gramaticais acerca das palavras de entrada e de subentrada, os significados veiculados nas acepções e, posteriormente, os exemplos que dão conta desses significados.

Assim como no *Guia de uso* os exemplos são coletados de fontes do português escrito atual, como da Revista Veja e da Revista Ela, além de exemplos coletados de páginas da internet (blogs e outros sites). A escolha desses veículos de comunicação tem demonstrado, portanto, que o português escrito no Brasil hoje apresenta traços de uma norma culta menos ideal e mais real, de modo a sinalizar que há um *continuum* entre fala e escrita no monitoramento dos registros de usuários escolarizados.

Segue o verbete:

ficar

verbo de ligação

1. Introduce o estado físico ou afetivo em que se encontra um sujeito.

Exemplo 1: “Também tenho minhas predileções, gosto de moreno, mas já me relacionei com louros. Uma amiga perdeu o marido após fazer uma bariátrica e **ficar** 50 quilos mais magra. Não vou deixar de me relacionar com um homem porque ele **ficou** careca” [*Revista Ela*, 12/11/2017].

Exemplo 2: “Ao ler o artigo da escritora Lya Luft, **fiquei** perplexa. VEJA tem uma imensa projeção sobre a sociedade brasileira e, infelizmente, um texto como esse gera preconceito. Se fôssemos pensar de maneira similar, também deveríamos dividir em castas nossa sociedade: os amarelos, os vermelhos, os negros, os pardos, os gordos, os magros, e assim por diante” [*Revista Veja*, 09/01/2013].

verbo intransitivo

2. Localiza o sujeito em um determinado lugar/espço.

Exemplo 1: “- Sempre estou com mil coisas para ele mixar, mas **fico** na fila” [*Revista Ela*, 19/11/2017].

verbo transitivo relativo

3. Equivale a um relacionamento passageiro.

Exemplo 1: “- Já tive amigos que chegaram numa ex-namorada minha. Ainda bem que ela não topou, porque seria uma situação chata. Mas, quando a relação não é séria, não tem problema. Já **fiquei** com meninas que os meus amigos **ficaram** também. Tranquilo” [Adaptado de <http://diariogaicho.clicrbs.com.br/rs/noticia/2012/06/ficar-com-ex-de-amigo-e-traicao-3800234.html>, 12/01/2018].

ficar de boa*lexia complexa*

1. Mostrar-se compreensivo em determinada situação.

Exemplo 1: “Quando você me ver na rua com outra pessoa / é melhor você **ficar de boa** / sua vida agora é sair com os amigos pra curtir” [Adaptado de <https://www.vagalume.com.br/avioes-do-forro/ficar-de-boa.html>, 12/01/2018].

ficar pra titia*lexia complexa*

1. Não conseguir nem relacionamento nem casamento.

Exemplo 1: “Por isso eu quero e preciso contar pra você que também tá se obrigando a estar com alguém só pra não ficar sozinha, que tem coisa muito pior do que acabar **ficando pra titia**” [Adaptado de <http://www.novaperspectiva.com/2017/06/nao-tenho-mais-medo-de-ficar-pra-titia.html>], 12/01/2018].

ficar com a pulga atrás da orelha*lexia complexa*

1. Demonstrar desconfiança ou dúvida em relação a algo ou a alguém.

Exemplo 1: “Normando, sempre tão rude, hoje me deu um presente. É caso para **ficar com a pulga atrás da orelha**” [Adaptado de <http://www.dicionarioinformal.com.br>, 14/01/2018].

5. Considerações finais

A proposição de um trabalho desta natureza corrobora, portanto, com a ideia de que a exploração do léxico pode ser produtiva em diversas modalidades de ensino do português. Na modalidade PLNM, um investimento nas potencialidades do léxico pode revelar um tratamento mais aplicado nos seguintes domínios:

- a) manifestação de identidades culturais por via da lexicultura: o léxico não é visto apenas como o “depósito” das palavras de uma língua. Para investigá-lo, há que se lançar mão de uma abordagem que dê conta também dos aspectos culturais subjacentes a uma língua, como o português;
- b) Gramática das construções e léxico: talvez não seja possível a decomposição de todas as unidades da língua para a sua análise, uma vez que há unidades que

funcionam “em conjunto”, na sua complexidade ou na sua “rede” de significação. As lexias complexas são um exemplo dessa unidade de significação, na medida em que portam conteúdos lexicais com traços cognitivos (metafóricos ou metonímicos) manifestados nos usos;

c) estudo do léxico no português do Brasil: a sugestão do estudo das formas vernaculares atuais no português do Brasil tem demonstrado a dinamicidade e o caráter fluido das formas mapeadas com frequência nos usos. Nesse sentido, a sistematização dessa dinamicidade e fluidez pode contribuir para que haja mais descrições que busquem a particularização dessa língua falada/escrita na América Latina;

d) estudo do verbo “ficar” no português do Brasil: a proposição de um verbete que dê conta dos usos do português do Brasil pode encaminhar a ideia de que faltam obras destinadas à sistematização do léxico do PB para estrangeiros. O encaminhamento torna-se pertinente uma vez que os materiais lexicográficos disponíveis parecem não favorecer um ensino produtivo do léxico no PLNLM.

Referências Bibliográficas

AMARAL, L.; CANÇADO, M. **Introdução à semântica lexical**: papéis temáticos, aspecto lexical e decomposição de predicados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. 253 p.

ANTUNES, I. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012. 174 p.

BARBOSA, L. M. A. O conceito de lexicultura e suas implicações para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 10, p. 31-41, 2009.

BASSO, R.; ILARI, R. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2014. 272 p.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística**: linguística quantitativa e computacional. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1978. 277 p.

BORBA, F. S. **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011. 1488 p.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012. 768 p.

HENRIQUES, C. C. **Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavra e significação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. 231 p.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015. 1114 p.

NEVES, M. H. M. **Guia de uso do português: confrontando regras e usos**. São Paulo: UNESP, 2012. 829 p.

SALOMÃO, M. M. M. Teorias da linguagem: a perspectiva sociocognitiva. *In*: MIRANDA, N. S.; SALOMÃO, M. M. M. **Construções do português do Brasil: da gramática ao discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2009, p. 20-32.

Artigo recebido em: 11.04.2018

Artigo aprovado em: 22.08.2018



Poder e saber nos documentos de estágio: a educação profissional como governamentalidade

Power and knowledge in internship documents: professional education as governmentality

*Rosana Aparecida de Mello Garcia**

RESUMO: Este artigo tem por objetivo investigar as concepções de estágio nos documentos de estágio do IFSC e a sua articulação com as normas sobre o estágio e a educação profissional como táticas de governamentalidade, desde o surgimento até a atual configuração dos estágios nessa instituição de ensino. O estudo tem por base os princípios de Michel Foucault sobre discurso, documento, monumento, poder/saber e governamentalidade. Foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais e as reflexões decorrentes sugerem que o discurso sobre estágio foi construído a partir de articulações entre poder/saber nos campos do trabalho, da economia, da política e da educação como táticas de governamentalidade.

ABSTRACT: This paper aims to investigate internship concepts in internship documents of the IFSC and its articulation with the norms on internship and professional education as tactics of governmentality, from the emergence to the present internships configuration in this educational institution. The study is based on Michel Foucault's conceptions of discourse, document, monument, power/knowledge and governmentality. Bibliographical and documentary researches were carried out and the resulting reflections suggest that the discourse on internship was constructed from articulations between power/knowledge in the fields of work, economy, politics and education as tactics of governmentality.

PALAVRAS-CHAVE: Documentos de estágio. Educação profissional. Discurso. Governamentalidade. Estágio.

KEYWORDS: Internship documents. Professional education. Discourse. Governmentality. Internship.

1. Introdução

A educação profissional sempre esteve ligada ao desenvolvimento socioeconômico, tornando-se necessário vincular a história do ensino profissional no

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística – UFSC. rosanagarcia@ifsc.edu.br

Brasil a outros campos sociais, como a política e a economia, para que se possa compreendê-la em toda sua complexidade.

O estágio de estudantes do ensino técnico-profissional foi instituído no Brasil sob a gestão do Ministro Gustavo Capanema, em 1942, quando começaram a ser promulgadas as leis orgânicas do ensino, a partir das quais foram reformados vários ramos do ensino médio e surgiram os primeiros cursos técnicos, que apresentavam em seus currículos uma nova relação com o mercado de trabalho, os estágios.

A partir do momento em que os estágios passaram a ser regulamentados e a fazer parte do currículo escolar foram instituídos documentos para formalizar a atividade. As análises deste estudo são realizadas em documentos de estágio da Escola Técnica Federal de Santa Catarina - ETEFESC, hoje denominada Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC. Foi considerado o período entre 1968 a 2018, ou seja, desde o início dos estágios nessa instituição de ensino, até a atualidade.

Esses documentos de estágio passaram por modificações ao longo do tempo, produzindo, nesse percurso, discursos sobre o estágio, os quais veiculam o saber institucional e geram poder. Conforme Brandão (2012), a produção desse discurso gerador de poder “é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder” (BRANDÃO, 2012, p. 37). Nesta perspectiva, as concepções de estágio presentes nos documentos de estágio são estudadas como discursos que veiculam relações de poder/saber e que são analisados como parte das táticas de governamentalidade sobre a educação profissional. Para Michel Foucault, a governamentalidade é:

o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por

instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008a, p. 143-144).

São, portanto, as práticas organizadas, a administração, a utilização das leis como táticas, através das quais os sujeitos são governados, que trouxeram, “por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo e, por um outro lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes” (FOUCAULT, 2008a, p. 144).

Este estudo tem por objetivo investigar as concepções de estágio em enunciados dos documentos de estágio do IFSC e sua articulação com as normas sobre o estágio e a educação profissional como táticas de governamentalidade, desde o surgimento, até a atual configuração dos estágios nessa instituição de ensino.

Neste artigo, inicialmente são apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos, baseados nas concepções de Michel Foucault. Em seguida, são apresentados os resultados da pesquisa bibliográfica e documental sobre a origem e a consolidação dos estágios nos cursos técnicos de nível médio do IFSC, com a análise sobre as concepções de estágio presentes nos documentos de estágio e a sua articulação com as normas sobre o estágio e a educação profissional como táticas de governamentalidade.

2. Pressupostos teóricos e metodológicos

A escola é um espaço de produção de cultura, de documentos, de fatos históricos, no qual cada novo evento tem a sua forma de apropriação pela comunidade escolar. Para Forquin (1993), as mudanças na legislação sempre representam momentos de tensão no ambiente escolar, provenientes do choque entre as determinações externas e as próprias tradições, onde a recepção das prescrições gera conflitos entre a apropriação e modos próprios de regulação e transgressão, refletindo-se em sua organização e nas suas práticas diárias.

Para uma maior compreensão sobre esses eventos, a análise de práticas educativas e as políticas a elas vinculadas necessitam ser abordadas no processo histórico e social de sua constituição. Para Foucault (2008b), o estudo da história é

o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes, etc., que apresenta sempre e em toda parte, em qualquer sociedade, formas de permanências quer espontâneas, quer organizadas (FOUCAULT, 2008b, p. 7).

Foucault adotou a arqueologia e a genealogia como métodos para desenvolver suas análises históricas. Para Foucault (2008b), a análise arqueológica individualiza e descreve formações discursivas. A intenção do arqueólogo é de investigar a regularidade dos enunciados e a descrição dos fatos que se encontram em seus arquivos:

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro discurso” mais oculto. Recusa-se a ser “alegórica” (FOUCAULT, 2008b, p. 157).

Entre a arqueologia e a genealogia, o que muda, “é principalmente a regionalidade e a ênfase que cada uma dá ao tempo envolvido nas mudanças dos saberes” (VEIGA-NETO, 2016, p.63). Diante de comparações entre uma e outra proposta, Veiga-Neto lembra que:

o registro em que trabalha o genealogista é o mesmo do arqueologista. Assim, por exemplo, como a arqueologia, a genealogia não acredita nem nas essências fixas, nem em leis universais, nem em fundamentos e finalidades metafísicas; ambas põem em evidência as rupturas onde se pensava haver continuidade, ambas desconfiam dos discursos unitários, generalizantes e emblemáticos (VEIGA-NETO, 2016, p.62-63).

Foucault interpreta as mudanças dos saberes como *novas formas* na vontade de verdade, que deve ser entendida no sentido da busca pela dominação que “cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão. Tais sistemas definem o dizível e o indizível, o pensável e o impensável e dentro do dizível e pensável, distinguem aquilo que é verdadeiro daquilo que não o é” (VEIGA-NETO, 2016, p. 102-103). Assim, o que importa para Foucault é ler o texto no seu volume e externalidade (monumental) e não na sua linearidade e internalidade (documental). Para Furlanetto (2015), na perspectiva de Foucault,

trata-se de manipular e tratar documentos em série para aí detectar acontecimentos que de outra forma permaneceriam ocultos. É um trabalho que, a partir do mais visível, reconheceria várias camadas de acontecimentos aparentemente invisíveis (FURLANETTO, 2015, p. 49).

Ao estudar os documentos de estágio, o objetivo é investigar a construção do discurso sobre o estágio, considerando o discurso como um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva, assim, interessa o discurso real, pronunciado e existente como materialidade. A materialidade é vista não como um documento de evocação da verdade, mas como um monumento, como um produto histórico de determinadas relações de poder (LE GOFF, 1996). O documento ganha, portanto, uma nova dimensão, transforma-se e revela-se nessas relações. De acordo com Le Goff (1996),

o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1996, p. 545).

Assim, os discursos, ou seja, as coisas ditas estão radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso. Porém, como ele destaca, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1999, p. 10).

Nas análises empreendidas neste trabalho, a noção de *poder* remete a uma prática social constituída historicamente, assim como a noção de *saber*, integrando-se como dois lados de um mesmo processo. “As relações de *força* constituem o poder, ao passo que as relações de *forma* constituem o saber; mas aquele tem o primado sobre este” (VEIGA-NETO, 2016, p. 128). O poder não é, portanto, uma coisa, é uma relação. “Não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha nem constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p.30). Para Foucault, o poder e o saber se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto, e o que opera esse cruzamento é o discurso, uma vez que é “justamente no discurso que vêm se articular poder e saber” (VEIGA-NETO, 2016, p.128).

Foucault considera que as relações de poder passaram a ser governamentalizadas historicamente, a partir de um modelo arcaico, o da pastoral cristã; apoiou-se em seguida em uma técnica diplomático-militar e finalmente como governamentalidade, que é a sociedade de polícia, controlada por dispositivos de segurança. A governamentalidade refere-se às táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado do que é ou não estatal, tendo “essencialmente como alvo a população e utiliza

a instrumentalização do saber econômico” (FOUCAULT, 2004, p. 172). A noção de governamentalidade permite levar em consideração o funcionamento do Estado moderno no sentido de que este se constitui como ferramenta de biopoder, de modo que “seu estudo representa uma ferramenta muito útil para compreender o alcance das novas formas de relações de poder nas sociedades contemporâneas” (SEOANE RODRÍGUEZ, 2017, p. 78).

Assim, examinar as relações de poder/saber no sistema escolar é condição necessária para a compreensão do papel da escola na organização social, como o Estado usa a governamentalidade na escola, considerando que:

a escola, foi a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber, de modo a fazer dos saberes a correia (ao mesmo tempo) transmissora e legitimadora dos poderes que estão ativos nas sociedades modernas e que instituíram e continuam instituindo o sujeito (VEIGA-NETO, 2016, p. 113-114).

Neste estudo, essas relações de poder/saber governamentalizadas na educação profissional são analisadas nos documentos de estágio, que são os Contratos ou Termos de Compromisso de Estágio (TCEs), termos aditivos, termos de rescisão, avaliações, manuais, relatórios, bem como a legislação sobre estágio e legislação educacional. Os TCEs servem para reger a relação de estágio, estabelecendo as regras a serem cumpridas pelos contratantes, às quais se somam aquelas contidas na lei do estágio e em demais documentos jurídicos relacionados. Os outros documentos de estágio servem para alterar, prorrogar, avaliar ou rescindir o estágio e complementam o TCE e suas disposições.

Diante de uma série de informações registradas nesses documentos em diferentes momentos históricos, são analisados os discursos sobre as concepções de estágio e as condições sociais de produção e difusão desses discursos.

A pesquisa tem abordagem qualitativa (GIL, 2002), na qual procuro descrever, interpretar e explicar as concepções de estágio curricular presentes nos documentos de estágio. Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de identificar como era o aprendizado profissional antes do surgimento dos estágios. Em seguida, foi realizada uma pesquisa documental, tendo por objeto de análise os documentos de estágio da ETEFESC/IFSC, a partir do surgimento dos estágios nessa instituição, no ano de 1968, e suas alterações até a atualidade. Foram analisados termos de compromisso de estágio, termos aditivos, termos de rescisão, fichas de avaliação, relatórios, normas sobre estágio e sobre o ensino técnico, a legislação educacional e regulamentos institucionais.

Neste artigo, o estudo do discurso sobre as concepções de estágio se baseia nos conceitos de Michel Foucault, sobre poder /saber, documento/monumento, discurso e governamentalidade e para a análise foram consideradas algumas concepções do método arqueológico. Para Foucault (2008b), a análise arqueológica individualiza e descreve formações discursivas e a intenção é investigar a regularidade dos enunciados e a descrição dos fatos que se encontram nos documentos.

3. A escola de aprendizes artífices de Santa Catarina

O período inicial da República no Brasil foi marcado por diversas mudanças sociais e econômicas, ocasionadas por um processo de transformação das relações de produção na segunda metade do século XIX, como a extinção da escravidão, a substituição do trabalho servil pelo trabalho livre assalariado de imigrantes europeus e a expansão da atividade industrial.

Essa nova realidade deu origem a uma política educacional sem precedentes, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo presidente Nilo Peçanha. Esse projeto, de âmbito nacional, previa o estabelecimento dessas unidades em todas as capitais federais, com o objetivo

de oferecer cursos profissionalizantes de nível fundamental, para atender às classes populares. Em seu preâmbulo a lei almejava: “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo *technico* e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

As escolas de aprendizes artífices representavam uma novidade como modelo educacional de abrangência nacional, mas, de acordo com Cunha (2000), apud Gomes (2006, p. 35), não trouxeram grandes inovações em termos ideológicos e pedagógicos, ao menos no início do seu funcionamento. Naquele momento histórico, a população das cidades aumentava e havia uma percepção dos governantes de que:

era preciso incentivar a nova classe social, que vinha se formando, a vender sua força de trabalho, dedicando-se a atividades até então desvalorizadas por relacionarem-se com o trabalho escravo – assim, tornava-se importante fazê-los adquirir hábitos de ‘trabalho profícuo’, a fim de se tornarem ‘úteis à nação’. Mas, acima de tudo, procurava-se ‘proteger’ a cidade contra ‘desfavorecidos da fortuna’ que poderiam, na sua ociosidade, tornarem-se criminosos (GOMES, 2006, p. 34).

Assim, as táticas de governamentalidade para um determinado setor da sociedade levam a ações sobre a população, “num movimento que faz a população aparecer como um dado, como um campo de intervenção, como a finalidade das técnicas de governo [...]” (FOUCAULT, 2008a, p. 143). As novas formas de produção industrial requeriam mão-de-obra capacitada, que seria proporcionada pelos indivíduos das classes populares, moradores das cidades, por meio das escolas de aprendizes artífices.

A sede da Escola de Aprendizes Artífices em Santa Catarina foi instalada em um prédio cedido pelo governo do Estado no centro de Florianópolis. A instituição oferecia, além do ensino primário, formação em desenho, oficinas de tipografia,

encadernação e pautação, cursos de carpintaria da ribeira, escultura e mecânica (que compreendia ferraria e serralheria) (ALMEIDA, 2010, p.19).

O aprendizado profissional, de acordo com Almeida (2010, p.24) se dava nas oficinas da própria escola. Em 1913 foi criada a Associação Cooperativa e de Mutualidade, voltada à produção e geração de renda, sob a forma da prestação de serviços por meio de encomendas. A renda era dividida para a aquisição de material e pagamento de despesas da associação, que coordenava o pagamento das cotas do pessoal das oficinas. Essa relação de trabalho nas oficinas se solidificou, ficando evidente que a profissionalização pretendida para os aprendizes se baseava no conhecimento prático com a utilização de ferramentas manuais e saber empírico. Foucault (2013) delinea como se dá essa relação de saber/poder no sistema escolar:

a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança (FOUCAULT, 2013, p.122).

A escola foi, dessa forma, se apropriando do modo como funcionava o mundo do trabalho naquele momento, das necessidades inseridas nas matrizes políticas e sociais da época, criando os saberes necessários para a formação oferecida.

4. A lei orgânica do ensino industrial – o estágio na legislação

A partir dos anos 1930 a indústria se tornou o setor mais prestigiado da economia nacional, concorrendo para importantes mudanças na estrutura da sociedade. A capital de Santa Catarina recém havia conquistado sua primeira ligação com o continente, a ponte Hercílio Luz, obra que estava em sintonia com o processo de urbanização e industrialização do país, o qual requeria novos e crescentes

investimentos na formação de mão de obra exigidos pelo modelo econômico emergente.

Diante dessas transformações, segundo Almeida (2010, p. 42), por meio da Lei nº 378/1937, a Escola de Aprendizes Artífices mudou de nome e situação, tornando-se o Liceu Industrial de Florianópolis. Com o crescente número de matrículas de estudantes de outras cidades, a partir de 1942 os alunos oriundos do interior do estado passaram a ser acolhidos em regime de internato, com subsídios do governo do estado e prefeituras.

O regime de internato, que tinha a função social de acolher os alunos de outras cidades, numa época em que eram raras as opções de estudo para as classes trabalhadoras, é emblemático, porque reforça o papel da escola como uma das instituições onde o poder é exercido por intermédio da vigilância, pelo controle e pela correção, dentro da concepção do *panoptismo*, ou seja, “em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle, de punição, de recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas” (FOUCAULT, 2013, p. 103). A escola, portanto, se constitui por práticas típicas de uma sociedade disciplinar.

No período de 1942 a 1946 ocorreram mudanças significativas na educação no país, com a implantação da Reforma Capanema, que consistia em oito decretos que regulamentaram o ensino primário, o ensino secundário e as distintas áreas do ensino profissionalizante (industrial, comercial, normal e agrícola).

Por meio do Decreto-Lei 4073/1942, conhecido por Lei Orgânica do Ensino Industrial e pelo Decreto-Lei 4127/1942, foram estabelecidas as bases da organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, com a concepção de quatro tipos de escolas: as escolas técnicas federais, as escolas industriais federais, as escolas artesanais e as escolas de aprendizagem.

Em Florianópolis, o Liceu foi transformado em Escola Industrial e os cursos eram, basicamente, os mesmos que já existiam até então. Ainda não havia previsão de estágio, assim, todo o aprendizado prático dos alunos se dava nas oficinas da escola.

As Escolas Industriais funcionavam como pequenas empresas, e, pelo Decreto-Lei 8590/1946, foram autorizadas a executar encomendas de repartições públicas ou particulares, a título de *trabalhos práticos escolares*, os quais eram remunerados e revertiam para o custeio da mão-de-obra dos alunos e ao desenvolvimento das caixas escolares (FONSECA, 1986, p. 28). Nas escolas industriais ainda permanecia uma lógica de produção artesanal ou de manufatura.

Já as Escolas Técnicas tiveram outra conformação. Segundo Fonseca (1986), com a criação de cursos técnicos paralelos ao 2º ciclo do ensino secundário, os alunos formados passaram a ser considerados técnicos de grau médio, com atribuições específicas, que antes só eram permitidas a profissionais de grau superior.

Para essas escolas, a Lei Orgânica do Ensino Industrial previa como se daria o estágio no âmbito da indústria, além de estabelecer sua finalidade didático-pedagógica. O capítulo XI do Decreto-Lei 4073/1942, intitulado DOS ESTÁGIOS E DAS EXCURSÕES, em seus artigos 47 e 48, estabelecia:

Art. 47. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial.

Parágrafo único. Articular-se-á a direção dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais cujo trabalho se relacione com os seus cursos, para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realização de estágios, sejam estes ou não obrigatórios.

Art. 48. No decurso do período letivo, farão os alunos, conduzidos por autoridade docente, excursões em estabelecimentos industriais, para observação das atividades relacionadas com os seus cursos (BRASIL, 1942).

Surgia, assim, uma primeira menção aos estágios para os estudantes das escolas técnicas na legislação educacional. O estágio era concebido como “um período de

trabalho” e representava um período de prática no processo da formação profissional, encarado como preparação para postos de trabalho. Não havia a previsão de formalização do estágio entre a escola e a empresa, ou seja, não era definido um documento a ser assinado entre as partes na contratação do estágio.

A educação era vista, nesse momento, como meio de atingir objetivos econômicos. Cabe lembrar que a Reforma Capanema ratificava a ordem vigente dominante, por manter como característica da educação brasileira o *dualismo* e propiciava dois "caminhos" a serem percorridos do ensino primário ao ensino profissionalizante: um ensino secundário propedêutico, seletivo, e intelectualista, destinado a capacitar os estudantes para o ingresso em curso superior, para a formação das "elites condutoras" e um ensino profissionalizante para as "classes menos favorecidas" (GHIRALDELLI JR, 2000, p. 84). Essas disposições foram modificadas com a Lei 3552/1959 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 (Lei 4024/1961), que promoveu a completa equivalência dos cursos técnicos ao ensino secundário, permitindo aos alunos oriundos dos cursos técnicos ingressarem em quaisquer cursos superiores.

5. A escola técnica federal de Santa Catarina – os cursos técnicos e os estágios

Em 1962 foram implantados na Escola Industrial de Florianópolis, os primeiros cursos técnicos: Máquinas e Motores e Desenho Técnico. Apesar de passar por dificuldades nesse período, em função do golpe civil-militar de 1964, que levou a “um clima de incerteza e de total falta de segurança” (ALMEIDA, 2010, p.62), a escola passou a oferecer novos cursos técnicos a partir de 1966. No final da década, com a portaria ministerial nº 331/1968, passou a se denominar Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETEFESC), tornando-se uma instituição de ensino profissionalizante direcionada à oferta de cursos técnicos de segundo grau. A profissão de técnico foi

regulamentada pela Lei 5524/68, “que representou uma grande valorização profissional para os egressos da escola” (ALMEIDA, 2010, p. 99).

De acordo com Araújo (2006, p. 73), nesse período a posição do técnico dentro da empresa passa a ser de grande importância, porque ele se torna o intermediário entre a administração, os engenheiros e trabalhadores diretamente ligados à produção. Seu papel técnico é indissociável do político, por sua função de porta-voz e intermediário do escalão superior que, por sua vez, é porta-voz dos interesses daqueles que controlam o poder político e econômico. Segundo a autora, não só é grande o controle sobre os técnicos no trabalho, devido a sua posição estratégica, como também é grande o controle exercido na escola, pois ela tem a tarefa de moldar, seja pela disciplina, seja pelo conteúdo do ensino, aquele profissional que melhor se ajuste às necessidades empresariais. As práticas educativas refletem, portanto, as transformações que ocorrem na sociedade:

a disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e a dominação acentuada (FOUCAULT, 2013).

Nesse movimento de transformação do estudo profissional, os estágios passaram a serem regidos pela Portaria MTPS Nº 1.002, de 29 de setembro de 1967, que previa o estágio de estudantes dos cursos técnicos e superiores, como *prática visando à formação e ao aperfeiçoamento técnico-profissional*. Em seu preâmbulo, a portaria estabelecia:

Considerando urgente a necessidade de criar condições que possibilitem o entrosamento empresa-escola, visando à formação e ao aperfeiçoamento técnico-profissional; Considerando que é função precípua das Faculdades e Escolas Técnicas vinculadas à Diretoria do Ensino Industrial a preparação

de técnicos nos moldes e especialidades reclamados pelo desenvolvimento do país; Considerando, finalmente, que a prática efetivada, inclusive nas empresas, concorre para que o ensino superior ou tecnológico ofereça melhores resultados, resolve [...] (BRASIL, 1967).

Com esses “considerandos”, a portaria criava uma nova ocupação: “Art. 1º - Fica instituída nas empresas a categoria de estagiário a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial” (BRASIL, 1967). A noção de estagiário era, portanto, de uma nova categoria dentro da empresa, como um cargo a ser exercido por um estudante. A portaria também previa a expedição de Carteira Profissional de Estagiários, por especialidade, pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social, através de seus órgãos próprios, mediante apresentação de declaração fornecida pelo diretor do estabelecimento de ensino interessado.

Nessa época surgiram os primeiros documentos de estágio na ETEFESC. Com base no Art. 3º da Portaria Ministerial 1.002/67 foi elaborado um contrato de estágio, que era numerado e identificado como: *Contrato de estágio de complementação educacional sem vinculação empregatícia*. Nesse documento, cabia à empresa a fixação dos locais, datas e horários do estágio. As atividades eram definidas pela empresa e deveriam se ajustar ao horário escolar a que estava sujeito o estagiário. Essas atividades, no entanto, não eram descritas, não ficavam registradas, nem eram avaliadas pela instituição de ensino. A carga horária do estágio podia chegar a 48 horas semanais.

Pelo menos cinco cláusulas diziam respeito a obrigações do estagiário, porém o pagamento de uma bolsa pela empresa não era obrigatório. O período do estágio era definido em meses e devia ser registrado na carteira profissional de estagiário.

Nesse contrato a instituição escolar era identificada de forma superficial, fazendo constar apenas sua razão social, porém seu representante não firmava o documento, cabendo à empresa a responsabilidade pela programação do estágio.

Apesar da timidez com que a escola se inseria na condução dos estágios de seus alunos, percebem-se seus movimentos para se adaptar às mudanças, que

configuravam uma nova fase na educação profissional, a qual se encaminhava para a consolidação de uma formação técnico-científica, bem diferente de sua imagem institucional do início do século, voltada ao atendimento de crianças carentes. Havia um direcionamento político e pedagógico para práticas educativas orientadas pela perspectiva da racionalidade técnica e disciplinamento do corpo aos espaços-tempos escolares e também aos espaços-tempos do mundo do trabalho.

Foucault propõe uma reflexão sobre a forma como os espaços se organizam na formação da sociedade. A escola se organiza, constituindo com o mundo do trabalho “uma articulação complexa através da qual os diferentes mecanismos de poder procuram apoiar-se, mantendo sua especificidade [...] estabelecendo conexões, repercussões, complementaridades, delimitações” (FOUCAULT, 2004, p.221). Naquele momento histórico, as articulações com o sistema produtivo se tornariam mais evidentes, devido às mudanças que seriam impostas à educação nacional.

6. A lei 5.692/71 – a educação tecnicista e a escola técnica

Ainda sob a vigência da portaria nº 1002/1967, no início da década seguinte entrou em vigor a nova LDB, Lei Federal nº 5692/1971, por meio da qual todo o currículo do segundo grau se tornou técnico-profissional. Apesar de já oferecer cursos técnicos, a ETEFESC precisou se adaptar à lei 5692/71, adotando o Núcleo Comum no primeiro ano dos cursos do segundo grau, que deveria apresentar o mesmo programa e currículo das demais escolas da cidade. Nesse período, os estágios ganharam visibilidade, uma vez que o Parecer CFE nº 45/1972, do Conselho Federal de Educação, considerou o estágio profissional supervisionado como obrigatório para as habilitações profissionais técnicas do setor primário e do setor secundário da economia, que correspondiam a todos os cursos oferecidos pela ETEFESC.

Diante dessa necessidade, tornou-se indispensável a criação de um setor específico para administrar os estágios dos estudantes e foi criado o SIE-E – Serviço de

Integração Escola-Empresa. Como o estágio de estudantes ainda não era uma atividade muito difundida, o SIE-E seria o setor responsável por estabelecer a aproximação da escola com o setor empresarial.

A nova política educacional ia tomando corpo junto à Escola Técnica, visando um novo perfil de profissional, diretamente ligado às necessidades econômicas e às exigências do mercado de trabalho, de acordo com o Plano Estratégico de Desenvolvimento instituído pelo governo federal, no qual o sistema de ensino deveria ser moldado às necessidades da expansão capitalista (ARAÚJO, 2006, p.74). Para a formação desse novo profissional técnico, o ensino precisava passar por atualizações curriculares e metodológicas para que uma nova identidade institucional pudesse ser construída junto à sociedade. Essas mudanças educacionais faziam parte de exercícios de poder e de regulação social, porém, como lembra Zotti,

apesar de todas as tentativas de orientar as políticas educacionais voltadas para a profissionalização, em termos de pareceres e resoluções, especialmente a tentativa de fortalecimento da educação geral, com a implantação das habilitações básicas através do Parecer 75/76, o ensino profissionalizante constituiu-se em um fracasso [...] Contudo, na realidade, não foram colocados recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram totalmente descaracterizadas, enquanto que as particulares desconsideraram a tal profissionalização (por meios ilícitos ou até legais) e continuaram a satisfazer os interesses da sua clientela de preparo para o vestibular. Continua assim a dualidade: uma escola para a elite e outra para o povo (ZOTTI, 2004, p. 15).

Apesar das modificações no ensino técnico de segundo grau, não houve alterações no contrato de estágio que já vinha sendo utilizado na ETEFESC. A legislação de estágio não foi alterada, mesmo porque a Portaria Ministerial 1002/67 estava em consonância com a Lei 5692/71, articuladas dentro do Plano Estratégico de Desenvolvimento de 1967 (ARAÚJO, 2006, p. 74).

Ainda que tenha sido criado um setor destinado a cuidar exclusivamente dos estágios na escola técnica, o SIE-E, o contrato de estágio permaneceu com a mesma redação e mesmo formato. A assinatura do representante da escola continuou ausente do contrato de estágio, que foi adotado até 1977, quando finalmente foi promulgada a primeira lei de estágios.

7. Lei 6.494 de 1977 – a lei de estágios

A primeira lei criada especificamente para tratar do estágio de estudantes foi a Lei 6.494 de 07 de dezembro de 1977, que abordava o estágio em geral, enquanto algumas profissões legalmente reguladas apresentavam normatizações específicas.

Essa lei permitia a prática a alunos de ensinos superior, profissionalizante de segundo grau e supletivo. Em seu texto, determinava:

Art. 1º § 2º Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.

Art. 2º O estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma de atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social (BRASIL, 1977).

O estágio era concebido como complementação do ensino e aprendizagem ou como projeto de extensão, de forma que a escola passava a ter sua função definida na lei de estágios, estabelecendo conexões e complementaridades com o mercado de trabalho.

O estágio também assumia um caráter formal, com a exigência da assinatura de um termo de compromisso entre o estudante e a empresa, além de estabelecer a interveniência obrigatória da instituição de ensino. A ETEFESC instituiu um novo

documento de estágio, o *Termo de Compromisso para Realização de Estágio*, que apresentava apenas seis cláusulas e era assinado pelas três partes: empresa, estagiário e escola. A jornada de estágio era similar à da jornada de um trabalhador efetivo.

Nesse Termo de Compromisso também não era definido um plano de atividades, de modo que não havia clareza sobre as atividades do estagiário no local de estágio. A primeira cláusula do termo de compromisso determinava: “o estagiário prestará serviços dentro de sua linha de formação, ficando certo que qualquer exigência estranha implicará na configuração do vínculo empregatício” (ETEFESC, 1977). Não havia indicação do que fosse “qualquer exigência estranha”, assim, sem a definição de um programa de estágio a concedente determinava as atividades a serem executadas conforme sua conveniência, o que, muitas vezes, implicava em apenas desenvolver as atividades rotineiras da empresa, sem sequer uma supervisão adequada.

Nas fichas de acompanhamento bimestral das atividades de estágio¹ constavam informações sobre o estagiário e doze itens a serem avaliados pelo supervisor com *sim* ou *não*. As informações eram: 1 – Assíduo; 2 – Pontual; 3 – Interessado; 4 – Atencioso; 5 – Comunicativo; 6 – Disciplinado; 7 – Iniciativa própria; 8 – Capacidade de liderança; 9 – Senso de organização; 10 – Conhecimentos gerais; 11 – Conhecimentos técnicos; 12 – O nível dos trabalhos executados foi (baixo; regular; elevado). Essa forma de avaliação é semelhante àquelas relativas aos empregados de empresas. A escola, articulada ao mundo do trabalho, promove espaços de observação, de vigilância hierárquica e medidas normalizadoras, que permitem decifrar, medir, comparar, hierarquizar e normalizar os indivíduos.

A Lei 6494/77 foi regulamentada pelo Decreto n. 87497, de 18 de agosto de 1982, com a seguinte complementação no que se refere à concepção de estágio:

Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades

¹ Fonte: arquivo da COEST – IFSC.

de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, 1982).

A concepção de estágio apresentada pelo decreto avança em relação à lei de estágios, porém, trata-se de uma definição numa perspectiva um tanto generalista, abordando conceitos muito abrangentes, que permitem uma interpretação ampla sobre essas atividades, o que também pode ter contribuído para a descaracterização do estágio.

Em função do decreto, o Termo de Compromisso de Estágio da ETEFESC foi submetido a uma revisão, com a inclusão e alteração de cláusulas, passando a constituir-se por nove artigos. A própria escola passou a exigir um programa de estágio, no qual deveriam ser descritas as atividades desenvolvidas, o período previsto para executá-las (em horas) e a caracterização do ambiente de trabalho (sala, laboratório, campo, etc.).

A Lei 6494/77 apresentou mais algumas regulamentações: em 1994, com a Lei nº 8.859, que previa o estágio de estudantes com necessidades especiais e, em 2000, com a Medida Provisória nº 1.952-24, que permitiu o estágio para estudantes matriculados no Ensino Médio não profissionalizante.

Durante o período de estágio, havia uma preocupação em controlar os indivíduos pela disciplina, estabelecendo relações de poder reguladas pelas normas, porém os direitos dos estagiários não estavam devidamente amparados. Apesar das tentativas de corrigir as dissensões da lei de estágios com a regulamentação, esta era burlada com frequência, conforme se fazia notar pelas inúmeras ações judiciais por quebra das cláusulas contratuais constatadas pelos órgãos responsáveis pela fiscalização trabalhista, levando à manifestação do Tribunal Superior do Trabalho (TST):

o estagiário ao longo dos anos tem deixado de se constituir em elemento no processo de qualificação profissional, migrando para se transformar em mera solução para o rebaixamento dos custos das folhas de pagamento das empresas. Hoje, mais do que nunca, temos observado no dia-a-dia das empresas a substituição de seus trabalhadores permanentes por estagiários (BRASIL, 2003).

Esses eventos relatados pelo TST se intensificaram com a vigência da nova LDB (Lei 9394/96) e o Decreto Federal 2208/97, que instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante, resultando num modelo de ensino que separava a educação profissional do ensino médio regular. A ETEFESC não implementou a reforma de imediato, o que impactou no processo de sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, o que só ocorreu em 2002. Em sua transformação em CEFET, entre outras atribuições, passou a oferecer cursos superiores de tecnologia, educação a distância e cursos de pós-graduação. Iniciou-se também o processo de expansão da instituição para outras cidades catarinenses.

8. Lei 11.788 de 2008 – a nova lei de estágios

Após as eleições de 2002, o novo governo promoveu políticas para a educação profissional, expandindo a *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Em 2008 ocorreu mais uma mudança fundamental na instituição de ensino, com a transformação em Instituto Federal de Santa Catarina, de acordo com uma política nacional da educação tecnológica.

O Instituto Federal expandiu-se com a criação de campus por todo o estado, com a missão de “promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (IFSC, 2017). Por meio das normas e da governamentalização, o Estado renova o discurso do

poder, transforma as estruturas, com o objetivo de manter as instituições, como um mecanismo que assegura a existência das instituições e da própria sociedade.

Com a criação do IFSC, a sede histórica passou a se denominar Câmpus Florianópolis. O SIE-E, após trinta e seis anos de existência, também mudou de nome, passando a chamar-se Coordenação de Estágio – COEST.

Nesse mesmo ano, depois de três décadas, uma nova lei de estágios foi promulgada, a Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, com o objetivo de ampliar a proteção aos direitos do estagiário, apresentando uma nova concepção de estágio:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

A partir do momento em que a nova lei de estágios entrou em vigor, houve uma mobilização no sentido de entender as mudanças. Esse movimento não foi apenas interno, foi realizado em conjunto com outras instituições de ensino, agentes de integração e empresas, com debates em fóruns específicos. Baseado no texto da lei e no manual publicado pelo Ministério do Trabalho e Emprego foi criado um novo TCE para o Campus Florianópolis, que está vigente até hoje.

Na nova legislação, o estágio é previsto como ato educativo, como um processo que não se esgota na sala de aula e que presume uma preparação para o trabalho. Com essa concepção, foram definidos dois tipos de estágio: obrigatório e não obrigatório. Foram definidas novas regras relativas às relações de estágio, incluindo limitações à jornada de trabalho, o direito a recesso remunerado, a exigência de bolsa para estágios não obrigatórios, auxílio transporte, entre outras. Além disso, a empresa concedente,

a instituição de ensino e os agentes de integração assumem maiores responsabilidades quanto ao cumprimento do TCE.

A Lei 11.788/08 prevê também, como requisito formal do estágio, a elaboração de um plano de atividades, no qual é reforçado o princípio de identidade entre o desenvolvimento do estágio e o conteúdo pedagógico do curso. Além disso, a Instituição de Ensino tem como uma de suas obrigações designar um professor orientador para acompanhar as atividades de estágio. A legislação avançou ao garantir os direitos do estagiário e ao vincular a realização do estágio ao interesse pedagógico da escola, como componente curricular.

Os avanços na legislação foram bastante lentos para se chegar à atual configuração de estágio curricular. Aos poucos, os atores envolvidos na dinâmica do estágio foram questionando, reivindicando, exigindo direitos que não estavam expressos nas normas. Foram necessárias novas políticas educacionais, novas formas de pensar e de agir sobre a educação, para que alguns direitos fossem garantidos e para que os estágios dos estudantes da educação profissional pudessem vir a, efetivamente, fazer parte do currículo como uma experiência educativa.

9. Considerações finais

Ao investigarmos como são construídos os discursos sobre o estágio, procuramos distinguir os documentos como monumentos, nos quais é necessário “definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos séries, relações” (FOUCAULT, 2008a, p.7), que revelam as estratégias da governamentalidade nas conjunturas e nas articulações entre poder/saber nos campos do trabalho, da economia, da política e da educação.

Numa fase anterior ao surgimento dos estágios, na escola de aprendizes artífices e no início da industrialização nacional, as políticas voltadas para a educação profissional previam que a profissionalização pretendida era aquela de nível

fundamental, com base no conhecimento adquirido de modo empírico. Naquele momento, os objetivos de vigiar e controlar eram alcançados de forma direta, pois as atividades de aprendizado prático se davam na própria escola, e em alguns momentos da história dessa instituição, uma parte dos alunos vivia em regime de internato, o que tornava o controle mais efetivo, encarregando-se de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos, do controle de seus corpos e exercendo um poder judiciário, que é aquele no qual “a todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor e quem é o pior” (FOUCAULT, 2013, p.119-120).

Desde suas primeiras versões os documentos criados para os estágios de estudantes do ensino profissional estabeleceram um diálogo muito próximo com os regulamentos escolares, a legislação educacional e disposições de instâncias internacionais imbuídas de propósitos educacionais e econômicos, procurando configurar o estágio às necessidades da indústria como mercado de trabalho emergente.

Sob a vigência da Lei 6494/77, ao dialogar com o discurso das normas, a maior preocupação apresentada nos termos de compromisso de estágio e em outros documentos é assegurar que não se trata de uma atividade com vínculo empregatício, ressaltando o seu teor educativo, porém não são estabelecidos limites claros entre o estágio e o trabalho, assim, à medida que afirma não ser trabalho, flexibiliza, não delimita, não distribui responsabilidades. Essas indefinições levaram a abusos que fizeram do estágio um fornecedor de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho, pois as regras sobre os estágios, durante muito tempo estiveram a serviço das concedentes.

Os documentos de estágio elaborados pela escola apresentaram poucas alterações em trinta anos, ainda que a instituição de ensino incluísse itens que não estavam previstos na legislação, mas que entendia como fundamentais. Os próprios estagiários passaram a garantir seus direitos junto à justiça do trabalho, reagindo às

condições ilegais impostas pelas empresas. Esses movimentos lembram que uma relação de poder gera a constituição de um saber. “O poder e o saber se entrecruzam no sujeito, seu produto concreto [...] é no discurso que vêm a se articular poder e saber” (VEIGA-NETO, 2016, p. 128).

Com a publicação da nova lei de estágios em 2008, houve um esforço para garantir os direitos do estagiário. Nos documentos elaborados após essa lei, a configuração de vínculo empregatício é prevista em situações que envolvem as três partes: a concedente, o estagiário e a instituição de ensino, e recai sobre a empresa a responsabilidade de responder por irregularidades, o que motiva as concedentes a zelarem mais pelo cumprimento do TCE.

A análise das concepções de estágio construídas discursivamente ao longo do tempo evidencia que a educação tem um papel central nas táticas de governamentalidade, pois os objetivos para a educação sempre são definidos em articulação com decisões a serem tomadas em outras instâncias, ligadas ao mundo do trabalho, da economia e da política.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, A. V. de. **Dos aprendizes artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2010.

ARAÚJO, J. M. D. A direção e o sentido da educação profissionalizante industrial e o decreto 2208/97. In: FRIGOTTO, G. (org.) **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Oficial** - 26/9/1909, Página 6975. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>. Acesso em: 01 fev. 2017.

BRASIL. Decreto-lei 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de jan. de 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Decreto-lei 4.127 de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 27/2/1942, p. 2957. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-norma-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Decreto 87.497 de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei n. 6.494, de 07.12.1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18/08/1982. p. 15412.

BRASIL. **Lei nº 3.552**, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, 17 fev. 1959.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acesso em: 10 set.2017.

BRASIL. **Lei nº 6.494**, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 1977.

BRASIL. **Lei nº 8.859**, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8859/impresao.htm. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3-4.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.952-24, de 26 de Maio de 2000. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, para dispor sobre o trabalho a tempo parcial, a suspensão do contrato de trabalho e o programa de qualificação profissional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2000/medidaprovisoria-1952-24-26-maio-2000-377319-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 abr.2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 35/2003**. Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Brasília, 05/11/2003.

BRASIL. **Portaria MTPS nº 1.002**, de 29 de Setembro de 1967. Diário Oficial da União de 06/10/1967. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/66/MTPS/1967/1002.htm>. Acesso em: 18 jan. 2018.

ETEFESC. **Termo de compromisso de estágio** – SIEE - Florianópolis: Coordenadoria de Estágios (COEST), 1977.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 2.vol. 1986.

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 19. ed. Trad. Maria Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas** [conferências]. Trad. Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FURLANETTO, M. M. Discurso: estrutura e acontecimento. Uma avaliação teórica. **Domínios de Linguagem**, v. 9, n. 3, p. 34-60, jul. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/28749/16970>. Acesso em: 15 abr. 2018.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, L. C. G. Cem anos de ensino profissional técnico em Campos dos Goytacazes: a escola de aprendizes artífices. In: FRIGOTTO, G. (org). **Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

IFSC. Missão, visão e valores. **Portal do IFSC**. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/menu-institucional/missao>. Acesso em: 01 set.2017.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

SEOANE RODRÍGUEZ, G. Foucault político: la filosofía de la transformación. **Dorsal**. Revista de Estudios Foucaultianos, v.0, n. 3. CENALTES, Santiago de Chile, Gobierno, hegemonía y regímenes de verdad, p. 75-90, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.cenaltes.cl/index.php/dorsal/article/view/20>. Acesso em: 18 abr. 2018.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 3.ed., 2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ZOTTI, S. As configurações do currículo oficial no Brasil no contexto da ditadura militar. In: III Congresso de história da educação: educação escolar em perspectiva histórica. Curitiba/PR. **Anais...** 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/213.pdf>. Acesso em: 10 out.2017.

Artigo recebido em: 30.04.2018

Artigo aprovado em: 27.08.2018



Análise do discurso politicamente incorreto na atual mídia humorística televisiva brasileira: o caso de entrevistas feitas por Danilo Gentili

Analysis of the politically incorrect discourse on the current Brazilian humorous television media: a study of interviews with Danilo Gentili

Gabriel Santana*

Maria Virgínia Leal**

RESUMO: Com base na Análise do Discurso, especialmente na corrente francesa (AD), este trabalho tem como objetivo compreender a problemática envolvendo questões de Direitos Humanos e o humor politicamente incorreto na mídia televisiva. Mediante um *corpus* composto por discursos preconceituosos e, principalmente, de repúdio aos Direitos Humanos e ao politicamente correto em dois programas do humorista Danilo Gentili, buscaremos mostrar os discursos de enaltecimento do politicamente incorreto acrítico¹ dentro do espaço televisivo brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Humor politicamente incorreto. Piadas. Direitos humanos. Danilo Gentili.

ABSTRACT: Based on French Discourse Analysis, this work aims to comprehend the issue around Human Rights and the politically incorrect humor on television media. By a *corpus* composed by discourses that are biased and, specially, that neglect Human Rights and the politically correct from two TV-shows hosted by the humorist Danilo Gentili, we aim to show the signals of the uncritical politically incorrect exaltation discourses inside the Brazilian television space.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Politically incorrect humor. Jokes. Human Rights. Danilo Gentili.

1. Introdução

A linguagem é sinônimo de interação e, dessa forma, é também um modo de produção social; ela não é neutra e nem inocente (BRANDÃO, 2012). Dessa forma, não

* Licenciado em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). gabriel.n.santana@live.com

** Doutora em Semiótica e Linguística (USP/Paris X). Professora Associada IV do Setor de Linguística (UFPE). mariavirginialeal@gmail.com

¹ Termo empregado por Gruda (2013) e que será explicado e utilizado no decorrer deste trabalho.

há por que acreditar que piadas são meramente inocentes ou não possuem razões para ofensa, pois uma simples piada está constituída por discursos que circundam e reafirmam determinadas práticas sociais em um dado tempo e em uma dada sociedade. Também dessa forma afirma Gruda (2013, p. 224):

as piadas não podem ser consideradas como instrumentos de linguagem meramente lúdicos ou tão somente a serviço da indústria do entretenimento, as piadas, majoritariamente, representam exatamente o que querem dizer, seja para criticar os costumes sociais [...], ou para ofender e/ou promover determinados grupos sociais.

Dito de outra forma, sempre há uma ideologia que circunda uma expressão da linguagem, desde um poema até uma piada aparentemente “inocente”. Maingueneau (2013) afirma que nenhuma produção de enunciado pode acontecer sem uma justificativa; de uma forma ou de outra, o enunciado justifica a forma como se apresenta, isto é, nenhum ato de enunciação ocorre sem dentro dele mesmo explicar-se, sem demonstrar o porquê de tal produção de sentido. Em meio a isso, ganha relevância o conceito de *humor politicamente incorreto*, sendo esse um humor que tenta transgredir o que se tem estabelecido como um comportamento linguístico politicamente correto². É com essa concepção que Gruda (2013) trabalha com os conceitos de *humor politicamente incorreto crítico* e *humor politicamente incorreto acrítico*. O primeiro tipo de humor, que tenta subverter determinada ordem social vigente, muitas vezes, tentando desestruturar determinadas práticas de opressão; já o segundo não assume esse tipo de compromisso subversivo, pelo contrário, apenas reproduz discursos atrelados a estigmatizações de grupos sociais.

² Fiorin (s.d.) define a linguagem politicamente correta como “a expressão do aparecimento na cena pública de identidades que eram reprimidas e recalcadas: mulheres, negros, homossexuais, etc.” O autor entende que se tem com ela o objetivo de “combater o preconceito, proscrevendo-se um vocabulário que é fortemente negativo em relação a esses grupos sociais”.

A partir disso, podemos afirmar que se um humor que seja transgressor não estiver embebido de nenhuma reflexão, isto é, não levar consigo a crítica e a autocrítica, se aproximará de um humor politicamente incorreto acrítico. E é nesse humor que se nota uma razão para preocupação, pois uma subversão sem autorreflexão, ou sem estar aliada a uma crítica e autocrítica, pode estar a serviço apenas de um senso comum, a serviço de uma moral predeterminada que não questiona seus próprios valores. Quando esse tipo de humor se encontra em contextos midiáticos de âmbito nacional, o problema se amplia e se fazem necessárias reflexões teóricas. Visando possibilitar tais reflexões, este trabalho ainda procura questionar, a partir das conclusões da análise, qual o papel social que vem sendo desempenhado por programas de humor presentes na mídia televisiva brasileira atualmente.

2. Procedimentos metodológicos

É relevante destacar que o artigo aqui desenvolvido se fundamenta num trabalho de análise de dados. De tal maneira, fez-se necessária a coleta de um *corpus* para se observar a presença do humor politicamente incorreto dentro da mídia televisiva. Poderemos perceber, por meio da análise desse *corpus*, a articulação entre língua e ideologia – o Discurso (ORLANDI, 2007). Através de uma base de estudos da Análise do Discurso, especialmente a de corrente francesa (AD), serão trabalhados alguns conceitos para uma melhor compreensão dos eventos que ocorrem no humor brasileiro em relação aos discursos do politicamente incorreto.

Analisaremos qualitativamente alguns episódios que aconteceram em programas do humorista e apresentador de *talk-show* Danilo Gentili³, nos quais se

³ Natural de Santo André (SP) e nascido no ano de 1979, Danilo Gentili é um comediante de grande fama entre a juventude brasileira. O artista ganhou reputação como um dos representantes da “nova direita brasileira” após algumas declarações sobre seu posicionamento político, que ocorreram, em especial, desde que passou a ter seu programa de *talk-show* na emissora de TV Bandeirantes chamado *Agora é Tarde*. Junto a seu posicionamento político deixado claro, Gentili também demonstrou em seus anos de carreira sua adesão a discursos de opressão a determinados grupos sociais – como veremos

podem notar casos explícitos de repúdio aos Direitos Humanos ou a qualquer manifestação de apreço a tais direitos. Serão expostos também alguns exemplos de piadas preconceituosas⁴ proferidas por Gentili – tipo de evento que acontece corriqueiramente e pelo qual o humorista ficou bastante conhecido. De forma geral, os dados deste trabalho são compostos por exemplos de descaso aos direitos humanos, ao politicamente correto e também de ofensas e agressividade a manifestações ou posicionamentos ideológicos contrários.

O *corpus* é composto por três entrevistas. Duas delas foram ao ar no ano de 2013, ambas ocorrendo no antigo programa do humorista e apresentador Danilo Gentili, chamado “Agora é Tarde”. As duas entrevistas em questão foram colhidas de programas feitos com o artista Lobão, do dia 08 de maio; e com o economista e colunista da Isto é, da Gazeta do Povo e ex-colunista da Veja, Rodrigo Constantino, do dia 10 de dezembro. Temos como razão para a escolha dessas duas entrevistas: (i) tanto o aspecto de semelhança ideológica entre ambos os entrevistados, bastante conhecidos, dentre algumas outras “celebridades”, por vir representando a nova juventude reacionária brasileira – é por essa razão que o enfoque de nossas análises será não só em como Danilo Gentili propaga discursos do politicamente incorreto acrítico, mas também em como o apresentador compactua e dissemina tais discursos em seus programas –; (ii) como também a breve distância de tempo entre ambas as entrevistas, ocorridas em meio a um período de turbulência política do país, entre as manifestação de junho de 2013 e as eleições de 2014.

mais à frente. Por tais fatores, faz-se justificável a escolha de Gentili para uma análise de discursos do humor politicamente incorreto neste artigo.

⁴ Dentre as conceituações dadas pelo Dicionário Houaiss da língua portuguesa ao termo “preconceito”, encontra-se como primeira definição: “1 qualquer opinião ou sentimento concebido *sem exame crítico* 1.1 ideia, opinião ou sentimento desfavorável formado sem conhecimento abalizado, ponderação ou razão” (HOUAISS, 2001, grifo nosso). É precisamente no que diz respeito à *criticidade* (ou sua ausência) que se monta nossa teorização acerca do humor politicamente incorreto, como explicitaremos na subseção 4.1.

A terceira entrevista diz respeito a uma edição do programa em 2014 com a candidata à presidência na última eleição pelo PSOL, a ex-deputada Luciana Genro. Buscando ir além da observação de comportamentos politicamente incorretos apenas entre pares ideológicos, a inclusão dessa terceira entrevista teve como objetivo trazer também um exemplo de como se dá o politicamente incorreto frente a um direcionamento ideológico contrário. Com a intenção de complementar as análises dessas três entrevistas, foram selecionadas duas publicações de Danilo Gentili na rede social *Twitter*: uma no ano de 2012, quando o apresentador proferiu uma piada racista a um afrodescendente; e outra em janeiro de 2015, quando o humorista proferiu um xingamento à ex-presidente Dilma Rousseff. Coletamos justamente esses dois *tweets* por serem precisamente os dois que tiveram o maior alcance de “curtidas” e “retweets” até então na conta do humorista.

3. Humor em sua origem: o riso

Dentro da mídia humorística televisiva, podemos, por diversas vezes, encontrar elementos do humor cínico – que seria algo aproximado do humor praticado na Grécia antiga, em que se tentava expor os “vícios da sociedade”, dando julgo de valor e pretendendo impor uma moral para a sociedade. Porém, esse humor de caráter cínico – da mesma maneira que se estrutura o cinismo contemporâneo – procura moralizar com a intenção de justificar a imoralidade dos preconceitos, das desigualdades e das opressões arraigadas no corpo social (ZIZEK *apud* GRUDA, 2013). Podemos notar nas expressões de *humor cínico contemporâneo*, por exemplo, alguns discursos de que o negro não deve se sentir incomodado por ser constantemente caracterizado por feições sexuais extremadas, de que a mulher feia deve ficar feliz por ser assediada e de que o cidadão corrupto se torna bem-sucedido.

Os risos provindos dos chistes do humor politicamente incorreto acrítico procuram neste tipo de humor mecanismos que possam inibir ou enganar a censura

(MALISKA, s.d.), isto é, ocorrem processamentos do “inconsciente” para afastar a influência do “superego” e aceitar uma ofensa ou discriminação como algo normal ou banal. Entende-se disso que há um movimento de naturalização de discursos do politicamente incorreto acrítico e que tais discursos se fundamentam no argumento de que são banais as discussões propostas pelo politicamente correto. As “frases de espírito” – também conhecidas como “chistes”, já citados anteriormente – representam espaços abertos na repressão do “superego”, em que existem brechas para que vontades e impulsos do inconsciente sejam percebidos pelo consciente, sendo tais frases de espírito divididas em *inofensivas* e *tendenciosas* (FREUD, 1905).

As frases de espírito tendenciosas caracterizam-se por ocultarem impulsos cínicos ou sádicos. Já as inofensivas restringem-se a um jogo técnico de fonemas, palavras ou sintagmas. Porém, a frase de espírito inofensiva também tem a possibilidade igual de relacionar críticas, mesmo estas sendo não tão facilmente notáveis por um coenunciador⁵. A partir disso, Gruda (2013) entende que as frases de espírito tendenciosas, por seu caráter mais perceptível, afirmam, mesmo que por metáfora, suas próprias visões de mundo, as quais não poderiam ser produzidas abertamente por causa das pressões do superego construídas pelas relações sociais. Com efeito, essas frases trazem consigo o que correntemente é interdito ou proibido de ser enunciado.

Pelo caráter das frases de espírito de trazerem consigo o que correntemente é interdito ou proibido de ser enunciado publicamente, depreende-se que um humor politicamente incorreto acrítico, considerado em suas realizações como frases de espírito tendenciosas ou inocentes – vale lembrar que estas também podem ter seu tom cínico –, são nada muito além que conceitos, valores e preconceitos que estão no

⁵ Termo adotado na tradução do livro *Análise de textos de comunicação*, de Maingueneau (2013), para aquele que figura a cena de enunciação junto ao enunciador, ambos sendo coenunciadores igualmente relevantes e ativos nessa mesma enunciação.

inconsciente coletivo de uma determinada sociedade. São então, de tal maneira, discursos que não são produzidos tão abertamente por repressão dos avanços de questões de direitos humanos, tanto através das lutas de diversas minorias como no meio intelectual ao redor do mundo. Evidenciaremos no *corpus* exemplos de chistes de Danilo Gentili que tornam clara a sua filiação ideológica, e, através disso, buscaremos entender como se dá o processo de perpetuação de valores opressivos vigentes em seu programa televisivo.

4. Humor enquanto prática social através da linguagem

Devemos entender os processos linguísticos como ações sobre o mundo e sobre as pessoas que circundam o enunciador (BRANDÃO, 2012), isto é, a linguagem verbal humana processa-se sistematicamente não apenas por seus signos linguísticos, mas também por uma série de “investidas” socioideológicas, provindas de um determinado enunciador. Enquanto ocorre tal processo, chamado *enunciação*, há outros discursos, envoltos por sentidos de determinadas formações discursivas, agindo de forma dialógica na produção de sentido do enunciado. Tal conceituação faz-se importante para os dois próximos subtópicos, pois, a partir do entendimento da *língua enquanto interação social*, poderemos perceber que ela pode servir para (4.1) *uma falsa transgressão de valores tradicionais*; e também pode ser uma constante (4.2) *prática de perpetuação de ideologias dominantes*.

Em meio a tudo isto, não é plausível entender uma piada como um mero ato cujos efeitos mais profundos não são calculados. Segundo Gruda (2013), o discurso materializado em simples piadas não é, por definição, desprovido de politização ou de ideologia; está intrinsecamente envolto de intenções silenciadas por pressões socioculturais. Também acerca da linguagem, Maingueneau (2008) afirma que o discurso contribui para a estruturação de todas as dimensões das relações sociais, e essas também o constituem e o cerceiam. Também declara que o discurso é uma prática

social – mais especificamente, é uma prática discursiva – e, com isso, não apenas representa algo no mundo, mas significa e constitui-se nele. Com efeito, podemos entender que a linguagem, seja em uma piada, seja em um debate político, não é apenas uma expressão descompromissada, mas um ato de significação sobre o mundo. Por isso mesmo, é esperado de um sujeito autocrítico que seja responsável e tenha ética nas suas práticas sociais. Dessa maneira, depreendemos que um humor politicamente incorreto acrítico não pode ser caracterizado como algo banal e cotidiano, pois tal prática faz-se prejudicial para um debate a respeito de uma solução para as desigualdades das relações de poder da atualidade.

4.1. A transgressão a serviço do senso comum

Dentro de uma visão dialética dessa questão, um discurso politicamente incorreto existe por se contrapor a um discurso anterior do politicamente correto (GRUDA, 2013). Isto é, o politicamente incorreto se caracteriza como nada mais que uma volta à velha tradição de preconceitos e opressão, ou melhor, caracteriza-se por transgredir o avanço alcançado internacionalmente dentro dos direitos humanos.

A ideologia dominante organiza-se de forma lógica e coerente de representações (ideias e valores) e também de normas, regras ou condutas (CHAUÍ, 1984), ou seja, baseando-se em uma concepção marxista de ideologia, pode-se entender que há mecanismos que ajudam a perpetuar uma ideologia dominante, tornando-a comum e aceita facilmente, ou, sendo mais preciso, naturalizando-se como verdade.

Gruda (2013) explicita que mesmo a piada de humor politicamente incorreto acrítico, desafiando o convencional, apenas reafirma uma não convencionalidade e, de tanto afirmá-la, torna-se também o convencional e tradicional, naturalizando-se e entrando no senso comum. Assim, o *politicamente incorreto acrítico* se faz como o tradicional e ideologicamente dominante a partir do momento que se torna o comum, o naturalizado. Com isso em vista, compreende-se que uma piada de humor

politicamente incorreto acrítico transparece uma ideologia dominante e serve como instrumento de perpetuação, “um instrumento de dominação de classe pela qual a classe dominante faz com que suas ideias passem a ser ideias de todos” (BRANDÃO, 2012, p. 21).

4.2. Discursos enquanto práticas de perpetuação ideológica

Retomando o subtópico inicial, pode-se entender que, em meio a inúmeras práticas sociais, há as práticas discursivas. Tendo o texto como objeto empírico e o discurso como objeto teórico, tomando o discurso como prática social, e, a partir de tais conhecimentos, podendo afirmar que a prática só existe na ideologia através de uma ideologia (ALTHUSSER *apud* BRANDÃO, 2012), o humorista ter como respaldo a afirmação de que uma piada, não necessariamente, representa algo além de si própria é algo que possui uma sustentação questionável, pois o conteúdo de tal humor, mesmo estando dentro de intenções próprias e dentro de um universo global humorístico, estará sempre ligado estreitamente ao fazer/agir socialmente (POSSENTI, 1995; 2010).

Como afirma Gruda (2013, p. 220), as piadas do humor politicamente incorreto acrítico se formão de uma forma bastante cínica, investida de uma agressividade intensa e explícita, se respaldando “especialmente na argumentação de que ‘piadas são só piadas’ e de que a liberdade de expressão é alguma coisa de caráter completamente ilimitado”. Tal apoio na liberdade de expressão mostra-se infundado e embebido de desinformação, ou talvez até de uma má interpretação do que se tem por liberdade de expressão. Tomemos o que há escrito sobre liberdade de expressão na Declaração Universal do Direitos Humanos proclamada em Assembleia Geral pela ONU (Organização das Nações Unidas) em dezembro de 1948:

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão, este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras. [...] No exercício de seus

direitos e liberdades, todo ser humano estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem (UNIC Rio *apud* GRUDA, 2013).

Entende-se dessa passagem da Declaração que a liberdade individual de expressão – tão usada como argumento para o humor politicamente incorreto – não dá o direito de invadir a liberdade do outro, não abre concessão de ofender e agredir, infringindo o direito de outrem.

De maneira geral, os discursos estão submetidos a formas sociais de organização e a regras vigentes numa determinada sociedade, assim como o discurso é orientado, desenvolvendo-se de maneira linear; e também é uma forma de ação sobre o mundo, pois falar é uma forma de ação sobre o outro e não apenas uma representação, mas sim uma prática discursiva (MAINGUENEAU, 2013). Dessa forma, ao expormos nossa opinião ao mundo, não estamos jogando signos ao vento, mas estamos realizando uma prática social e estabelecendo relações de poder. Nossas práticas discursivas não só não são meramente arbitrárias, isentas de propósito ideológico, como também são atravessadas por uma cadeia de interdiscursos, ou um “universo discursivo”, que constitui subjetivamente a “formação discursiva” de cada indivíduo social (MAINGUENEAU, 2008, p. 33). De outro modo, pode-se dizer que um discurso nunca começa nele próprio, assim como um preconceito não nasce *ab ovo*, mas, na verdade, materializa-se de modo recorrente em diferentes textos de forte representação social, construindo assim discursos historicamente marcados na esfera de uma memória social. Depreende-se disso que um sujeito que produz um humor politicamente incorreto e não reflete sobre seu processo de criação corre, inevitavelmente, o risco de estar apenas reproduzindo ideologias que dominam as superestruturas sociais; e dessa maneira, em vez de estar quebrando paradigmas sociais, estará perpetuando preconceitos e valores históricos de opressão.

5. Análise dos dados

Em primeiro lugar, é de suma relevância explicar a origem e a organização dos dados deste trabalho. Não há divisão explícita entre os dados e suas análises neste artigo; isto é, a apresentação dos exemplos se dará concomitantemente com uma investigação reflexiva. Os dados são majoritariamente compostos por duas entrevistas que foram ao ar no ano de 2013, que ocorreram no antigo programa do humorista e apresentador Danilo Gentili chamado “Agora é Tarde”. Foram colhidas as entrevistas feitas com o artista Lobão, do dia 08 de maio; e com o economista e colunista da Isto é, da Gazeta do Povo e ex-colunista da Veja, Rodrigo Constantino, do dia 10 de dezembro. Buscando complementar algumas análises aqui feitas, foram também incorporados ao *corpus*: um trecho da entrevista de 2014 com a candidata à presidência na última eleição pelo PSOL, a ex-deputada Luciana Genro; além de dois textos publicados por Gentili na rede social *Twitter*, um no ano de 2012 quando o apresentador proferiu uma piada racista a um afrodescendente, e outro em janeiro de 2015 quando o humorista proferiu um xingamento à ex-presidente Dilma Rousseff.

Os subtópicos a seguir estão estruturados de forma que possamos, primeiramente, perceber (5.1) os preconceitos demonstrados por Danilo Gentili de forma mais explícita; (5.2) seus posicionamentos acerca dos Direitos Humanos e do Politicamente Correto; (5.3) e ainda seu comportamento frente a posicionamentos políticos contrários. O que se espera da análise de tudo isso é podermos refletir e entender um pouco do papel de tais *práticas politicamente incorretas acríicas* para uma perpetuação de ideologias de opressão a grupos historicamente estigmatizados no Brasil.

5.1. Preconceitos explicitamente efetuados

O humorista de *stand-up*, ex-integrante do programa humorístico CQC, e atual apresentador do programa de *talk-show* chamado The Noite possui nacionalmente

uma grande notoriedade por suas piadas de “humor negro” – termo comumente utilizado pelo humorista e seus apoiadores – e seu repúdio aos direitos humanos e a manifestações contrárias ao seu tom politicamente incorreto. Podemos tomar como exemplo o caso de outubro de 2012 em que Gentili postou em sua conta do *Twitter* a seguinte mensagem (*Exemplo 1*): “Sério @LasombraRibeiro vamos esquecer isso... Quantas bananas vc quer pra deixar essa história pra lá?” (GONÇALVES, 2012). O sujeito a quem Gentili se referia era um homem afrodescendente de cidadania brasileira que perguntou ao apresentador, pela rede social em questão, se ele poderia mandar algum e-mail da Rede Bandeirantes para que ele pudesse enviar uma cópia da denúncia de racismo que ele apresentaria ao ministério público no dia seguinte.

Casos como o citado acima são justificados pelo apresentador de diversas maneiras. Enquanto estava sendo entrevistado num programa de Roberto Justus na Rede Record, Danilo Gentili justificou suas piadas de tom racista com a comparação entre “piadas com loiras” e “piadas com afrodescendentes”, com o argumento de que, se é permitido piadas com loiras e isso não é considerado preconceito pela sociedade em geral – pelo fato de “todos saberem que loiras não são realmente burras” –, não é preconceito chamar afrodescendentes de macacos. Ao usar essa comparação como argumento para tornar legítimo seu “direito” de fazer piadas racistas, o humorista põe a prova não só seu desconhecimento acerca da origem histórica arraigada de machismo das piadas com loiras⁶; como também mostra sua completa desinformação acerca da historicidade dos problemas sociais envolvendo a etnia afrodescendente –

⁶ Não se sabe exatamente em que tempo teve início as piadas com loiras, porém sabe-se que, desde as primeiras estrelas loiras de Hollywood, há uma imensa construção social do estereótipo de loiras burras. O que é fácil de perceber é que tais tipos específicos de preconceitos surgem apenas para o gênero feminino: não se vê fazerem piadas com homens loiros; nem xingar sogros de “linguarudos” ou associá-los com demônios – ou algum tipo entidade má; nem dizer que os homens são complicados de entender e agradecer. São nessas visões unilaterais acerca de defeitos que são humanos e não de gênero – nem de uma natureza feminina – que pode ser percebida uma formação discursiva machista (BAIRROS, s/d).

não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Tomemos a definição do dicionário Houaiss (2001) sobre o racismo:

Racismo: 1. conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias. 2. doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura e superior) de dominar outras. 3. preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, ger. considerada inferior. 4. atitude de hostilidade em relação a determinada categoria de pessoas. (HOUAISS, 2001).

De maneira geral e objetiva, pode-se dizer que o racismo não se dá simplesmente por ofender pessoas de etnia negra, mas por discursos que procuram estabelecer uma ordem hierárquica entre as raças e etnias, discursos esses que têm raiz histórica e que contribuem para a atual desigualdade étnica, ou seja, algo bem maior e mais complexo que uma mera ofensa.

Por volta do vigésimo minuto de entrevista com o cantor Lobão, o entrevistado levanta o seguinte argumento acerca dos movimentos artísticos e dos estudos culturais acadêmicos no Brasil (*Exemplo 2*): “O que eu acho que é nefasto para todos nós é acreditar num Papai Noel horroroso. Tipo assim: que ter preguiça é bacana, que ser precário é legal, que ser balão de agulha – aquele que dá uma espetada e leva no buraco – é uma coisa muito esperta”. Imediatamente após a última frase do que foi dito pelo artista, surgem gargalhadas vindas dos integrantes da banda do programa e Danilo Gentili abre amplo um sorriso no rosto e incisivamente acena a cabeça verticalmente em sinal de aprovação à afirmação. Sem se fazer necessário um comportamento verbal, podemos perceber que, a nível paralinguístico, se constitui aqui uma realização de chistes tendenciosos e direcionados ideologicamente. As expressões de risibilidade apresentadas pelos integrantes do programa estão ligadas ao humor homofóbico proferido pelo cantor entrevistado, humor esse pelo qual Danilo Gentili ratifica um

efeito de sentido de aprovação por meio de dois recursos paraverbais explícitos, o sorriso e o aceno de cabeça.

Analisando tal prática discursiva, percebe-se que, além de tais preconceitos serem bastante prejudiciais a toda uma causa da luta social do movimento LGBT, o acontecido nesse trecho de entrevista mostra-se mais grave ainda, pois o entrevistado logo em seguida relaciona essa fala com o argumento de que os estudos acadêmicos e aqueles que fazem ciência no Brasil são motivados por “besteiras” e, em maior parte, levam a um desperdício de tempo. Entendendo o humor politicamente incorreto acrítico como uma *transgressão a serviço do senso comum* (item 4.1), isto é, uma forma de dominação pela qual a classe dominante faz com que suas ideias passem a ser ideias de todos (BRANDÃO, 2012), verificamos que a atitude do cantor – junto ao apoio já esperado do entrevistador e da banda do seu programa – pode também ser entendida como fascista, pois, ao intentar por dizer o que é o comportamento natural, correto e “neutro”, acaba por deslegitimar e colaborar com o apagamento da voz de determinado grupos sociais – tendo em vista que, a partir do momento que ele deslegitima movimentos culturais e sociais como este, ele está contribuindo para a falta de representação de uma parcela da população, apagando a voz desse grupo social.

De maneira geral, é necessário destacar que tais problemas são relativos não só ao preconceito exposto por Danilo Gentili, mas também por seu apoio ao preconceito de seus entrevistados. Isso mostra que o apresentador do *The Noite* não apenas dissemina discursos de teor politicamente incorreto, mas seu próprio discurso se faz desses outros a quem ele apoia e com os quais compactua, ou seja, um discurso nunca começa nele próprio, antes mesmo deste discurso há sentidos que sustentam os sentidos que se constroem nele (ORLANDI, 2007).

5.2. Sobre os Direitos Humanos e o Politicamente Correto

Por volta do nono minuto de entrevista com Rodrigo Constantino, o entrevistado, conversando sobre o livro que acabara de lançar, faz a seguinte afirmação acerca do politicamente correto (*Exemplo 3*): “Hoje a gente tem um problema muito sério que eu vejo que é o seguinte: é o politicamente correto, que é bastante falado nesse livro, que o programa de vocês está aí, assim como uns outros pra confrontar”. E o entrevistador responde em tom de sarcasmo: “Vamos ver até quando” – fazendo irromper uma risada do entrevistado e de si próprio; percebe-se neste enunciado que Gentili faz piada com os vários processos judiciais que passou, mostrando um tom de despreocupação e nenhum arrependimento pelo que já fez.

Pode-se notar que a impressão expressa pelo colunista da Isto É sobre o Politicamente Correto é unicamente a de um problema, problema esse que tem como encargo atrapalhar sua liberdade de expressão. Após esse trecho da entrevista, Constantino continua suas afirmações acerca de sua opinião sobre o politicamente correto:

(*Exemplo 4*)

Você tem essa questão do politicamente correto que suspende qualquer tipo de julgamento. Hoje em dia passa a ser uma coisa horrorosa você emitir um julgamento sobre certas coisas morais, estéticas ou de valores. Então eu sou obrigado, por exemplo, a suspender qualquer tipo de opinião em relação a certas coisas se não eu sou um sujeito preconceituoso, elitista, não sei o quê.

Mais uma vez, a mesma confusão a respeito do politicamente correto e da liberdade de expressão. Como já foi salientado no item 4.3, tal opinião de que o politicamente correto tem como incumbência cercear a liberdade individual de um sujeito mostra-se pouco fundamentada, e, indiretamente, expressa a desinformação de Danilo Gentili e seu entrevistado sobre o que concerne ao politicamente correto.

Passando para a entrevista com o artista Lobão, em torno do décimo primeiro minuto de conversa, podemos notar o mesmo nível de desinformação sobre tais questões, porém, desta vez, a respeito dos direitos humanos e do que é defendido nestes:

(Exemplo 5)

Uma coisa que é também super assim: Neguinho é a favor dos direitos humanos, num sei o que, e fala assim: 'seu branquela playboy classe-média'. Peraí, eu sou classe média, é algum *downgrade*? O que eu tenho que ser? Eu tenho que me esculachar mais pra ser relevado nesse país? E todo mundo tem que ser pobre pra ser gente fina?

Também é relevante lembrar que é neste tipo de pensamento "vitimista" burguês que residem e surgem inúmeros preconceitos contra as camadas mais pobres e estigmatizadas que necessitam de assistência do Estado. Preconceitos esses que se fundamentam no entendimento de que a elite branca burguesa heteronormativa também é vítima de preconceitos, pois eles não têm assistência nem auxílio ou atenção do Estado. Contudo, esquece-se de salientar que não há historicidade de sofrimento e opressão, não existem reais relações de poder dentro da sociedade que apontem desigualdade em relação a essas supostas minorias; não há nenhuma construção social de subcidadania e nem há uma formação periférica desses grupos sociais, mas, pelo contrário, tais grupos estão historicamente localizados no cerne de atenção da sociedade (SOUZA, 2012).

O que se mostra alarmante quanto a essa questão é o extenso número de seguidores dos discursos que estão envoltos nesse tipo de humor, um grande número de jovens que se declaram revoltados, por exemplo, com a opressão que sofrem por serem heterossexuais brancos de classe-média no Brasil. A influência deste tipo de mídia humorística televisiva vem causando a naturalização de discursos que perpetuam ainda mais valores de ideologias dominantes numa sociedade que já é

profundamente reacionária e conservadora (Ibidem). A disseminação midiática desse humor politicamente incorreto acrítico estimula, desse modo, a produção de argumentos semelhantemente infundados por diversas esferas do senso comum.

5.3 Desrespeito e desinformação acerca de opiniões contrárias

Foi bastante comum observarmos durante nossas análises reações agressivas a opiniões contrárias vindas de Danilo Gentili, não apenas em seu programa de televisão, mas também em suas contas de redes sociais. São inúmeras as contraofensivas direcionadas às piadas de humor preconceituoso do humorista, e em todas há um retorno de agressividade. Para demonstrar tal fato, tomemos um trecho da entrevista com Rodrigo Constantino – por volta do décimo quarto minuto, em que o colunista da Gazeta do Povo fazia algumas afirmações sobre a esquerda no Brasil (*Exemplo 6*): “O quão esquisito não é a gente ver Jean Wyllys dizendo que defende o ‘grupo todo de gays’ usando uma boina no estilo Che Guevara. É muita ignorância”. E então o entrevistador acrescenta: “Outro dia eu vi isso e disse: ‘Meu! Jean Wyllys vestido de socialista seria como um judeu vestido de nazista’”.

Tais afirmações apontam as filiações ideológicas do entrevistado e do entrevistador, filiações essas que demonstram a desinformação acerca do que se tem por esquerda e por socialismo no cenário político brasileiro e mundial. Tais argumentos se baseiam no discurso de que a perseguição a *gays* e lésbicas foi algo exclusivo de regimes ditatoriais comunistas, quando, na verdade, sabe-se que houve o genocídio de homossexuais e pessoas trans em todos os continentes do planeta durante o século XX, inclusive em nações ditas democráticas ou livres; ou ainda baseiam-se na ideia de que o socialismo é impreterivelmente algo maquiavélico e nefasto, e que tem intenções de dominação para algo danoso à humanidade. Observa-se, assim, que o desrespeito e a ofensividade do apresentador não se restringem apenas a opiniões contrárias e a contraofensivas de seu humor. O ex-CQC possui demasiada

popularidade por suas opiniões e seu posicionamento político de direita, e, quando contrariado e questionado sobre seu humor, põe-se a atacar ideologias contrárias e a propagar histórias para difamar posicionamentos políticos com os quais não é de acordo.

O mesmo tipo de afirmação é encontrado em diversas declarações do apresentador, como, por exemplo, numa entrevista com a ex-presidenciável Luciana Genro, em que Gentili tentava demonstrar que as experiências que se autodenominavam comunistas deram errado. E então a ex-candidata o questiona sobre suas afirmações:

(Exemplo 7)

Genro: – E o capitalismo? Tu acha que acertou alguma?

Gentili: – Eu acho que bem mais.

Genro: – Ah, é? Por que tu estás numa situação privilegiada. Agora, se tu tivesse lá na ocupação que eu visitei hoje, na ocupação Anchieta onde o pessoal está morando nuns barracos, entendeu? Tu ias achar que o capitalismo fracassou também.

Gentili: – É que, se fosse um sistema comunista, eles não estariam mais morando lá, eles estariam sendo fuzilados no barraco.

Novamente, percebe-se, nos argumentos do politicamente incorreto acrítico formulados por Danilo Gentili, ataques à deputada federal e à sua filiação ideológica que se fundamentam, correntemente, numa histeria de medo de “um Estado perverso” que possa cercear suas liberdades individuais, e em discursos de pânico a um sistema socioeconômico totalitário e controlador. Isto é, há uma confusão nos discursos de Danilo Gentili entre o que são as pautas socialistas na contemporaneidade e o que houve nos regimes ditatoriais da União Soviética e no início da revolução cubana; constituindo-se, assim, nos discursos do apresentador, uma generalização de diferentes contextos e momentos históricos, com fins de atacar posicionamentos políticos contrários ao seu.

Ofensas e ataques a posicionamentos políticos opostos são largamente banais para o humorista. Tem-se como um exemplo próximo à época o caso em que Danilo Gentili proferiu publicamente um xingamento à atual presidente do Brasil pelo Twitter (*Exemplo 8*): “Vai se fude! [sic] RT @dilmabr: O nosso povo votou em nós porque acredita em nossa capacidade e em nossa honestidade de propósitos”. Passando mais uma vez para a entrevista com Lobão, há um momento na entrevista – em torno do oitavo minuto – em que o cantor, expressando seu ódio pelo academicismo e seus estudos no Brasil, faz a seguinte declaração (*Exemplo 9*): “Essa intimidação dessa esquerda fajuta de te chamar de direita... Olha, é frouxo! Câmera! – fala o cantor, chamando a câmera pra um close – O intelectual de esquerda é um campeão de ‘punheta de pau mole’”. E então Gentili irrompe em gargalhadas e acrescenta: “Concordo com você [...]” e logo após faz uma piada de cunho sexual com um integrante de seu programa.

Atitudes como as demonstradas no trecho de entrevista e no *tweet* de Gentili mostram, mais uma vez, como o apresentador encara os discursos que circundam a esquerda. Percebe-se que, além de utilizar ofensas, também vê os estudos de esquerda no Brasil como algo estúpido, e, mais ainda, delegando aos intelectuais de esquerda um papel de “fracos” ou “covardes”. Verifica-se aqui o uso de um argumento falacioso Ad Hominem⁷, direcionando o debate para questões que envolvem a quantidade de masculinidade do objeto que está sendo atacado. Esse tipo de discussão acerca de quem é mais “macho”, além de misógino (por enxergar os traços de gênero mais femininos como algo de “marica” ou fraco), não é coerente com um debate a respeito de questões políticas.

Além de tudo isso, este ataque pode ser entendido como um apelo à ideia de que o que há nas universidades públicas no Brasil é inválido por ser influenciado por

⁷ Esse tipo de falácia se constitui em atacar o adversário, ressaltando características que supostamente seriam defeitos deste (WALTON, 1998).

uma “doutrinação marxista” do Ministério da Educação (MEC), especialmente devido aos anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Depreende-se que, para poder embasar-se sem correr riscos de ser refutado em nível acadêmico, o apresentador utiliza tal argumento conspiracionista de que as universidades brasileiras estão repletas de alunos e professores marxistas doutrinados pelo MEC durante os treze anos de governo do PT. Por conveniência e adequação às suas opiniões politicamente incorretas acríicas, torna-se muito corriqueiro ver ofensivas de Danilo Gentili à esquerda e ao socialismo como um todo. E, dentro de suas afirmações, pode-se notar evidente desinformação acerca de conceitos ligados ao materialismo histórico e a concepções políticas ditas socialistas, ou de esquerda.

6. Considerações finais

Através da reflexão sobre a influência que programas humorísticos como o de Danilo Gentili exercem sobre parte da população que é influenciada por conceitos de ideologias dominantes – em especial o público jovem –, podemos compreender que há uma massiva disseminação dos discursos do *politicamente incorreto acríico*. E tais discursos alcançam uma enorme popularidade – principalmente nas camadas mais abastadas da classe média brasileira – possivelmente por tal humor possuir um caráter antiacadêmico, sendo, por meio de tal discurso mais superficial, um humor com mais fácil compreensão/adesão popular.

É imprescindível destacar o fato de que a naturalização dos discursos de enaltecimento do politicamente incorreto acríico nada mais é que relações de poder que existem há muito tempo nas sociedades em torno do mundo, mas que, atualmente, vêm sendo postas em voga como o “belo” ou o correto a ser feito. Tais discursos têm a capacidade de cativar grande parte da população por serem compostos por conhecimentos que rondam em torno do senso comum, ou seja, não desafiam a ordem estabelecida na sociedade. Muito pelo contrário disto, estes discursos compõem-se de

inúmeras vezes que tem como finalidade manter as relações de poder vigentes na sociedade atual.

Sendo esses discursos parte de formações ideológicas que pretendem perpetuar relações de opressão a massas historicamente estigmatizados, espera-se que, com base nas análises aqui propostas: possamos compreender parte da função do *humor politicamente incorreto* na naturalização de discursos contra os direitos humanos e contra grupos sociais historicamente oprimidos; além de possibilitar uma reflexão preliminar acerca de qual seria o papel social desempenhado pela mídia televisiva brasileira atualmente e qual seria a função que almejamos alcançar para nossa mídia enquanto república plural e democrática.

Referências Bibliográficas

AGORA é Tarde 10/12/13 - Completo - Rodrigo Constantino – Band. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kpPIM74u75Y>. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BAIRROS, L. **Nossos feminismos revisitados**. Disponível em: http://www.bibliotecafeminista.org.br/index.php?option=com_remository&Itemid=56&func=startdown&id=206. Acesso em: 10 jul. 2015.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DANILO Gentili entrevista Lobão no Agora é tarde - 08/05/2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ykS1vwjNmR0>. Acesso em: 12 fev. 2018.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2001.

FIORIN, J. L. **A linguagem politicamente correta**. Disponível em: http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao01/artigos_alinguagempoliticamente_correta.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

FREUD, S. **Os chistes e a sua relação com o inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago Editora.

GONÇALVES, J. **A certeza da impunidade**: Danilo Gentili oferece ‘bananas’ a internauta negro pelo Twitter. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/racismo-preconceito/racismo-no-brasil/15760-a-certeza-da-impunidade-danilo-gentili-oferece-bananas-a-internauta-negro-pelo-twitter>. Acesso em: 25 jan. 2015.

GRUDA, M. P. P. Questionando alguns argumentos-base que sustentam um tipo de discurso humorístico politicamente incorreto. **Configurações da crítica cultural**, Alagoinhas, v. 1, n. 1, p. 219-233, jan./jun. 2013.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MALISKA, M. E.; SOUZA, S. C. L. de. **Sobre o humor**: um diálogo entre Freud e Possenti. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/seminario/anais%201/Mauricio_Maliska_Silvana_Souza.pdf. Acesso em: 13 mar. 2018.

ORLANDI, E. P. Educação em direitos humanos: um discurso. *In*: SILVEIRA, R. M. G.. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 295-310.

POSSENTI, S. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

POSSENTI, S. A linguagem politicamente correta e a análise do discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 125-142, 1995. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/1016/1127>. Acesso em: 14 abr. 2018.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

THE NOITE (15/09/14) - Entrevista com Luciana Genro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PBXeEe4KURM>. Acesso em: 12 fev. 2018.

WALTON, D. **Ad hominem arguments**. Tuscaloosa: University of Alabama, 1998.

Artigo recebido em: 15.03.2018

Artigo aprovado em: 07.07.2018



Result linking adverbials in learner corpora

O uso de conectores resultativos em *corpora* de aprendizes

Deise Prina Dutra*

Barbara Malveira Orfanó**

Valdênia Carvalho e Almeida***

ABSTRACT: This article aims to present an investigation of the use of the following linking adverbials: *so*, *therefore*, and *thus* in essay writing of Brazilian university students. Few corpora-based studies have been carried out on the use of cohesive devices in the written production of Brazilian university students in comparison to the writing of American and British university students. It is worth mentioning Matte and Sarmiento (2018) and Dutra et al. (2017) who identified differences among the groups concerning the use of additive linking adverbials. The present study compares the occurrences of result linking adverbials in the Corpus of English for Academic Purposes (*CorIFA*), in the Corpus of English Without Borders (*CorIsF*), and in the Louvain Corpus of Native English Essays (*LOCNESS*). The linking adverbials were identified by using *AntConc* 3.4.4 (ANTHONY, 2016). The concordance lines generated by the program were analyzed, and the linking adverbials were classified according to their meaning and syntactic position. Then, the data were submitted to the

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo sobre o uso dos seguintes elementos de coesão textual: *so*, *therefore*, e *thus* na escrita de redações de estudantes universitários brasileiros. Poucos estudos baseados em *corpora* foram desenvolvidos sobre o uso de elementos de coesão na escrita de alunos universitários brasileiros em relação à escrita de universitários ingleses e americanos. Destacam-se Matte e Sarmiento (2018) e Dutra et al. (2017) que observaram diferenças entre os grupos quanto ao uso de elementos que expressam adição. Neste trabalho comparamos as ocorrências dos elementos de coesão resultativos, os quais podem ser chamados de conectores resultativos¹, no Corpus de Inglês para Fins Acadêmicos (*CorIFA*), no Corpus do Inglês sem Fronteiras (*CorIsF*) e no *Louvain Corpus of Native English Essays* (*LOCNESS*). Identificamos esses elementos utilizando o *AntConc* 3.4.4 (ANTHONY, 2016), analisando linhas de concordância e classificando sua posição sintática e seu sentido em cada sentença. Em seguida, os dados foram submetidos

* Doutora, Universidade Federal de Minas Gerais. deisepdutra@gmail.com

** Doutora, Universidade Federal de Minas Gerais. barbara.orfano@gmail.com

*** Doutora, Universidade Federal de Viçosa. valdeniaalmeida5@gmail.com

¹ Em português uma construção semelhante, a qual utiliza esses elementos de coesão, poderia ser interpretada como uma construção resultativa. O uso do termo 'conector' foi escolhido para diferenciar de 'conjunção' que não é o foco do presente trabalho.

statistical log-likelihood test and the overuse, and underuse of items were studied across the dataset. The results indicate differences mainly concerning syntactic position and meaning of the linking adverbials. Analyzing these differences is instrumental as it may contribute to a better understanding of Brazilian learners' written academic discourse and, in turn, it can assist language educators and material designers who work with to the teaching of English for Academic Purposes.

KEYWORDS: English for Academic Purposes. Learner corpus. Result linking adverbials.

ao teste estatístico log-likelihood e o subuso ou sobreuso dos itens foram investigados. Os resultados indicam diferenças, principalmente, em relação à posição sintática e ao sentido do conector. A análise dessas diferenças é relevante, pois contribuem para uma melhor compreensão do discurso acadêmico escrito de aprendizes universitários brasileiros e podem, futuramente, auxiliar professores e autores de materiais didáticos que tenham como foco o ensino de inglês para fins acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês para fins acadêmicos. Corpus de aprendizes. Conectores resultativos.

1. Introduction

Producing a text that expresses what an author has in mind seems to be a difficult path for many people. Members of different communities wish to write clearly, including the ones who belong to the academic community. This community is not homogenous and many researchers have acknowledged that there are several academic communities according to specific disciplines (i.e. HYLAND, 2009), for instance, the community of applied linguists, of chemists and of historians.

... the notion of community puts individual's decision-making and engagement at centre-stage and underlines the fact that academic discourse involves language users in constructing and displaying their roles and identities as members of social groups. (HYLAND, 2009, p. 52)

Being a member of an academic community implies that one knows the implicit genre rules (SWALES, 1990). For novice writers, eager to enter a specific discourse community, learning such rules is paramount. At first, they need to be able to

distinguish academic genres (SWALES; FEAK, 2012) that can range from statement of purpose to research articles (SWALES; FEAK, 2011). Second, this awareness of academic textual genres should prepare them to learn genre structure as well as the linguistic preferences of the more experienced community writers. "If genres are symbolic worlds, we textually inhabit in order to participate in consequential actions, then part of invention must involve explicitly examining the conventions that shape these worlds." (JOHNS *et al.*, 2006, p. 244). In order to help novice writers face these challenges to clearly understand genres, researchers, material designers and teachers need to know their necessities. Describing learners' use of the language they are learning is, therefore, the focus of learner corpus research (LCR) (GRANGER, 1998; GRANGER, *et al.*, 2013). LCR is a vast area in corpus linguistics, contributing empirically to the understanding of language usage (RANKIN, 2015) by non-native speakers of different languages.

This new research strand emerged in the late 1980s as an offshoot of corpus linguistics, a field which had shown great potential in investigating a wide range of native language varieties (diachronic, stylistic, regional) but had neglected the non-native varieties. (GRANGER *et al.*, 2015, p. 1)

Previously to LCR learners' data had been mainly investigated by second language acquisition (SLA) researchers. The two main advantages of the LCR over the SLA approach is: a) the large amount of data that can be analyzed; b) the electronic format of data allows the use of a variety of software tools enhancing the possibilities of extracting and analyzing linguistic features (GRANGER *et al.*, 2015). The LRC studies since the 1980s have focused on learner corpus design and methodology (GILQUIN, 2015; GRIES, 2015), analysis of learner language (COBB; HORST, 2015) and learner corpus as a pedagogical tool (CHAMBERS, 2015) among other investigation topics. In this article we present a descriptive study which concentrates on the analysis

of learner language, following the contrastive interlanguage analysis (CIA) (GRANGER 1996, 2015). The CIA consists of comparing students' oral or written data with native speakers' production, first language (L1) vs second language (L2) or comparing different types of learner corpora (L2 vs L2). One of the main characteristics of CIA is to enable a better understanding of learners' production, taking into consideration different learning environments, the genre produced and their specific characteristics. Granger (2015) explains that LCR in combination with CIA have contributed to extend the range of linguistic phenomena investigated mostly in the areas of lexis and discourse. Another important characteristic of CIA is the identification of overuse and/or underuse of linguistic features. A word or expression is found to be overused or underused when its frequency is statistically higher or lower when compared to a reference corpus. This corpus is one that provides comprehensive information about a language and its data come from successful users of a language, native or highly proficient non-native speakers. Some authors (i.e., SEIDLHOFER, 2001) claim that corpora of English as a Lingua Franca should be the focus of language studies. The CIA does not discard this possibility, but it also considers valid (GRANGER, 2012, p. 18) the comparison of "either two learner varieties (L2 vs. L2) or one learner variety and one native (or expert) variety (L2 vs. L1)."

Comparative analysis of learners' and native speakers' writings have previously focused on a variety of linguistic aspects, for instance, spatial prepositions (RORVIK; EGAN, 2013), vague language in spoken interlanguage (ORFANÓ, 2013) and lexical bundles of referential meaning (DUTRA; BERBER SARDINHA, 2013). Other studies have also investigated the use of adverbial connectors by Swedish learners of English (ALTENBERG; TAPPER, 1998) and use of connectors² in the

² Connectors are used as a cover term by Rorvik and Egan (2013) to refer to conjunctions and adverbial connectors. In this paper we will use the term linking adverbials (BIBER *et al.*, 1999) rather than adverbial connectors. More details on this terminology issue will be given in the following article section.

writing of Norwegian novice writers (RORVIK; EGAN, 2013). Granger and Tyson (1996) influenced closely our study as they investigated the use of linking adverbials by French learners of English and their data come from the French subcorpus of the International Corpus of Learner English (ICLE³). The results revealed the French learners' underuse the linking adverbials *however, therefore, thus* and overuse *moreover, for instance, of course, on the contrary*. The qualitative analysis showed the inappropriate use of some linking adverbials by the French learners of English. Linking adverbials characteristic of informal language, such as *anyway* and *so* were commonly used by the French learners in their essays. For the authors, this inappropriate use has its roots in the widespread teaching approach, which does not emphasize style issues and does not make students aware of oral and written discourse differences. They have also identified that the French learners have a preference for using the linking adverbials in initial syntactic position.

There have been few studies focusing on Brazilian learner use (DUTRA; SOUZA, 2012) and learning (MARQUES, 2007) of linking adverbials. Highlight should be given to two other recent studies based on corpus. Matte and Sarmento (2018) investigated the use of linking adverbials in a corpus composed of texts written by Brazilian learners studying in British universities as compared to highly graded texts in the British academic written English corpus (BAWE). Their results showed that the Brazilian learners underuse some cohesive devices and overuse others (e.g. enumeration and addition category). Dutra *et al.* (2017) concentrated on the use of additive linking adverbials in essays through the analysis of two learner corpora - *Corpus de Inglês para Fins Acadêmicos (CorIFA)*, *Corpus do Inglês sem Fronteiras (CorIsF)* and one reference corpus - Louvain Corpus of Native English Essays (LOCNESS). The occurrence of linking adverbials in Brazilian learners' texts was compared to the occurrence in American and British university students' texts. The quantitative

³ ICLE's coordinator is Sylviane Granger from the Université Catholique de Louvain.

analysis revealed an overuse of *besides* and an underuse of *also* by the Brazilian students in contrast to the native speakers' corpus. Above all, their analysis showed that semantic pragmatic distinctions in the use of these cohesive devices need to be addressed in pedagogical contexts, as Brazilian learners use, for instance, *besides* for listing points or as a redundant feature which contrasts with the result and inference meaning commonly observed in LOCNESS.

The fact that there are few studies based on Brazilian learner corpora shows that there is a paucity of research focused on these students. Above all, there is a need for more investigation on university Brazilian English learners' use of linking adverbials. As an LCR study which follows the CIA model, this article compares and contrasts the use of *so*, *thus* and *therefore* in three corpora of both native and non-native speakers of English. The descriptive results of the present article will likely enlighten future pedagogical decisions.

We have chosen to focus on the essay writing of Brazilian university students since this is a popular genre taught in English classes in Brazil and elsewhere. Our hypotheses are that:

- Brazilian learners overuse the result linking adverbial *so* and underuse *therefore* e *thus*;
- The three linking adverbials are more frequent in the initial position in the learner corpora;
- The three linking adverbials are more frequently used with the meaning of logical consequence.

2. Linking adverbials

For more than twenty years (GRANGER, 1998) the corpus linguistics community has systematically put effort into studying second language learners of a

variety of languages, especially, English. Consequently, it has contributed to our understanding of learner's necessities, being one of them the use of linking adverbials (i.e. RORVIK; EGAN, 2013). Before addressing specific results regarding English learners' use of linking adverbials, it is important to briefly present what linking adverbials are and why they seem to be linguistic features worth of close investigation.

Linking adverbials are cohesive devices that contribute to the cohesion of a text. They "are important devices for creating textual cohesion, alongside coordinators and subordinators" (BIBER *et al.*, 1999, p. 875). Zihan (2015) explains that in different studies the term linking adverbials has been addressed as 'conjunctive adjuncts', 'adverbial conjuncts', 'linking adjuncts', 'conjunctive adverbials', 'connectives', 'connectors', 'discourse markers' or 'pragmatic markers'. Linking adverbials is not a commonly accepted term by linguists. Even if one follows the tradition of descriptive English linguists, as we do, several terms come into play. Quirk *et al.* (1985) refer to this category as 'conjuncts' and Carter and McCarthy (2006), the authors of a widely accepted corpus-based English grammar, use the term 'linking adjuncts'. Zihan (2015) defends that regardless of trying to reach a consensus on the term to use, researchers should focus on investigating the usage patterns of such cohesive devices. Having that in mind, we have decided to use the term linking adverbials, as in Biber *et al.* (1999). This corpus-based grammar shows how different types of grammatical features vary across registers (spoken or written) and investigates the most frequent usage patterns. For our study, we highlight the fact that linking adverbials play a role in connecting ideas in texts, as they "explicitly identify the logical relations among independent clauses" (BIBER; GRAY, 2016, p. 240). Linking adverbials may be classified in six semantic categories: enumeration/addition, summation, apposition, result / inference, contrast / concession and transition (BIBER *et al.*, 1999) and our research interest in on Brazilian learners' use of result linking adverbials in English.

Since frequency and meaning matter in language use, other studies which focus on the meaning created by the use of certain cohesive devices have also called our attention (ZIHAN, 2014, 2016). Zihan (2016), taking in consideration five different registers⁴: academic lectures, conversation, written academic prose, written news and broadcast news, in the Wellington Corpora of Spoken and Written New Zealand English (WSC and WWC), investigated how some linking adverbials may vary in frequency and meaning across such registers. His careful semantic analysis proposed that there are twenty one “(21) different meaning categories ... and that the academic lectures have the most meaning categories (18) eighteen” (ZIHAN, 2016, p. 12). One of his striking results was that the use of *so* to express the conclusion meaning occurred fifteen (15) times more in conversation than in written academic prose or written news.

3. Methodology

This article presents a corpus-based study and, therefore, the analysis was done so as to compare and contrast the occurrences of *so*, *thus* and *therefore* as result linking adverbials in three corpora of both native and non-native speakers of English. Is it important to highlight that a preliminary investigation of six semantic category linking adverbials was done. The categories studied were: enumeration, addition, summation, apposition, result / inference, contrast / concession and transition (BIBER *et al.*, 1999). The occurrences of 66 (sixty six) cohesive devices (e.g. *firstly*, *in addition*, *in sum*, *for instance*, *therefore*, *however*, *meanwhile*) were counted. We observed if they played a cohesive role and, consequently, could be omitted without making the sentence ungrammatical. Thus, only these occurrences were considered. We chose to further investigate, for this paper, *so*, *thus*, *therefore* for two reasons: a) there was a great

⁴ Zihan (2016) chose to use the term ‘register’ rather than ‘genre’ (SWALES, 1990). He does that in the same way as Biber *et al.* (1999) and Biber, Gray (2016) do. These terms may be used with different or similar meanings. Yet, due to the lack of space in this paper, we will not be able to discuss them here.

frequency difference between the occurrences of these three linking adverbials in the learner corpora and in the native speaker corpus, and b) we had noticed, as English teachers, that students had difficulties in using these adverbials, but we had not systematically studied how students use them.

The native corpus corresponds to essays compiled for the Louvain Corpus of Native English Essays (LOCNESS), whereas the non-native corpora are represented by two corpora being compiled at *Faculdade de Letras / Federal University of Minas Gerais (UFMG)*. For this specific study, our analysis concentrates on argumentative essays resulting in three comparable corpora. The overall description of the three corpora is presented in the next paragraph.

The Louvain Corpus of Native English Essays (*LOCNESS*) comprises argumentative essays written by American and British university students covering different topics. For this study, a subcorpus of *LOCNESS*, with 228,920 words, was used as our reference corpus. The other two non-native speaker corpora represent our learner data: The Corpus of English for Academic Purposes with 81,586 words and *the Corpus of English Without Borders* with 48,442 words, hereafter, *CorIFA* and *CorIsF* respectively⁵. The former consists of essays written by Brazilian undergraduate and graduate university students from a variety of disciplines taking English for Academic Purposes (EAP)⁶ classes at UFMG that range from B1 to C1 level (intermediate to advanced), according to the Common European Framework of Reference for Languages (2001). The latter corresponds to the essays compiled in *The English Without Borders*⁷ classes under the *Language Without Borders Program*⁸.

⁵ These numbers correspond to the size of the subcorpora in October 2017.

⁶ The Portuguese acronym for EAP is *IFA (Inglês para Fins Acadêmicos)*. Therefore, the corpus is called *Corpus de Inglês para Fins Acadêmicos (CorIFA)*.

⁷ This program offers English classes to students and employees at federal and state universities in Brazil. The aim is to improve language proficiency and create better opportunities for internationalization - for details on the IsF Program, check at Sarmiento *et al.* (2016).

⁸ All essays were collected for research upon students' agreement (see Consent Form Sample in Appendix A). Examples of essay tasks and themes are in Appendices B and C.

First, using the *AntConc* 3.4.4 software (ANTHONY, 2016) concordance lines with the result linking adverbials, *so*, *therefore* and *thus*, were generated in order to analyze all occurrences of these cohesive devices in the three corpora. Then, the lines were analyzed, and phrases in which the item searched was not used as a result linking adverbial, such as *even so*, *so far*, *so on* and the uses of *so* as an adverb were excluded for the purpose of this study. Only the lines that contained *so*, *therefore* and *thus* used to connect result logical relations among independent clauses were kept as data for this study. In such cases, the omission of the cohesive device does not make the sentence ungrammatical. The next step was to analyze the linking adverbial syntactic position: initial, medial or final. This analysis concentrated on the position of each linking adverbial in the sentence. This position is evidenced by the use of punctuation and capitalization chosen by the students as they wrote their essays. Initial position means that the linking adverbial is the first element in the sentence. If it occurs in the middle or at the end of the sentence, preceded or not by a comma, the position was considered medial or final, respectively. The specific meaning of each result linking adverbial was also a focus of the study so as to allow the research to identify possible inappropriate uses in the corpora under investigation. In the following example, *so* is used in initial position to start a new idea which is not a frequent use in the academic context (BIBER et al. 1999), consequently, it was analyzed as inappropriate.

[...] I think I am a practical learner, in other words, who gets the point without wasting too much time. **So**, thinking about my process of learn English, I discovered that I learn better English through movie [...]
(CorIFA-UFMG-B1.Ind.Ne.Ess.2013-1.0008.0008)

The assessment of inappropriate uses was conducted following the uses or meaning categories reported in Biber et al (1999). In this study each line containing *so*, *therefore* and *thus* was evaluated by two researchers in order to check the appropriateness of use of the linking adverbial. If there was a discrepancy in the

evaluation between the two researchers, then, the same line was independently assessed by a third researcher.

After all sentences that carried the targeted linking adverbials were counted, the log-likelihood (LL) test was applied to verify if there was a significant difference in the number of occurrences of the cohesive devices among the corpora. The log-likelihood (LL), a test of significance, was chosen to be performed on our data since it involves inferential statistics. Although some corpus-based studies use basic descriptive statistics, such as frequency count, percentage or normalized frequency (relative frequency)⁹, our study uses an inferential statistic test required when comparison of occurrences in different size corpora are done. Such tests are used to test hypotheses, allowing the comparison between two sets of data. The LL results permits us to make inferences about differences in frequency between two corpora. In other words, it enables us to state if the difference is random or if it is statistically significant. According to Rayson (2003), if the log-likelihood result is greater than 3.84 and smaller than 6.63, there is less than 5% probability for the result to be by chance, being expressed by $p < 0.05$ ¹⁰. If the LL result is greater than 6.63, we can be 99% sure that the result is not random. This means that “[T]he probability of the result - i.e. the difference between the two corpora - happening by chance is less than 1%”¹¹ and this is represented by $p < 0.01$. The higher the LL result, the more certain one can be that the difference between the two corpora is statistically relevant. The size of the two corpora is taken into consideration when the LL is calculated. The value that comes after the calculations is a positive number. The log-likelihood and effect size calculator that we used for this research is available at <http://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>. This

⁹ Normalized frequencies are usually given per thousand words or per million words, which allows one to assume that a word might appear a certain number of times, for instance, per a thousand words of a running text.

¹⁰ See more on log-likelihood on <http://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>

¹¹ Quote taken from https://www.lancaster.ac.uk/fss/courses/ling/corpus/blue/108_4.htm

calculator, however, provides results with “an indicator for '+' overuse and '-' underuse of corpus 1 relative to corpus 2” (RAYSON, 2018, online). This means that the LL calculation is relative to corpus size and that it is able to detect overuse or underuse of specific linguistic features as it compares the relative frequency in two corpora. To calculate the log-likelihood value of the three linking adverbials, the occurrences of each linking adverbial in each learner corpus and the frequency of the same adverbial in the native speaker (e.g. CorIFA-LOCNESS - *thus* frequencies; CorIsF-LOCNESS - *thus* frequencies) were entered in the calculator as well as each corpus size. The data, then, were analyzed both quantitatively and qualitatively.

The hypotheses put forward in this study refer to the overuse of the linking adverbial, *so*, and the underuse of *therefore* and *thus* by the Brazilian learners of English whose texts are part of the studied corpora. Besides, the other hypothesis is that the items would be used more frequently in the initial position by the Brazilian learners. Thus, the quantitative analysis of the data aimed at the identification of overuse and underuse of *so*, *therefore* and *thus* whereas the qualitative analysis aimed at verifying the syntactic position and the meaning associated with the use of the cohesive devices.

3. Results

The quantitative results confirm, partially, our hypotheses. First, significant differences were detected once the frequency of *so* in the learner corpora was compared to its frequency in the native speaker corpus. Using the statistical test log-likelihood (see Table 1) to compare the occurrences in LOCNESS and in CorIsF, the result was $LL = +77.13$ ($p < 0.0001^{**12}$), while in LOCNESS and in CorIFA, the outcome was $LL = +13.34$ ($p < 0.001^{**13}$). Thus, the difference in the use of *so* is statistically

¹² When the LL result is higher than 15.13, the probability of it happening by chance is less than 0.01%. Therefore, we can be 99.99% certain of the result.

¹³ Since the LL result is higher than 10.83, the probability of it happening by chance is less than 0.1%. This allows us to be 99.9% sure the difference is not random.

significant at the level of 0.01% between LOCNESS and CorIsF and at the level of 0.1% between LOCNESS and CorIFA. The linking adverbial *so* is overused in both learner corpora. Second, significant differences were also observed through the log-likelihood statistical test between the occurrences of *therefore* in LOCNESS and in CorIsF (LL= -14.98, $p < 0.001^{**}$) and between LOCNESS and CorIFA (LL= -5.63, $p < 0.05^*$). The difference in the use of *therefore* is statistically significant at the level of 0.1% between LOCNESS and CorIsF and at the level of 0.5% between LOCNESS and CorIFA. Thus, we can be 99.9 % certain that the linking adverbial *therefore* is underused in the essays that are part of CorIsF and 95% sure that the same adverbial is underused in CorIFA. Third, no significant results were found when the occurrences of *thus* were compared, considering CorIFA and CorIsF, separately, compared to LOCNESS. Our third hypothesis of underuse by the Brazilian students was not confirmed.

Table 1 – Raw frequency in each corpus - *log-likelihood* results between LOCNESS and each of the learner corpora (CorIsF and CorIFA).

Linking adverbials	LOCNESS	CorIsF		CorIFA	
	occurrences	occurrences	LL	Occurrences	LL
<i>So</i>	243	136	+77.13**	130	+13.34**
<i>therefore</i>	157	11	-14.98**	34	-5.63**
<i>thus</i>	75	13	-0.46	25	+0.08

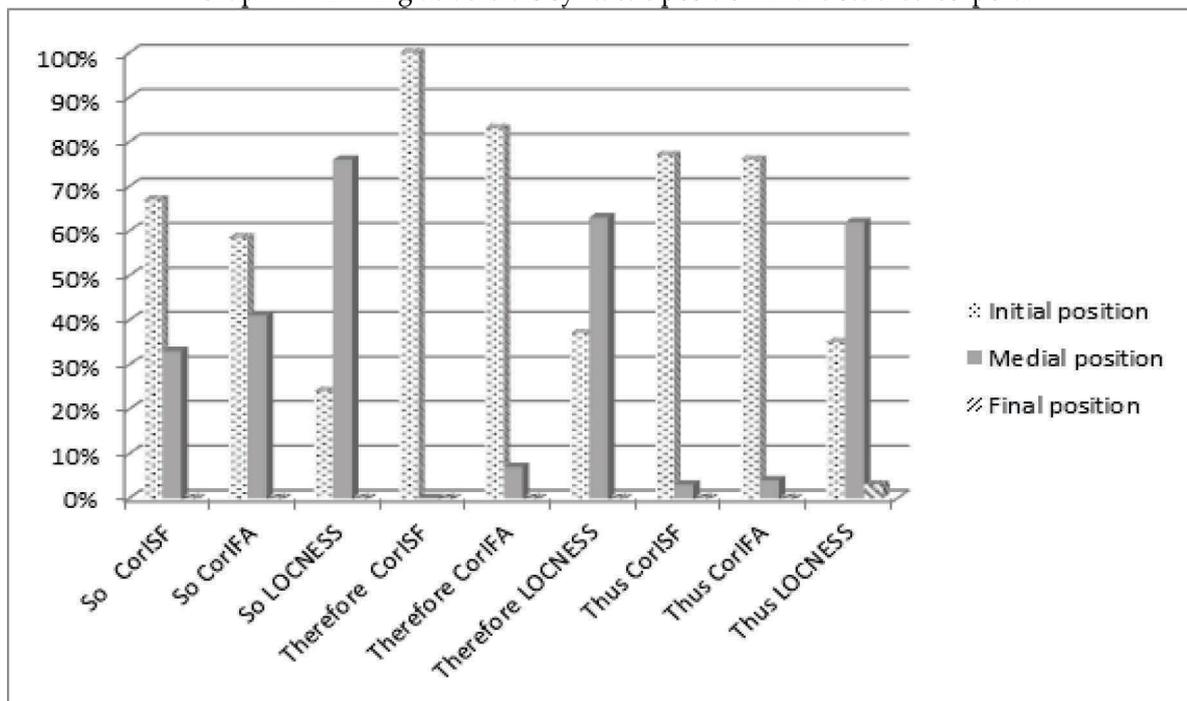
Source: the authors.

** = significant statistical results¹⁴

¹⁴ Plus sign (+) before the LL result = overuse of corpus 2 (CorIsF) relative to corpus 1 (LOCNESS) or overuse of corpus 3 (CorIFA) relative to corpus 1 (LOCNESS)
 Minus sign (-) before the LL result = underuse of corpus 2 (CorIsF) relative to corpus 1 (LOCNESS) or underuse of corpus 3 (CorIFA) relative to corpus 1 (LOCNESS)

It was observed that the preferred syntactic position of the result linking adverbials *so*, *therefore* and *thus* also varies if the learner corpora (CorIsF and CorIFA) are compared to LOCNESS (see Graph 1 and Table 2). Brazilian university English learners prefer the initial position for *so*, *therefore*, and *thus*, while university native speakers use the same linking adverbials more often in medial position, either connecting clauses or in the middle of a clause after the subject. These differences called our attention since the syntactic positions of linking adverbials “have slightly different effects” (CONRAD; BIBER, 2009, p. 88). In the following sections, such effects, which impact on the linking adverbial meaning in the specific linguistic context it is in, are discussed as samples of students’ writings are presented.

Graph 1 – Linking adverbials syntactic position in the studied corpora.



Source: the authors.

Table 2 – Percentage of linking adverbial occurrences in syntactic position.

Linking Adverbials	Corpora	Initial	Medial	Final
<i>So</i>	CorISF	67%	33%	0
	CorIFA	59%	41%	0
	LOCNESS	24%	76%	0
<i>Therefore</i>	CorISF	100%	0	0
	CorIFA	83%	7%	0
	LOCNESS	37%	63%	0
<i>Thus</i>	CorIsF	77%	23%	0
	CorIFA	76%	24%	0
	LOCNESS	35%	62%	3%

Source: the authors.

3.1 *So*

The quantitative analysis, in terms of percentage, shows that *so* in medial position is more frequent than in the other positions in LOCNESS. Seventy six percent (76% - see Graph 1 and Table 2) of all occurrences of *so* in LOCNESS were in the middle of the sentence, connecting two clauses. In samples 1 and 2 the linking adverbial *so* has the function of showing the result of the idea presented in the first clause. The logical consequence in the second clause is announce by *so*.

1. The whole episode may send the price of beef down **so** people will buy it and take the risk (which must be tiny) rather than forking out for more expensive meat products. (LOCNESS - ICLE-ALEV-0002.7¹⁵)

¹⁵ ICLE-ALEV-0002.7 This code contains the following information:
ICLE: International Corpus of Learner English

2. Even if we did, then shortly **so** does the rest of the world. (LOCNESS - ICLE-ALEV-0001.16)

Both in CorIsF and CorIFA the linking adverbial *so* comes more often in sentence initial position (67% in CorIsF and 59% in CorIFA). In quantitative terms, the numbers are much higher than in LOCNESS (24% in initial position). The overuse of *so*, detected as the log likelihood test was run, as previously mentioned, is clearly shown. Once we focus on the syntactic position of this linking adverbial, the differences are also striking. In initial position, where it occurs more often, learners do not express the result meaning. The linking adverbial *so* tends to convey other meanings, such as getting to a conclusion (Samples 3 and 4), restating an idea or restatement (Sample 5) and beginning a topic (Sample 6). Zihan (2016) noticed that *so* was the only result linking adverbial that occurred across the five registers studied, being so much more frequent in conversation. Yet, the three meanings we found as common in both CorIsF and CorIFA, getting to a conclusion (also detected in CHEN, 2006), restating an idea and beginning a topic, were clearly more characteristic of the conversation register in the Wellington Corpora of Spoken and Written New Zealand English (WSC and WWC) (ZIHAN, 2016).

3. When we go abroad we develop a different point of view about the world and people. **So** if a lot of people go abroad our country will be better because these people will have new experience of life and improve their communication¹⁶skills. (CorIFA-UFGM-B1.Ind.NE.Ess.2013-1.0026.0026¹⁷)

ALEV: A level

0002.7: number given to each student's text and to each student

¹⁶ Misspellings were not corrected in neither CorIsF nor CorIFA.

¹⁷ CorIFA-UFGM-B1.Ind.NE.Ess.2013-1.0026.0026. This code contains the following information:

CorIFA: acronym for *Corpus de Inglês para Fins Acadêmicos*.

UFGM: acronym for *Universidade Federal de Minas Gerais*.

B1: language proficiency level following the Common European Framework of Reference for Language.

Ind.NE.Ess.2013-1: Independent non-edited essay collected in the first semester of 2013.

0026.0026: number given to each student's text and to each student.

4. This happens in all the world, independent of the religion. And the religion has a big influence in behavior and thoughts of religion people. **So**, my conclusion is that religion is not dying, but its level of importance has changed, in relation of the places and the people. (CorIsF-UFMG-B1.Ind.AEss.NE.out2014.0352.0142)

5. Our opinions about others can change our attitudes toward others as well. After all, we are never the same. **So** the first impression is not ALWAYS that is and will be what will determine one character and morality of a person. (CorIsF-UFMG-B1.Ind.AEss.NE.abr2015.0821.0402)

6. This option is not definitive. In fact, a lot of people change their choice. Some students change the course in the middle and sometimes a few people graduate and back to college to learn other profession. These are the dentists that intent to be engineers, lawyers that become musicians and doctos that leave their sthetoscopes to teach philosophy. **So** what we have to do to do not choose a wrong career? (CorIFA-UFMG-B1.Ind.NE.Ess.2013-1.0007.0007)

The overuse of *so* by the university Brazilian students, represented in this study by the participants who agreed to allow their essays to be part of CorIsF and CorIFA, shows that pedagogical intervention is at stake. The essays analyzed are part of the non-edited writings. Although there is no room in this article for presenting tasks created by our research group to address such matters, we need to acknowledge that this has been a concern. We believe that awareness of what is appropriate in different genres / registers is crucial to be developed in English classes, especially when the audience faces situations where they are evaluated and judged by their academic community (writing articles, presenting conference papers, etc.)

3.2 Therefore

The linking adverbial *therefore* is the least used in *CorIsF* and the second most used in *CorIFA*. According to Zihan (2014, p. 61), *therefore* can be assigned to three main category meanings in academic prose: logical consequence, result, and conclusion. If

we compare the meanings associated with the two other linking adverbials studied in this paper, (*so* and *thus*) we can infer that *therefore* is the one displaying fewer meanings regarding its use (ZIHAN, 2016). This may cause less problems to learners as it will be shown in this subsection.

Regarding syntactic position, the learner corpora demonstrated that the sentence-initial position is the preferred structure among learners, while native speakers seem to structure their arguments using *therefore* in medial position. Data from *CorIsF* show that 100% (Graph 1 and Table 2) of the occurrences of *therefore* in this corpus is in initial position. The number is slightly lower in *CorIFA*: 82% of the uses in the initial position with a timid number of occurrences in a medial position corresponding to 8% of the examples. The connector *therefore* is used in initial position when it links two independent clauses, and the writer wants to highlight the meanings of result or conclusion before the reader gets the second sentence. Sample 7 brings an example of *therefore* in initial position.

7. From these side, it is possible to infer that religion is as important and strong as it represented in the past. **Therefore**, there is a change of point of view. (CorIsF-UFMG-B1.Ind.AEss.NE.out2014.0348.0133)

When the native corpus is investigated a different trend emerges from that observed in the learner corpora. Results from LOCNESS indicate that 42% (Graph 1 and Table 2) of the occurrences are in the initial position, while 58% are used in the medial position. The use of connectors in a medial position is usually associated with complex discourse when the connector is placed in the middle of the verb phrase as illustrated in example eight.

8. Papers can be printed out neatly with whatever margins, font, and size of print the student wants to use. Computers have **therefore** made paper writing a much easier task. (LOCNESS - ICLE-US-MICH-0039.1)

Concentrating on the meanings that *therefore* can carry, logical consequence, result and conclusion were expressed by learners in both *CorIFA* and *CorIsF* and also by native speakers in LOCNESS. Writers draw on this cohesive device to establish a logical relationship between the ideas expressed in their argumentative essays. The following example illustrates the conclusion meaning expressed in *CorIFA*.

9. According to the program's official website, 21.418 scholarship has already implement, only 654 were intended for full doctorate, doctoral-3141 and 1940 to the sandwich postdoctoral (which is not and should not be a record of academic training). **Therefore**, only 26% of scholarship contribute to the formation of academic researchers accredited. (CorIFA-UFMG-B1.Ind.Ne.Ess.2013-1.0020.0020)

As mentioned at the beginning of this section, *therefore* does not offer a variety of meanings not imposing difficulties for students in its use. However, the predominance of *therefore* in the initial position of the sentence might be an indication that students need specific instruction in writing texts that belong to the academic domain. It seems that learners choose to organize their writing using *therefore* in a sentence-initial position as a strategy to make clear the meaning between two independent clauses.

3.3 Thus

As presented earlier, our quantitative analysis of the linking adverbial *thus* in Brazilian university students' essay writing demonstrated that there was no statistical significant difference between the corpora of study (*CorIFA* and *CorIsF*) and the reference corpus (LOCNESS). In this section we describe, in some details, the results from the qualitative analysis of *thus* to shed some light on the understanding of our students' necessities. Our overall findings revealed that there are certain similarities

and differences among the two groups in the use of *thus*, concerning the syntactic position and pragmatic functions.

Brazilian learners most commonly used *thus* in sentence-initial position, while native speakers had a preference for medial position. As shown by the data, 62% of the occurrences (Graph 1 and Table 2) of *thus* in LOCNESS is in medial position. These occurrences follow three main patterns: 1. *thus* + -ing form (*thus reducing, thus making, thus replacing*); 2. *thus* + phrase (*thus it can be seen, thus scientists cannot*); e 3. *thus* + verb (*and thus allows us, and thus bring*). It can be noticed that in construction type 3 (*thus* + verb) the connector is usually followed by *and*. In one of our study corpora, CorIsF, all occurrences with *thus* are of type 2, and there are no occurrences of *thus* followed by -ing form. The same analysis in CorIFA showed that 87.5% of the occurrences of *thus* are of type 2 (*thus* + phrase), and there were only two occurrences of *thus* + -ing form and one occurrence of *thus* + verb. These structural preferences will be more carefully analyzed in the following paragraphs.

Regarding *thus*, Zihan (2014, p.99-105) points out that there are three commonly used meanings in academic prose. (1) Logical consequence: a fact leads to a logical result as shown in the sentence below.

The purpose of the analysis is to make comparisons over time and between groups and **thus** consistency of classification is more important than marginal classification decisions. (ZIHAN, 2014, p.104).

(2) Result: when *thus* is used to introduce a practical result.

The third proposes changes in the Ranfurly Shield rules consequent upon the creation of the third division of the national provincial championship; and the fourth, which is to cause no excitement whatever, urges that North Otago, Otago and Southland be created as a fourth district within the jurisdiction of the Maori Advisory Board,

thus splitting Te Waipounamu (the South Island) into two. (ZIHAN, 2014, p.104).

(3) Signal of evidence: The connector is used to provide evidence in support of a previous claim, as it can be seen in another example from Zihan.

The author recorded under a headword every occurrence of a word or construction which seemed to be quantifying in a particular context. **Thus**, 'He won a fistful of prizes in 1977' has the word 'fistful' recorded as the headword or 'type'. (ZIHAN, 2014, p.104).

In our reference corpus and study corpora *thus* was used similarly to mark result, logical consequence, and signal of evidence. The examples below show these three different meanings of *thus*. In sample 10, from our reference corpus, *thus* is used in medial position to introduce a practical result and a logical consequence (Sample 11 - *and thus*) respectively.

10. With people not eating beef it may have its side effects. People will decide to eat more lamb or pork **thus** increasing sales and demand in these areas. (LOCNESS - ICLE-ALEV-0012.9)

11. Apart from being a necessity to some, it makes the human being lazy to a certain extent **and thus**, allows us to use our brains even less and less. (LOCNESS - ICLE-ALEV-0013.9)

In example 12, from CorIsF, *thus* is used in medial position, similarly as in example 11, connecting clauses, a less frequent position in this corpus, to mark a logical consequence.

12. They believed that the God would give them the promised land and **thus** get the happiness (CorIsF - CorIsF-UFGM-B1.Ind.AEss.NE.ago2015.1098.0672)

In example 13, from CorIsF, *thus* is used in initial position to provide evidence in support of a previous argument.

13. These set of facts have contributed to people become more independent and count less on the divine blesses. **Thus**, it can explain reasonably why religion is loosing its power to answer and remedy the problems of people in contemporary world. (CorIsF - CorIsF-UFGM-B1.Ind.AEss.NE.out2014.0351.0141)

Zihan (2014) found that *thus* is the only linking adverbial used to mark a signal of evidence. It seems that there is a relation between the structures and the meanings expressed by *thus*. The structure *thus* + *-ing* form usually introduces a practical result. The structure *thus* + verb, commonly preceded by *and*, seems to mark a logical consequence. The structure *thus* + phrase seems to be used to provide evidence in support of a previous argument. A more detailed analysis of larger amount of data is necessary in order to confirm these impressions concerning the relation between structures and meanings. Further analysis could investigate, for example, the combination *and thus* + verb, and the combination *and thus* + phrase, as it seems that both can often mark logical consequence and this meaning could be related to the presence of *and*.

Even though there was no significant difference between the learner corpora and the reference corpus, we believe that a more detailed qualitative analysis can help us better understand the tendencies of usage assigned to *thus* by Brazilian university students. The small variety of structures with *thus*, few occurrences of *thus* + *-ing* form and of *thus* + verb, in the learner corpora may indicate the need for specific pedagogical interventions.

3.4 Focus on individual essays

The quantitative and qualitative analysis of the concordance lines demonstrated a high concentration of connectors in a single essay. In some cases *so* was used in initial position to introduce a new idea or as a marker of conclusion in several lines of the same essay (excerpt 14), as can be seen in the example below.

14. **So**, people started to express their religion in different ways. People began creating new religions, or started to modificate the rituals and habits in old religions. The catolicism and protestantism are examples of religions that changed with the years. **So**, it appears that the people are losing their religiosity, but they are only changing their way to express it, to adequate a new world and a new society. But the faith is not lost. (CorIsF-UFMG-B1.Ind.AEss.NE.ago2015.1131.0705)

Many essays in our study corpora carry similar characteristics to the example presented above. Despite the fact that the linking adverbials are commonly used in the academic register, a large number of these cohesion devices within the same text can impair the reader's ability to understand the text (CONRAD; BIBER, 2009). According to Field and Yip (1992) learners preference for using connectors in initial position in sentences and paragraphs may characterize the overuse of such connectors. In the authors' words "The impression of too many devices in the L2 scripts may be compounded by a strong use of the initial sentence and paragraph position" (FIELD; YIP, 1992, p. 25).

4. Conclusion

This study investigated the use of the linking adverbials *so*, *therefore* and *thus* in essays written by Brazilian university learners of English. We hypothesized that there would be an overuse of the connector *so* and an underuse of *therefore* and *thus* in the learner corpora (CorIsF and CorIFA) when compared to LOCNESS. The quantitative data derived from the log likelihood test confirmed the overuse of *so* and an underuse

of *therefore*. However, our initial underuse hypothesis of linking adverbial *thus* was invalid. Our study also explored and compared the meanings and syntactic position of the three linking adverbials in native and non-native corpora. The results revealed some differences between learners' and native speakers' texts.

The comparative analysis on the basis of syntactic position showed that Brazilian learners frequently used these linking adverbials in initial position, while native speakers tended to place them in medial position, which in turn can indicate a more complex discourse.

As for the meanings marked by the connectors under study, six different meanings or functions were identified altogether: result, logical consequence, signal of evidence, initiating a topic, conclusion, and restating an idea. In the native corpus the linking adverbial *so* carried the meanings of result and logical consequence. Differently, in the learner corpora *so* was used to initiate a topic, restate an idea and to mark a conclusion. According to Biber *et al.* (1999), *so* starting a topic or restating an idea is most frequent in spoken rather than in academic written registers. This use of *so* that was detected in CorIFA and CorIsF may indicate that learners seem to be unaware of the register restrictions of this linking adverbial, which is most frequently used in conversation to initiate a topic and it is not so appropriate to be used in the same position and with the same meaning in academic texts. Zihan (2014, p. 108) also states that written academic prose has far less use of *so*.

Linking adverbial *therefore* most commonly marked the meaning of result and logical consequence in the native speaker corpus, while in the learner corpora it marked the meaning of result and conclusion. *Thus* was used similarly in the learner and native corpora to provide evidence in support of a previous argument and present a practical outcome.

It is important to highlight that the qualitative analysis revealed that the three connectors were used to introduce a new idea or a conclusion. This could be noticed

in our corpora of study and reference corpus, although the incidence was clearly bigger in CorIFA and CorIsF.

Our study confirms the results from many other studies (ZIHAN, 2016; FIELD; YIP, 1992; GRANGER; TYSON, 1996) on the use of linking adverbials by learners, by indicating that students tend to overuse, underuse and misuse these linking adverbials in their written production. As stated by Biber *et al.* (1999), the use of linking adverbials is specific to genre and register. More studies need to be carried out in specific language learning contexts in order to better inform classroom priorities, syllabus, and teaching material design.

Future studies may choose to address pedagogical implications based on the description provided in this article. They could involve raising learners' awareness of the use of linking adverbials. This awareness can be important to help learners understand the nuances of use, regarding sentence position and meaning of the linking adverbial in academic texts. Studies such as the present one can serve as a guidance for second language learners on how/when/where each identified linking adverbial is used. As Zihan (2015) argued, studies on the use of linking adverbials should have more detailed discussions of their three aspects: form, meaning and position.

It is equally important to address the issue of register adequacy and the main differences between spoken and written register. Further corpus-based studies on the use of linking adverbials by Brazilian learners, such as Dutra *et al.* (2017) and Matte and Sarmento (2018), are needed as they can provide more evidence that may help the preparation of well-informed pedagogical material.

References

ANTHONY, L. **AntConc** (Version 3.4.4) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from: <http://www.laurenceanthony.net/> 2016.

ALTENBERG, B.; TAPPER, M. The use of adverbial connectors in advanced Swedish learners' written English. *In*: GRANGER, S., **Learner English on Computer**. Harlow: Addison Wesley Longman Limited., 1998, p. 80-93.

BIBER, D.; GRAY, B. **Grammatical complexity in academic English**: linguistic change in writing. Cambridge: Cambridge. 2016. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511920776>

BIBER, D. *et al.* **Longman Grammar of Spoken and Written English**. Essex: Pearson Education, 1999.

CARTER, R.; McCARTHY, M. **Cambridge grammar of English**: a comprehensive guide: spoken and written English grammar and usage. New York: Cambridge University Press, 2006.

CHAMBERS, A. The learner corpus as a pedagogic corpus. *In*: GRANGER, S.; GILQUIN, G.; MEUNIER, F. **The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research**. Cambridge: Cambridge, 2015, p. 445- 464. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414.020>

CHEN, C. W. The use of conjunctive adverbials in the academic papers of advanced Taiwanese EFL learners. **International Journal of Corpus Linguistics**, v. 11, n.1, p.113-130, 2006. DOI <https://doi.org/10.1075/ijcl.11.1.05che>

CONRAD, S.; BIBER, D. **Real grammar**: a corpus-based approach to English. White Plains: Pearson/Longman. 2009.

COBB, T.; HORST, M. Learner corpora and lexis. *In*: GRANGER, S.; GILQUIN, G.; MEUNIER, F. **The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research**. Cambridge: Cambridge, 2015. p. 185-206. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414.009>

COUNCIL OF EUROPE. COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION. EDUCATION COMMITTEE. MODERN LANGUAGES DIVISION. **Common European Framework of Reference for Languages**: learning, teaching, assessment. Cambridge University Press. 2001.

DUTRA, D. P.; BERBER SARDINHA, T. Referential expressions in English learner argumentative writing. *In*: GRANGER, S; GILQUIN, G; MEUNIER, F. **Twenty Years of Learner Corpus Research**: Looking back, Moving ahead. Corpora and Language in Use – Proceedings 1. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, 2013, p. 117–127.

DUTRA, D. P.; QUEIROZ, J. M.; ALVES, J. C. Adding information in argumentative texts: a learner corpus-based study of additive linking adverbials. **Estudos Anglo Americanos**, v. 46, n. 1, p. 9-32, 2017.

DUTRA, D. P.; SOUZA, M. Learner corpora and classroom activities: discourse organizing markers on focus. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI: LANGUAGE AND LITERATURE IN THE AGE OF TECHNOLOGY. **Comunicação**. Florianópolis: UFSC. 2012.

FIELD, Y.; YIP, L. M. O. A comparison of internal cohesive conjunction in the English essay writing of Cantonese speakers and native speakers of English. **RELC Journal**, v. 23, n. 1, p. 15-28, 1992. DOI <https://doi.org/10.1177/003368829202300102>

GILQUIN, G. From design to collection of learner corpora. *In*: GRANGER, S.; GILQUIN, G.; MEUNIER, F. (ed.), **The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research** Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 9-34. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414.002>

GRANGER, S. Contrastive interlanguage analysis A reappraisal. **International Journal of Learner Corpus Research**, v.1, n. 1, p. 7-24, 2015. DOI <https://doi.org/10.1075/ijlcr.1.1.01gra>

GRANGER, S.; GILQUIN, G.; MEUNIER, F. (ed.) **Twenty years of learner corpus research**. Louvain: UCL. 2013.

GRANGER, S. How to use foreign and second language learner corpora. *In*: MACKEY, A.; GASS, S. (ed.). **A Guide to Research Methods in Second Language Acquisition**. Malden: Basil Blackwell, 2012. p. 7-29. DOI <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch2>

GRANGER, S. (ed.) **Learner English on Computer**. London: Addison Wesley Longman, 1998.

GRANGER, S. From CA to CIA and back: an integrated approach to computerized bilingual and learner corpora. *In*: AIJMER, K.; ALTENBERG, B.; JOHNSSON, M. (ed.). **Languages in contrast. Text-based cross-linguistic studies**. Lund: Lund University Press, 1996. p. 37-51.

GRANGER, S., GILQUIN, G.; MEUNIER, F. **The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research**. Cambridge: Cambridge University Press. 2015. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414>

GRANGER, S.; TYSON, S. Connector Usage in the English Essay Writing of Native and Non-Native EFL Speakers of English. **World Englishes**, v. 15, n. 1, p. 17–27, 1996. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1996.tb00089.x>

GRIES, S. Statistics for learner corpus research. *In*: GRANGER, S.; GILQUIN, G.; MEUNIER, F. **The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 159 - 181. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414.008>

HYLAND, K. **Academic Discourse English in a Global Context**. London: Continuum, 2009.

JOHNS, A.; BAWARSHI, A.; COE, R.; HYLAND, K. PALTRIDGE, B.; REIFF, M.; TARDY, C. Crossing the boundaries of genre studies: Commentaries by experts. **Journal of Second Language Writing**, v. 15, p. 234–249, 2006. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.001>

MARQUES, A. L. S. P. **O papel da percepção consciente de conectivos concessivos na produção escrita e na reformulação da interlíngua**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MATTE, M. L.; SARMENTO, S. A corpus-based study of connectors in student academic writing. **English for Specific Purposes World**, v. 20, n.55, p. 1-21, 2018.

ORFANÓ, B. Analysing the use of vague language in spoken interlanguage: A corpus-based study of a group of Brazilian university students learning English as a second language. *In*: GRANGER, S; GILQUIN, G; MEUNIER, F. **Twenty Years of Learner Corpus Research: Looking back, Moving ahead**. Corpora and Language in Use – Proceedings 1. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, 2013. p. 367-376.

QUIRK, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G.; SVARTVIK, J. **A comprehensive grammar of the English language**. London: Longman, 1985.

RAYSON, P. **Testing for significance: Log-likelihood**. Available at: https://www.lancaster.ac.uk/fss/courses/ling/corpus/blue/l08_4.htm. Access on: July 29, 2018.

RAYSON, P. **Matrix**: A statistical method and software tool for linguistic analysis through corpus comparison. 2003. 207 f. Thesis (Ph.D. in Computer Science), Computing Department, Lancaster University, Lancaster. 2003.

RANKIN, T. Learner corpora and grammar. *In*: GRANGER, S.; GILQUIN, G.; MEUNIER, F. **The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015, p. 231-254. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414.011>

RØRVIK, S; EGAN, T. Connectors in the argumentative writing of Norwegian novice writers. *In*: GRANGER, S; GILQUIN, G; MEUNIER, F. **Twenty years of learner corpus research**: Looking back, moving ahead. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 2013, p. 401-410.

SARMENTO, S. ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Org.) **Do Inglês sem Fronteiras ao Idioma sem Fronteiras**: A construção de uma política linguística para a internacionalização. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. **International journal of applied linguistics**, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001. DOI <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00011>

SWALES, J.; FEAK, C. **Academic writing for graduate students**. 3rd Edition. Ann Arbor: MUP, 2012. DOI <https://doi.org/10.3998/mpub.2173936>

SWALES, J.; FEAK, C. **Navigating academia**: writing supporting genres. Ann Arbor: MUP, 2011. DOI <https://doi.org/10.3998/mpub.3073304>

SWALES, J. M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: University Press, 1990.

ZIHAN, Y. Register-specific meaning categorization of linking adverbials in English. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 22, p. 1-18, 2016. DOI <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.01.004>

ZIHAN, Y. The Use of Cohesive Devices in News Language: Overuse, Underuse or Misuse? **RELC Journal**, v. 46, n. 3, p. 309-326, 2015. DOI <https://doi.org/10.1177/0033688215597578>

ZIHAN, Y. **Linking Adverbials in English**. 2014. 190 f. Thesis (Ph.D. in Applied Linguistics) – Victoria University of Wellington, New Zealand, 2014.

APPENDIX A

Consent Form

CARTA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: Para os participantes (alunos da graduação)

Caro(a) Senhor(a)

A coordenação do Programa Inglês sem Fronteiras/UFMG conduz pesquisas que visam estudar o desenvolvimento das habilidades de leitura, de escrita, de audição e de fala de aprendizes de língua inglesa para fins acadêmicos. Cada projeto de pesquisa está devidamente autorizado pela Câmara de Pesquisa da Faculdade de Letras da UFMG.

A fim de que os projetos possam ser desenvolvidos, é necessária a sua autorização, vez que as pesquisas constarão da coleta das suas redações produzidas enquanto aluno do curso. A sua participação nesta pesquisa é voluntária e não determinará qualquer risco nem trará desconfortos. Além disso, sua participação é importante para o aumento do conhecimento a respeito dos processos de aquisição e desenvolvimento das quatro habilidades supracitadas por alunos universitários brasileiros, podendo beneficiar outros alunos futuramente na melhoria do ensino de língua inglesa no nível superior.

Informamos que o/a Sr(a). tem a garantia de acesso, em qualquer etapa dos estudos, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com a coordenação do programa (3409-3839) ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CoEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Campus Pampulha, telefone 3409-4592 / 3409-4027.

Também é garantida a liberdade da retirada de **consentimento** a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

Fica também garantido que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

O/A Sr(a). tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e, caso seja solicitado, todas as informações que solicitar lhe serão fornecidas.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase dos estudos. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Os participantes das pesquisas comprometem-se a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados através de artigos científicos, em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação.

Abaixo se encontra o Termo de **Consentimento Livre e Esclarecido**, para concordância caso não tenha ficado qualquer dúvida.

Deise Prina Dutra – Coordenadora Geral do IsF/UFMG

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira – Coordenadora Pedagógica do IsF/UFMG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito dos estudos conduzidos pela coordenação do Programa Inglês sem Fronteiras/XXXX. Ficaram claros para mim quais são os propósitos dos estudos, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar e estou ciente de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

- Concordo
 Discordo

APPENDIX B

Task example

INDEPENDENT WRITING TASK

Thought and mind (B1)

Read the question below. Give yourself 30 minutes to plan, write, and revise your essay. Typically, an effective response will contain a minimum of 300 words.

- Do you agree or disagree with the following statement? The first impression is the most important one. Use specific reasons and examples to support your opinion.

Religion (B1)

Read the question below. Give yourself 30 minutes to plan, write, and revise your essay. Typically, an effective response will contain a minimum of 300 words.

- It appears that religion has been around in one form or another for most of human history. Do you think it is getting stronger, dying out, or staying about the same level of importance. Why?

Facebook

Read the question below. Give yourself 30 to 40 minutes to plan, write, and revise your essay. The essay should be about 200 or 300 words.

- Should what you say on Facebook be grounds for getting fired?

APPENDIX C

Themes from Br-ICLE also used in CorIFA

- (1) Crime does not pay
- (2) The prison system is outdated. No civilised society should punish its criminals: it should rehabilitate them
- (3) Most university degrees are theoretical and do not prepare students for the real world. They are therefore of very little value
- (4) A man/woman's financial reward should be commensurate with their contribution to the society they live in.
- (5) The role of censorship in Western society

- (6) Marx once said that religion was the opium of the masses. If he was alive at the end of the 20th century, he would replace religion with television
- (7) All armies should consist entirely of professional soldiers: there is no value in a system of military service
- (8) The Gulf War has shown us that it is still a great thing to fight for one's country
- (9) Feminists have done more harm to the cause of women than good.
- (10) In his novel *Animal Farm*, George Orwell wrote "All men are equal: but some are more equal than others" How true is this today?
- (11) In the words of the old song "Money is the root of all evil"
- (12) In the 19th century, Victor Hugo said : "How sad it is to think that nature is calling out but humanity refuses to pay heed. "Do you think it is still true nowadays ?
- (13) Some people say that in our modern world, dominated by science technology and industrialisation, there is no longer a place for dreaming and imagination. What is your opinion?

Artigo recebido em: 30.04.2018

Artigo aprovado em: 02.10.2018



Corpora na Tradução

VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. (org.). **Corpora na Tradução**. São Paulo: Hub Editorial, 2015. ISBN 978-85-8076-271-6. 331p.

*Regiani Aparecida Santos Zacarias**

Nas ciências Humanas e Sociais, os computadores, softwares e os mecanismos operacionais abrem novas perspectivas de estudos e pesquisas, assegurando confiabilidade na busca de informações e na tabulação de resultados. A Linguística de Corpus (LC), estuda o uso da língua por meio da observação de linguagem autêntica (VIANA; TAGNIN, 2010, p. 19). Atualmente, grande parte das pesquisas no campo da LC está associada à união da tecnologia à Linguística. É característica marcante da Linguística de Corpus o diálogo com diversas áreas do saber, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento e avanço do conhecimento.

No contexto desta temática, é imprescindível registrar e esclarecer à comunidade acadêmico-científica o escopo da Linguística de Corpus em colaborar com as outras áreas das ciências humanas e sociais. Esta é a principal finalidade do livro *Corpora na Tradução*, organizado pelos pesquisadores Stella Tagnin e Vander Viana: ela, professora e pesquisadora da Universidade de São Paulo; ele, professor e pesquisador da Universidade de Stirling, na Escócia. Trata-se da primeira obra, em língua portuguesa e publicada no Brasil, que aborda a inter-relação entre a Linguística de Corpus e os Estudos da Tradução e suas práticas, no âmbito de vários pares de línguas. O tema é apresentado de forma clara e objetiva, colaborando, com sucesso,

* Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade de Londrina, docente UNESP/Assis e UNESP/Bauru. regiani.zacarias@unesp.br

com a tarefa de consolidar o assunto em nosso país. O livro é composto por 10 artigos e um glossário. Os artigos apresentam as definições terminológicas e as particularidades da LC, os diferentes tipos de Corpora linguísticos e suas funções, bem como, algumas pesquisas que ilustram a utilização desses como instrumentos de pesquisa compilados para a realização de investigações linguísticas (VIANA, 2010). As amostras de pesquisas descritas no livro atribuem o sucesso de seus resultados ao uso de Corpora. Os textos foram redigidos por renomados (as) pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Ouro Preto e da Universidade Federal de São Carlos.

O Prefácio foi redigido por João Azenha Júnior que, com o brilhantismo que lhe é característico, destaca a velocidade e a integração como os principais diferenciais proporcionados, pela tecnologia à tradução, em favor da espantosa evolução desta área. O autor alerta que a união dos Estudos da Tradução à Linguística de Corpus requer mudança de atitude no desenvolvimento da prática tradutória e que, o livro *Corpora na Tradução* contribui e auxilia na construção da nova *práxis*.

Na Introdução, os organizadores destacam a relevância da associação das ferramentas tecnológicas ao trabalho de tradução, lembrando que, anteriormente, os dicionários monolíngues e bilíngues eram as únicas ferramentas de apoio a esta minuciosa tarefa. Desse modo, revelam o objetivo principal do livro: “O presente volume enfoca justamente uma das possibilidades que surgiram com a popularização dos computadores pessoais: a investigação de corpora...” (VIANA; TAGNIN, 2015, p. 11). À continuidade, os autores esclarecem o conceito de corpora, suas aplicabilidades, funções que desempenham e a diferença entre a pesquisa em Corpora e as buscas no Google. Por fim, destacam as principais vantagens do uso de Corpora como instrumento de pesquisa e revelam o desejo de inspirar os leitores a conduzirem mais pesquisas na área de tradução, valendo-se de Corpora.

No capítulo que abre a coletânea, “A Linguística de Corpus na e para a tradução”, a autora Stella Tagnin (USP) apresenta as principais características dos corpora e cumpre com êxito a proposta de elucidar o tema ao leitor não especialista. O texto é desenvolvido de forma didática, apresentando o conceito de corpus, seus diferentes tipos e os objetivos a que se destinam. São demonstrados também os procedimentos de compilação e anotação de corpus e subcorpus, fundamentados nos tipos de pesquisa que atendem. Na sequência, a autora revela as principais ferramentas computacionais que permitem a exploração dos dados de um determinado corpus para um fim específico, como por exemplo, a elaboração de uma lista de termos para encontrar as palavras mais frequentes em uma coletânea de textos jornalísticos ou em uma obra específica. Ao final, Stella Tagnin estimula o leitor a apoiar-se no uso de corpora em suas pesquisas. Para tanto, recorre à apresentação de trabalhos realizados com sucesso e que, sem o auxílio de *Corpora*, talvez não tivessem alcançado resultados satisfatórios.

O segundo artigo, “Teses e Dissertações sobre Tradução e Linguística de Corpus: um panorama da produção científica brasileira”, escrito por Caroline Reis Vieira Santos (UFSC), apresenta os resultados de uma pesquisa que coletou as dissertações e as teses, realizadas no Brasil, referentes à temática corpus e tradução. Por meio de busca no Portal da Capes, a autora avaliou 112 trabalhos entre 1998 e 2011; as análises das pesquisas seguiram os seguintes critérios: nível de ensino (mestrado ou doutorado) e IES (Instituição de Ensino Superior); grande área, área e subárea do conhecimento; programa usado na análise de corpora e atributos dos corpora usados nas pesquisas. A título de exemplificação, os resultados revelam que foram encontradas 82 dissertações e 30 teses realizadas em 12 instituições diferentes. Observou-se também que 2007 foi o ano com o maior número de trabalhos defendidos – em geral, a Linguística Aplicada foi apontada como grande área, e *WordSmith Tools* (WST) a ferramenta mais utilizada. A autora conclui que são necessárias novas e mais

aprofundadas investigações sobre o tema. O artigo contribui de forma significativa para comprovar a solidez do assunto no ambiente acadêmico-científico brasileiro.

O foco do terceiro artigo é “A busca por equivalentes para termos culturalmente marcados: o caso da farinha de milho”. Nele são relatados os procedimentos e resultados da pesquisa desenvolvida por Rozane R. Rebechi (USP), que apresenta a análise semiautomática como alternativa para solucionar desambiguações. O procedimento consiste em buscar palavras em textos autênticos organizados em um corpus compilado para estudo específico. A autora descreve os detalhes da metodologia utilizada e afirma que a metodologia baseada na análise de corpus ajuda na identificação de equivalentes tradutórios adequados em língua inglesa. A pesquisa destacou que, embora o número de publicações de traduções de receitas culinárias típicas do Brasil para a língua inglesa tenha crescido, é evidente a falta de equivalentes padronizados. Diante da impossibilidade de se encontrar equivalentes satisfatórios e consistentes em dicionários, corre-se o risco de descaracterização dos marcadores culturais da culinária brasileira. O corpus comparável formado por textos autênticos e suas respectivas traduções permitem a análise contextualizada dos termos tendo como resultado a precisão da associação léxico-semântica em ambas as línguas. O texto evidencia que a metodologia baseada na Linguística de Corpus pode ser uma boa opção na busca pela padronização de equivalentes com marcas culturais.

O quarto capítulo, escrito por Helmara Febeliana Real Moraes (USP), tem por título “A questão da Equivalência entre os advérbios em -ly e -mente no par de línguas inglês-português: como funciona em línguas de especializadas”? A autora teve como objetivo verificar se os advérbios com terminação -ly em inglês possuem correspondência em advérbios terminados em -mente em português. A pesquisa apresentada analisou corpora comparáveis compilados por pesquisadores do projeto CoMET nos temas receitas culinárias e contratos (Direito). Moraes aponta em ‘materiais e métodos’ todas as etapas realizadas para a compilação e análise dos

corpora. A pesquisadora esclarece que foram selecionados cinco advérbios para análise considerando-se aqueles de maior chavicidade em cada área. As linhas de concordância da tradução ‘prima face’ dos mesmos também foram investigadas. Na sequência foi realizada a busca da palavra em unidades fraseológicas para identificar aquelas em que o advérbio co-ocorria em inglês e em português. O artigo revela que o uso de corpora comparáveis foi determinante para a análise dos advérbios em contextos específicos.

Guilherme Fromm (UFU) e Flávia Santos da Silva (UFU) são autores do quinto capítulo ‘Neologismo e modalidades de tradução em um corpus de ficção científica’. Este capítulo enfoca a análise do gênero ficção científica, tendo como objeto de estudo as legendas produzidas por tradutores alternativos para o seriado australiano *Farscape*. A pesquisa faz uma análise trilingue em inglês, português e espanhol, na ênfase dos termos técnicos e do vocabulário de especialidade relacionados às áreas Astronomia, Astronáutica, Astrofísica. A revisão da literatura fundamentou-se nos conhecimentos sobre Terminologia e Linguística de Corpus (FROMM, 2011), neologismos fonológicos (ALVES, 1990), Tradução (AUBER, 1998) e nos estudos sobre Teoria Comunicativa de Terminologia (KRIEGER; FINNATTO, 2004). O trabalho apresenta dados estatísticos coletados em um corpus especialmente compilado para a pesquisa e que salienta vocabulários de especialidade relacionados às áreas contempladas. O trabalho de análise de traduções não profissionais já é por si inovador e a sua associação com a Linguística de Corpus torna-o ainda mais interessante. Claro, objetivo e valendo-se de termos como *Charrid*, *Masata*, *Toubray*, *Mivonks*, dentre outros, o texto revela que os empréstimos e decalques são as modalidades de traduções mais usadas por tradutores não profissionais.

O capítulo seis “Quando seus olhos fogem do assunto”: uma análise de corpus compilado com as combinações criativas na obra literária de Chico Buarque” de autoria de Sérgio Marra de Aguiar (UFU), propõe verificar empiricamente, por meio

de uma análise descritiva, até que ponto as combinações lexicais não usuais criadas por Chico Buarque de Holanda nas obras *Estorvo*, *Benjamin* e *Budapeste* foram ou não recuperadas na tradução para o inglês. O estudo recorreu a um corpus paralelo com o objetivo de descrever e de analisar as escolhas feitas pelos tradutores para algumas combinações menos convencionais envolvendo a palavra 'olhos'. A análise revela detalhes do processo de tradução e destaca a preocupação em manter a exuberância linguística da obra, fruto da riqueza do labor linguístico e das expressões inusitadas criadas pelo autor. O trabalho apresenta os detalhes do fazer tradutório das obras de Buarque e revela que houve empenho por parte dos tradutores com o propósito de recuperar as intenções do autor. O resultado comprova o sucesso do trabalho de tradução para o inglês e exalta o talento do escritor ao servir-se da língua portuguesa. Desse modo, incentiva o leitor a ler as versões originais, em português, dos livros, bem como suas respectivas traduções. O artigo é, certamente, referencial da aplicação da Linguística de Corpus às pesquisas literárias.

O sétimo capítulo, escrito por Célia M. Magalhães e Taís P. Blauth, ambas da UFMG, intitula-se "Estilo do Tradutor: um estudo do uso do itálico, palavras estrangeiras e itens culturais específicos por seis tradutores do português de *Heart of Darkness*". O estudo propõe uma abordagem mista em que há a análise do estilo do tradutor e também do estilo da tradução em busca de respostas às seguintes perguntas: há predominância de uso do itálico, palavras estrangeiras e itens culturais específicos nas traduções analisadas? Tal uso pode ser atribuído ao estilo do autor do texto original, a convenções de uso da língua portuguesa para o texto literário, à hipótese da retradução, ou ao estilo da tradução e/ou do tradutor? O trabalho foi realizado a partir de um corpus específico composto pela obra original em inglês e pelas seis traduções em língua portuguesa. Ao longo do capítulo, as autoras apresentam os dados quantitativos em tabelas e os dados qualitativos por meio de exemplos que levam à compreensão dos resultados obtidos. Esses fatores ainda revelam traços comuns a

todas as traduções em língua portuguesa e outros específicos de um ou de mais textos traduzidos. É relevante destacar o valor da pesquisa, não apenas por responder às questões propostas, mas também pelo fato de atestar a relevância da Linguística de Corpus ao processo metodológico de pesquisas que tratam da estilística tradutória.

O oitavo capítulo, “Equivalência em foco: padrões na tradução para a língua inglesa de significados existenciais do português brasileiro”, trata do uso de corpora paralelos para estudos relacionados aos padrões em tradução e ao estabelecimento de equivalências tradutórias. O foco de comparação são as orações existenciais, com base na Teoria da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Para o exame da equivalência tradutória, o estudo adota a perspectiva da tipologia de contrastes de equivalente que consiste em mapear quais escolhas, dentre as disponíveis na língua-alvo, para a tradução de um dado item numa língua-fonte, são feitas e o que as frequências revelam sobre possíveis padrões na relação tradutória entre dois sistemas linguísticos. O corpus de estudo compreende textos em português e em inglês, com textos originais e traduzidos nessas duas línguas. Na análise, os pesquisadores observaram de que forma significados existenciais em português, que podem ser expressos por verbos como ‘*haver*’, ‘*ser*’, ‘*ter*’, ‘*vir*’, entre outros, são ressignificados em língua inglesa. Os resultados obtidos revelam, como relatam os autores, o uso de corpus paralelo como fonte inestimável de dados que podem contribuir para a continuidade do estudo ora apresentado.

No nono capítulo “Tradução automática: O uso de corpora paralelos para a criação de um tradutor automático estatístico”, por Helena de M. Caseli (UFSCar) a autora introduz o leitor à tradução automática e descreve como os corpora paralelos são usados no treinamento de um tradutor automático estatístico baseado em frases, considerando-se o que há de mais moderno em sistemas de tradução automática. Uma das considerações levantadas no texto é que, embora este tipo de tradução apresente

limitações, traz as vantagens de uso em larga escala, devido ao baixo custo de sua geração e de aplicação em relação a praticamente qualquer par de línguas.

O décimo capítulo, escrito pelo professor Vander Viana (Universidade de Stirling, Escócia) apresenta uma lista de corpora disponíveis on-line que abarcam uma diversidade de línguas. O objetivo do texto é auxiliar o tradutor/pesquisador que deseja identificar um corpus adequado aos objetivos de sua pesquisa. Cada corpus é identificado com uma ficha contendo as seguintes informações: (1) nome e respectiva sigla; (2) breve definição com eventuais referências cruzadas para outras entradas; (3) comentário conciso a respeito de publicações que o tomaram como recurso e/ou que relatam estudos dele decorrentes e (4) o endereço eletrônico para acesso ao recurso descrito. Há também um índice organizado por línguas e sublínguas que facilita a consulta aos 100 verbetes. As informações contidas neste capítulo são congruentes ao conteúdo da obra. O capítulo realiza com excelência o fechamento do livro, uma vez que, face ao conhecimento apresentado nos capítulos anteriores, oferece ao leitor incentivo e orientações para ‘colocar a mão na massa’!

O livro apresenta, ainda, em sua parte final, um glossário de linguística de corpus com 53 termos, redigido por Stella E. O. Tagnin (USP). O glossário apresenta-se como um referencial que registra que ajuda na compreensão dos estudos e pesquisas em Linguística de Corpus.

Este é o segundo livro organizado por Vander Vianna e Stella Tagnin que aborda Corpora linguísticos como tema central, o primeiro livro foi *Corpora no Ensino de Línguas*. A consolidação da Linguística de Corpus como importante ferramenta de pesquisa aliada aos estudos de tradução é assunto recente, fato que justifica a importância desta obra que reúne estudos relacionados ao uso de Corpora Linguísticos em vários idiomas e que se destina ao leitor não especialista em busca de conhecimento sobre o tema.

No âmbito da tradução, o procedimento de digitalização de textos e as compilações de Corpora e de coletâneas em bancos de dados trouxeram autonomia, confiabilidade e adequabilidade ao desempenho de tarefas e ao alcance de resultados. Registrar, esclarecer e divulgar a Linguística de Corpus, em especial, na área da tradução é uma iniciativa imprescindível e louvável no momento. Certamente, recomenda-se que sejam realizadas leituras de outras obras para se conhecer outras vertentes do assunto. No entanto, face aos comentários apresentados, recomenda-se a leitura do livro *Corpora na Tradução* àqueles que desejam inteirar-se do assunto ou conhecer mais sobre o tema.

Referência

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change**. Massachusetts/Oxford: Blackwell, 2001.

Retrospectiva recebida em: 04.10.2018

Retrospectiva aprovada em: 30.01.2019