

Domínios de Lingu@gem

Revista do Instituto de Letras e Linguística
Universidade Federal de Uberlândia



Número Atemático



Domínios de Lingu@gem

Número Atempático

3º Trimestre 2019
Volume 13, número 3
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: 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. 3, 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.

Diagramação: EDUFU.

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)

Marileide Dias Esqueda (UFU)

Simone Tiemi Hashiguti (UFU)

Comissão Científica

Adriana Azevedo Tenuta (UFMG), 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 Hernandez Agustini (UFU), Cecilia Magalhães Mollica (UFRJ), Cintia Vianna (UFU), Cirineu Cecote Stein (UFPB), Claudia Zavaglia (UNESP/SJ Rio Preto), Cláudio Márcio do Carmo (UFOP), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS), Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cristiane Brito (UFU), Dánie Marcelo Jesus (UFMT), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilys Karen Rees (UFG), Eduardo Batista da Silva (UEG), Elisa Battisti (UFRGS), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Fabiana Vanessa Gonzalis (UFU), Fernanda Costa Ribas (UFU), Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa – CECC - Portugal), Francine de Assis Silveira (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Gabriel Antunes Araujo (USP), Gabriel de Avila Othero (UFRGS), Giacomo Figueredo (UFOP), Hardarik Bluehdorn (Institut für Deutsche Sprache Mannheim – Alemanha), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU), Irenilde Pereira dos Santos (USP), Jacqueline de Fatima dos Santos Moraes (UERJ), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), João Bôsko Cabral dos Santos (UFU), Jose Luiz Fiorin (USP), José Ribamar Lopes Batista Júnior (CAF/UFPI), José Sueli de Magalhães (UFU), Karylleila Santos Andrade (UFT), Krzysztof Migdalski (University of Wroclaw – Polônia), 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), 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

| | |
|---|------|
| O processo de textualização em textos multissemióticos: análise do gênero esquete - Helena Maria Ferreira (UFLA), Patricia Vasconcelos Almeida (UFLA), Jaciluz Dias (UFJF) | 823 |
| Sintagmas preposicionados nucleados por com como predicados de sentenças nominais na história do Português Brasileiro de Pernambuco - Maria Eduarda Genuino de Albertin (UFPE), Marcelo Amorim Sibaldo (UFPE)..... | 850 |
| Etapas da terminologia como uma proposta de ensino e aprendizagem nas aulas de inglês instrumental - Gyzely Suely Lima (IFTM) | 869 |
| A importância da documentação e da descrição linguística para a revitalização de línguas ameaçadas - Bruna Fernanda S. de Lima Padovani (UFPA), Camille Cardoso Miranda (UNICAMP), Jeanne Barros de Barros (UFPA) | 900 |
| Dialogismo e verbo-visualidade sobre o questionamento da arte no Brasil: um tema em três charges - Graziela Frainer Knoll (UFN-RS) | 927 |
| Cláusulas relativas na fala espontânea: estrutura informacional e processos de subordinação - Crysna Bonjardim da Silva Carmo (UNEB)..... | 946 |
| Interatividade e adaptabilidade: reflexões sobre a ferramenta <i>ELO Cloud</i> e suas potencialidades no ensino de línguas - Camila Gonçalves dos Santos do Canto (UNIPAMPA), Gabriela Bohlmann Duarte (UNIPAMPA)..... | 971 |
| A língua árabe no contexto plurilíngue de Foz do Iguaçu: estratégias de gestão e de manutenção - Isis Ribeiro Berger (UNIOESTE), Lívia Cristina Carvalho da Fonseca (UNIOESTE)..... | 995 |
| Passado, presente e futuro dos dicionários de aprendizes - Laura Campos de Borba (URFGS), Félix Bugueño Miranda (UFRGS) | 1018 |
| O tratamento dos conhecimentos linguísticos em aulas publicadas no Portal do Professor - Cássia F. de Oliveira Costa (UFPE), Suzana Leite Cortez (UFPE) | 1041 |
| Concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: um estudo de cursos de licenciatura em Letras - Tatiana Fasolo Bilhar (UNIOESTE), Terezinha da Conceição Costa-Hübes (UNIOESTE)..... | 1082 |

| | |
|---|------|
| Trocas categoriais entre nomes e verbos na aquisição da escrita do Português Brasileiro por surdos - Wasley de Jesus Santos (IF-BAINO), Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira (UESB)..... | 1115 |
| O jogo alusivo na representação autobiográfica de Clarice Lispector em <i>Um sopro de vida</i> - Denise Gonzaga dos Santos Brito (UESC), Vânia Lúcia Menezes Torga (UFMG), André Luis Mitidieri Pereira (UFRGS)..... | 1142 |
| A argumentação como ferramenta de reflexão e negociação para a construção de um projeto pedagógico interdisciplinar - Maísa Helena Brum (IFRS), Luciane Kirchhof Ticks (UFSM)..... | 1180 |
| A modalidade volitiva no discurso de posse de Jair Bolsonaro - André Silva Oliveira (UFC) | 1211 |
| A entrevista sociolinguística como locus de significados socioestilísticos: categorias macrossociológicas, identidade local e individual - Carla Regina Martins Valle (UFSC), Edair Maria Görski (UFSC)..... | 1228 |
| A função sintática e o licenciamento de artigos definidos diante de antropônimos e de possessivos pré-nominais: um estudo com dados de fala em Carnaíba – Pernambuco - Déreck Kássio Ferreira Pereira (UFPE), Adeilson Pinheiro Sedrins (UFRPE), Cláudia Roberta Tavares Silva (UFRPE)..... | 1266 |
| <i>Um por todos e todos por um</i> : a comunidade de garimpeiros de diamante no município de Três Ranchos-Goiás-Brasil - Gabriela Guimarães Jeronimo (UFG) | 1296 |



O processo de textualização em textos multissemióticos: análise do gênero esquete

The textualization process in multissemiotic texts: analysis of the genre sketch

*Helena Maria Ferreira**
*Patricia Vasconcelos Almeida***
*Jaciluz Dias****

RESUMO: O presente artigo busca analisar o processo de textualização em textos multissemióticos. Para tal, adota-se a perspectiva da arquitetura textual como dispositivo analítico, proposta por Bronckart, desenvolvida no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Assim, busca-se analisar como o processo de composicionalidade se efetiva em textos que articulam linguagem verbal e não verbal (imagética e em movimento). Com base no trabalho empreendido, constata-se que a perspectiva da arquitetura textual viabiliza uma análise global das várias dimensões constitutivas dos textos multimodais/ multissemióticos, permitindo um estudo dos diferentes recursos que indiciam sentidos e orientam interpretações.

PALAVRAS-CHAVE: Esquete. Textos multissemióticos. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the textualization process in multissemiotic texts. In order to do that, we are going to start from Bronckart's theory which is developed in the scope of Sociodiscursive Interactionism (ISD) and which deals with the perspective of textual architecture as an analytical device. Thus we seek to analyze how the compositionality process is effective in texts that articulate verbal and non-verbal language. (imagery and in movement). Based on the work undertaken, it is verified that the mentioned perspective presents potential for a global analysis of the various dimensions that constitute multimodal / multissemiotic texts, allowing a study of the different resources which indicate meanings and guiding interpretations.

KEYWORDS: Sketch. Multissemiotic texts. Sociodiscursive Interactionism.

* Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Professora associada ao Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). helenaferreira@del.ufla.br.

** Doutora em Linguística Aplicada. Professora associada de Língua Inglesa do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). patricialmeida@del.ufla.br.

*** Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). jaciluz.fonseca@prgdp.ufla.br

1. Introdução

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) tem fornecido contribuições substanciais para análises dos diferentes usos da linguagem em diversos contextos de interação. Embora essa linha teórica tenha se direcionado, de modo mais incisivo, para os usos da linguagem verbal, considera-se que suas bases podem iluminar a análise de textos multimodais/multissemióticos. Pensando nisso, enfoca-se, neste artigo, o propósito de verificar a construção da arquitetura textual, proposta por Bronckart (2012), em um esquete de YouTube, plataforma criada em 2005 para distribuição de filmes e vídeos. O esquete escolhido intitula-se *Ensino* e foi produzido pelo coletivo Porta dos Fundos (2016).

O esquete analisado aborda a forma como alguns assuntos são tratados pela escola e, mais especificamente, como a demarcação de alguns dias específicos para serem “comemorados” pode comprometer a formação para uma atuação crítica e cidadã. Entre os objetivos propostos pelo vídeo, têm-se o de provocar o riso, bem como o de fazer uma crítica à abordagem isolada de datas comemorativas, e, por extensão, à educação. O texto ressalta datas, como Dia do Orgulho Gay, Dia do Índio, Dia da Árvore e encerra evidenciando a confusão entre zumbis (zumbi de filmes/Zumbi dos Palmares).

As cenas se constituem, então, em uma sequência discursiva que, ao final do vídeo, permite uma articulação entre as partes, a partir das relações estabelecidas entre as linguagens verbal e não verbal utilizadas pelos personagens representados nos textos. Para realizar a análise sobre como se dão os efeitos de sentido advindos dessa relação, foram utilizados os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012), que compreende a linguagem como uma forma de agir, constitutiva das ações humanas. Neste artigo, a análise feita por esse enfoque teórico congrega um estudo das condições de produção e dos aspectos constitutivos da arquitetura textual, a saber: a infraestrutura geral, os mecanismos de textualização e

os mecanismos enunciativos do vídeo. Além disso, busca-se evidenciar a importância da articulação entre os modos e os recursos semióticos para a compreensão do projeto de sentido proposto pelos produtores que realizam uma ação enunciativo-discursiva nas intersecções estéticas e técnicas da composição fílmica.

2. Os níveis de organização textual

Para fundamentar a discussão proposta neste artigo, é relevante destacar que, para Bronckart (2012), os textos podem ser considerados como produções sociais, agrupados por uma arquitetura interna específica. Para o autor, as ações de linguagem levam à produção de um texto empírico¹, que se constitui como um modo de materialização das ações de linguagem, as quais são produzidas a partir das formas comunicativas que o ser humano escolhe para utilizar, visando a alcançar seu objetivo de comunicação. Essas formas comunicativas são materializadas pelos gêneros textuais, que podem ser adaptados de acordo com as escolhas linguístico-discursivas do ser humano. Assim, a architextualidade, a língua, a relação entre textos e as situações de ação são determinantes para a construção de cada novo texto em seu contexto social.

Desse modo, procura-se proceder a uma análise do texto, tomando-o como parte do complexo universo de ações humanas e como uma produção que é composta por mecanismos estruturantes diversos, advindos de escolhas relacionadas à seleção e

¹ Segundo Bronckart (2012, p. 110), texto empírico é “o produto de uma ação de linguagem, é sua contraparte, seu correspondente verbal ou semiótico; todo o texto empírico é realizado por meio de empréstimo de um gênero e, portanto, sempre pertence a um gênero; entretanto todo texto empírico também procede de uma adaptação do gênero-modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação e, daí, além de apresentar as características comuns ao gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem seu estilo particular. Por isso, a produção de cada novo texto empírico contribui para a transformação histórica permanente das representações sociais referentes não só aos gêneros de textos (intertextualidade), mas também à língua e às relações de pertinência entre textos e situações de ação”.

à combinação feitas pelo agente-produtor, de acordo com os objetivos da situação de interação.

Nesse contexto, é importante destacar que os textos multimodais/multissemióticos são compostos por uma combinação de recursos diversos, que articulam elementos verbais e não verbais. Sob o ponto de vista adotado, a construção desses textos é feita a partir de recursos que levam em conta o “projeto de dizer” (KOCH, 2007). Assim, a seleção de diferentes recursos semióticos não se configura como uma mera atividade linguística, mas se constitui em um processo que é “imposto” pelas especificidades dos gêneros textuais e revela como os interlocutores intersubjetivamente realizam escolhas significativas, (re)elaboram realidades, estabelecem suas expectativas e defendem um ponto de vista.

Ao considerar a materialidade textual as condições de produção dos textos, Bronckart (2012) apresenta, em seu trabalho, as possibilidades de análise de um texto pautadas em sua arquitetura interna, que, notadamente, articula-se ao contexto externo no processo de produção de sentidos. Ressalta-se que, na produção do gênero em análise, existem dois contextos de produção: o que envolve a produção do esquete e o contexto ficcional criado no vídeo.

Devido à complexidade da organização textual, Bronckart (2012) apresenta e distingue três níveis superpostos de organização: a infraestrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Cada um desses níveis será utilizado para subsidiar as análises e interpretações deste artigo. Busca-se, dessa forma, compreender e identificar as configurações, as estruturas e/ou mecanismos abordados no texto, o que auxilia na compreensão dos fenômenos linguísticos, na tentativa de caracterizar o conteúdo temático, suas formas de organização e seus efeitos de sentido, com base nas escolhas ou decisões que determinam sua composicionalidade.

2.1 A infraestrutura geral do texto

Segundo Bronckart (2012), em linhas gerais, a infraestrutura geral é o nível mais profundo da organização de um texto, pois se configura por meio de um plano geral, dos tipos de discurso e suas articulações e pelas sequências que podem existir nesses discursos.

O plano geral, como o próprio nome diz, leva em consideração o tema. O texto é constituído com base nas escolhas de organização do conteúdo temático que será abordado. O tipo de discurso em um texto pode determinar suas partes e a relação que existe entre elas. As escolhas que determinam o tipo de discurso também determinam as diferentes formas como um texto sobre o mesmo tema pode ser constituído. É preciso lembrar, ainda, que existe uma relação de dependência entre as partes de um texto e, por isso, ao verificarem-se os tipos de discurso em um texto, automaticamente, eles são articulados. A noção de sequência ou de sequencialidade, quando adequadamente articulada, determina a fluidez de um texto. Isto é, são as sequências desenvolvidas no interior do plano geral do texto que indicam os modos de textualização a serem utilizados no corpo do texto.

Ao definir os modos como deve ser compreendida a infraestrutura geral de um texto, Bronckart (2012) admite que a conceitualização desse nível de organização pode ser complexa, pois explicita uma relação que se apresenta de forma hierárquica, conforme se observa a seguir:

Figura 1 – Encaixamento hierárquico da infraestrutura do texto.



Fonte: Bronckart (2012).

Explicitando brevemente cada dimensão da figura supramencionada, pode-se considerar que a situação de ação estabelece uma relação intrínseca com o gênero de

texto, porque a escolha por um gênero textual depende de: motivos, intenções, conteúdo temático a se transmitir, entre outros aspectos. O gênero de texto, por sua vez, entendido como um exemplar de uma produção escrita, ou as unidades comunicativas produzidas em modalidade oral são “produtos da atividade da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis” (BRONCKART, 2012, p. 137).

Com essa “simbiose”, as dimensões hierárquicas se completam e fortalecem a ideia de que os textos são produzidos com base em questões variáveis, devido às diversas atividades de linguagem que os originam. Além disso, é preciso, novamente, ressaltar que eles são produzidos a partir do objetivo do seu autor, que, por sua vez, está inserido em um contexto sócio-histórico específico, têm uma temática também específica, a qual, por sua vez, determina os processos cognitivos e o suporte midiático em que ele será divulgado. Vale ressaltar, ainda, que são os segmentos do texto que poderão auxiliar tanto autores como receptores a identificarem as regularidades de organização e de marcação linguística do texto e, portanto, ativar a competência metagenérica, ou seja, a capacidade para reconhecer diferentes gêneros e saber quando recorrer a cada um deles, usando-os de maneira adequada.

Nesse contexto, Bronckart (2012) considera que os “tipos de discurso” se constituem em formas linguísticas que podem ser reconhecidas nos textos e “que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional” (BRONCKART, 2012, p. 149). Dito de outro modo, os tipos de discurso são segmentos de texto ou um texto completo, que apresentam características próprias, tais como relato interativo, discurso interativo, narração, discurso teórico.

Já o tipo de sequência é determinado na seara das características dos mundos discursivos que envolvem particularidades das escolhas do autor ao determinar as sequências narrativas, explicativas, argumentativas etc.

2.2 Mecanismos de textualização

A produção de textos demanda a conjugação de vários mecanismos, entre eles, merecem destaque os mecanismos de textualização que, segundo Bronckart (2012) são, explicitamente, articulados à progressão do conteúdo temático, assim como no nível da infraestrutura.

Discorrendo sobre essa questão, Santos Filho (2009, p. 2) acrescenta que os mecanismos de textualização vão além do sistema linguístico: “outros sistemas concorrem para isso, tais como o sistema numérico, o sistema fotográfico, o sistema de símbolos, o sistema de cores, etc., os quais constituem um sistema visual”. Tais sistemas integram a composicionalidade textual e podem assumir função e papéis na organização da sintaxe textual.

Embora todos esses sistemas supracitados sejam potenciais indiciadores de sentido, ainda existe uma tendência para a quase desconsideração dos elementos não verbais nas análises textuais. No âmbito do ISD, algumas pesquisas já sinalizam para essas possibilidades, tais como: Leal (2004) e Ferreira e Melo (2016). Desse modo, pode-se assumir a posição de que as análises textuais e discursivas devem congrega a articulação entre as diferentes linguagens.

Parte-se do pressuposto de que os diferentes recursos semióticos contribuem para a organização dos textos, viabilizando processos de retomadas, de articulação entre as partes, de progressão temática, de proposição de sentidos. Para Bronckart

(2012), os mecanismos citados podem ser divididos em: a) mecanismos de conexão, b) mecanismos de coesão nominal e c) mecanismos de coesão verbal².

Os mecanismos de conexão “explicitam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto” (BRONCKART, 2012, p. 264). No contexto desta pesquisa, é válido destacar a afirmação de Bronckart (2012), segundo a qual, os procedimentos paralinguísticos pertencem ao domínio das marcas de conexão. Entre eles, o autor destaca as formatações (títulos e subtítulos, divisão em capítulos e em parágrafos) e marcas de pontuação no texto escrito, e as marcas correspondentes em pausas de extensão variável e em acentuação entonativa no texto oral.

Bronckart (2012) também articula os organizadores de conexão aos tipos de discurso de acordo com a frequência de uso, sendo: a) valor temporal: aparecem nos discursos da ordem do narrar; b) lógicos: aparecem nos discursos da ordem do expor; c) espaciais: aparecem nas sequências descritivas. No entanto, é importante pontuar que os organizadores supramencionados podem figurar em diferentes tipos de discursos e sequências.

Já os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de “dependência” existente entre unidades de significação que compartilham uma ou várias propriedades referenciais, ou entre os quais existe uma relação de correferência. A coesão é realizada por sintagmas nominais e pronomes, constituindo cadeias anafóricas. Para Bronckart (2012), esse tipo de mecanismo pode assumir a função de introdução (marcar em um texto a introdução de uma unidade de significação nova) e a função de retomada (marcar a reformulação da unidade antecedente) no decorrer do texto.

²Bronckart fez uma reformulação da teoria em que coloca a coesão verbal associada aos tipos de discurso no plano organizacional, além de acrescentar a dimensão do agonístico. Essa questão é abordada na entrevista publicada na *Revista Prolíngua* (CAVALCANTE, 2015). Neste artigo, fez-se opção por utilizar a teorização desenvolvida anteriormente em função das potencialidades dessa discussão para a abordagem adotada.

Os mecanismos de coesão verbal, na concepção de Bronckart (2012, p. 273-274), estão atrelados aos tipos de discurso (expor, narrar) e contribuem para as relações de diferentes estatutos, tais como continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais. O autor pontua que a análise dos mecanismos de coesão verbal contempla três categorias:

- os processos efetivamente verbalizados, com suas diversas propriedades aspectuais e sua propriedade eventual de situacionalidade temporal objetiva;
- os eixos de referência, quer se trate do eixo global associado a um tipo de discurso que de eixos mais locais;
- a duração psicológica associada ao ato de produção (BRONCKART, 2012, p. 282).

Com base no exposto, pode-se considerar que essas categorias também se evidenciam nos textos multissemióticos, sendo complementadas por diferentes modos e recursos para substituir os marcadores verbais, nas dimensões de temporalidade e de aspectualidade. Assim, na análise da coesão verbal, entram em jogo modos de organização próprios de cada discurso, que, por sua vez, são traduzidos por tempos verbais que são, nesse contexto, portadores de valores específicos.

2.3 Mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos são fundamentais para a “manutenção da *coerência pragmática* (ou interativa) do texto: contribuem para o esclarecimento dos *posicionamentos enunciativos*” (BRONCKART, 2012, p. 130, grifos do autor). Esse estrato envolve as vozes que se expressam no texto, traduzindo as avaliações explícitas ou implícitas do autor sobre o conteúdo temático, por meio de recursos de modalização. A finalidade desses mecanismos é, portanto, conduzir os modos como o texto é interpretado pelo receptor, procurando conduzi-lo a um posicionamento que se assemelhe ao expresso no texto. Na arquitetura textual, os mecanismos enunciativos

são, portanto, considerados os mais superficiais, por atuarem quase independentemente da progressão do conteúdo, sendo utilizado apenas para orientar a interpretação da pessoa que lê o texto (BRONCKART, 2012).

Por meio das vozes enunciativas, quem produziu o texto expressa ditos e não ditos, esses últimos podendo ser depreendidos por meio da análise dos mecanismos enunciativos, o que, no caso do vídeo em análise, é expresso não apenas por meio das falas dos sujeitos que se confrontam nesse espaço interlocutivo, mas, sobretudo, por representações imagéticas: caracterização, figurino e gestos. Segundo Bronckart (2012), as vozes podem ser do autor empírico, ou seja, de quem produziu o texto; podem ser sociais, quer dizer, de outras pessoas ou instituições externas ao texto; ou, ainda, podem ser de personagens representados, isto é, internas ao texto. Esses posicionamentos enunciativos podem, ainda, ser implícitos, se estiverem inferidos no texto, ou explícitos, caso estejam marcados por formas pronominais ou sintagmas nominais.

As modalizações, por sua vez, revelam os traços da inserção do agente-produtor do texto nas representações interiorizadas que se organizam e se inter cruzam a partir dos construtos partilhados dentro de uma cultura comum (BRONCKART, 2012). Ou seja, o texto conterà concepções e valores próprios de uma sociedade, os quais são diluídos na arquitetura textual, pelo produtor do texto, de modo a orientar as interpretações do receptor.

Para tanto, são feitas avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo do texto, as quais são expressas por meio de modalizadores que podem ser de quatro tipos: lógicos, deônticos, apreciativos ou pragmáticos (BRONCKART, 2012). As modalizações lógicas avaliam algum elemento do conteúdo temático, sendo apoiadas em critérios organizados para apresentar algo como verdade ou fato atestado. Já as deônticas consistem na avaliação de elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores do “mundo social”. Por sua vez, as modalizações apreciativas demonstram um

juízo subjetivo, apresentando algo como bom ou ruim, a partir dos critérios de quem escreve o texto. E há, ainda, as modalizações pragmáticas, em que há uma avaliação acerca da responsabilidade de um personagem representado em relação à ação por ele desempenhada. Dessa forma, ao escolher diferentes meios de modalizar um texto, o seu produtor busca orientar a forma como essa organização textual será interpretada pelo receptor do texto.

A fim de esclarecer como esse processo de construção de sentidos acontece e como ele extrapola o texto escrito, chegando a todas as esferas discursivas, a seguir, apresenta-se uma análise do vídeo *Ensino*, a partir da perspectiva sociointeracionista proposta por Bronckart (2012). Para tanto, são abordados os aspectos relacionados à infraestrutura geral do texto, à utilização dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos e como a organização desses três estratos se inter-relacionam para o processo de produção de sentidos.

3 Análises e resultados

3.1 Infraestrutura geral do vídeo *Ensino*

Pensando nas questões que envolvem a esquete *Ensino*, em termos de sua infraestrutura geral, como postulada teoricamente por Bronckart (2012), é possível traçar uma proposta de análise que contempla as condições de produção e a organização linguístico-textual desse gênero.

Como o texto analisado se insere na categoria de esquete, publicado em suporte de uma mídia digital (Youtube), pode-se constatar uma constituição multissemiótica, em que várias semioses se articulam: palavras, imagens, gestos, expressões faciais, movimentos etc. Esse modo de configuração demanda uma análise que contempla as diferentes semioses. Tem-se definida, portanto, em linhas gerais, a relação texto-gênero. O texto, veiculado conforme um esquete aborda um tema advindo de um contexto de produção real (ainda que se configure como uma ficção), com

características linguísticas peculiares, qualifica-se como um tipo discursivo narrativo, na medida em que o enredo refere-se, de forma humorística, a uma realidade vivida em contexto de produção ficcional, explicitada por meio de uma sequência de fatos que se articulam entre si e de escolhas linguísticas (verbos, pronomes, dêiticos) que configuram os textos do domínio do narrar.

As escolhas na forma de apresentação dessa realidade escolar – ressignificada de modo exagerado (uma espécie de caricatura) – podem provocar, em seu receptor, indagações sobre o papel da escola (influência e construção de caráter) na vida dos alunos. Tem-se representada, então, uma sequência narrativa que culmina em um agir comunicativo.

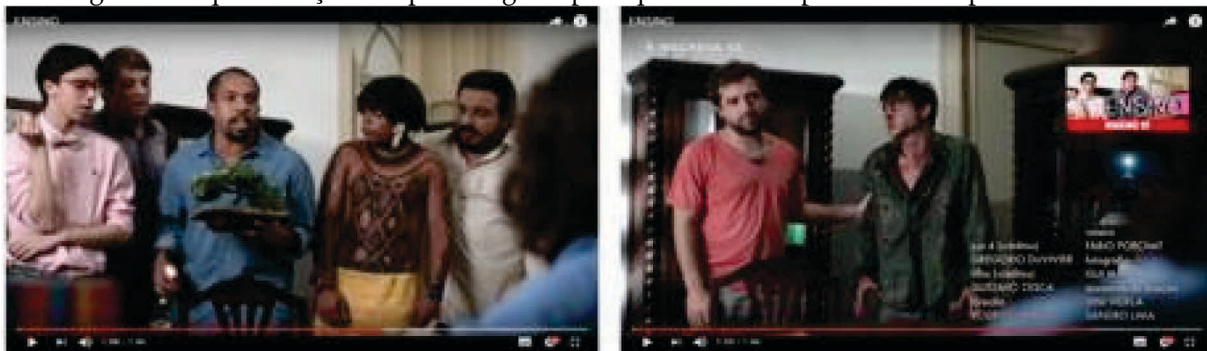
Observando o corpus deste artigo, tem-se como destaque nas situações de ação do vídeo: primeiro a apresentação da diretora e, em seguida, a dos pais, com seus respectivos filhos.

Figura 2 – Apresentação da personagem que representa a diretora da escola.



Fonte: Porta dos Fundos (2016).

Figura 3 – Apresentação dos personagens que representam os pais e seus respectivos filhos.



Fonte: Porta dos Fundos (2016).

No vídeo, primeiramente, a diretora é apresentada em um contexto absolutamente formal – móveis clássicos, papéis na sua mesa, segurando uma caneta, usando óculos e roupas que transmitem uma imagem de seriedade. Logo em seguida, entra o primeiro pai, empurrando o seu filho, parecendo sério, com um discurso agressivo e voz alterada, acusando a escola pelas influências negativas que tinha feito ao filho. Na sequência, adentra ao recinto o segundo pai, também nervoso, que acusa a escola de ter transformado o filho em um índio.

Depois de uma discussão e algumas justificativas da diretora, entra um terceiro pai, que critica o fato de a escola ter transformado o filho em uma árvore. O discurso, a linguagem, a imagem e o contexto dessa cena fazem com que o receptor entenda que a árvore que o pai carrega é o filho, após ter tido a aula sobre o dia da árvore.

É possível perceber uma sequência dialogal, que ocorre nos discursos interativos dialogados e são estruturados em turnos de fala atribuídos a personagens postos em cena. A diretora sempre com um discurso modalizado, tentando encontrar alguma "explicação" para justificar a postura e as decisões da escola. Os pais, por sua vez, têm um discurso enfurecido em relação ao que a escola promoveu. Já os filhos representam, em seus discursos, suas "novas identidades". Vale um destaque a respeito da linguagem corporal dos sujeitos – filhos: o primeiro exagera nos trejeitos e na impositação e entoação da voz, utilizando-se dos estereótipos atribuídos socialmente a homens homossexuais; já o segundo utiliza-se dos clichês que a sociedade atribui aos povos indígenas. Além disso, têm-se os olhares assustados e complacentes da diretora, e os gestos e olhares indignados e bravos dos pais, que estão nervosos com a situação.

Para finalizar a análise da infraestrutura geral do texto, relata-se um recurso utilizado pelo vídeo, ao apresentar o jingle do programa, para fazer com que o receptor pense que o vídeo acabou e, subitamente, junto com os créditos do vídeo, tem-se mais um pai, com seu filho. Ele não chega nervoso, mas mostra o filho zumbi para a diretora

e diz: "Meu filho virou um zumbi". A diretora justifica, novamente "Ah, mas o zumbi que a gente falou é o Zumbi dos Palmares". E o pai, decepcionado, diz: "Aí não! Pô, nem para prestar atenção na aula, filho!" e o filho responde latindo. Nesse momento, o humor tem seu ápice, pois há uma quebra de expectativa e o pai explica para o filho que zumbi não late. Assim o vídeo termina, deixando entrever que os tipos de discurso e as sequências utilizadas nos episódios estão relacionados ao gênero textual e ao suporte vídeo, em que se exploram diferentes recursos multissemióticos articulados ao texto verbal.

3.2 Mecanismos de textualização no vídeo *Ensino*

Com relação aos mecanismos de textualização, ressalta-se que esses não se organizam na perspectiva global do texto ou em suas partes. Nesse sentido, pontua-se que tais mecanismos podem ser analisados em uma perspectiva linguística, textual e discursiva, ou seja, são capazes, "de atravessar (ou de transcender) as fronteiras dos tipos de discursos e das sequências que compõem o texto (sua função é, aliás, exatamente a de marcar as articulações entre esses diferentes componentes)" (BRONCKART, 2012, p. 260). Destaca-se aqui que a materialização do texto empírico, por ser constituída, nesse caso, predominantemente por diálogos, tem como principal elemento coesivo a troca de turnos.

No entanto, vários outros mecanismos são considerados para esta análise, a qual se organiza a partir da eleição de mecanismos de textualização mais relevantes e da categorização das tipologias: a) mecanismos de conexão, b) mecanismos de coesão nominal e c) mecanismos de coesão verbal. Dada a conjugação entre linguagem verbal e não verbal, a presente análise buscou articular essas linguagens. Aqui, os gestos, os movimentos, os silêncios, as expressões faciais apresentam-se de forma associada, viabilizando a orientação da compreensão por parte do espectador. Assim, as retomadas e as progressões são também possibilitadas tanto pelos recursos verbais

quanto pelos recursos não verbais. Dessa forma, as categorias elencadas organizam-se, a seguir, no Quadro 1, a fim de esclarecer os aspectos que serão abordados:

Quadro 1 – Análise dos mecanismos de textualização utilizados no vídeo *Ensino* (PORTA DOS FUNDOS, 2016).

| Fragmentos ³ | Mecanismos de textualização ⁴ |
|---|--|
| Pai 1: <u>Para</u> com isso, Maurício, <u>anda direito!</u> | <i>Para, anda direito</i> : verbos em forma deôntica, articulados com ações do pai, evidenciando uma fala direcionada ao filho e indicativo de autoridade, acompanhada de gestos e movimentos e personagens representados. |
| Diretora: <u>Mas</u> o que é <u>isso</u> ? | <i>Mas</i> : indica uma oposição da personagem representada (diretora) à atitude do pai que entra sem permissão => recuperada pelo contexto (articulada com uma expressão facial) <i>Isso</i> : indica uma retomada a uma situação cujo referente é um elemento não verbal (o espectador precisa articular elementos verbais e não verbais para compreender a que se refere o pronome “isso”). |
| Pai 1: <u>Olha</u> o que vocês fizeram com o meu filho! | <i>Olha</i> : introdução de argumento para fortalecer a queixa do pai, com um apelo para um elemento não verbal (imagem do filho). |
| Pai 1: <u>Calma?</u> Como você quer que eu tenha calma? Se vocês <u>transformaram</u> meu filho em uma bicha! | <i>Calma</i> : estratégia de repetição, evidencia um questionamento que dá ideia de reformulação. (Pergunta acompanhada de gestos e expressões faciais e gestos caricaturais) <i>Transformaram</i> : verbo que evidencia o problema que motiva a discussão (acompanhada de entonação): verbo de natureza realizativa com caráter de realização total: sugere impossibilidade de reversão da situação. |

³ Ressalta-se que não houve a adoção de um padrão convencional para a transcrição (fonética) dos trechos das falas dos personagens, que contemplasse os seus aspectos entonacionais, uma vez que a abordagem adotada para análise dos excertos se direcionou para questões morfosintáticas e semânticas/semióticas.

⁴ Vale destacar que os recursos linguísticos se articulam com outras semioses: gestos, olhares, movimentos, sons, expressões faciais. Para a análise, foram selecionados apenas alguns mecanismos, entre vários outros presentes na esquete.

| | |
|--|---|
| Diretora: <u>Esse</u> é seu filho? | <i>Esse</i> : referente (depende do elemento visual) . |
| Pai 1: Era, era meu filho! Era uma pessoa direita, era macho, ia virar comedor... Aí foi a professora Jéssica vir com aula de “educação sexual” (aspas com os dedos), pronto! <u>Transforma</u> meu filho num viado! | <i>Palavras de um campo semântico</i> : associação semântica (macho, comedor, educação sexual, viado). <i>Transforma</i> : uso de verbo indicativo de realização: remete a processos dinâmicos, durativos e resultativos (apontamento para o filho). <i>Palavras com função conectiva</i> : aí e pronto, uso de tempos verbais no passado (acompanhado de gestos que evidenciam a proposição de um projeto de sentido). |
| Diretora: <u>Isso</u> não é possível! | <i>Isso</i> : situação (articulação de sentidos produzidos a partir de elementos verbais e não verbais). |
| Pai: <u>Tá vendo o que tá acontecendo?!</u> <u>Agora</u> , vem com um papinho de orientação sexual. Que não... porque todos somos iguais. Pronto! Meu filho <u>virou</u> uma homossexual. | <i>o que tá acontecendo?</i> : retomada (progressão do texto), com indicativo para o mundo exterior do enunciado. <i>Agora</i> : marcador discursivo com função de marcador temporal para dar continuidade à fala sobre o episódio narrado. <i>Virou</i> : elemento designativo de transformação por realização total (acompanhado de gestos). |
| Pai 2: <u>Vem, vem</u> , Nicolau! É com a <u>senhora</u> que eu quero falar! <u>Aqui ó!</u> Eu quero saber quem foi que andou ensinando <u>aqui</u> na escola <u>coisa</u> de dia do índio! | <i>Vem, vem</i> : inserção de um novo turno conversacional e indicativo de contrariedade (acompanhado de gesto indicativo). <i>Senhora</i> : referente indicativo para menção à diretora. (olhar fixo em direção à mulher). <i>Aqui ó</i> : marcador discursivo (dêitico) com função de manter a interação (articulado com gesto). <i>Aqui</i> : advérbio indicativo de lugar (articulado com ambiente retratado na cena – sala da diretora). <i>Coisa</i> : nome genérico (indicativo de desprezo por meio de expressão facial). |
| Filho 2: Índiooo, <u>uuooo!</u> | <i>Uuooo!</i> : recuperado pela construção gestual de bater a mão na boca. |
| Diretora: <u>Ah meu deus!</u> <u>Olha, semana passada</u> foi dia do índio. | <i>Ah meu deus!</i> : marcador discursivo com função de organizar o discurso. |

| | |
|--|---|
| | <i>Olha</i> ⁵ : marcador discursivo com função de manter a interação. <i>Semana passada</i> : marcador temporal (acompanhado de gesto). |
| Pai 1: faz o gesto com os dedos (os dois). | <i>Gesto com dedos</i> : sinal indicativo de concordância. |
| Diretora: Quem sabe a gente não consegue se entender, conversar sobre <u>isso</u> , <u>não é</u> ? <u>Enfim</u> , talvez seja só uma fase... | <i>Isso</i> : retomada da fala expressa no turno anterior. <i>Não é?</i> Marcador discursivo com função interacional (acompanhado de expressão facial). <i>Enfim</i> : finalização do turno de fala (acompanhado de entonação). |
| Pai 2: Ah, uma fase, quanto tempo vai durar essa fase? | <i>Ah, uma fase?</i> : Repetição: inserção de outro turno de fala (indicativo de concordância em relação à afirmação, para reforçar a discordância). <i>Essa fase</i> : retomada de termo (entonação). |
| Pai 3: Me mostra quem é, Marcos? Me mostra quem é, Marcos? Quem resolveu comemorar o dia da árvore, hein? | <i>Me mostra quem é ela</i> : repetição como estratégia discursiva de ênfase (entonação, gestos). |
| Cena: Imagem (movimento do “boneco” descendo a escada), com a inscrição ao final “PORTA DOS FUNDOS” (com música de fundo). | <i>Cena da produtora do esquete</i> : Quebra da continuidade em relação às demais partes do texto. |
| Pai 4: Meu filho <u>virou</u> um zumbi. | <i>Verbo no passado simples</i> : virou (característica de realização total) – complementação com um gesto de demonstração. |
| Diretora: <u>Ah, mas</u> , o zumbi que a gente falou é o Zumbi dos Palmares. | <i>Ah, mas</i> : marcador discursivo com função interacional (com entonação). |
| Pai 4: <u>Ih gente!</u> Tá latindo! Realmente é... | <i>Ih gente</i> : marcador discursivo com função interacional (acompanhado de expressão facial) (preposição pode assumir função de oposição na ordem dialogal). |
| Diretora: É muita informação... | <i>Pausa</i> : indicativo de hesitação (acompanhada de expressão facial). |

Fonte: elaborado pelas autoras.

⁵ De acordo com Rost (2002, p. 122), o elemento linguístico [olha] “perde seu valor semântico pleno original e adquire um valor pragmático, derivado da necessidade de o falante marcar a interação e, ao mesmo tempo, fazer com que o ouvinte esteja ciente de suas atitudes durante a fala”.

Ao inventariar e categorizar os excertos relacionados aos mecanismos de textualização, constata-se que os recursos verbais (diálogos orais dos personagens representados e elementos escritos com informações sobre o esquete) estão intrinsecamente relacionados às dimensões semióticas de natureza não verbal.

São tecidas, aqui, algumas considerações sobre ocorrências em que os elementos não verbais atuaram como mecanismos de textualização. Destaca-se, inicialmente, a manutenção do mesmo espaço físico para a filmagem da cena que, acredita-se, constitui-se como um elemento articulador entre as diferentes cenas do esquete.

Além disso, a representação dos personagens representados por meio da adoção de um mesmo padrão (pai/filho em diálogo com diretora) contribui para o alinhavo das partes e para a reconstituição do todo. Somam-se a isso os modos de construção dos personagens representados (diretora, de óculos; filho homossexual, de camisa rosa; filho índio, de cabelo liso/vestimenta; filho zumbi, maquiagem/vestimenta), que permitem a articulação com a realidade externa, o que imprime uma impressão realística às cenas, garantindo a coerência externa e interna do texto. O critério de interação entre cenas (cena 1 – pai e filho homossexual; pai e filho índio; pai e filho árvore no mesmo espaço) também se constitui como um elemento que, além de viabilizar a relação entre as partes, possibilita a construção da progressão temática. Todos esses aspectos dizem respeito ao contexto de produção retratado e marcam a caracterização dos enunciadores criados.

Figura 4 – Três pais com os três filhos (mecanismo para integração das cenas anteriores).



Fonte: Porta dos Fundos (2016).

Outra questão que merece destaque é o deslocamento da posição das câmeras, que dinamiza a articulação entre os diálogos e ajuda a orientar a interpretação. Nesse contexto, a focalização em movimentos indicativos de ação, gestos, trejeitos, comportamentos dos personagens representados é explorada para substituir verbos que são próprios da linguagem verbal. Esses movimentos indiciadores de ações e estados psicológicos se configuram como elementos importantes para o processo de construção dos sentidos, contribuindo para o desenrolar da história. Para compreender essa questão, recomenda-se assistir ao vídeo, com a atenção focada nos movimentos.

Com vistas a garantir uma interpretação não literal do texto, os produtores utilizaram mecanismos como perspectivas, enquadramentos, (des)focalizações de personagens representados e exploração de móveis e objetos, que substituem a necessidade de uma descrição por meio do texto verbal. Essas estratégias orientam a leitura do esquete, uma vez que explicitam ou implicam informações, que serão essenciais para o processo de interpretação.

Figura 5 – Caracterização do espaço (sala da diretora).



Fonte: Porta dos Fundos (2016).

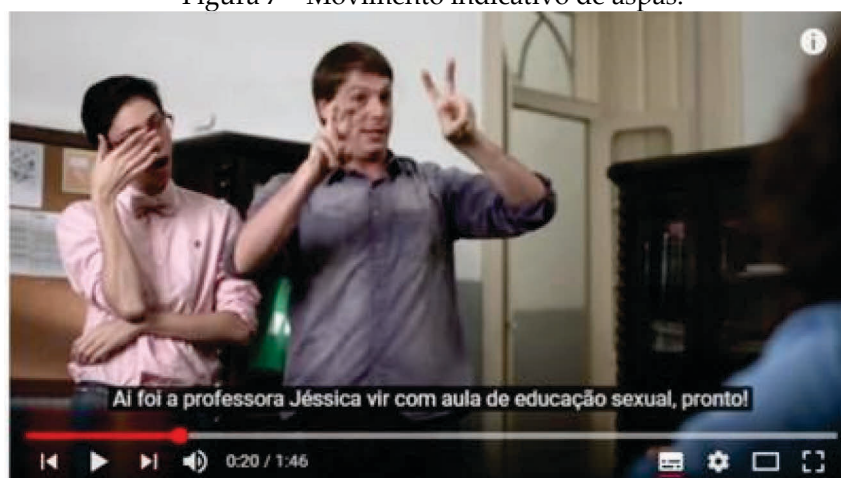
Figura 6 – Desfocalização (importância para a aflição sentida pela diretora).



Fonte: Porta dos Fundos (2016).

Por fim, destaca-se a exploração dos gestos, expressões faciais, olhares, entonações, ritmo e altura da fala, que ressaltam estereótipos, evidenciam posicionamentos e direcionam a crítica social (pretendida pelo esquete). Os gestos (movimento de cabeça para sinalizar negação, sinalização de aspas, mãos indicando explicação, batida na mesa como ameaça, rosnado/latido de cachorro) imprimem “vida” ao texto e são constitutivos para a mobilização do interesse por parte do leitor/espectador. Esses elementos são importantes para a coerência do texto, pois representam uma tentativa de reprodução dos discursos falados e da realidade retratada.

Figura 7 – Movimento indicativo de aspas.



Fonte: Porta dos Fundos (2016).

Nesse sentido, reitera-se que a combinação de construções sígnicas verbais e não verbais direciona o processo de produção de sentidos e sinaliza para a necessidade de discussão sobre os mecanismos que integram a textualização dos textos multissemióticos.

3.3 Mecanismos enunciativos no vídeo *Ensino*

Os mecanismos enunciativos, por outro lado, são utilizados para demonstrar o posicionamento do grupo Porta dos Fundos acerca de um tema atual. Isso se explica tanto pelo fato de os roteiristas dos vídeos serem os próprios atores do coletivo (em *Ensino*, o roteirista é Fábio Porchat) quanto pela premissa básica do gênero esquete ser a sátira a um tema contemporâneo, conforme já explicitado (SOUZA JUNIOR; LIMA, 2016). Esse deboche é feito por meio do exagero, já que, ao aparentemente criticar o trabalho com sexualidades e datas específicas, entende-se que o vídeo busca atingir o efeito contrário, que é discutir como o trabalho com temas transversais/datas comemorativas é realizado na escola. Para levar o agente-espectador a compreender esses projetos de sentido, o vídeo utiliza-se dos mecanismos enunciativos, os quais são organizados a partir do encadeamento das falas e ações dos personagens representados e decorrem – mas também estão imbricados – da análise da infraestrutura do vídeo e dos seus mecanismos de textualização, conforme já tratado. Conforme a sequência de cenas com as reclamações feitas pelos pais ocorre, depreende-se que a crítica feita pelo Porta dos Fundos, por meio do esquete, relaciona-se à questão do tratamento dado aos conteúdos pedagógicos na escola.

Essa construção de sentidos é feita pelas vozes que compõem o vídeo. Em *Ensino*, não há um narrador e as vozes enunciativas são dos personagens representados, os quais assumem a responsabilidade do que é enunciado (BRONCKART, 2012). Para tanto, nas falas dos personagens representados,

encontram-se diferentes modalizações, as quais podem ser, segundo Bronckart (2012), de quatro tipos: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

A modalização lógica é utilizada na avaliação do mundo objetivo, apresentando fatos como verdades. No vídeo, esse tipo de modalização acontece, por exemplo, quando o primeiro pai diz para a diretora: “Como você quer que eu tenha calma? Se vocês transformaram meu filho em uma bixa!” e, questionado pela diretora se o rapaz ao lado dele era seu filho, ele continua: “Era meu filho, era uma pessoa direita, era macho, ia virar comedor”. Nesse caso, o pai acredita no fato de a escola ter transformado o seu filho em outra pessoa e que essa transformação foi prejudicial, indo contra ao que ele esperava do filho, a partir dos padrões heteronormativos impostos pela sociedade. Outro exemplo pode ser constatado na cena em que o pai 4 apresenta-se na sala da diretora, mostra o filho e afirma que ele virou um zumbi.

Figura 8 – Pai indicando que o filho se tornou um zumbi.

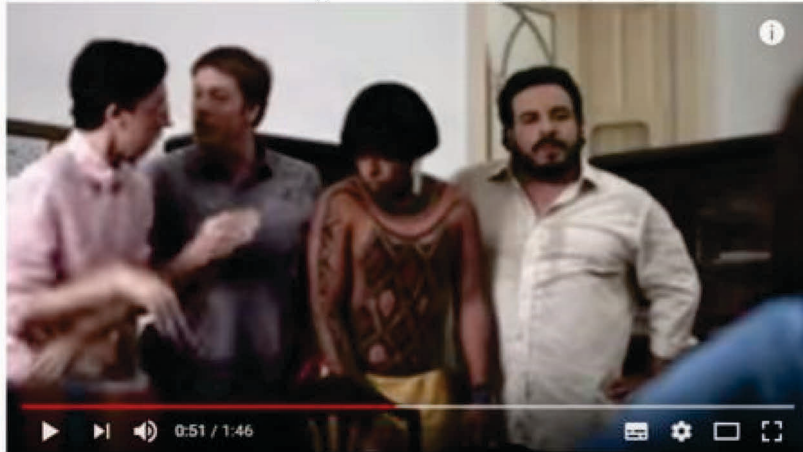


Fonte: Porta dos Fundos (2016).

Já a modalização deôntica são avaliações apoiadas nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso. No vídeo em pauta, várias cenas apresentam construções deônticas, como se pode constatar em: Pai 1: “Para com isso! Anda direito!”; Filho 1: “Ai, para de bafão sua locaaa!”; Pai 2: “Ah! É! Vem, vem, Nicolau” (...) “Vou processar essa escola,

eu vou processar essa escola”; Pai 3: “Me mostra quem é Marcos? Me mostra quem é Marcos? Quem resolveu comemorar o dia da árvore, hein?”; Pai 4: “O Zumbi que cê é não late, filho! Olha para mim!”. O uso da modalização deôntica se configura como uma prescrição, no eixo do obrigatório, do ideal permitido, dos deveres, o que ratifica a noção de influência de um locutor sobre o outro e sugere, alternadamente, tensões e aquiescências. No texto não verbal, é possível observar a presença da modalização deôntica na cena em que o pai bate na mão do filho, que tenta olhar por baixo da vestimenta do “índio”.

Figura 9 – Pai bate na mão do filho que tenta olhar por baixo da vestimenta do “índio”.



Fonte: Porta dos Fundos (2016).

A modalização apreciativa, que consiste em julgamentos subjetivos acerca do que está expresso, pode ser exemplificada pelas atitudes dos pais, que vão até a escola para reclamar da mudança dos seus filhos e demonstram indignação pela forma como, imaginam, a escola conduz os seus métodos educativos, culpando a diretora pelo ocorrido. Tal julgamento é expresso pelas falas: “Aí foi a professora Jéssica vir com aula de educação sexual, pronto! Transforma meu filho num viado”, do Pai 1; “Eu vou processar essa escola”, do Pai 2; “Me mostra quem é, Marcos”; do Pai 3 e “Meu filho virou um zumbi”, do Pai 4. E, por fim, a modalização pragmática, a qual contribui para demonstrar a responsabilidade de alguém sobre uma ação, também pode ser

exemplificada pelo fato de os pais atribuírem à escola a responsabilidade pela forma como seus filhos estão agindo.

Assim, ao longo do vídeo, há um crescente que contribui para a compreensão global do esquete: primeiramente, parece ser séria a revolta do pai com o fato de a escola ter culpa pela suposta homossexualidade do filho, sugerindo que os produtores do vídeo concordam com a sua revolta. Contudo, em seguida, a revolta do pai com o fato de a escola ter feito o seu filho se tornar índio parece descabida, porque se sabe que ninguém se torna índio, mas se nasce em um grupo indígena, o que sugere uma desconstrução da expectativa de sentido construída a partir do episódio anterior.

O humor é, então, acentuado, quando o terceiro pai aparece com uma árvore na mão, indicando a culpa da escola pelo fato de o seu filho ter se transformado em um vegetal, o que, obviamente, é impossível. Daí, advém, então, o sentido do vídeo, para indicar que, nas três situações, há descabimento. Ou seja, assim como a escola não faz ninguém virar índio ou árvore, não é responsável por definir a orientação sexual de seus alunos. O deboche, característica própria do esquete, é, então, reforçado pela entrada em cena do último pai, com um filho caracterizado como um zumbi, um morto-vivo típico de filmes de terror. Contudo, a escola havia falado sobre Zumbi dos Palmares.

Os mecanismos enunciativos foram utilizados, então, associados aos mecanismos de textualização, no âmbito da infraestrutura geral do vídeo, para orientar a interpretação do vídeo por parte do receptor.

4. Considerações finais

A partir do trabalho empreendido, constata-se que o Interacionismo Sociodiscursivo pode iluminar a elaboração de propostas de leitura que contemplem as várias dimensões constitutivas dos textos. Nesse sentido, a análise, pautada na arquitetura textual apresentada neste artigo, evidencia que o estudo de textos

multimodais/multissemióticos demanda a consideração de que as diferentes semioses se configuram como constitutivas da composicionalidade dos textos, indiciando sentidos e orientando interpretações.

Embora já existam pesquisas sobre o processo de produção dos sentidos, analisados sob a ótica da articulação entre os diferentes elementos semióticos, práticas de leitura que considerem as representações dos personagens, das interações e das composicionalidades ainda parecem não ser muito recorrentes no cotidiano social. Desse modo, o modelo de análise da arquitetura textual apresenta potencialidades para uma leitura mais ampliada dos textos, de modo que as várias dimensões sejam contempladas: conteúdo temático, plano de organização geral, elementos de textualização, mecanismos enunciativos, representações construídas pelos agentes-produtores e pelos agentes-destinatários etc.

Assim, se se considerar a disseminação dos textos em que a arquitetura textual apresenta-se composta por múltiplas linguagens, evidencia-se a necessidade premente de se incorporar as potencialidades das diferentes semioses para a compreensão do projeto de sentido proposto pelos enunciadores.

Dessa forma, a compilação teórica e a análise apresentada neste artigo indiciam que a leitura de um esquete se reveste de complexidade, o que exige do leitor novas incursões sobre as imagens em movimento para um dimensionamento das questões culturais, estéticas, científicas, técnicas e artísticas integrantes dos textos multissemióticos, de modo a minimizar leituras realizadas de modo intuitivo ou ingênuo.

Assim, considera-se relevante pontuar que este trabalho não buscou esgotar todas as potencialidades teóricas do ISD, tampouco analisar os inúmeros recursos semióticos constitutivos do vídeo, mas, objetivou-se provocar pesquisadores e professores para uma discussão acerca do processo de leitura de vídeos – um suporte textual muito recorrente no cotidiano da sociedade da informação. Nesse momento da

história humana, seus sujeitos estão cotidianamente expostos às informações veiculadas por meios multimodais e multissemióticos, os quais demandam interpretações em diferentes e simultâneas semioses. Por isso, os preceitos da abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo, postulada por Bronckart (2012), podem vir a ser uma ferramenta importante para o trabalho docente na construção de uma pedagogia de línguas que contemple, sistematicamente, a leitura de textos que sejam constituídos por múltiplas linguagens.

Embora a proposta analítica idealizada pelo ISD apresente sinalizações para uma abordagem dos elementos paralinguísticos, é relevante destacar que a teoria e o instrumental metodológico decorrente dela não possuem em si mesmos categorias suficientes para a descrição dos elementos multimodais presentes no vídeo (gestos, expressões faciais, olhares, entonações, ritmo e altura da fala, enquadramento etc.), o que demanda novas incursões teóricas ao modelo analítico empregado.

Ressalta-se que não se teve a intenção de construir verdades absolutas, mas de levantar hipóteses para uma possível extensão da teorização sobre a arquitetura textual para outros modos semióticos. Espera-se que este artigo possa contribuir para uma provocação sobre a importância de se valorizar as combinações sígnicas para o processo de produção dos sentidos.

Referências

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CAVALCANTE, R. Porto. Entrevista Universidade de Genebra Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. **Prolíngua**. ISSN 1983-9979, João Pessoa, v. 10, n. 3, p.105-117, nov./dez. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/28708/15293>. Acesso em: 20 set. 2017.

FERREIRA, A. D'O.; MELO, G. C. V. de. Análise de textos multimodais da Web e o ISD. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online].

2016, v. 32, n.1, p. 1-21. ISSN 0102-4450. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445056772752226428>. Acesso em: 20 set. 2017.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LEAL, A. **A modalidade em perguntas tag**. Trabalho final apresentado no Seminário de Semântica, Universidade Nova de Lisboa, 2004.

PORTA DOS FUNDOS. Ensino. 28 abr. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3EEAYXLTTDM>. Acesso em: 25 jun. 2017.

ROST, C. A. Expansão semântico-pragmática e mudança categorial de verbos de percepção: amostra sincrônica. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 116-134, jan. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/6123/5667>. Acesso em: 02 jul. 2017.

SANTOS FILHO, I. I. Os mecanismos de textualização visuais em articulação com os linguísticos: os diversos recursos semióticos em tessitura para a composicionalidade do texto. **Revista Linguagem**. 9. ed. 2009. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao09/artigos_santosfilho.php. Acesso em: 2 jul. 2017.

SOUZA JUNIOR, R. C.; LIMA, D. G. G. Esquetes do coletivo criativo "porta dos fundos": uma proposta de análise do fenômeno referencial. **Revista (con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 10, n. 17, p. 201-2016, dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/download/14800/10817>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Artigo recebido em: 21.04.2018

Artigo aprovado em: 11.10.2018



Sintagmas preposicionados nucleados por *com* como predicados de sentenças nominais na história do Português Brasileiro de Pernambuco¹

Prepositional Phrases headed by *com* 'with' as predicates of nominal sentences in the history of Brazilian Portuguese from Pernambuco

Maria Eduarda Genuino de Albertin*

Marcelo Amorim Sibaldo**

RESUMO: As sentenças nominais (ou copulares) ocorrem com os dois verbos cópulas do Português Brasileiro, *ser* e *estar*. Em relação à predicação nessas sentenças, o predicado seleciona seu sujeito. Assim, os sintagmas preposicionais predicados selecionam seu sujeito e, a depender da preposição núcleo, alteram o sentido do sintagma que os segue. Neste trabalho, procurou-se descrever os contextos sintáticos, pouco estudados em termos descritivos e teóricos, em que os predicados nucleados pela preposição *com* aparecem combinados a *ser* e *estar*. Neste estudo, lançando mão de *corpora*, verificamos uma maior ocorrência desse sintagma preposicional com o verbo *estar*. Assim, foram analisados, quantitativamente, através do método indutivo, documentos – manuscritos e impressos – correspondentes ao período do século XVIII ao XX, do estado de Pernambuco.

ABSTRACT: Nominal sentences (or copular sentences) occur with both copulas in Brazilian Portuguese, i. e., *ser* and *estar*. In relation to predication in these sentences, predicate selects its subject. Thus, prepositional phrases predicate selects its subject and, depending on the head of the preposition, change the meaning of the phrase it follows. This paper aims to describe the syntactic contexts, under-researched in both descriptive and theoretical terms, in which the predicates headed by preposition *com* “with” appear combined to *ser* and *estar*. In order to do so, we use *corpora* and we verify a large occurrence of this prepositional phrase with the verbo *estar*. Therefore, we analyze quantitatively by inductive method, documents – manuscripts and printed ones – from the Century XVIII to Century XX from the state of Pernambuco.

* Graduada em Letras: Português. Departamento de Letras/UFPE. eduarda.albertinn@gmail.com

** Doutor em Linguística. Professor do PPGL-UFPE e do Departamento de Letras/UFPE. sibaldo@gmail.com

¹ Gostaríamos de agradecer as observações e sugestões de dois pareceristas anônimos que fizeram a qualidade do texto melhorar enormemente. Os erros remanescentes são de inteira responsabilidade dos autores.

PALAVRAS-CHAVE: Português Brasileiro. Sentenças Copulares. Sintagmas Preposicionais.

KEYWORDS: Brazilian Portuguese. Copular Sentences. Prepositional Phrases.

1. Introdução

O Português Brasileiro (doravante PB), como se sabe, possui dois verbos copulares: *ser* (originado do latim, *sēdere*, “estar sentado”) e *estar* (do latim, *stare*, “estar de pé”). Comumente, o verbo cópula *ser* parece denotar uma propriedade do tipo *individual level*; já o verbo *estar*, por sua vez, denotaria uma propriedade do tipo *stage level* (sobre as propriedades *stage/individual*, ver CARLSON, 1977). Desse modo, o primeiro, de maneira geral, é usado para se referir a um atributo inerente ao sujeito, como em (1), enquanto o segundo, a um atributo temporário ou transitório, como em (2):

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| (1) A Maria é/ *está americana. | [Predicado <i>individual level</i>] |
| (2) A Maria está/ *é grávida. | [Predicado <i>stage level</i>] |

Dessa forma, os predicados adjetivais que se combinariam a cada um desses verbos cópulas – cf. (1) e (2) – seguiriam essas características: os predicados do tipo *individual level*, conforme Molina (2008, p. 2), não manifestariam mudança quanto a sua atribuição, não limitariam temporalmente o constituinte na posição gramatical de sujeito e atribuiriam a este propriedades estáveis. No que diz respeito aos predicados de natureza *stage level*, por determinarem uma função de maneira transitória, implicariam mudanças e seriam limitados espacial e temporalmente. Entretanto, sob circunstâncias específicas, alguns sintagmas adjetivais podem ser combinados tanto a *ser* quanto a *estar*. Como se observa em (3), há uma concordância de gênero e número entre o sujeito e o sintagma adjetival predicado:

- (3) a. A Maria é/está bonita.
 b. As meninas são/estão bonitas.
 c. O Carlos é/está feio.
 d. Os meninos são/estão feios.

As relações de concordância estabelecidas em (3) parecem ser uma evidência de que não são os verbos que selecionam (predicam sobre) o sujeito, mas sim o predicado (chamado de predicativo pela gramática tradicional)¹. Assim, os sintagmas adjetivais [AP bonita/s] e [AP feio/s] seriam predicadores de um lugar e seriam saturados a partir da relação com o Sintagma Nominal (NP, do inglês *Noun Phrase*) sujeito. Os verbos cópulas, portanto, não exibiriam características de predicadores.

Com relação aos sintagmas preposicionais (PP, do inglês *Prepositional Phrase*) predicados, é importante ressaltar que a preposição núcleo, juntamente com o seu objeto e o sujeito de uma determinada sentença copular, definiria o “sentido” daquele PP predicado, como em (4), abaixo:

- (4) a. O João *está*/ **é* [PP em São Paulo].
 b. A caixa *é*/ **está* [PP de papelão].
 c. A Maria *está*/ **é* [PP com o Pedro].
 d. O carro *é*/ **está* [PP do Paulo].

Como vemos acima, e veremos adiante, os PPs predicados fazem restrição de seleção da cópula e, ainda, delimitam o sentido da sentença copular. Portanto, as

¹ Cumpre ressaltarmos que a relação de concordância é apenas uma das evidências de predicação, pois existem relações de predicação evidentes em que não podemos observar concordância morfológica visível, como em (i), em que o verbo transitivo *comprar* claramente seleciona semanticamente seu objeto [os livros do Chomsky], mas não concorda com este. Mesmo em sentenças copulativas, como as que selecionam PP predicados que examinaremos aqui, não podemos observar relação de concordância entre o sujeito e o seu predicado, como em (iib), por exemplo. Entretanto, semanticamente sabemos que as sentenças (iic) e (iid) – em comparação com as sentenças (iia) e (iib) – são mal formadas, porque o predicado impõe restrições semânticas ao sujeito das copulativas. Em outras palavras: é o predicado que seleciona semanticamente (predica sobre) o sujeito. Assim, como será visto na próxima seção, assumiremos durante todo este artigo que o PP nucleado pela preposição *com* predica sobre seu sujeito dentro de projeção que chamaremos de *Small Clause*, exatamente como faz a literatura (cf. MORO, 1997; DUARTE, 2003; entre muitos outros).

- (i) Eu comprei os livros do Chomsky.
 (ii) a. A Maria é loira.
 b. O livro está com capa dura.
 c. *A pedra é loira.
 d. *O vento está com capa dura.

preposições (em conjunto com a semântica do NP sujeito e predicado) auxiliam no desencadeamento das ideias de contraposição (4a), de matéria (4b), de companhia (4c) e de posse (4d). É interessante pontuar que poucos são os trabalhos que desenvolvem uma análise sobre esses tipos de estruturas com PPs predicados. Por isso, o escasso estudo dessas sentenças na literatura linguística talvez faça com que elas sejam pouco entendidas, principalmente se formos levar em consideração estudos diacrônicos feitos no estado de Pernambuco.

Assim, objetivamos descrever as sentenças copulares cujo predicado é um PP nucleado por *com*, buscando compreender a semântica dessas estruturas e as restrições de seleção das cópulas *ser* e *estar* na história do PB escrito em Pernambuco. Para isso, usaremos como corpus documentos manuscritos e impressos dos séculos XVIII ao XX, do projeto *Para a História do Português Brasileiro (PHPB)*,² da equipe regional de Pernambuco, buscando exaurir todas as ocorrências de todas as sentenças copulares com predicados PPs nesses documentos. Dessa forma, a metodologia laboviana do uso de dados foi necessária. Para a explicação da derivação das sentenças copulares, cujo predicado é um PP nucleado por *com*, usamos a Gramática Gerativa, no seu modelo de Princípios & Parâmetros (CHOMSKY, 1986).

Por isso, apesar de levarmos em consideração a quantificação dessas sentenças, por se tratar de um fenômeno muito específico e pouco usual, tanto na língua falada quanto na escrita, a contribuição deste artigo se dá na análise de *corpora* ainda não descritos com esse fenômeno e na discussão teórica que pode ser feita fundamentada nesses dados, pois, como se verá, apesar do árduo trabalho de seleção de dados, poucos foram os encontrados nos documentos da pesquisa. Entretanto, como sabemos, fazer Linguística Histórica é "a arte de fazer o melhor uso de maus dados" (LABOV,

² Os *corpora* do projeto PHPB estão reunidos e podem ser acessados no site: <https://sites.google.com/site/corporaphpb/>.

1994, p. 11) e, considerando essa afirmação, traremos uma discussão sobre esses dados do PHPB, as quais evidenciam nosso fenômeno.

Buscando descrever os contextos sintáticos e as implicações semânticas em que os PPs encabeçados por *com* em sentenças copulares ocorrem no PB em Pernambuco, o presente artigo está dividido da seguinte forma: na seção 2, faremos uma discussão sobre sentenças copulares e seus tipos de predicado, incluindo os PPs; na seção 3, explicitaremos os dados e sua seleção nos *corpora* do PHPB; na seção 4, apresentaremos os resultados encontrados nos documentos e discutiremos como os PPs predicados nucleados por *com* podem ser explicados na história do português; por fim, faremos uma retomada dos principais achados deste artigo.

2. Sobre sentenças copulares e PPs predicados

Como vimos em (3), é possível perceber que no PB (assim como no espanhol), por exemplo, alguns sintagmas adjetivais (AP, do inglês, *Adjective Phrase*) podem ser combinados aos dois verbos copulares *ser* e *estar*, não obstante a afirmação anterior das distinções entre predicados temporários e permanentes. Porém, como vimos em (1), nem sempre essa possibilidade está disponível.

Para que possamos trocar as cópulas *ser* e *estar* no PB, entretanto, há pelo menos uma opção, que é quando ancoramos temporalmente o predicado ao inserir um elemento sintático que indique temporalidade, como em (5) abaixo:

- (5) a. A Joana *é* inteligente.
- b. *A Joana *está* inteligente.
- c. Hoje a Joana *está* inteligente.

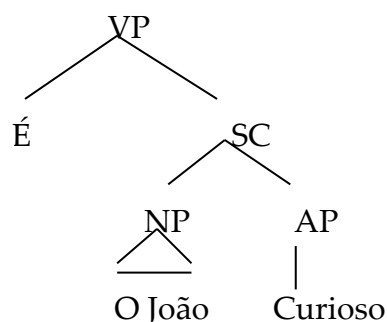
O fenômeno apresentado em (5c) é conhecido na literatura como coerção (*coercion*, cf. MOLINA, 2008, p. 11), pois o contexto sintático muda, de modo que um predicado adjetival, antes combinado a *ser*, passa a funcionar também com *estar*.

Além disso, é perceptível que os verbos copulares não impõem restrições semânticas à expressão que gramaticalmente exerce o papel de sujeito, ou seja, não limita seus traços, que podem ser [\pm abst], [\pm hum] e/ou [\pm anim]; antes, o predicativo do sujeito é quem predica sobre o sintagma nominal (NP, do inglês, *Nominal Phrase*) sujeito, como podemos ver em (6):

- | | |
|--|--------------------|
| (6) a. A fome é desumana./ A beleza está feia. | [Sujeito abstrato] |
| b. A Maria é bonita./ O Pedro está cansado. | [Sujeito humano] |
| c. O cachorro é alemão./ A gata está sentada. | [Sujeito animado] |

Devido a essa relação direta do predicado (predicativo do sujeito para a gramática tradicional) com o NP sujeito, Duarte (2003) analisa as sentenças copulativas como contendo um “domínio de predicação não frásico” e, portanto, sendo *Small Clauses* (SC), as quais, de modo geral, exibem uma estrutura em que “[...] o predicativo do sujeito é o predicado e o constituinte com a relação gramatical de sujeito o sujeito que o satura.” (DUARTE, 2003, p. 540). Assim, uma construção como em (7a) possuiria uma configuração como em (7b):

- (7) a. O João é curioso.
 b.



Na configuração da sentença exposta acima, temos uma relação de predicação entre o AP, na função de predicado, e o NP, como sujeito da *Small Clause* (SC) e

argumento do AP. De acordo com Duarte (2003), a *Small Clause* é o argumento interno do verbo cópula e o AP mostra-se predicador sobre o NP.

As sentenças copulares podem ocorrer, também, com outro tipo de predicado: o PP. Quando combinados a um verbo cópula, os PPs podem alterar o sentido das sentenças. Esse fenômeno ocorre porque as preposições são predadoras nesse tipo de construção, i.e., a depender da preposição núcleo do PP, a estrutura copular pode mudar de significado, como em (8 a-d):

- | | |
|--|----------------|
| (8) a. O menino está [PP em São Paulo] | [Locativo] |
| b. O menino está [PP com sua mãe]. | [Companhia] |
| c. João é [PP de Sergipe]. | [Origem] |
| d. O presente é [PP para Joana]. | [Beneficiário] |

Pode-se afirmar, então, que as preposições não são “vazias” de sentido, principalmente em sentenças copulares, uma vez que, para determinado significado, é preciso haver alteração na preposição núcleo. Por isso, as preposições podem ser atribuidoras de papel temático, o qual, como explana Berg, consiste em ser “[...] uma função de caráter derivado da relação específica que se estabelece entre o argumento e o predicador” (BERG, 2005, p. 31). Como vimos em (8 a-d), os NPs contidos nos PPs assumem um valor semântico diferente de acordo com a preposição que nucleia o PP.

Com efeito, podemos pensar em preposições de sentidos fracos e fortes, consonante Berg (2005). Isto implica conceber certas preposições como mais suscetíveis a diversos sentidos (como *em, de, a, com, para, por*), o que as tornaria fracas semanticamente; por outro lado, há preposições que evocam um (ou poucos) significado(s) por si só(s), já que sua significação é mais demarcada (cf. 9). No primeiro caso, para conhecer seu sentido, é preciso que se saiba o ambiente sentencial no qual a preposição está inserida, dado que essas preposições possuem uma ampla gama de significados (10 a-b).

- | | | |
|------|-------------------------------------|------------|
| (9) | Ela está [PP <i>sem</i> o celular]. | [Ausência] |
| (10) | a. O Mário é [PP <i>de</i> Maceió] | [Origem] |
| | b. O livro é [PP <i>de</i> Maria]. | [Posse] |

É válido salientar, ainda, que algumas preposições passam pelo processo de gramaticalização, que, de acordo com Ilari *et al.* (2015), configura-se como o procedimento de transformação pelo qual um item lexical passa para se transformar num morfema. As preposições que se encontram, atualmente, mais gramaticalizadas no PB têm maior facilidade de introduzir argumentos verbais ou de se amalgamar a outros itens de uma sentença. A exemplo disso, temos a preposição *com* – que representa o núcleo PP foco deste artigo: ao longo do tempo, *com* (do latim, *cum*) se adjunziu ao pronome *migo* (do latim, *mēcum*) e atua como adjunto ou como predicativo do sujeito (11); vemos, também, a preposição *a*, que aparece frequentemente como introdutora de argumento (12).

- (11) A Maria está *comigo*.
 (12) A menina foi *à* escola.

Em se tratando da preposição *com*, esta ainda carrega as noções de *companhia* (ou comitativa) e de *modo* trazidas do latim por sua antecessora *cum*. Pode-se observar que houve uma mudança na forma da preposição *cum*, ao ser gramaticalizada do latim para o português (POGGIO, 2002); tal transformação culminou em *com*, que preservou as significações da preposição anterior. No tocante ao aspecto comitativo, nele há uma ideia de concomitância, ou seja, a presença de objetos e/ou de indivíduos ocorre paralelamente numa sentença; o sentido de modo, por sua vez, remete a como a ação se desenrolou. Esses dois casos são prototípicos de *com*.³

³ Entretanto, podemos notar, no PB, ocorrências em que, segundo Ilari *et al.* (2015), é necessário ampliar os sentidos comitativo e modal. Remetemos o leitor ao referido trabalho para verificar essa ampliação.

No que concerne ao papel temático de modo (13a), este se mescla comumente a outras noções semânticas, como a de instrumento (13b). Contudo, é admissível que esse conceito seja comportado dentro da classificação modal, pois também diz respeito a como a situação transcorreu. Ademais, uma das possibilidades de extensão da ideia comitativa – e que se manifesta constantemente no PB – é a reinterpretação da relação parte-todo: “[...] a possibilidade de tratar as propriedades de um objeto como suas partes.” (ILARI et al, 2015, p. 263). Assim, surge a concepção de que os objetos “contêm” seus atributos em si (14 a-b) – que pode, também, ser percebida como posse/pertencimento a um grupo –, com base na ideia anterior de presença simultânea numa ação.

- (13) a. Ele a abraçou *com alegria*. (Modo)
 b. A menina escreveu *com o lápis*. (Instrumento)
- (14) a. A Maria quer o carro *com duas portas*.
 b. A mulher tinha uma caneta *com duas cores*.

Por conseguinte, Ilari *et al.* (2015) afirmam ser provável que esses usos de *com* revelem a natureza atributiva que a preposição possui. Em razão disso, é possível relacionar a essas ocorrências o aparecimento de *com* como núcleo de PPs em sentenças copulares, porquanto uma das características que essas construções exibem é a de atribuir propriedades ao constituinte com relação de sujeito. Nessa combinação, é comum, no PB, que a preposição *com* seja selecionada pelo verbo cópula *estar* (cf. (15)) – em contrapartida a um PB mais arcaico, em que era frequente a presença de *com* numa sentença com *ser* (cf. (16)) –, dada a transitoriedade que o *estar* expressa.

- (15) a. O João *está com dor de cabeça*. [Português Brasileiro]
 b. O Paulo *está com dinheiro*.
- (16) ... e que en outro dia seeriam com ele. [Português arcaico]
 (MATTOS E SILVA, 2006, p. 151, ex. (6))

Dessa forma, podemos admitir que, possivelmente, os PPs nucleados por *com* apareçam mais facilmente em estruturas com a cópula *estar* devido à natureza “atributiva descritiva transitória” (MATTOS E SILVA, 1997) que a preposição *com* pode expressar.

3. Sobre os dados

Para a elaboração desta pesquisa, utilizamo-nos de uma abordagem quantitativa e do método indutivo para a análise dos *corpora*. Estes consistiram em 19 documentos impressos e 11 manuscritos, pertencentes ao estado de Pernambuco, disponíveis no banco de dados on-line do Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB) (disponível em: <https://sites.google.com/site/corporaphpb/>), da equipe regional do mesmo estado. Os documentos impressos correspondem ao período do século XIX ao XX e são divididos nos gêneros *cartas de leitores*, *cartas de redatores* e *anúncios*; enquanto os manuscritos são referentes aos séculos XVIII, XIX e XX e abarcam os gêneros *cartas particulares* e *cartas oficiais*. No total, foram coletados seis documentos de *cartas de leitores*, totalizando 113 cartas, variando de 11 a 38 páginas; oito documentos de *cartas de redatores*, variando de cinco a 121 páginas, sendo as cartas um total de 145; e cinco documentos de *anúncios*, que variaram de dez a 156 páginas e que contiveram 393 anúncios (cf. Tabela 1).

Com relação aos manuscritos, as *cartas particulares* (36) correspondiam a quatro documentos, que continham de duas a 36 páginas; as *cartas oficiais* (101), por sua vez, dividiram-se em sete documentos, que variavam de duas a 38 páginas (cf. Tabela 2). Dessa documentação extraíram-se todas as sentenças copulares cujos predicados fossem PPs; em seguida, os poucos dados relacionados às estruturas copulares com PPs nucleados por *com* foram selecionados para compor as discussões que serão feitas nesta pesquisa.

Tabela 1 – Documentos impressos do século XIX ao XX.

| | Cartas de Leitores | Cartas de Redatores | Anúncios | Total |
|--------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|-----------------|--------------|
| Quantidade de documentos | 6 | 8 | 5 | 19 |
| Quantidade de cartas/anúncios | 113 | 145 | 393 | 651 |
| Número de páginas | 11 – 38 | 5 – 121 | 10 – 156 | |

Fonte: elaborada pelos autores.

Tabela 2 – Documentos manuscritos do século XVIII ao XX.

| | Cartas Particulares | Cartas Oficiais | Total |
|--------------------------------------|--------------------------------|----------------------------|--------------|
| Quantidade de documentos | 4 | 7 | 11 |
| Quantidade de cartas/anúncios | 36 | 101 | 137 |
| Número de páginas | 2 – 36 | 2 – 38 | |

Fonte: elaborada pelos autores.

Como se pode verificar acima, a configuração dos documentos analisados para este artigo constitui uma grande diferença de gêneros. Entretanto, como não há diferenças em relação à estigmatização/não estigmatização social desse fenômeno no português, acreditamos que abarcar todos os gêneros e não os controlar não fará diferença quanto aos resultados.

Outro ponto importante a ser ressaltado nas tabelas sobre os *corpora* utilizados neste artigo e que já foi mencionado anteriormente é o fato de que todos os documentos que aparecem nas tabelas 1 e 2 acima são disponibilizados para o público do projeto PHPB. Dessa forma, o objetivo em relação aos dados neste artigo foi o de exauri-los completamente do PHPB, independentemente dos resultados. A exaustão será importante, inclusive, para trabalhos futuros, quando se poderá, separadamente,

compará-los com outros *corpora* do português (inclusive de outros estágios dessa língua).

4. Sobre os PPs predicados na história do português pernambucano: os resultados

Na análise dos documentos – cartas de leitores (CL), cartas de redatores (CR), anúncios (AN), cartas particulares (CP) e cartas oficiais (CO) –, pudemos perceber poucas aparições de sentenças copulares com PPs como predicado. No entanto, os dados puderam demonstrar quais os níveis de ocorrências das preposições núcleos (*em, de, a, com, para, por, contra, e sem*) e a qual dos verbos (*ser* e *estar*) elas mais foram combinadas nas estruturas copulares (cf. Tabela 3).

Tabela 3 – Dados gerais sobre os PPs como predicados de sentenças copulares.

| Prep. Cópula | De | Em | A | Por | Para | Com | Contra | Sem | Total (%) |
|------------------|--------------|--------------|-------------|-------------|------------|------------|------------|------------|----------------|
| <i>Ser</i> | 9 | 62 | – | 6 | 6 | – | 2 | 1 | 86 (49 %) |
| <i>Estar</i> | 60 | 8 | 15 | 4 | 2 | 2 | – | – | 91 (51 %) |
| Total (%) | 70 (39 %) | 69 (39 %) | 15 (8 %) | 10 (6 %) | 8 (5 %) | 2 (1 %) | 2 (1 %) | 1 (1 %) | 177 (100 %) |

Fonte: elaborada pelos autores.

É notável, logo de início, a predominância das preposições *de* e *em* em detrimento das outras. Esse fenômeno dar-se-ia em razão da significação fraca que essas preposições possuem, o que, visivelmente, facilita seus usos em diversos contextos sintáticos, principalmente *de, em* e *a*. Com relação às outras preposições (*com, contra* e *sem*), estas ocorrem num percentual menor (1%), em sentenças com sentidos mais específicos, uma vez que ambas têm significados bem demarcados: em *com*, temos a ideia de companhia; em *contra*, há uma ideia palpável de oposição; enquanto em *sem*, tem-se ausência. Nas três construções em que as duas últimas preposições

apareceram, as sentenças denotaram as significações acima; no concernente às demais preposições, estas variaram de significado e atribuíram papéis temáticos diferentes.

No que diz respeito à preposição enfocada neste trabalho, cuja aparição representa 1% dos dados gerais (cf. Tabela 4), *com* foi encontrada em duas sentenças ao longo dos documentos: uma nas CR e uma nas CP. Mesmo sabendo que essa questão não parece ser relevante para o aparecimento do fenômeno em estudo, é importante salientar que as CRs têm um nível maior de formalidade; já as CP, por serem endereçadas a amigos ou a familiares, não exigem uma formalidade maior.

Tabela 4 – Dados sobre *com* como núcleo em PPs predicados de sentenças copulares.

| Sentido Cópula | Comitativo | Modo | Total (%) |
|---------------------------------|-------------------|-------------|------------------|
| <i>Ser</i> | – | – | – |
| <i>Estar</i> | 2 | – | 2 |
| Total | 2 | – | 100 % |

Fonte: elaborada pelos autores.

Na tabela acima, verificamos que 100% dos PPs predicados encabeçados pela preposição *com* ocorreram numa sentença copular com o verbo *estar*. Podemos perceber, então, o reforçamento da ideia de que, por ser uma preposição atributiva, e esses atributos serem do tipo descritivo transitório, *com*, majoritariamente, seria selecionada por *estar*, como em (17), confirmando, portanto, nossa hipótese inicial. Essas ocorrências revelam a modernidade dos documentos aqui analisados, tendo em vista que *ser* já foi um verbo cópula mais utilizado do que *estar*, como vimos em (16).

(17) “Mamãe *está com* ele.” (Companhia)

Em (17) – retirado das CP –, tem-se uma construção ainda mais prototípica do sentido comitativo da preposição *com*. Os NPs “Mamãe” e “ele” se relacionam de modo paralelo, dado que ambos estão simultaneamente na companhia um do outro. Além disso, poderíamos afirmar que o papel temático acima ainda está envolto por uma percepção de transitoriedade, porquanto a compreensão de companhia remete a uma relação momentânea entre os dois constituintes da sentença – o que, reiterando, justificaria o uso do *estar*.

Por fim, vejamos o que ocorre em (18), o segundo e último dado de nosso corpus:

- (18) “[...] como meio de provar | que a opinião do paiz *está*, desde muitos annos, *com* os Nabucos, Zacarias, | Saraiva e muitos outros distinctos par-llamentares.” (Posse)

Em (18) – terceiro dado de um PP predicado nucleado por *com*, encontrado nas CE –, há uma relação interessante de concomitância: o NP “opinião do paiz” aparece como uma propriedade dos “Nabucos, Zacarias, Saraiva e muitos outros distinctos parlamentares”. Assim, esse fenômeno nos conduz à possibilidade de admitir o papel temático da sentença como “posse”, dado que o NP predicado aparece como detentor, possuidor do NP com relação de sujeito.

Dessa forma, foi possível notar nos documentos, como dito anteriormente, as ocorrências da preposição *com* unicamente combinada ao verbo *estar*, enquanto sua seleção por *ser* foi nula. Assumimos, então, que em virtude do declínio do *ser* como verbo cópula mais recorrente (MATOS E SILVA, 1997), sua adjunção a predicados PPs nucleados por *com* teria, também, decaído em sentenças transitórias. Como vemos na tabela abaixo, no século XIII, mesmo nas estruturas transitórias, o verbo *ser* ainda

detinha a grande maioria dos usos, o que, como sabemos, foi se perdendo ao longo da história do português.⁴

Tabela 5 – Atributos transitórios com as cópulas *ser* e *estar* no português arcaico (Séc. XIII).

| Atributos transitórios | ADT | | ALT | | ALNT | |
|---------------------------|-----|------|-----|------|------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Ser | 121 | 93% | 43 | 81% | 22 | 69% |
| Estar | 10 | 7% | 10 | 19% | 10 | 31% |
| Total | 131 | 100% | 53 | 100% | 32 | 100% |

Fonte: Mattos e Silva (1997, p. 264).

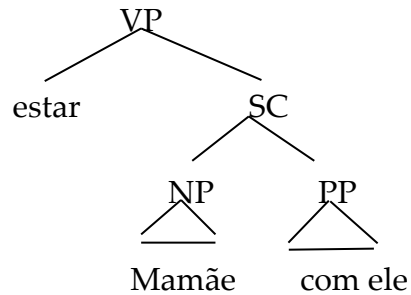
Nos estágios seguintes do português, a literatura (ver, sobretudo, MATTOS E SILVA, 2006) observa que *ser* passa a ocorrer mais em estruturas que indicam inerência, e *estar*, por sua vez, assume as que designam atributos passageiros.

É substancial frisar, ainda, a ausência de *com* em sentenças copulares expressando modo. Apesar dessa inexistência, constatou-se que era recorrente a aparição da preposição como adjunto com valor de modo nos documentos analisados. No entanto, essas construções não fazem parte da investigação e dos objetivos desta pesquisa.

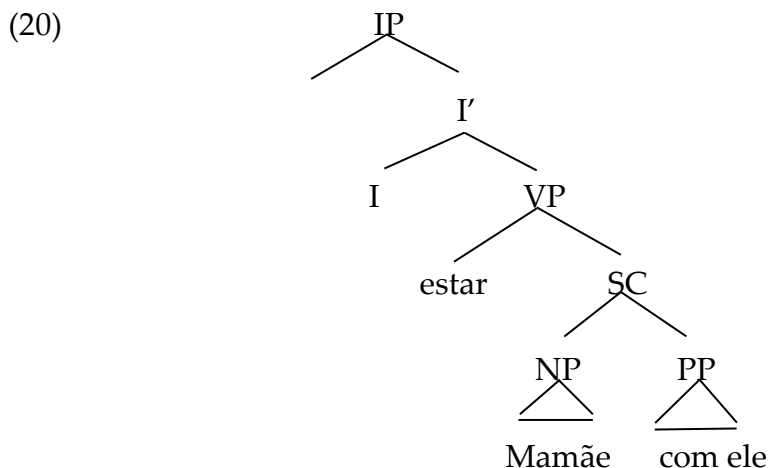
Alicerçados em nossos resultados e com base nas estruturas arbóreas apresentadas na seção 2, acima, podemos atribuir às sentenças que retiramos do nosso corpus a seguinte derivação:

⁴ As siglas significam, respectivamente: ADT: Atributiva Descritiva Transitória; ALT: Atributiva Locativa Transitória; e ALNT: Atributiva Locativa Nocial Transitória.

- (19) a. Mamãe *está com ele*.
b.



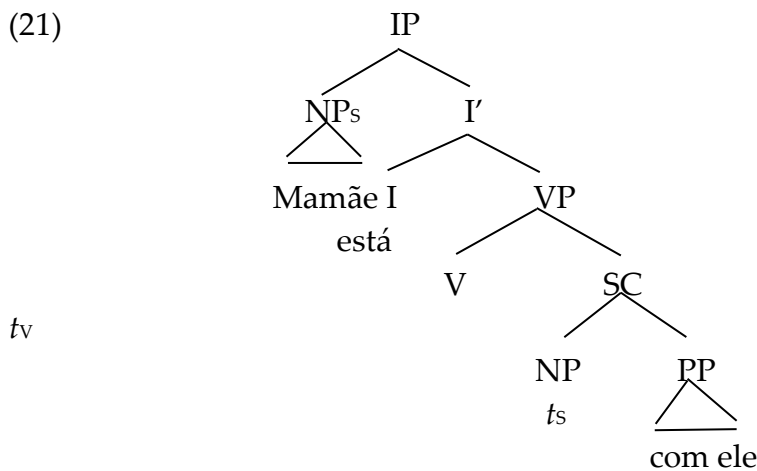
De acordo com (19), podemos observar que o PP [PP com ele] predica o NP sujeito [NP mamãe], formando a *Small Clause*. O verbo *estar* é adicionado à estrutura na função de núcleo de um sintagma verbal.⁵ Em seguida, é acrescentado o sintagma de flexão à estrutura (19b), desencadeando (20):



Os próximos passos derivacionais para deflagrar uma sentença copular do português são: o verbo *estar*, a fim de verificar os traços da flexão verbal de tempo,

⁵ Observe que não fazemos distinção entre *v* (verbo leve) e *V* (verbo lexical), uma vez que não é o propósito deste artigo fazer esse tipo de discussão e a representação em (20) está adequada para a discussão que aqui se quer mostrar. É importante mencionar, ainda, que estamos considerando a cópula *estar* como um verbo de alçamento, assim como a literatura faz com as cópulas de forma geral (STOWELL, 1978; MORO, 1997; RECH, 2011; entre muitos outros). Assim, esse tipo de verbo não seleciona semanticamente um sujeito (logo, a posição de sujeito [Spec, VP] não precisa ser projetada), mas seleciona, como seu complemento, uma *Small Clause*, cujo sujeito necessita checar seu Caso e, para isso, deve ser alçado para a posição [Spec, IP], em que tem seu Caso Nominativo checado.

modo e aspecto, verbo esse alçado para o núcleo I, em que se flexiona para a forma *está*,⁶ deixando o vestígio (aqui representado por *t*, do inglês *trace*)⁷ no seu lugar de origem; e o NP “Mamãe”, que, como não tem Caso Nominativo – e todo Sintagma Nominal deve ter Caso devido ao filtro do Caso (CHOMSKY, 1986) –, é alçado para a posição de especificador de IP, onde recebe Caso de I, deixando seu vestígio na posição de sujeito da SC. O que foi dito neste parágrafo pode ser visto em (21), abaixo:



Como vimos com base em nossos dados, a árvore em (21) é suficiente para representar a derivação da sentença copular “Mamãe está com ele”, retirado do nosso corpus. Entretanto, é importante destacar que somente estudos mais profundos e com uma maior quantidade de dados deverão nos dar pistas sobre o que aconteceu com a ampliação do domínio dos atributos transitórios pelo *estar* em detrimento de *ser*, como pode ser visto na Tabela 5, acima. Somente com uma maior quantidade de dados e de contextos é que poderemos elucidar quais traços sintáticos e semânticos entraram em

⁶ Veja, entretanto, Gallego e Uriagereka (2016) que propõem uma análise mais refinada para o *estar* (em detrimento do *ser*), baseados na ideia de incorporação de preposição de Benveniste (1966). Não iremos nos ater a essa proposta, visto ser suficiente a proposta em (21). Remetemos o leitor ao texto mencionado e às referências lá citadas para maiores detalhes.

⁷ Deixamos um índice subscrito S em *t* para indicar o vestígio do sujeito e V para indicar o vestígio do verbo.

jogo para que essa “invasão” de territórios do *estar* sobre o *ser* se desse no português. Dessa forma, nossa pesquisa continua.

5. Considerações finais

Com os dados obtidos na análise dos documentos, pudemos perceber, não obstante a pouca ocorrência, que a preposição *com* mantém seu sentido comitativo, oriundo do latim, nas sentenças copulares. Contudo esse valor semântico pode ser ampliado, a fim de dar conta de outros papéis temáticos que *com* pode atribuir ao predicado PP, quando combinado a verbos cópulas, especialmente ao *estar*. Por isso, podemos admitir *com* como atribuidora de características descritivas transitórias, uma vez que, em 100 % das aparições em construções copulares, a preposição foi selecionada pelo verbo *estar*, remetendo, portanto, a características transitórias.

Além disso, esta pesquisa ressalta a substancialidade de trabalhos que se debrucem sobre as estruturas cópulas e, também, sobre os PPs, dado que essas construções exibem fenômenos muito pouco estudados. É perceptível, ainda, a importância de que haja explicações linguísticas para questões sintáticas que se manifestam ao longo da história do PB, com a finalidade de desenvolver estudos teóricos que abarquem esses fenômenos, como é o caso do *ser* e do *estar* e de seus possíveis predicados.

Referências

BENVENISTE, É. Être et avoir dans leur fonction linguistique. In: BENVENISTE, É. **Problèmes de linguistique générale**. Paris: Gallimard, 1966. DOI <https://doi.org/10.7202/500389ar>

BERG, M. B. **O Comportamento Semântico-Lexical das Preposições do Português do Brasil**. Tese (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. DOI <https://doi.org/10.14393/19834071.2016.36163>

CARLSON, G. **Reference to Kinds in English**. Tese de Doutorado. University of Massachusetts at Amherst, 1977.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use**. Greenwood Publishing Group. New York: Praeger, 1986.

ILARI, R. *et al.* A Preposição. In: ILARI, R. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**: volume IV: palavras de classe fechada. São Paulo: Contexto, 2015.

DUARTE, I. A família das construções inacusativas. In: MIRA MATEUS, M. H. *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa** (5ª edição, revista e aumentada). Lisboa (Editorial Caminho – Coleção Universitária / Série LINGUÍSTICA), 2003. p. 507-548.

GALLEGO, Á. J.; URIEGEREKA, J. Estar = Ser + X. *Borealis — An International Journal of Hispanic Linguistics*, v. 5, n. 1, p. 123-156, 2016.

LABOV, W. **Principles of linguistic change: internal factors**. Oxford: Blackwell, 1994.

MATTOS E SILVA, R. V. Observações sobre a variação no uso dos verbos ser, estar, haver, ter no galego-português ducentista. **Estudos lingüísticos e literários**, v. 19, p. 253-285, 1997.

MATTOS E SILVA, R. V. **O Português Arcaico: Fonologia, Morfologia e Sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2006.

MOLINA, Silvia Gumiel. Sobre las diferencias entre ser y estar. El tipo de predicado y el tipo de sujeto. **Redele: Revista Electrónica de Didáctica ELE**, n. 13, jun. 2008.

MORO, A. **The raising of predicates**. Cambridge: CUP, 1997.

POGGIO, R. M. G. F. Aspectos da gramaticalização na história das preposições do latim ao português. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 2, p. 1-7, 2002.

RECH, N. F. Verbos de reestruturação no Português Brasileiro. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 165-182, 2011.

STOWELL, T. What Was There Before There Was There. **Papers from the Fourteenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society**. Chicago: Chicago Linguistic Society. p. 458-471, 1978.

Artigo recebido em: 30.04.2018

Artigo aprovado em: 16.10.2018



Etapas da terminologia como uma proposta de ensino e aprendizagem nas aulas de inglês instrumental

Terminology steps as a proposal for teaching and learning English in ESP classroom

Gyzely Suely Lima*

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre a experiência de desenvolvimento das etapas iniciais da Terminologia como uma metodologia da Linguística de Corpus no ensino e na aprendizagem de língua inglesa na perspectiva do *Data-driven Learning* (DDL). Apresentamos as perspectivas teórica e prática no uso do DDL (JOHNS, 1991) para o ensino e aprendizagem de inglês, partindo dos princípios da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) (ALMEIDA, 2006) e da Linguística de Corpus (BERBER-SARDINHA, 2004; SCOTT, 2012; TEIXEIRA, 2008) como uma abordagem teórica. A descrição de uso prático do DDL nas aulas de inglês inicia-se com a experiência vivida com um grupo de estudantes de um curso superior de Tecnologia em Logística, sugerindo desdobramentos para a continuidade da proposta como uma forma de criar a oportunidade nas aulas de Inglês Instrumental para os alunos aprenderem inglês por meio de um corpus de textos autênticos.

PALAVRAS-CHAVE: Data-driven Learning. Teoria Comunicativa da Terminologia. Linguística de Corpus. Inglês Instrumental.

ABSTRACT: The aim of this study is to present a reflection about a possibility of using Corpus Linguistics methodology for teaching and learning English based on Data-driven Learning (DDL) perspective in an English for Specific Purpose (ESP) classroom. Both theoretical and practical perspectives of the use of Data-driven Learning (DDL) (JOHNS, 1991) are presented here related to teaching and learning English, by considering the principals of Communicative Terminology Theory (ALMEIDA, 2006) and Corpus Linguistics as an approach (BERBER-SARDINHA, 2004; SCOTT, 2012; TEIXEIRA, 2008). The description of practical use of DDL in English classrooms starts from the living experience shared with a group of students enrolled in an undergraduate course of Technology in Logistics. Furthermore this study suggests potential ways to continue the proposal in order to give the opportunity to students for learning English from a corpus of authentic texts in English for Specific Purpose (ESP) classes.

KEYWORDS: Data-driven Learning. Terminology Communicative Theory. Corpus Linguistics. English for Specific Purpose.

* Doutora em Estudos Linguísticos. Docente Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM.

1. Introdução

Há alguns anos, o uso das tecnologias digitais nas aulas de inglês tem se tornado cada vez mais acessível nas instituições públicas de ensino, o que tem desencadeado uma série de pesquisas na área da Linguística Aplicada sobre diversos temas. O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre a possibilidade de uso da metodologia da Linguística de Corpus no ensino e na aprendizagem de língua inglesa na perspectiva do *Data-driven Learning* (DDL). Apresentamos as perspectivas teórica e prática no uso do DDL (JOHNS, 1991) para o ensino e a aprendizagem de inglês, partindo dos princípios da Teoria Comunicativa da Terminologia (doravante TCT) (ALMEIDA, 2006) e da Linguística de Corpus (BERBER-SARDINHA, 2004; SCOTT, 2012; TEIXEIRA, 2008) como uma abordagem teórica. A descrição de uso prático do DDL nas aulas de inglês inicia-se com a experiência vivida com um grupo de estudantes de um curso superior de Tecnologia em Logística, sugerindo desdobramentos para a continuidade da proposta como uma forma de criar a oportunidade nas aulas de Inglês Instrumental para os alunos aprenderem inglês por meio de um corpus de textos autênticos.

A estrutura deste artigo consiste em, primeiramente, apresentar a fundamentação teórica na qual embasamos este estudo. Na sequência, descrevemos a metodologia da Linguística de Corpus utilizada no desenvolvimento da pesquisa, ressaltando as etapas da Terminologia. Nas considerações finais, discutimos algumas limitações do estudo e apontamos os desdobramentos futuros, propostas para continuidade do desenvolvimento do vocabulário técnico da área de Logística partindo dos resultados alcançados.

2. Pressupostos teóricos

Nesta seção apresentamos a fundamentação teórica deste estudo expondo a concepção de DDL que consideramos para esta pesquisa, apresentamos os princípios da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), expondo a perspectiva da Linguística de Corpus (LC) como a abordagem de estudo.

O entendimento da Linguística de Corpus (LC) como uma área da Linguística, cujo trabalho consiste na compilação e análise de *corpora*, está presente nos trabalhos de estudiosos brasileiros (BERBER SARDINHA, 2004; VIANA; TAGNIN, 2011) e internacionais (BIBER; CONRAD; REPPEN, 1998; TOGNINI-BONELLI, 2001). De acordo com esses teóricos define-se *corpora* como as grandes coleções de textos eletrônicos (orais e/ou escritos, sincrônicos ou diacrônicos, dentre outras classificações) que podem ser específicos ou abrangentes. É válido destacar que conforme a quantidade de idiomas em que o *corpora* se encontra, é possível realizar análises paralelas e contrastivas. Além de haver *corpora* existentes e disponíveis para os pesquisadores, como o *Corpus of Contemporary American English – COCA*¹ (DAVIES, 2014), há a possibilidade de se compilar o seu próprio corpus que auxiliados por programas de análise lexical, como o WordSmith Tools (SCOTT, 2008) e o Antconc (ANTHONY, 2014), que efetuam operações de processamento da linguagem, destacando a geração de listas de palavras-chave e exibição de linhas de concordância. Berber-Sardinha (2004, p. 272) destaca uma das características desse tipo de operação da linguagem ao explicar que uma linha de concordância “mostra a palavra de busca no centro da listagem ladeada pelas palavras que ocorreram no texto junto com ela”. No nosso estudo, percebemos que quando o aluno se utiliza desse tipo de operação da linguagem ele pode ampliar sua visão de entendimento do vocabulário específico da área em questão ao relacioná-lo com seu contexto. Assim, o seu aprendizado de língua

¹ <http://corpus.byu.edu/coca/>

pode ser direcionado pelos dados que os *corpora* lhe oferecem. Por conta dessa possibilidade, buscamos entender os pressupostos do DDL como uma metodologia na sala de aula de língua inglesa.

Segundo Ma (1993), o DDL, também denominado *Computerized Concordancing* (CC), é uma forma de análise de texto e tem sido usada nas áreas da Linguística Computacional e Linguística de Corpus. O autor afirma que a análise computadorizada de texto está mais próxima de professores e alunos a partir da década de 80, com os trabalhos de Higgins e Johns (1984) e Johns (1986, 1988), por causa do acesso a computadores em sala de aula na perspectiva da aprendizagem mediada pelo computador (*computer-assisted language learning* – CALL). Ma (1993) esclarece, dessa forma, que se tornou mais acessível a possibilidade de uso de concordância de um corpus pequeno como uma atividade didática que tem sido cada vez mais experimentada em escolas onde se tem computadores disponíveis.

Johns (1986) define que a abordagem do DDL se caracteriza pelos dados de linguagem serem considerados como papel primordial na aprendizagem de língua. Ma (1993) explica dois modos de aplicação do DDL: pré-sala de aula ou o uso em sala de aula. O uso prévio do DDL consiste na transformação dos resultados do DDL em material didático, por exemplo, na elaboração de tarefas e exercícios. Por outro lado, o uso em sala de aula representa o uso interativo das linhas de concordância. Nessa perspectiva, o professor direciona os alunos a gerar as linhas de concordâncias para um estudo de uso da língua. Nesse mesmo sentido, Levy (1990) sugere que a integração de concordância on-line com o software de escrita (*word-processor*) permite criar um ambiente plenamente integrado de processamento de palavras. No aspecto prático deste estudo, identificamos que, nas aulas de Inglês Instrumental, houve esse segundo tipo de aplicação do DDL, de modo que a professora sugeriu aos alunos que fizessem a compilação do corpus da área de Logística e posteriormente, usando o software Antconc, os alunos identificassem as concordâncias presentes nas palavras-

chave da lista de palavras. O objetivo dessa atividade foi criar um glossário de termos técnicos específicos da área em questão durante as aulas de língua inglesa. Baseando-se nessa meta, é relevante considerarmos os princípios da TCT que fornece subsídios para entendermos como ocorre esse processo de criação de dicionários, vocabulários e glossários com essa finalidade.

Almeida (2006) explica que a TCT surge como novos paradigmas, a partir da década de 90, por causa da insuficiência teórica e metodológica da Teoria Geral da Terminologia (TGT) para a criação de produtos terminológicos. A autora esclarece que a TCT se tornou uma referência teórica para a maioria das pesquisas terminológicas no Brasil, fundamentando-se nos pilares teóricos e metodológicos concebidos principalmente por Cabré (1999). Segundo Almeida (2006), dentre os pressupostos gerais da TCT destacam-se as unidades terminológicas, que são o objeto central da Terminologia, reforçando uma perspectiva linguística e uma abordagem semasiológica; e a equivalência a priori entre termo e palavra, considerando que os signos linguísticos que podem realizar-se no discurso como termo ou palavra, dependendo da situação comunicativa.

Tendo em vista que: i) a diferença entre termo e palavra se observa, fundamentalmente, na situação comunicativa; ii) os termos devem ser observados no seu ambiente natural de ocorrência, e iii) a variação conceitual e denominativa deve ser considerada; é extremamente importante a variação de gêneros textuais para compor o corpus (ALMEIDA, 2006, p. 88).

Tais pressupostos teóricos da TCT, neste estudo, nos propiciou pensar sobre a relevância de esclarecer para tais possibilidades de interpretação de um termo ou uma palavra para os alunos que estão aprendendo inglês como língua estrangeira. Entendemos que o uso da metodologia DDL nas aulas de Inglês Instrumental permite identificar a necessidade de observar os termos no seu ambiente natural de ocorrência, nos discursos especializados da área da Logística, por exemplo. Assim, o aluno pode

se tornar mais ativo e atento no seu processo de aprendizagem de inglês, ao aprender um novo vocabulário, considerando a variação conceitual e denominativa de um termo ou uma palavra.

Por meio dos pressupostos teóricos da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), Almeida (2006) argumenta sobre a relevância das seguintes etapas na organização de um dicionário de uma área específica: a organização do corpus, a elaboração do mapa conceitual, o planejamento do protocolo de preenchimento das fichas terminológicas, a redação das definições, a organização do verbete e a configuração da macroestrutura.

3. Metodologia

A metodologia para este estudo envolveu as seguintes fases: a escolha da área, a criação de uma árvore de domínio da área da Logística, a compilação de um corpus de estudo feita por alunos durante as aulas de Inglês Instrumental, a escolha e o uso do programa de análise-lexical e a definição da macroestrutura (a listagem de palavras, as palavras-chave e as linhas de concordância).

ESCOLHENDO A ÁREA

Como um estudo de linguística aplicada e uma proposta de trabalho terminográfico, levamos em consideração a necessidade de acesso às informações sobre a área da Logística e a possibilidade de contato com os profissionais especialistas que atuam nesse campo. Dessa forma, para a elaboração da árvore de domínio, pesquisamos fontes, como a matriz curricular de cursos superiores de Logística e a tabela de áreas de conhecimento da Capes, para identificarmos onde a subárea da Logística se encaixa; buscamos o contato com os pesquisadores especialistas da área, que neste estudo foram os docentes de um curso superior em Logística, para auxiliarmos na elaboração da árvore de domínio e, posteriormente, na validação dos verbetes.

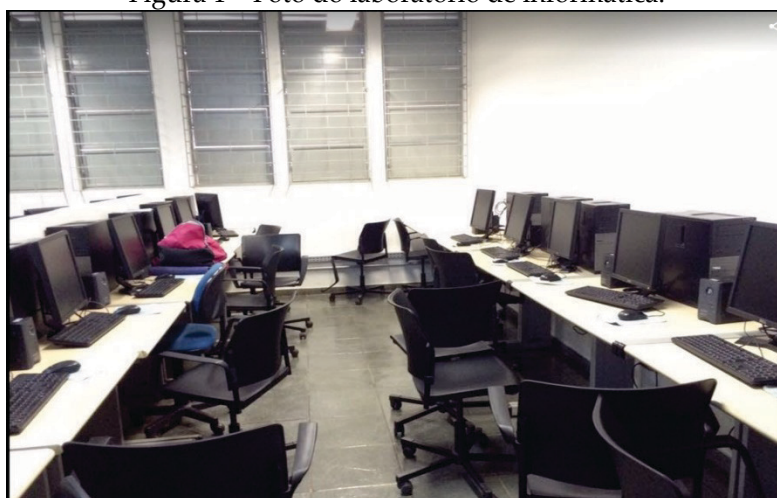
Primeiramente, a escolha da área da Logística deu-se por causa da oportunidade que surgiu de utilizarmos computadores durante as aulas de Inglês Instrumental, em que eu atuo como professora, no curso superior de Tecnologia em Logística na instituição de ensino e a possibilidade de repensar a metodologia de ensino e aprendizagem de inglês por meio do DDL. Dessa forma, consideramos relevante descrever o contexto no qual a pesquisa de campo aconteceu durante o segundo semestre de 2014.

O contexto de coleta de dados para esta pesquisa foi um dos campi que integra uma instituição pública de ensino que oferece cursos profissionalizantes em níveis de ensino médio, graduação e pós-graduação. Sou professora nessa instituição desde 2010. Pelo próprio site da instituição, no link histórico, descobrimos que essa instituição tem passado por adaptações desde 2009, visando implementar uma nova perspectiva de ensino. As escolas agrotécnicas e os centros de formação técnica foram abarcados como uma proposta do governo federal e se tornaram Institutos Federais. Assim sendo, o ensino tecnológico comumente desenvolvido nesses contextos teve de se ajustar para a proposta da verticalização de ensino, a qual propõe que o estudante passaria então por um processo de formação com objetivos que vão além da simples capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho, oferecendo ao estudante a possibilidade de continuar os estudos e a vida acadêmica na mesma instituição por meio de cursos de graduação e pós-graduação.

A pesquisa de campo deste estudo foi desenvolvida no campus dessa instituição em que eu trabalhava na época. Penso ser relevante relacionar alguns detalhes tanto da estrutura física do campus da unidade, que foi o contexto desta pesquisa, quanto da estrutura pedagógica do curso, em que vivemos a experiência de ensinar e aprender inglês por meio das tecnologias digitais nas aulas do curso de Inglês Instrumental.

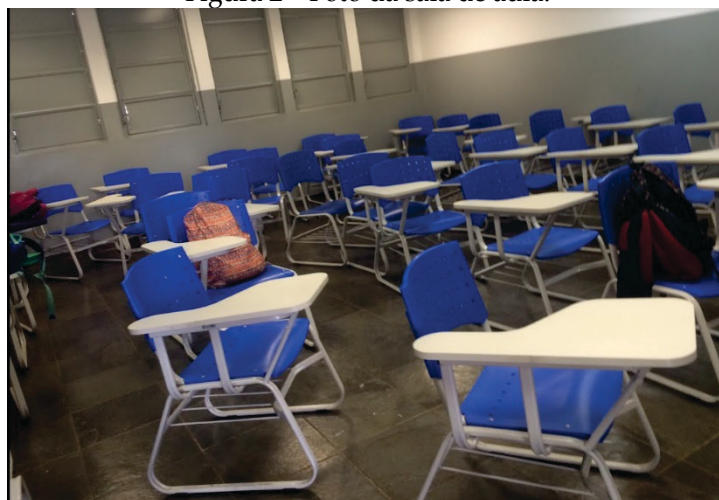
O espaço físico em que aulas de Inglês Instrumental aconteceram consistiu em dois ambientes: uma sala de aula e um laboratório de computadores (conforme figuras 1 e 2). O laboratório de computadores, onde aconteceram as aulas desta pesquisa, fica no piso térreo da instituição e cada aluno tinha um computador disponível para usar. Todas as máquinas estavam conectadas à internet e poderiam ser acessadas pelos alunos que usavam seu usuário e senhas cadastrados no início do semestre.

Figura 1 – Foto do laboratório de informática.



Fonte: Fotografia do acervo da autora, novembro de 2015.

Figura 2 – Foto da sala de aula.



Fonte: Fotografia do acervo autora, novembro de 2015.

Essa descrição detalhada sobre a instituição e a infraestrutura nos contextos desta pesquisa auxilia a compreender como as circunstâncias propiciaram o uso do computador durante as aulas de inglês e a entender a matriz curricular do curso de Logística. Essa matriz foi fonte para elaborarmos a nossa proposta de árvore de domínio.

Ao longo da pesquisa percebemos que este estudo pode, também, contribuir tanto para a área da Linguística Aplicada quanto para a da Logística, que como subárea não se encontra relacionada na atual Tabela de Áreas de Conhecimento organizada pela Capes, conforme discutiremos na seção a seguir.

ELABORANDO A ÁRVORE DE DOMÍNIO

Segundo Krieger e Finatto (2004), é importante a construção de árvores de domínio para estabelecimento das relações semânticas e conceituais de determinada área. Dessa forma, neste estudo, a elaboração da árvore de domínio pode permitir perceber e representar um modo de organização conceitual e semântico da área da Logística como esta está inserida nos seus habitats textuais. É válido destacar que Dornelles (2015, p. 171) chama a atenção para o fato de que a árvore de domínio é apenas uma das formas de representação utilizadas na Linguística de Corpus e que é uma interpretação de inter-relações de termos-chave dentro de um sistema conceitual proposto, pois comumente entre os especialistas da área em questão não há consenso sobre suas (sub)divisões, seus conceitos e suas denominações.

Para o desenvolvimento dessa etapa da pesquisa, Fromm (2014) nos orienta a pesquisar por árvores de domínio já existentes, ou elaborar uma própria por meio da montagem de um esboço baseado em matrizes curriculares ou textos na própria área para termos uma noção de como ela se subdivide e, posteriormente, consultar os especialistas para que possam validar o trabalho.

Neste estudo começamos a pesquisa pelo site da Capes, no qual encontramos árvores com as grandes áreas do conhecimento. Sobre essa fonte, Fromm (2014) ressalta o fato de que o desenvolvimento dessas árvores é incompleto e isto se torna um problema para os pesquisadores.

É relevante explicar que, segundo a Capes, a classificação das Áreas do Conhecimento tem finalidade eminentemente prática, cujo objetivo é proporcionar às instituições de ensino, pesquisa e inovação uma maneira ágil e funcional de sistematizar e prestar informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia.

Sobre a organização das Áreas do Conhecimento na tabela, de acordo com a Capes, há uma hierarquização em quatro níveis, do mais geral ao mais específico, abrangendo nove grandes áreas nas quais se distribuem as 48 áreas de avaliação da Capes. Essas áreas de avaliação, por sua vez, agrupam áreas básicas (ou áreas do conhecimento), subdivididas em subáreas e especialidades.

A seguir, apresentamos uma árvore de domínio em que identificamos a subárea da Logística em um projeto de 2005 (o qual não se consolidou), da Capes e, na sequência, a mesma área de conhecimento na versão de 2016 da Tabela de Áreas de Conhecimento que está disponível no site da Capes.

Figura 3 – Árvore Capes/CNPq – Proposta Capes/CNPq 2005.

| Comissão Especial de Estudos CNPq, CAPES, FINEP | <i>Versão preliminar - proposta para discussão</i> | |
|---|---|--|
| <p>02. Grande Área: Engenharias e Computação</p> <p>1. Área - Engenharia Civil Construção Civil Estruturas Geotécnica Hidráulica Infra-estrutura de Transporte Gestão Territorial</p> <p>2. Área - Engenharia de Minas Pesquisa Mineral Lavra Tratamento de Minérios Estudos Especializados</p> <p>3. Área - Engenharia de Materiais e Metalurgia Instalações e Equipamentos Metalúrgicos Processos de Extração e Recuperação Processos de Transformação Processos Físico-químicos Processos de Síntese Materiais Metálicos Materiais Não-metálicos</p> <p>4. Área - Engenharia Elétrica Telecomunicações Processamento de Sinais Eletrônica Analógica e Digital Sistemas Elétricos de Potência Eletrônica de Potência Controle Automático</p> <p>5. Área - Engenharia Biomédica Bioengenharia Engenharia Médica Instrumentação</p> <p>6. Área - Computação Teoria da Computação Matemática da Computação Metodologia e Técnicas da Computação Sistemas de Computação</p> <p>7. Área - Engenharia Mecânica Fenômenos de Transporte Engenharia Térmica Automação e Mecanização Projetos de Máquinas Processos de Fabricação</p> <p>8. Área - Mecatrônica e Robótica Tribologia Sensoriamento Modelagem e Simulação Acústica e Vibrações</p> <p>9. Área - Engenharia Química Processos Industriais Operações e Equipamentos Tecnologia Bioquímica Fenômenos de Transporte</p> <p>10. Área - Engenharia Sanitária Recursos Hídricos Tratamento de Águas de Abastecimento e Residuárias Saneamento Básico Saneamento Ambiental</p> <p>11. Área - Engenharia de Produção Gerência de Produção Pesquisa Operacional Engenharia de Produto Engenharia Econômica Tecnologia e Inovação</p> <p>12. Área - Engenharia Nuclear Radioisótopos Combustível Nuclear Tecnologia dos Reatores Radiação</p> | <p>13. Área - Engenharia de Transportes Planejamento de Transportes Veículos e Equipamentos de Controle Operações de Transportes Logística e Transporte de Cargas</p> <p>14. Área - Engenharia Naval e Oceânica Hidrodinâmica de Navios e Sistemas Oceânicos Estruturas Navais e Oceânicas Máquinas Marítimas Projeto de Navios e de Sistemas Oceânicos Tecnologia de Construção Naval e de Sistemas Oceânicos Tecnologia Submarina</p> | <p>15. Área - Engenharia Aeroespacial Aerodinâmica Dinâmica de Vôo Estruturas Aeroespaciais Materiais e Processos para Engenharia Aeronáutica e Aeroespacial Propulsão Aeroespacial Sistemas Aeroespaciais</p> <p>16. Área - Engenharia Têxtil Materiais Têxteis Processos Mecânicos Processos Químicos Instalações e Equipamentos</p> <p>17. Área - Engenharia Cartográfica e de Agrimensura Cartografia Temática Cartografia Básica Geomática</p> |
| | 03. Grande Área: Ciências Biológicas | |
| | <p>1. Área - Biologia Biologia Geral Biologia Celular Biologia do Desenvolvimento Biologia Aplicada</p> <p>2. Área - Genética Genética Quantitativa Genética de Microorganismos Genética Vegetal Genética Animal Genética Humana e Médica Genética da Conservação Genética Neurocomportamental Mutagenese Biologia Evolutiva Genética Aplicada</p> <p>3. Área - Botânica Morfologia Vegetal Fisiologia Vegetal Sistemática Vegetal</p> | <p>Fitogeografia Etnobotânica Botânica Aplicada</p> <p>4. Área - Zoologia Morfologia Fisiologia Comportamento e Zoogeografia Taxonomia Filogenia Zoologia Aplicada</p> <p>5. Área - Morfologia Embriologia Histologia Anatomia</p> <p>6. Área - Fisiologia Fisiologia Geral Fisiologia dos Órgãos e Sistemas Fisiologia do Esforço Fisiologia Comparada</p> |

Fonte: Disponível em: http://www.ppg.uema.br/uploads/files/cee-areas_do_conhecimento.pdf

Nessa versão do projeto de 2005 da Capes, a subárea da Logística está relacionada à grande área de Engenharia e Computação. De acordo com os critérios estabelecidos pela Capes, a grande área refere-se à aglomeração de diversas áreas do conhecimento, em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos. Dentro dessa área, considerada 1º nível, a Logística foi categorizada como 3º nível, estando listada dentro da área de conhecimento (área básica) de Engenharias de Transportes. Dessa forma, a Logística como subárea é reconhecida nessa hierarquização como uma segmentação da área do conhecimento (ou área básica) estabelecida em função do objeto de estudo e de procedimentos metodológicos reconhecidos e amplamente utilizados.

Vamos observar agora como está essa mesma área de conhecimento, Engenharia de Transportes, na versão de 2016 da Tabela de Áreas de Conhecimento disponível no site da Capes, conforme Figura 4.

Figura 4 – Árvore Capes/CNPq – Tabela Atual (2016) Capes/CNPq.

| | |
|-----------------|---|
| 31000002 | ENGENHARIA DE TRANSPORTES |
| 31001009 | PLANEJAMENTO DE TRANSPORTES |
| 31001017 | PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE TRANSPORTE |
| 31001025 | ECONOMIA DOS TRANSPORTES |
| 31002005 | VEÍCULOS E EQUIPAMENTOS DE CONTROLE |
| 31002013 | VIAS DE TRANSPORTE |
| 31002021 | VEÍCULOS DE TRANSPORTES |
| 31002030 | ESTAÇÃO DE TRANSPORTE |
| 31002048 | EQUIPAMENTOS AUXILIARES E CONTROLES |
| 31003001 | OPERAÇÕES DE TRANSPORTES |
| 31003010 | ENGENHARIA DE TRÁFEGO |
| 31003028 | CAPACIDADE DE VIAS DE TRANSPORTE |
| 31003036 | OPERAÇÃO DE SISTEMAS DE TRANSPORTE |
| | ÁREA DE AVALIAÇÃO: ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO |
| 60200006 | ADMINISTRAÇÃO |
| 60201002 | ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS |
| 60201010 | ADMINISTRAÇÃO DE PRODUÇÃO |
| 60201029 | ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA |
| 60201037 | MERCADOLOGIA |
| 60201045 | NEGÓCIOS INTERNACIONAIS |
| 60201053 | ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS |
| 60202009 | ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA |
| 60202017 | CONTABILIDADE E FINANÇAS PÚBLICAS |
| 60202025 | ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS |
| 60202033 | POLÍTICA E PLANEJAMENTO GOVERNAMENTAIS |
| 60202041 | ADMINISTRAÇÃO DE PESSOAL |
| 60203005 | ADMINISTRAÇÃO DE SETORES ESPECÍFICOS |
| 60204001 | CIÊNCIAS CONTÁBEIS |

Fonte: Disponível em <http://www.CAPES.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>.

Na Figura 4, relacionamos a área de conhecimento de Administração na tentativa de localizar a subárea da Logística por sugestão de pesquisa dos especialistas da área que foram entrevistados nesta pesquisa. Nessa versão de 2016, não aparece a subárea da Logística nem na área de Engenharias de Transportes e tampouco na de

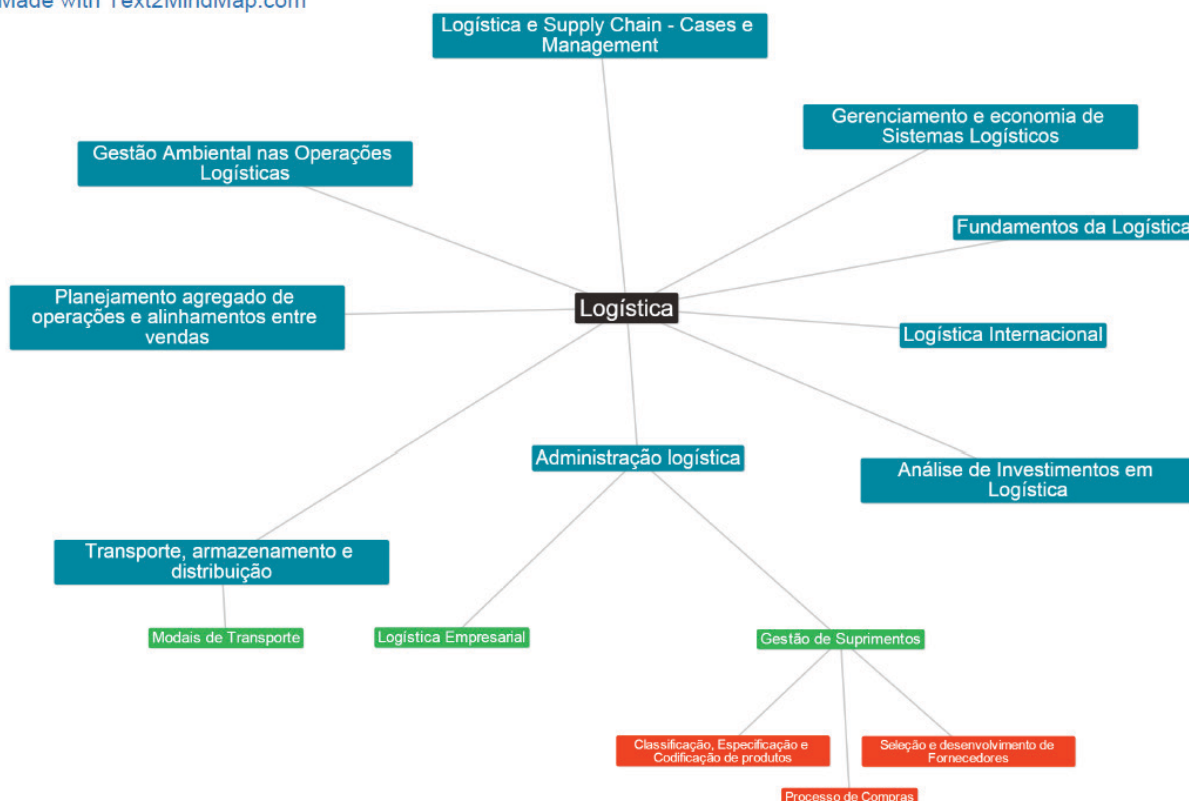
Administração. Questionamos o que aconteceu da versão do projeto de 2005 até essa versão atual de 2016: por que a subárea da Logística deixou de ser considerada uma segmentação de área de conhecimento? Como as instituições de ensino que oferecem especificamente o curso superior de Logística têm sistematizado e prestado informações concernentes a projetos de pesquisa e recursos humanos relacionados a essa área aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia?

Corroborando a problematização apontada por este estudo, há uma pesquisa ainda em progresso, coordenada por Fromm², em que foram analisadas as grades curriculares do curso de Logística oferecido por três instituições de ensino (Universidade Federal de Uberlândia, Senac e Fundação Getúlio Vargas). Dessa análise, Fromm propõe a seguinte árvore de domínio:

² Professor Guilherme Fromm é doutor em Letras (Estudos Linguísticos e Literários em Inglês – 2008), pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor Adjunto do Ileel/UFU, área de Língua Inglesa, e tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguística de Corpus, Lexicologia, Terminologia, Terminografia bilíngue e Tradução. Fonte: Disponível em <http://lattes.cnpq.br/6627254642763875>.

Figura 5 – Árvore de domínio da Logística proposta por Fromm

Made with Text2MindMap.com



Fonte: Figura fornecida pelo autor.

Essa árvore de domínio da Logística pode ser um referente para analisarmos a nossa própria árvore de domínio apresentada neste estudo. Seguindo as orientações propostas por Fromm (2014), descrevemos a seguir como elaboramos a nossa proposta de árvore de domínio.

Para a criação da nossa árvore de domínio partimos da análise da matriz curricular do curso superior de Tecnologia em Logística da instituição de ensino em que aconteceu a pesquisa de campo durante as aulas de Inglês Instrumental, conforme a seguinte sequência de disciplinas.

Quadro 1 – Matriz curricular do curso superior de Tecnologia em Logística.

| | Núcleos de Formação | | |
|------------|--|--|---|
| | Básica | Específica | Complementar |
| 1º período | *Introdução à Administração e à Logística *Gestão de Marketing e Serviço ao Cliente | *Introdução aos Modais de Transporte *Gestão da Produção | * Matemática Aplicada à Gestão *Métodos e Técnicas de pesquisa |
| 2º período | * Estratégia Empresarial * Gestão Financeira I * Estatística | * Gestão de Qualidade | * Informática Aplicada à Gestão * Comunicação Empresarial |
| 3º período | * Economia *Gestão Financeira II | * Gestão de Estoque, Armazenamento e Movimentação * Gestão de Frotas e Roteirização * Gestão e Processos de Compras | * Inglês Instrumental * Projeto Multidisciplinar |
| 4º período | *Gestão de Varejo *Gestão de Pessoas | * Estratégia de Loc. e Arranjo Físico * Logística Internacional * Prestadores de Serviços Logísticos * Pesquisa Operacional I | * Projeto Multidisciplinar |
| 5º período | *Gestão de Projetos * Empreendedorismo | * Logística e Comércio Eletrônico * Tópicos Especiais *Pesquisa Operacional II | * Gestão Tributária * Libras (optativo) |

Fonte: Matriz Curricular do curso superior de Tecnologia em Logística, disponível no site da instituição pesquisada.

Buscamos validar nossa proposta de árvore de domínio por meio de entrevistas com profissionais especialistas da área de Logística; foram consultados dois

professores da área de Logística que trabalham nessa mesma instituição da matriz curricular (Quadro 1). Segundo os especialistas, a Logística faz parte de uma das subáreas da Gestão, também denominada Administração. As disciplinas presentes na matriz curriculares seriam divididas da seguinte forma, considerando com as cinco subáreas da Gestão: Logística, Produção, Marketing, Gestão Financeira e Gestão de Pessoas. A seguir apresentamos a árvore de conhecimento elaborada durante este estudo:

Figura 6 – Árvore de domínio da Logística.



Fonte: Árvore de domínio criada pela autora.

Durante a entrevista, os especialistas da área comentaram sobre a abrangência de algumas subáreas que poderiam estar categorizadas tanto na Logística quanto nas outras subáreas, por exemplo, Gestão de Projetos. Conforme relacionado na árvore do conhecimento acima, vemos que a Logística está dentro da área de conhecimento da Administração no mesmo nível de outras quatro subáreas: Gestão de Pessoas, Marketing, Produção e Gestão Financeira. Sob a subárea da Logística, encontram-se oito subáreas: Gestão de produção; Modais de transporte; Estratégia de localização e

arranjo físico; Logística internacional; Pesquisa operacional; Prestadores de serviços logísticos; Gestão de projetos; e Logística e Comércio eletrônico.

Acreditamos que este estudo possa contribuir para acrescentar conhecimento à literatura da área e, de alguma forma, auxiliar os especialistas diante da problematização da questão da tabela de conhecimentos da Capes.

Depois de elaborada a nossa própria árvore do domínio, partimos dessa proposta para iniciarmos a compilação do corpus de análise com os alunos durante as aulas de Inglês Instrumental. O objetivo geral dos alunos nas aulas de Inglês Instrumental era desenvolver as estratégias de leitura de textos em língua inglesa, referentes à área de Logística, aprimorando o vocabulário técnico. Os alunos haviam compartilhado na primeira aula as dificuldades que tinham em encontrar glossários bilíngues (português- inglês) específicos de Logística. A meu ver, como professora, aos alunos lhes faltava mais conhecimentos de como eles próprios poderiam entender e construir as definições de termos em inglês de Logística por meio do estudo de textos específicos da área. Penso que envolver os alunos na construção de um glossário bilíngue específico da área de Logística possa atender à sua necessidade de entender os termos técnicos em inglês, desenvolvendo as estratégias de leitura nessa língua estrangeira, além de contribuir para estudos da Linguística de Corpus. Segundo Fadanelli e Finatto (2015), os alunos podem apresentar dúvidas em uma porcentagem relevante de candidatos a termos (CTs) que não foram considerados conceitos especializados por especialistas da área consultados na elaboração de um glossário técnico. As autoras sugerem que se deve considerar as dúvidas apresentadas pelos alunos na compilação de um glossário como uma possível forma de auxiliar seus usuários.

COMPILANDO O CORPUS DE ESTUDO

Conforme a matriz curricular do curso de Logística da instituição que foi contexto para este estudo, a disciplina de Inglês Instrumental acontece no 3º período do curso. Para esta pesquisa consideramos os dados coletados por uma das alunas dessa turma para exemplificarmos o início do desenvolvimento da proposta de DDL nas aulas de Inglês Instrumental. Vale ressaltar que, mais adiante, discorreremos detalhadamente neste estudo a parte prática com os alunos nas aulas de Inglês Instrumental, cuja proposta de criação de glossário alcançou até a etapa da macroestrutura por causa de questões relacionadas à carga horária e ao uso do programa de análise lexical escolhido. Por isso, consideramos este artigo uma reflexão sobre como a metodologia DDL nessa prática explicitou questões teóricas relacionadas a TCT durante a experiência vivida com os alunos e os possíveis desdobramentos futuros para a continuidade do trabalho de DDL nas aulas de Inglês Instrumental.

Inicialmente, durante as aulas de Inglês Instrumental, foi solicitado aos alunos que desenvolvessem a tarefa de levantamento de artigos científicos da área de Logística para a criação de um corpus somente em língua inglesa, sendo que a proposta final seria compilarmos um corpus colaborativo de modo que poderíamos reunir todos os artigos encontrados, filtrando as repetições, em um único corpus compilado pela turma. Contudo não foi possível chegarmos até essa etapa, pois iniciamos esse trabalho baseado no DDL na segunda parte da disciplina, restando somente dois meses e meio para o encerramento. Assim, para esta pesquisa, escolhemos o trabalho desenvolvido por uma das alunas dessa turma. Essa aluna recebeu uma orientação individualizada durante a realização de um projeto de pesquisa, além dos encontros regulares nas aulas de Inglês Instrumental. Esse corpus foi criado a partir de 56 artigos científicos em inglês encontrados em sites de busca como Google Acadêmico e Scielo, conforme figura a seguir:

Figura 7 – Composição de corpus – recorte

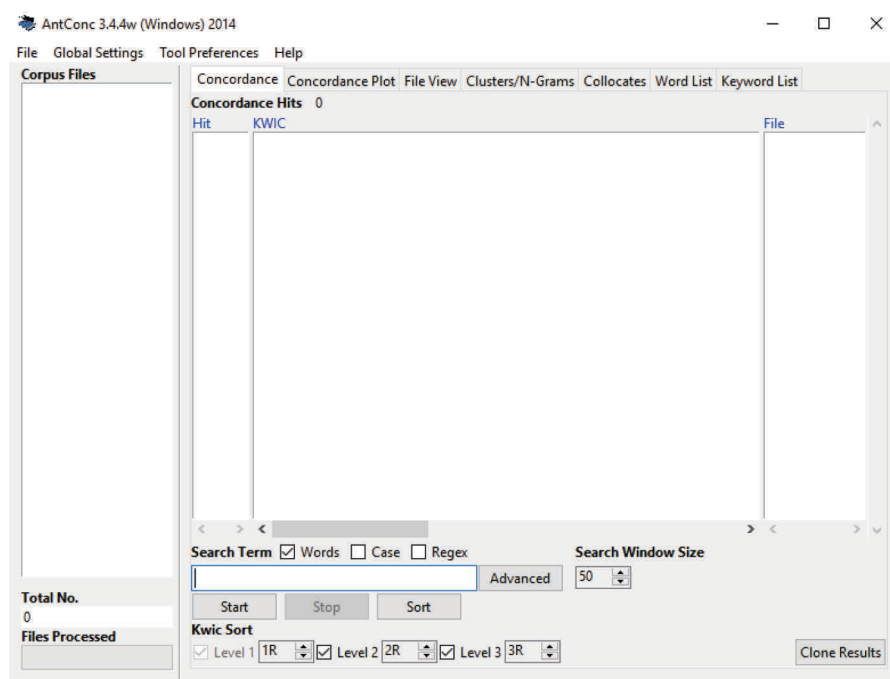
| Nome | Tamanho | Tamanho Empac... | Tipo | Tempo de Modificação |
|---|----------|------------------|--------------------|----------------------|
| .. | | | | |
| VLI has plan to invest R \$ 9 billion and ... | 6.1 KB | 2.8 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:44 |
| TNT Express warns of difficult market ... | 1.0 KB | 575 B | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:42 |
| The trucks, the soul of logistics, deserv... | 3.9 KB | 1.8 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:40 |
| The International Journal of Logistics ... | 47.6 KB | 16.0 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:40 |
| The Instruments of Urban Logistics and... | 21.8 KB | 8.6 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:38 |
| SUPPLY CHAIN PROCESS INTEGRATIO... | 76.7 KB | 25.1 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:36 |
| Status of Third Party Logistics – A Com... | 20.1 KB | 7.0 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:34 |
| Routing Optimization of Third Party Lo... | 31.5 KB | 10.6 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:32 |
| State invests \$ 34 billion in logistics.txt | 4.0 KB | 1.8 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:32 |
| Supply Chain and Operations Manage... | 126.3 KB | 48.2 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:36 |
| Reverse logistics can become source o... | 2.6 KB | 1.3 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:30 |
| Research indicates that the country nee... | 7.3 KB | 3.2 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:28 |
| Reverse logistics packaging leave the ... | 2.7 KB | 1.3 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:30 |
| Research into the Long-Run Relationshi... | 22.7 KB | 8.3 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:28 |
| Refrigeration logistics operations and ... | 50.2 KB | 18.1 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:26 |
| Poor logistics new frontier lock for grai... | 4.3 KB | 2.0 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:24 |
| Plan infrastructure and logistics for car... | 2.3 KB | 1.1 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:22 |
| Procurement — Performance-based Lo... | 16.8 KB | 6.3 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:24 |
| Output by the North acirrará logistics c... | 1.9 KB | 961 B | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:22 |
| Opening panel at the National Logistic... | 6.1 KB | 2.8 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:20 |
| Northern Parana is in the eye of the st... | 2.3 KB | 1.1 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:18 |
| More intelligent, cost effective and envi... | 3.2 KB | 1.5 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:16 |
| METODOLOGÍA Y LOGÍSTICA DE CAMP... | 57.5 KB | 21.7 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:16 |
| Myriad Bottlenecks.txt | 16.0 KB | 6.6 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:18 |
| Logistics training.txt | 13.8 KB | 5.5 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:14 |
| Logistics Problems in the US.txt | 2.2 KB | 1.1 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:14 |
| Logistics Make the World Go Round, a... | 11.2 KB | 4.9 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:12 |
| Logistics costs in Brazil should be redu... | 2.2 KB | 1.1 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:10 |
| Logistical monster.txt | 2.6 KB | 1.3 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:06 |
| Logistics is 17_ of the price of soybean... | 1.2 KB | 672 B | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:12 |
| Logistics condominium market remains... | 1.5 KB | 789 B | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:08 |
| Loistics consumes 11.2_ of revenue an... | 3.4 KB | 1.5 KB | Documento de Texto | 2015-08-12 06:07:08 |
| Tamanho Original: 1.2 MB, Tamanho Compresso: 454.1 KB, Classificação de Compressão: 35.9% | | | | |

Segundo Fromm (2014), no projeto de construção de um corpus colaborativo, deve-se estabelecer um parâmetro de palavras para cada subárea em cada idioma para que o corpus se torne balanceado. O autor faz referência a Berber-Sardinha (2004) para explicar que o corpus deve ser composto de textos autênticos, selecionados de forma criteriosa e sendo representativos na análise. Durante esta pesquisa, os alunos dessa turma de Inglês Instrumental fizeram o levantamento do corpus somente em língua inglesa e, nesse primeiro momento, não foi estabelecido um parâmetro de quantidade de palavras. Mais adiante, explicamos que, para a continuidade desta pesquisa, compilaremos um corpus de 500 mil palavras em ambos os idiomas: inglês e português, com a finalidade de criarmos um vocabulário específico da área de acordo com a microestrutura do Vocabulário Técnico On-line – Votec (FROMM, 2007).

ORGANIZANDO A MACROESTRUTURA

Para o processamento de linguagem do corpus compilado tivemos duas opções de programas para análise do léxico: Antconc (ANTHONY, 2011) e Wordsmith Tools (SCOTT, 2012). Ambos apresentam ferramentas para se criar a listagem de palavras, palavras-chave e concordanciador. Para esta pesquisa, escolhemos usar o Antconc com os alunos em sala de aula por ser um software gratuito. Porém, em razão de alguns problemas do AntConc, como a impossibilidade de usar um corpus de referência na análise da chavidade das palavras, tivemos que utilizar o Wordsmith Tools (versão paga) para gerarmos uma lista de palavras-chave.

Figura 8 – Tela inicial do Antconc.



Além da gratuidade do Antconc, foi muito simples usar esse programa no laboratório de informática do campus, cujas normas demandam uma burocracia para a instalação de softwares pelos funcionários responsáveis. Pelo fato do Antconc ser um arquivo executável não havia a necessidade de instalar o programa nos computadores. Porém, as listas de palavras criadas por esse programa não ficam salvas. Logo, os

alunos tinham de acessar o site do Antconc e fazer todo o procedimento todas as vezes que o utilizamos. Vimos como uma desvantagem termos de fazer a listagem de palavras sempre que precisávamos fazer a análise lexical, porque demandava tempo de trabalho.

A seguir apresentamos a listagem de palavras criada pela aluna a partir do corpus compilado por ela. Podemos notar que a listagem de palavras apresenta os seguintes dados numéricos: número total de palavras de textos, ou *tokens*, quantas palavras diferentes há no corpus (*types*), frequência numérica de cada palavra e a ordem de cada palavra de acordo com a frequência. Fromm (2014) destaca que a listagem de palavras é uma ferramenta fundamental porque é a base para que as outras funcionem.

Figura 9 – Listagem de palavras geradas no Antconc.

| Rank | Freq | Word | Lemma Word Form(s) |
|------|------|------------|--------------------|
| 1 | 1796 | de | |
| 2 | 1365 | logistics | |
| 3 | 709 | product | |
| 4 | 547 | transport | |
| 5 | 520 | la | |
| 6 | 463 | supply | |
| 7 | 455 | en | |
| 8 | 454 | products | |
| 9 | 440 | reverse | |
| 10 | 439 | costs | |
| 11 | 428 | management | |
| 12 | 426 | cost | |
| 13 | 404 | chain | |
| 14 | 348 | el | |
| 15 | 342 | system | |
| 16 | 337 | time | |
| 17 | 335 | companies | |
| 18 | 328 | customer | |
| 19 | 321 | returns | |
| 20 | 314 | ret | |

Essa lista de palavras, Figura 9, foi elaborada pelo corpus compilado por meio de 56 artigos científicos da área de Logística, usando uma *stoplist* de palavras

gramaticais da língua inglesa. O uso da *stoptlist* permitiu que palavras gramaticais, como artigos, numerais e pronomes demonstrativos, fossem excluídas na lista de palavras gerada pelo programa. O Antconc possibilita a inserção de uma *stoptlist* na aba *Tool Preference*.

Observando a listagem de palavras geradas no Antconc (Figura 9) identificamos na parte inferior da primeira aba à esquerda que o corpus de Logística em inglês é composto de 56 textos. Já o número total de palavras (*Word Tokens*) do corpus é 102.551 e está na segunda linha, centralizado na parte superior da janela.

O próximo passo da análise foi a criação da lista de palavras-chave que nos auxilia a descobrir quais são os termos que fazem parte da área da Logística. É por meio da ferramenta de palavras-chave que podemos descobrir os possíveis termos que serão relacionados na criação do vocabulário específico da área.

Usando o mesmo corpus em questão decidimos usar o Wordsmith, porque a versão do Antconc utilizada com os alunos em sala de aula apresentava problemas para carregar um corpus de referência, necessário para a criação de uma listagem de palavras-chave (*keyword list*). Fromm (2014, p. 270) explica que os *corpora* de referência são *corpora* gerais de língua, no mínimo cinco vezes maior que o de estudo e que não contenha esse corpus de estudo. Para esta pesquisa, utilizamos o Coca (DAVIES, 2013) por ser o corpus de referência em inglês e consistir em cem mil palavras únicas em suas listas.

O programa Wordsmith Tools oferece uma análise estatística ao criar a lista de palavras e nos indica quais palavras tem chavicidade positiva ou negativa no corpus de estudo. Segundo Fromm (2014) a palavra-chave positiva representa a palavra que aparece mais do que deveria em relação ao corpus de referência, já as palavras-chave negativas são menos frequentes do que deveriam.

Figura 10 – Listagem de palavras-chave geradas no Wordsmith.

| N | Key word | Freq. | % | Texts | RC. Freq. | RC. % | Keyness | P | Lemmas | Set |
|----|-----------|-------|------|-------|-----------|-------|----------|------|--------|-----|
| 1 | DE | 1796 | 0,92 | 20 | 0 | | 27553,96 | 0,00 | | |
| 2 | LOGISTICS | 1413 | 0,72 | 54 | 1778 | | 17296,09 | 0,00 | | |
| 3 | LA | 520 | 0,27 | 4 | 0 | | 7974,37 | 0,00 | | |
| 4 | EN | 455 | 0,23 | 6 | 0 | | 6977,42 | 0,00 | | |
| 5 | TRANSPORT | 546 | 0,28 | 30 | 1876 | | 5789,67 | 0,00 | | |
| 6 | EL | 348 | 0,18 | 4 | 0 | | 5336,39 | 0,00 | | |
| 7 | DEL | 314 | 0,16 | 3 | 0 | | 4814,96 | 0,00 | | |
| 8 | COST | 428 | 0,22 | 31 | 2164 | | 4242,55 | 0,00 | | |
| 9 | SUPPLY | 475 | 0,24 | 26 | 5578 | | 3959,93 | 0,00 | | |
| 10 | REVERSE | 440 | 0,22 | 5 | 3762 | | 3932,89 | 0,00 | | |
| 11 | PRODUCT | 710 | 0,36 | 29 | 36004 | | 3913,38 | 0,00 | | |
| 12 | RETURN | 314 | 0,16 | 12 | 371 | | 3870,44 | 0,00 | | |
| 13 | LOS | 237 | 0,12 | 4 | 0 | | 3634,13 | 0,00 | | |
| 14 | SE | 236 | 0,12 | 6 | 0 | | 3618,79 | 0,00 | | |
| 15 | FIRMS | 226 | 0,12 | 11 | 34 | | 3263,79 | 0,00 | | |
| 16 | LAS | 190 | 0,10 | 3 | 0 | | 2913,39 | 0,00 | | |
| 17 | AL | 178 | 0,09 | 14 | 0 | | 2729,38 | 0,00 | | |
| 18 | NUMBER | 210 | 0,11 | 18 | 279 | | 2552,22 | 0,00 | | |
| 19 | VOL | 163 | 0,08 | 9 | 0 | | 2499,36 | 0,00 | | |
| 20 | PP | 162 | 0,08 | 11 | 0 | | 2484,03 | 0,00 | | |
| 21 | CHAIN | 415 | 0,21 | 24 | 16876 | | 2464,13 | 0,00 | | |
| 22 | POR | 157 | 0,08 | 5 | 0 | | 2407,35 | 0,00 | | |
| 23 | RESEARCH | 311 | 0,16 | 20 | 5208 | | 2380,72 | 0,00 | | |
| 24 | RETURNS | 321 | 0,16 | 6 | 7561 | | 2245,66 | 0,00 | | |
| 25 | ROGERS | 146 | 0,07 | 3 | 0 | | 2238,68 | 0,00 | | |
| 26 | COSTS | 438 | 0,22 | 29 | 38141 | | 1958,39 | 0,00 | | |
| 27 | PRODUCTS | 455 | 0,23 | 34 | 43841 | 0,01 | 1946,79 | 0,00 | | |
| 28 | CUSTOMER | 323 | 0,16 | 21 | 13434 | | 1903,63 | 0,00 | | |

Como nesse primeiro momento trabalhamos somente o corpus em língua inglesa, não nos preocupamos em encontrar palavras-chave que fossem equivalentes no inglês e no português.

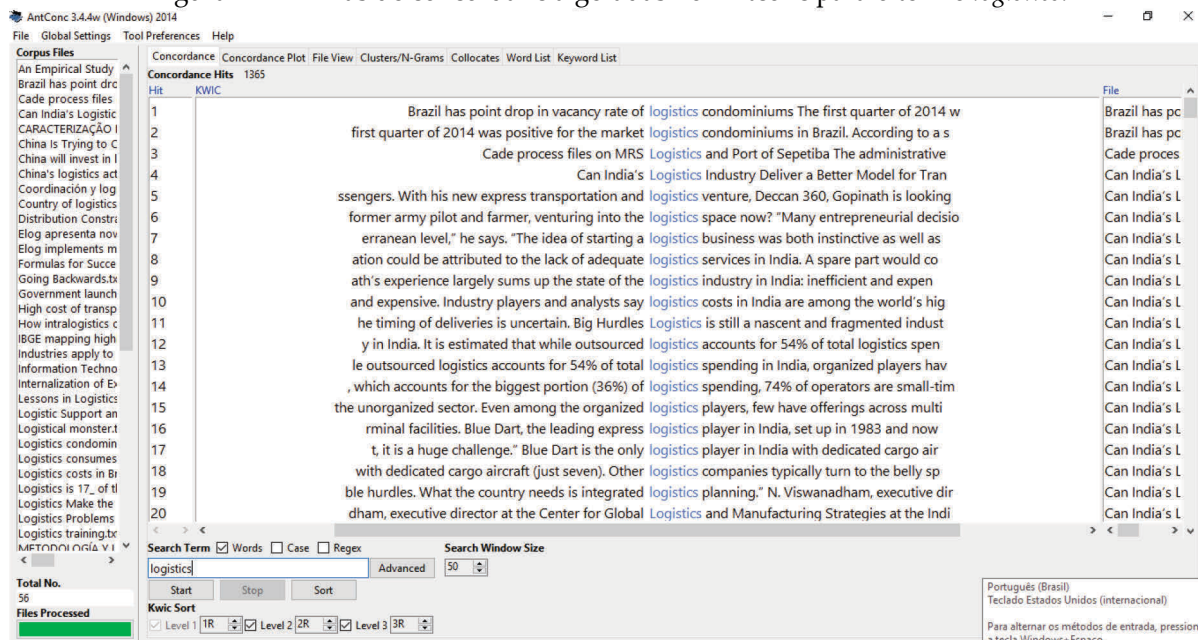
Observando a listagem de palavras-chave geradas no Wordsmith (Figura 10), notamos as palavras-chave relacionadas à área de Logística que estão no topo da lista: LOGISTICS, TRANSPORT, COST, SUPPLY E REVERSE. Essas palavras têm certa semelhança de posição com a listagem de palavras-chave criada no AntConc (Figura 9): LOGISTICS, PRODUCT, TRANSPORT, SUPPLY, REVERSE, COSTS. Nessa comparação, somente a palavra *product* não foi listada com a mesma frequência pelos programas.

É importante explicarmos que os alunos usaram somente o Antconc e desenvolveram as atividades em sala de aula até essa etapa de identificação de cinco termos. A geração da lista de palavras-chave no Wordsmith foi feita em outro computador que tinha esse software instalado.

Após essa etapa, a tarefa que os alunos deveriam desenvolver envolvia escolher um termo na lista de palavras-chave e analisar as suas linhas de concordância. Para

analisar as linhas de concordância é necessário clicar na aba *concordance* que fica no topo superior.

Figura 11 – Linhas de concordância geradas no Antconc para o termo *logistics*.



Nas linhas de concordância, o termo escolhido a ser trabalhado pelo aluno deve ser identificado por estar centralizado, em cor diferente de fonte, exibindo a linha da qual ele foi extraído. Durante as aulas e o trabalho individualizado com a aluna, cujo material ilustrou este estudo, alcançamos até essa etapa da macroestrutura. Então, a continuidade do trabalho com os alunos deve continuar desse ponto para que possamos transferir os exemplos das linhas de concordância para o banco de dados e, posteriormente, elaborar a definição do termo.

4. Resultados do estudo

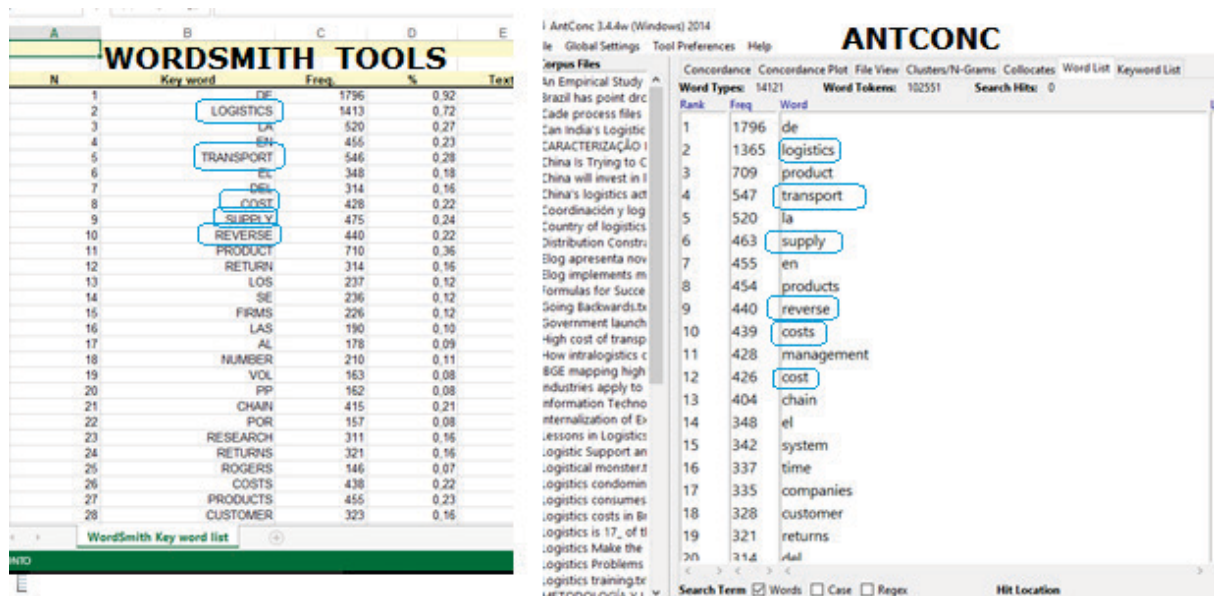
Alguns resultados obtidos ao longo deste estudo referem-se à estrutura atual do corpus e à macroestrutura desenvolvida pela aluna-participante da pesquisa.

Sobre a estrutura atual, o corpus é composto por 56 textos em língua inglesa, artigos científicos da área da Logística, e o número total de palavras (*Word Tokens*) do corpus é 102.551.

No que diz respeito à macroestrutura, que consistiu na escolha dos termos que comporão o vocabulário da área, por meio do uso do programa de análise lexical Wordsmith, foi criada a lista de palavras-chave (Figura 10). Ao observar a listagem de palavras-chave gerada pelo Wordsmith Tools e a lista de palavras gerada pelo Antconc, notamos que elas se aproximam.

Utilizando somente o Antconc, foram destacadas pela aluna as seguintes cinco palavras: LOGISTICS, PRODUCT, TRANSPORT, SUPPLY, REVERSE e COSTS. Apesar de não ter sido utilizado um corpus de referência, ao comparar esses dados com a listagem de palavras-chave geradas pelo Wordsmith, podemos ver que a relação de termos localizados nas posições mais frequentes ficou bem próxima.

Figura 11 – Comparação entre as listagens de palavras-chave.



Nessa relação comparativa dos programas de análise lexical percebemos a proximidade dos resultados entre as listas de palavras-chave e a listagem de palavras.

Assim, será possível continuar a usar o Antconc na sala de aula apesar de suas restrições.

Ao longo deste artigo nos propusemos apresentar uma reflexão sobre a possibilidade de uso da metodologia da Linguística de Corpus no ensino e na aprendizagem de língua inglesa na perspectiva do DDL. Dessa forma, informamos as possibilidades de uso da Linguística de Corpus em sala de aula, descrevemos a proposta de pesquisa que foi desenvolvida e suas limitações, além de observar na perspectiva prática as questões teórico-metodológicas que envolveram o estudo: *Data-driven Learning* (DDL) (JOHNS, 1991), Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) (ALMEIDA, 2006) e Linguística de Corpus (BERBER-SARDINHA, 2004).

A seguir apresentamos os possíveis desdobramentos para a continuidade desta pesquisa e os futuros estudos sobre a temática.

ALGUNS DESDOBRAMENTOS FUTUROS

Conforme mencionado anteriormente, acreditamos na possibilidade de continuidade desta pesquisa nesse mesmo contexto, mas com o objetivo de investigar como o conhecimento em língua inglesa dos alunos pode ser construído por meio de atividades DDL. Penso que os resultados apresentados nesse estudo podem ser considerados como um indício de que é possível trabalhar com alunos de Inglês Instrumental de um curso de Logística, ainda que não sejam da área de Linguística, na criação do próprio material didático para as aulas de inglês por meio da Linguística de Corpus. Durante o desenvolvimento das atividades, alguns alunos comentavam suas impressões sobre o trabalho e compartilhavam suas considerações sobre o que tinham aprendido. Assim, seria importante desenvolver uma pesquisa com objetivos direcionados a entender as implicações do uso da metodologia da Linguística de Corpus na aprendizagem de inglês. Neste estudo, percebemos que os alunos envolvidos na pesquisa apresentaram ganhos de proficiência nessa língua ao

relatarem durante a conversa com a professora e colegas que durante a realização da tarefa de compilação do corpus e uso do AntConc, foram aprendendo a conhecer as fontes de pesquisa de artigos científicos da área da Logística, a relacionar o seu próprio conhecimento prévio na interpretação dos textos em inglês e a utilizar ferramentas de tradução on-line, como dicionários e o Google Tradutor. Vale destacar que para a utilização do programa Antconc além das explicações fornecidas pela professora, foi observado que os alunos buscavam tutoriais no próprio site do Antconc, bem como em vídeos disponíveis em inglês no Youtube. Como professora percebo que, além de ganhos na proficiência em língua inglesa, os alunos também se desenvolveram em relação ao letramento digital no uso das ferramentas digitais trabalhadas durante as aulas de Inglês Instrumental.

Outra etapa de continuidade desta pesquisa seria continuar o estudo sobre a criação de um vocabulário da área de Logística, bilíngue: português/inglês, com os alunos do curso de Tecnologia em Logística. O próximo passo poderia ser a compilação de um corpus coletivo, usando o material de cada um dos alunos, a atualização da macroestrutura por meio da criação das listas de palavras, das palavras-chave e das linhas de concordância conforme exemplificado neste artigo. Depois dessa etapa, seria necessário organizar a microestrutura seguindo as definições de microestrutura estipuladas pelo Votec – Vocabulário Técnico On-line (FROMM, 2009).

Segundo Fromm (2009), o Votec é distinto de outras ferramentas eletrônicas disponíveis no mercado na construção de um corpus de estudo, porque se baseia na elaboração de sua macro e microestrutura apenas em *corpora* técnicos especialmente construídos para esse fim que servem de base para a ferramenta na construção de uma árvore de campo da área de Linguística e Linguística Aplicada.

A seguir um exemplo dessa microestrutura por meio da ficha terminológica informatizada do Votec:

Figura 12 – Criação do termo *Supply Chain*.

Termo: Supply Chain

Passo Anterior Salvar Sair sem salvar

Contextos Conceito Final / Definição

Contextos

| Exemplo | Conceito | Fonte |
|---|--|----------------|
| 1 Demanddriven supply chain is a system of technologies and processes that react to realtime demand across a network of costumers, suppliers and employees. | A system of technologies and processes that reacts to the demands of suppliers, costumers and employees. | PDF 26/11/2015 |
| 2 Main objective of supply chain is to create value and increase efficiency of the businesses to be more competitive in the market. | The supply chain aims to create valeu and increase efficiency of the businesses. | PDF 10/12/2015 |
| 3 A supply chain is the set of valueadding | A set of activities that connects the supplier, | PDF 10/12/2015 |

Dados Traços Distintivos Semântica Termo Equivalente Termos Remissivos Informações Enciclopédicas

Dados

Ontologia: Logística > Logística Internacional

Categoria Gramatical: Número:

Gênero: Sigla/Acrônimo:

Entrada por Extenso:

Var. Morfossintáticas:

Acepção Nº:

Cópus

Posição na Ordem de Freqüência: Nº de Ocorrências do termo:

17/02/2016 09:55 © 2007 FFLCH - ICMC Jr.

Sobre a elaboração da ficha terminológica, Fromm (2014) esclarece que os campos dessa ficha disponível no Votec pressupõem que toda informação a ser inserida deve ser baseada somente no corpus de estudo.

A microestrutura se constitui, primeiramente, do cadastro de exemplos sobre determinado termo. No link “Contextos”, é necessário inserir as linhas de concordância selecionadas a partir do corpus, na sequência, ao lançar cada exemplo cadastrado, deve-se procurar criar um resumo, uma simplificação ou uma explicação de modo a gerar o conceito para o termo.

Na aba inferior, Traços Distintivos é o campo em que é feita uma análise componencial de temas criados por meio de conceitos do conhecimento prévio.

Segundo Fromm (2014) a última tarefa é a criação do conceito final e da definição para o verbete em análise.

Certamente há outros desdobramentos que não relacionamos neste estudo, por isso, intitulamos essa seção dessa forma. Apresentamos algumas possibilidades de desdobramentos de pesquisa. A seguir, discorreremos sobre as nossas considerações.

5. Considerações

Desenvolver esta pesquisa assumindo o papel de professora de Inglês Instrumental e pesquisadora propiciou um olhar reflexivo voltado para o meu próprio contexto de sala de aula. Penso que essa oportunidade de estudo me fez perceber que há muitas possibilidades de uso da metodologia da Linguística de Corpus no ensino e na aprendizagem de língua inglesa na perspectiva do DDL. Vivi com meus alunos a experiência de ensinar e aprender a língua inglesa por meio da leitura de textos autênticos da área de formação profissional. Foi possível notar que embora alguns alunos tivessem um nível básico de proficiência em inglês, eles conseguiram desempenhar as tarefas completamente, desde a identificação de textos específicos da área da Logística em inglês, por meio da leitura e interpretação dos resumos (*abstracts*) dos textos pesquisados às tarefas operativas de compilação do corpus.

Uma das vantagens de se considerar a perspectiva do DDL nas aulas de inglês é a oportunidade de criar material didático adequado às necessidades dos alunos. Acredito que envolver o aluno nesse processo de elaboração de material pode trazer benefícios para o próprio estudante que se torna mais independente para aprender a língua inglesa e passa a conhecer, ainda que de modo introdutório, sobre o funcionamento da linguagem. Portanto, o caráter de trabalho colaborativo com os alunos na produção de material didático é possível por meio da metodologia do DDL, que permite que os próprios alunos em aula, juntamente com o professor, organizem uma coleção de textos em inglês para serem estudados durante as aulas de Inglês

Instrumental, as quais se tornam mais próximas às necessidades dos alunos de aprender a língua estrangeira.

Referências

DE BARCELLOS ALMEIDA, G. M. A Teoria Comunicativa da Terminologia e a sua prática. **Alfa**: revista de Linguística. São Paulo, v. 50, n. 2. 2006.

ANTHONY, L. **AntConc** (Version 3.4. 3) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. 2014.

ANTHONY, L. **AntConc 3.4.3**. Tokyo: Waseda University, 2014. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso em: 21 fev. 2015.

DORNELLES, M. S. **Bases teórico-metodológicas para elaboração de um glossário bilíngue (Português-Inglês) de Treinamento de Força**: subsídios para o tradutor. Porto Alegre, 2015. 365 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras – PPG-UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. DOI <https://doi.org/10.29289/259453942018v28s1059>

FADANELLI, S. B.; FINATTO, M. J. B. A arquitetura de um glossário terminológico Inglês-Português na área de Eletrotécnica. **Linguamática**. v. 7, n. 1, p. 67–71, 2015.

FROMM, G. Elaboração de um verbete bilíngue na área de aquisição da linguagem. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. de S (org.). **Viabilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2014.

FROMM, G. VoTec: página de terminologia para tradutores. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 183-199, 2009.

JOHNS, T. F. Should you be persuaded: two samples of data-driven learning materials. In: JOHNS, T. F.; KING, P. (org.). **Classroom Concordancing**. Birmingham: ELR Journal, v. 4, p. 1-16, 1991.

KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

MA, K. C. **Small-corpora concordancing in ESL teaching and learning**. Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching. v. 16, p. 11-30, 1993.

PEIXOTO, L. M.; BRITO, L. F. A. Procedimentos para compilação de um *corpus* composto por legendas e construção de uma ferramenta de corpus on-line: o Corpus of English Language Videos. **Domínios da linguagem**. Uberlândia, v. 9, n. 3, p. 275-299, 2015. DOI <https://doi.org/10.14393/dl19-v9n3a2015-15>

SARDINHA, T. B. **Linguística de corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.

SCOTT, M. **WordSmith tools version 5**. Liverpool: Lexical Analysis Software. Oxford: Oxford University Press, v.122, 2008

SMITH, S. **Corpora in the classroom: data-driven learning for Freshman English**. Disponível em: <http://www3.nccu.edu.tw/~smithsgj/Corpora%20in%20the%20classroom.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2015.

SMITH, S. et al. Corpora for SLA: using Sketch Engine to learn Chinese and English. *In: Proceedings 2007 Conference and Workshop on TEFL and Applied Linguistics*. Taoyuan, p. 430-436, 2007.

VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. (org.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo, SP: HUB Editorial, 2011.

Artigo recebido em: 30.03.2018

Artigo aprovado em: 18.09.2018



A importância da documentação e da descrição linguística para a revitalização de línguas ameaçadas

The importance of linguistic documentation and description for revitalization of endangered languages

*Bruna Fernanda S. de Lima Padovani**

*Camille Cardoso Miranda***

*Jeanne Barros de Barros****

RESUMO: Pesquisas linguísticas que visam à documentação e à descrição são de extrema importância para a revitalização de línguas ameaçadas. São estudos que beneficiam as comunidades, fortalecendo suas línguas e culturas e auxiliando também no conhecimento científico dessas comunidades. Este artigo faz uma breve reflexão acerca da importância da documentação e da descrição para a revitalização de línguas que estão ameaçadas de extinção. São apresentados, ainda, exemplos de ações de valorização e de revitalização da língua Apurinã (Aruák), falada no sudoeste do estado do Amazonas. Discutem-se tais fatores com vistas à promoção da valorização das línguas e culturas indígenas do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Documentação. Descrição. Revitalização. Línguas Indígenas.

ABSTRACT: Researches projects aiming at documenting and describing endangered languages are extremely important for their revitalization. In addition, to promoting scientific knowledge, such studies also benefit the linguistic communities, by contributing to strengthen their languages and cultures. This paper offers a brief reflection on the importance of language description and documentation for the revitalization of languages threatened by extinction, focusing on efforts aimed at the promotion and revitalization of Apurinã, an Aruák language spoken in the southwest of the Brazilian state of Amazonas. The paper then discusses such examples as they relate to the general issue of promoting the strengthening of Brazil's indigenous languages and cultures.

KEYWORDS: Documentation. Descriptions. Revitalization. Indigenous Languages.

* Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. E-mail: bflimapadovani@gmail.com

** Doutoranda em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: camiranda126@gmail.com

*** Mestra em Estudos Linguísticos pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. E-mail: jeannebarrosufpa@yahoo.com.br

1. Introdução

A diversidade linguística que existe no mundo é inestimável, intimamente conectada com a diversidade cultural e os conhecimentos tradicionais. Conforme o consenso de vários linguistas (cf. AUSTIN; SALLABANK, 2011, p. 1), há aproximadamente 7 mil línguas faladas no mundo. Contudo, destas, uma grande parcela está gravemente ameaçada de extinção (AUSTIN; SALLABANK, 2011). É urgente que se trabalhe contra essa perda, ajudando comunidades linguísticas a manter suas línguas tradicionais por meio, por exemplo, de trabalhos linguísticos e educacionais, e/ou documentando-as o máximo possível, enquanto são ativamente usadas ou lembradas. A tabela abaixo apresenta o número de línguas que correm alto risco desaparecer por áreas geográficas do mundo:

Tabela 01 – Línguas em perigo de extinção¹.

| Área | Número |
|----------|--------|
| África | 131 |
| Américas | 339 |
| Ásia | 187 |
| Europa | 51 |
| Pacífico | 208 |
| Total | 916 |

Fonte: Ethnologue²

Em relação à diversidade linguística específica do Brasil, de acordo com os últimos dados do IBGE (2010)³, a população indígena é de aproximadamente 897 mil pessoas, compondo 305 etnias. São faladas cerca de 274 línguas por aproximadamente 37,4% do total de indígenas. Rodrigues (2013) registra 199 delas, enquanto Moore *et al.*

¹ Incluindo as línguas moribundas. Línguas em que os únicos falantes ativos são membros de gerações dos avós ou mais idosos.

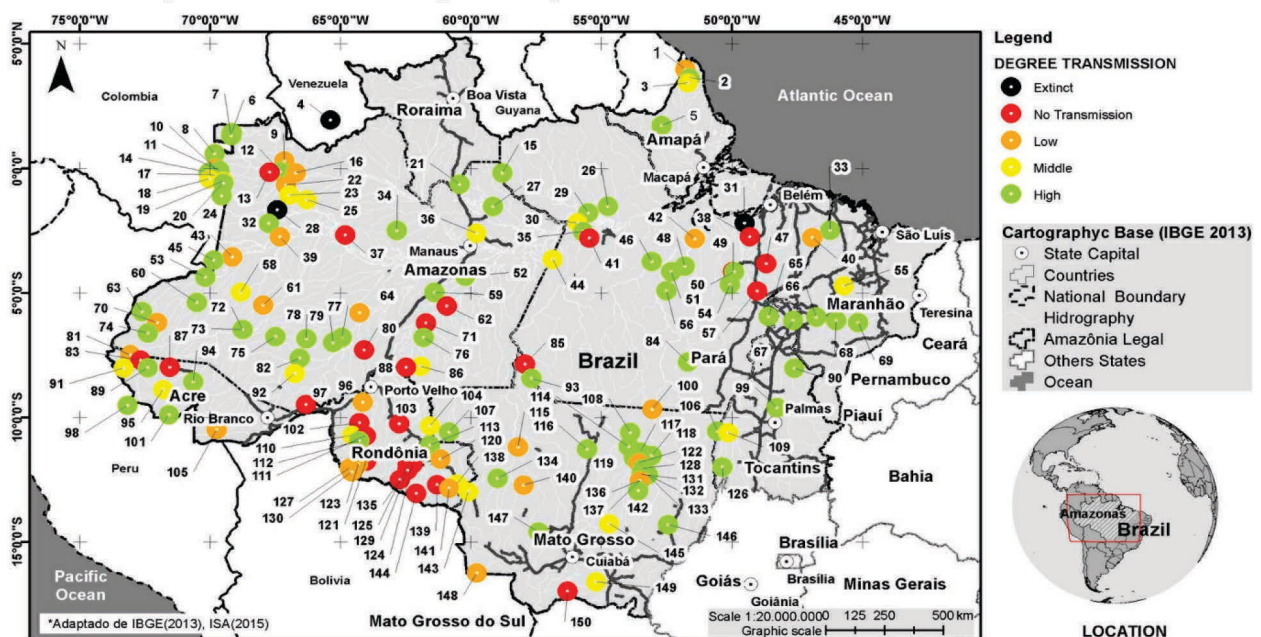
² Informações mais detalhadas no site: <https://www.ethnologue.com>.

³ Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>.

(2008, p. 38) afirmam que, pelo critério de inteligibilidade mútua, a soma dificilmente ultrapassaria 150.

É importante ressaltar que o grau de perigo de extinção de línguas indígenas foi subestimado por anos no Brasil, devido à confusão entre número de falantes vs. população do grupo, somando a isso as distintas variedades de uma língua que eram consideradas como uma língua distinta.

Dados sobre a transmissão das línguas são ainda mais difíceis de se conseguir, mas é o principal determinante do futuro delas. De acordo com Moore e Galucio (2016), 21% das 150 línguas faladas no Brasil apresentam um alto grau de perigo de extinção em um futuro próximo por causa do baixo número de falantes e da falta de transmissão. Facundes *et al.* (2018) apresentam um levantamento preliminar das línguas indígenas da Amazônia brasileira, classificadas em diferentes graus de vitalidade, como se pode observar no mapa abaixo. Segundo Facundes *et al.* (2018), esse mapa seria muito mais complexo se as variedades de cada uma dessas línguas fossem nele representadas.

Figura 1 – Estado das Línguas Indígenas Amazônicas (FACUNDES et al., 2018)⁴.

Fonte: Facundes et al. (2018)

A redução do número de línguas indígenas é um processo devastador e violento que se perpetua até os dias de hoje. Conforme Austin e Sallabank (2011), aquelas que

⁴ 1 Galibi; 2 Palikur; 3 Karipuna of Amapá; 4 Baré; 5 Wajampi; 6 Sirionó; 7 Kubeo; 8 Hupda; 9 Baré; 10 Barasano; 11 Karapaná; 12 Dãw; 13 Arapasso; 14 Macuna (Yebá-masã); 15 Hixkaryana; 16 Tariana; 17 Yuhup; 18 Tuyuca; 19 Waikana; 20 Desano; 21 Waimiri-Atroari; 22 Warekena; 23 Nheengatú; 24 Kotiria (Wanáno); 25 Nadëb; 26 Apalaí; 27 Wai wai; 28 Kaixana; 29 Zo'é; 30 Kaxuyana; 31 Turiwára; 32 Baníwa; 33 Ka'apor; 34 Yanomami; 35 Tiriyo; 36 Wapishana; 37 Muinane; 38 Anambé; 39 Kokáma; 40 Tembê; 41 Wayana; 42 Krenák; 43 Kambeba (Kokama); 44 Sataré -Mawé; 45 Tikuna; 46 Arara; 47 Amanayé; 48 Galibi Maworno; 49 Xipáya; 50 Asuriní do Tocantins; 51 Asuriní do Xingu; 52 Macuxí; 53 Matsis; 54 Parakanã; 55 Guajajara/Tenetehara; 56 Araweté; 57 Gavião Parkatejé and Kykatejé; 58 Ingariko; 59 Taurepang (Pemóng); 60 Korúbo; 61 Tosohon-dyapa; 62 Mura; 63 Matses; 64 Paumarí; 65 Suruí of Tocantins; 66 Krinkatí; 67 Apinajé; 68 Canela Apaniekrã; 69 Canela Ramkokamekrã; 70 Kulina; 71 Torá; 72 Kanamarí; 73 Katukina de Biá; 74 Marubo; 75 Dení; 76 Pirahã; 77 Banawá; 78 Suruwaha; 79 Jarawara; 80 Juma; 81 Poyanáwa; 82 Jamamadi; 83 Nawa; 84 Kayapó (Mebêngôkrê); 85 Apiaká; 86 Tenharim; 87 Arara (Shawādawa); 88 Jiahui; 89 Katukina do Acre; 90 Krahô; 91 Shanenawa; 92 Apurinã; 93 Mundurukú; 94 Kulina; 95 Yawanawa; 96 Karitiána; 97 Kaxarari; 98 Ashaninka; 99 Xerente; 100 Terena; 101 Yaminawa (Jamináwa); 102 Karipuna; 103 Urupá; 104 Káro (Arara); 105 Maxineri; 106 Tapirapé; 107 Cinta-Larga; 108 Panará; 109 Avá-Canoeiro; 110 Wari'; 111 Oro Win; 112 Uru-eu-wau-wau (kawahib); 113 Suruí Paiter; 114 Tapayuna; 115 Rikbaktsá; 116 Kayabí; 117 Ikpeng; 118 Kisidjê (Suyá); 119 Nahukwa; 120 Kwaza; 121 Kujubim; 122 Trumai; 123 Makurap; 124 Tupari; 125 Puruborá; 126 Karajá; 127 Jeoromitxi; 128 Matipu; 129 Aruá; 130 Kanoé; 131 Kamayurá; 132 Kuikúru; 133 Kalapalo; 134 Enawenê-nawê/Salumã; 135 Arikapú; 136 Mehinaku; 137 Yawalapití; 138 Aikaná; 139 Wayoró; 140 Irantxe; 141 Akuntsú; 142 Awetí; 143 Nambiquara; 144 Mekéns; 145 Bakairi; 146 Xavante; 147 Paresi; 148 Chiriguiano; 149 Boróro; 150 Guató (FACUNDES et al., 2018).

estão ameaçadas têm passado por mudanças nos seus perfis, pois muitas são faladas apenas por pessoas mais velhas, e os jovens tipicamente estão apresentando um processo de mudança linguística (*language shift*) em que acabam utilizando mais as línguas majoritárias, por exemplo, o português, no caso do Brasil, do que a sua língua nativa. Essa situação torna-se cada vez mais crítica, pois, como mencionamos anteriormente, coloca muitas línguas em uma situação de perda linguística bastante avançada.

Como apontou Seki (1999), as línguas indígenas recebem diferentes pressões. O impacto com populações envolventes ou línguas majoritárias afeta cada vez mais não apenas a situação linguística brasileira, como também aspectos socioculturais. A autora, conforme assinalava há vinte anos, desconhecia a existência de um levantamento geral que pudesse estabelecer com maior exatidão os reflexos do impacto do português em distintos grupos indígenas, tanto no que diz respeito a graus de bilinguismo quanto no que se refere às interferências do português nessas línguas. Esse contato não é tão perceptível nas primeiras fases, mas aos poucos vai se consolidando e afetando as línguas minoritárias (SEKI, 1991).

Essa mudança traz consequências significativas na estrutura linguística das línguas minoritárias, uma vez que elas acabam sofrendo alterações lexicais ou gramaticais devido às influências das línguas francas. De acordo com Mühlhäusler (1996), as línguas da região do Pacífico, por exemplo, apresentaram mudanças tipológicas por conta do contato com línguas europeias. Essas línguas, anteriormente, tinham a tendência de ter um tipo morfológico de síntese, mas, em virtude do contato com a língua majoritária, elas, atualmente, estão apresentando um perfil tipológico de línguas fusionais (flexionais), que é uma tendência morfológica das línguas europeias. Além da perda do tipo morfológico, essas línguas também perderam aspectos de concordância gramatical.

Mühlhäusler (1996) explica que essas mudanças estão deixando essas línguas menos complexas morfológicamente, e que traços como a polissíntese estão desaparecendo do Pacífico. Assim, segundo o autor, as distinções que poderiam ser feitas em estágios anteriores não são mais realizados por falantes mais jovens. Isso acarreta um impacto na manutenção dessas línguas, já que os falantes, frequentemente os das gerações mais novas, estão alterando seus sistemas estruturais em decorrência de outras estruturas que não fazem parte da gramática deles.

Para Mühlhäusler (1996), é importante mencionar que línguas extintas ou que já apresentam estruturas modernizadas, ou seja, com itens lexicais ou gramaticais que não faziam parte do repertório linguístico dos falantes, mas que agora já se internalizaram, apresentam o mesmo efeito. Isto é, os falantes acabam empregando as categorias gramaticais e semânticas de línguas majoritárias, e o nível linguístico dessas línguas acaba sendo substituído por variações específicas, por exemplo, a mudança de ordem de palavras, questões relacionadas à morfologia verbal, convergência lexical com línguas francas etc. Essa mudança na estrutura linguística, em uma perspectiva ecológica, incide também na estrutura social e cultural desses povos.

Mufwene (2001), ao refletir sobre a diversidade linguística e fatores sociolinguísticos relativos ao desaparecimento de línguas, afirma que elas são enfraquecidas, entre outros fatores, quando é alterada sua função e seus domínios de uso, ou seja, quando se modifica seu *status*, tornando restrito o uso de determinadas línguas ao mesmo passo em que é ampliado o uso de outras (majoritárias). O caso de países que passaram por processos de colonização ilustra essas alterações, uma vez que foram estabelecidas nesses países políticas linguísticas voltadas para a manipulação dos usos das línguas nas quais línguas ou variedades de línguas foram oficializadas para a educação e administração do país e, posteriormente, foram implementadas ações de ensino dessas línguas. Essas ações são fundamentadas em ideologias homogeneizadoras que concebiam a diversidade linguística e cultural como

empecilho aos interesses do Estado, como no caso do Brasil, em que a construção de sua identidade nacional tem como base políticas de enfraquecimento linguístico e cultural destinadas a seus povos originários.

Um grande número de línguas indígenas, como já mencionamos anteriormente, corre também perigo de desaparecer rapidamente devido ao número extremamente reduzido de falantes e à não transmissão para as novas gerações, o que também prejudica o conhecimento científico dessas línguas. Conforme Moore *et al.* (2008), as línguas mais ameaçadas são também as menos estudadas ou documentadas.

Portanto, trabalhos de descrição, documentação e revitalização de línguas minoritárias são de suma importância, não apenas para a ampliação de estudos linguísticos, mas também para a preservação de saberes socioculturais e de estruturas linguísticas que estão se perdendo em razão do processo de obsolescência que muitas línguas indígenas brasileiras vêm passando há décadas. Diante da importância dos estudos de documentação e descrição para a revitalização de línguas ameaçadas de extinção, o presente artigo tem o objetivo de apresentar algumas considerações sobre tais aspectos, destacando fatores das práticas linguísticas como determinantes para o processo de revitalização.

O artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, apresentamos uma visão geral acerca da descrição e documentação linguística; na segunda, discutimos sobre a tarefa de revitalização linguística de línguas ameaçadas de extinção; na terceira, são apresentados exemplos de ações de valorização e revitalização linguística de uma língua indígena no sudoeste do estado do Amazonas (Apurinã); e, por fim, são feitas algumas considerações gerais sobre a relevância e contribuição de trabalhos de descrição e documentação para a revitalização linguística.

2. Visão geral sobre descrição e documentação linguística

Duas ações bastante importantes na revitalização de línguas são a descrição e a documentação linguística. Essas atividades vão se diferenciar em termos dos seus objetivos, contudo ambas as técnicas são bastante complementares, podendo os pesquisadores trabalhar em conjunto. A subseção abaixo descreve algumas considerações sobre a documentação linguística.

2.1. Documentação linguística

Conforme Woodbury (2011), a documentação linguística tem como objetivo: “a criação, anotação, preservação e divulgação de registros transparentes de uma língua” (WOODBURY, 2011, p. 159) e é um processo que deve ser acelerado, ampliado, popularizado e transformado (WOODBURY, 2011). Cada vez mais, as comunidades estão procurando documentar os aspectos linguísticos utilizados em diferentes práticas discursivas (ex. rituais, canções tradicionais, narrativas orais etc.).

Para Himmelmann (2006, p. 1), a documentação linguística é: “um registro duradouro e polivalente de um idioma”. Conforme esse autor, os dados primários que constituem a documentação de uma língua incluem gravações de áudios e de vídeos de um evento comunicativo, elicitacoes ou transcrições. Esses dados primários devem ser organizados em um *corpus* estruturado e que possa ser acessível para vários tipos de anotações e comentários (HIMMELMANN, 2006).

Segundo Austin (2010), a documentação linguística desenvolveu-se cada vez mais nos últimos anos por conta da necessidade de se obter um registro duradouro das diferentes línguas ameaçadas no mundo. O estudo também auxilia os falantes dessas línguas no desejo da manutenção de sua língua materna. Himmelmann (2006) explica que a documentação não é apenas uma área de interesse da Linguística, mas também de outras áreas como Arqueologia, Antropologia e História. Desse modo, compreendemos que a documentação linguística é, por natureza, multidisciplinar, e,

como observa Woodbury (2011), baseia-se nos conceitos e técnicas tanto da Linguística, quanto da Etnografia, da Psicologia, da Ciência da Computação etc.

Woodbury (2011) afirma que os propósitos da documentação podem ter várias finalidades. Nesse sentido, a documentação não é apenas destinada à revitalização de línguas, mas também à reconstrução histórica, social e ideológica relacionada à manutenção das identidades culturais. Desse modo, deve ser adaptada conforme os interesses das comunidades a quem ela se destina.

Para Himmelmann (2006), a documentação linguística se preocupa principalmente com a organização e a preservação dos dados primários da língua e com a interface desses dados com outros tipos de análise. Assim sendo, o autor (HIMMELMANN, 2006, p. 15) identifica cinco características importantes na documentação linguística:

- foco nos dados primários – a documentação linguística se preocupa com a coleta e análise de uma matriz de dados linguísticos para que sejam disponibilizados para uma ampla gama de usuários;
- responsabilidade – deve-se acessar os dados primários e as suas representações, realizando evolução de análises linguísticas possíveis e esperadas;
- preocupação com o armazenamento a longo prazo e com a preservação de dados primários – a documentação linguística inclui um foco no arquivamento, a fim de garantir que materiais documentais da língua sejam disponíveis para futuras gerações;
- trabalho interdisciplinar – a documentação requer informações e conhecimento de uma série de disciplinas e não se restringe à linguística;
- cooperação e envolvimento direto da comunidade da fala – a documentação requer um trabalho ativo e colaborativo com os membros da comunidade, tanto como produtores de materiais da língua quanto como copesquisadores.

À medida que os projetos de documentação linguística são iniciados, registros e anotações sobre o seu progresso se tornam disponíveis e seus resultados são depositados em arquivos de mídias (AUSTIN, 2010). Drude (2006), a propósito, afirma

que apesar da grande perda da diversidade linguística no mundo sua documentação teve um grande avanço graças às novas tecnologias, como gravações de áudio e de vídeos que possibilitaram realizar registros de alta qualidade em trabalhos de campo nas comunidades onde a língua é falada diariamente. Os programas computacionais especializados também auxiliam na criação de acervos digitais. Himmelmann (2006, p. 11) afirma que a documentação como um todo necessita incluir nos arquivos informações de dados secundários que são os metadados, acompanhados com as seguintes informações:

- nomes dos participantes que estão sendo gravados;
- quem fez os registros e para qual finalidade;
- local e data do registro;
- qual o equipamento utilizado;
- quem é público-alvo;
- uma breve caracterização do conteúdo que está sendo discutido.

Segundo as informações de Himmelmann (2006), existem dois padrões de metadados que complementam um ao outro. O primeiro padrão é Olac⁵, que visa exclusivamente à função de catalogação e fornece um acesso rápido a um grande número de arquivos de dados primários em uma escala mundial. O segundo padrão é o Imdi⁶, o qual incorpora todos os dados do Olac e, portanto, é compatível com ele. Esse programa é uma ferramenta de gerenciamento de *corpus* que visa principalmente à documentação de línguas arquivadas digitalmente (HIMMELMANN, 2006).

Além desses metadados, é importante mencionar os programas linguísticos que auxiliam na organização, na documentação e na análise dos dados primários. Por exemplo, para dividir o sinal de áudio em segmentos que correspondem mais ou menos à sentença da fala, podemos utilizar o *transcriber*. Esse programa suporta

⁵ Informações mais detalhadas pelo site: <http://www.olacinc.org/>.

⁶ Informações mais detalhadas pelo site: <https://tla.mpi.nl/imdi-metadata/>.

múltiplas camadas hierárquicas de segmentação de forma que podem ser vistas simultaneamente duas formas de onda sonora em diferentes resoluções, além de suportar várias codificações de caracteres, incluindo Unicode e as fontes do IPA (Alfabeto Fonético Internacional).

Um outro programa bastante utilizado para organização e análise dos registros realizados em trabalhos de campo é o FLEx (*FieldWorks Language Explorer*). O programa oferece ao linguista a opção de criar um banco de dados de acordo com as especificidades do trabalho de pesquisa. Ele abrange várias opções, como: a inserção de textos e a interlinearização deles; frases; palavras; morfemas; transcrição fonética; som; referências cruzadas; informações fonológicas, morfológicas e sintáticas; variações; etimologia; notas culturais e antropológicas; discurso; informações gramaticais, semânticas e sociolinguísticas; informações enciclopédicas e científicas; detalhes da coleta de dados como a fonte de informação; local e data da coleta; nome do participante, e outras funções que permitem ao pesquisador a realização completa de um banco de dados detalhado, visando também à documentação dos dados da língua. O programa também permite a convergência com outros programas computacionais como o ELAN (*The Language Archive*)⁷ e o Lexique Pro⁸, e ainda oferece a opção de exportar arquivos em PDF.

Assim sendo, podemos compreender que a documentação linguística é um mecanismo importante na preservação de línguas e culturas. De acordo com Austin (2010), existem quatro razões para a documentação ser um campo que cresceu dentro

⁷ O Elan é um programa computacional de distribuição gratuita produzido pelo Instituto Max Planck (<https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/download/>). Essa ferramenta é utilizada para anotar e transcrever, manual e semiautomaticamente, gravações de áudio ou vídeo.

⁸ O Lexique Pro é um visualizador e editor de léxico interativo, de distribuição gratuita, produzido pelo *International Society of Linguistic* (<http://www.lexiquepro.com>), com *hiperlinks* entre as entradas, exibições de categorias, reversão de dicionário, pesquisa e ferramentas de exportação. Ele é projetado para exibir os dados em um formato de fácil acesso para que possa ser compartilhado com outros pesquisadores. Esse programa pode ler e exibir um banco de dados lexical se for: (i) um arquivo de texto com marcadores de formato padrão reconhecidos (como dados produzidos pelo *Toolbox*), ou (ii) um arquivo XML no formato LIFT (produzido pela FLEx).

da Linguística. A primeira é a preocupação de linguistas e de outros pesquisadores com a situação crítica de uma grande parcela das línguas do mundo que, conseqüentemente, ameaça a diversidade linguística. A segunda razão é o interesse dos linguistas em pesquisas teóricas e tipológicas na incorporação de dados de um número amplo de línguas que podem não ser geneticamente relacionadas, para realizar diferentes análises, comparar e verificar os padrões e as tendências universais para um estudo tipológico das línguas do mundo. A terceira é olhar a língua não como um sistema abstrato, mas sim como um uso social. A última razão é o surgimento de financiamentos de agências governamentais preocupadas em documentar línguas ameaçadas.

Por fim, a documentação é um passo importante na revitalização de uma língua. Com esse estudo, é possível realizar decisões de planejamentos linguísticos, coletar dados para diferentes finalidades, elaborar materiais digitais como vídeos em formatos de DVD e/ou de Cds de áudios registrando alguma prática tradicional bastante importante para comunidade. O estudo também auxilia na análise de teorias linguísticas (fonéticas, fonológicas, morfossintáticas, lexicais, semânticas e entre outras) e é uma etapa fundamental para o conhecimento científico das línguas do mundo.

A subseção seguinte traz considerações gerais sobre a descrição linguística.

2.2. Descrição linguística

Antes de iniciarmos a discussão sobre alguns conceitos básicos da descrição linguística, é importante compreender que a documentação linguística não é uma descrição linguística. Austin (2010) argumenta que muitos pesquisadores sugeriram que a documentação linguística é uma descrição praticada por muitos estudiosos no início do século XX, com adição de tecnologias de áudio digital e gravação de vídeo.

Para o autor (2010, p. 14), isso é “uma deturpação que falha no sentido da análise dos aspectos da documentação linguística que diferenciam-se da descrição”.

De acordo com Austin (2010), a documentação e descrição linguística diferem em termos dos seus objetos, áreas de interesse, métodos de pesquisa, fluxos de trabalho e resultados. Himmelmann (1998) explica que a tarefa de registrar uma língua pouco conhecida compreende duas atividades: coleta, transcrição e tradução dos dados primários e uma análise descritiva deles. Assim como Austin (2010), o autor também alega que a documentação e a descrição são substancialmente diferentes no que diz respeito aos métodos empregados, como também nos resultados obtidos. Segundo Himmelmann (1998), a descrição linguística é, em geral, útil para pesquisadores que se direcionam a trabalhar com gramáticas ou comparações de línguas.

Portanto, a descrição linguística tipicamente objetiva à produção de gramáticas, dicionários e coleção de textos, e o público-alvo, geralmente, são os linguistas ou os estudiosos da área. Austin elucida que embora a descrição se baseie em um *corpus*, ela envolve uma análise de ordem diferente, ou seja, a descrição abrange uma compreensão da língua em um nível mais abstrato, como um sistema de elementos, regras e construções fonológicas, morfossintáticas e semânticas (AUSTIN, 2010).

Podemos compreender, então, que, diferentemente da documentação linguística que não visa apenas registrar aspectos linguísticos, mas que também abrange diversidade das línguas em diferentes contextos socioculturais, o estudo da descrição tem um interesse maior nas análises dos dados, com a finalidade de descrever ou apresentar uma gramática (descritiva) e um dicionário. Essas atividades são tipicamente linguísticas. O quadro 1, abaixo, adaptado de Himmelmann (1998), resume algumas diferenças entre documentação e descrição.

Quadro 1 – Diferenças entre a documentação e descrição linguística.

| | Documentação | Descrição |
|-------------------------------|---|--|
| Resultados | <i>Corpus</i> de enunciados, notas sobre observações e comentários feitos pelos falantes, registros arquivados em acervos digitais etc. | Gramáticas, dicionários, coleção de textos. |
| Procedimentos | Observações dos participantes, elicitções, gravações, transcrições e traduções dos dados primários. | Análise fonética, fonológica, morfossintática e semântica. |
| Questões metodológicas | Amostragem, finalidades, para quem se destina, os tipos de equipamentos, local e data... | Definição de termos e níveis, justificção (adequada) da análise. |

Fonte: Himmelmann (1998, p. 5).

Na subseção que segue, trataremos brevemente da documentação e da descrição em línguas indígenas brasileiras.

2.3. Documentação e descrição em línguas indígenas brasileiras

Atualmente, programas de documentação e trabalhos de descrição linguística das línguas indígenas brasileiras têm aumentado. Vários projetos internacionais prontificaram-se a auxiliar a documentação de línguas indígenas ameaçadas. São eles: o DOBES (Documentação de Línguas Ameaçadas), da Alemanha, e o ELDP (Programa de Documentação de Línguas Ameaçadas), da Inglaterra. De acordo com a informação de Moore *et al.* (2008), esses programas já apoiaram a documentação de 19 línguas brasileiras. Outros programas importantes que também visam à documentação são: EMELD (*Electronic Metastructure for Endangered Languages Datas*), AILLA (*The Archive of the Indigenous Languages of Latina America*) e ELF (*Endangered Languages Fund*).

Em relação aos programas de documentação realizados por fundações brasileiras, podemos mencionar o Prodclin⁹ (Programa de Documentação de Línguas Indígenas), que foi criado em 2009 pela Fundação Nacional do Índio (Funai), pela Fundação Banco do Brasil e pela Unesco, por intermédio do Museu do Índio. Esse projeto visa à preservação do patrimônio cultural e linguístico dos povos indígenas brasileiros e promove o acesso para futuras gerações desses povos e também para pesquisadores interessados em trabalhar com a documentação e a descrição das línguas indígenas brasileiras. De acordo com as informações do site do Prodclin, até o momento, o trabalho de documentação está sendo realizado em 13 línguas indígenas que foram escolhidas pelo critério de graus de ameaça. As línguas que participam do projeto são: Apiaká, Desano, Haliti-Paresí, Kaiabi-Kawaiete, Kanoé, Kisêdjê, Karajá, Maxakali, Ikpeng, Ninam, Rikbaktsa, Shawãdawa e Yawanawa.

Os estudos descritivos sobre essas línguas tiveram um aumento significativo e estão cada vez mais disponíveis ao público em geral (SILVA, 2009). Tais pesquisas podem ser encontradas em forma de livros, gramáticas, dicionários, coleções de textos, teses, dissertações, periódicos e capítulos de livros. Os eventos acadêmicos também cooperam na elaboração de publicações referentes aos vários estudos de línguas indígenas faladas no Brasil, ajudando na circulação dos conhecimentos científicos sobre esses povos. Por fim, não podemos deixar de citar o site *etnolinguistica*¹⁰, que fornece um banco de dados condensado com diferentes trabalhos acadêmicos e documentos etnográficos das línguas indígenas do Brasil e dos países vizinhos.

Em suma, é possível compreender que, apesar da situação extremamente preocupante das línguas indígenas brasileiras, nos últimos anos, muitos pesquisadores têm se dedicado profundamente a documentar e a descrever essas línguas. Contudo,

⁹ Endereço do projeto Prodclin: <http://prodclin.museudoindio.gov.br/>

¹⁰ Endereço do site: <http://www.etnolinguistica.org/>

muitas etapas ainda precisam ser realizadas, principalmente no planejamento de revitalização linguística, aspecto tratado na próxima seção.

3. Revitalização linguística

O contato entre populações de diferentes línguas e culturas vem delineando, ao longo da história das sociedades, comportamentos linguísticos e configurando o que conhecemos por diversidade linguística. A diversidade linguística não abrange somente o reconhecimento das diferentes línguas existentes e faladas em todo o mundo, como também as formas diferentes de uso dessas línguas (práticas linguísticas).

Do contato entre línguas e culturas, fatores histórico-sociais, como os econômicos, a dominação cultural e os processos de colonização determinam mudanças linguísticas. Entre as consequências desses processos está o abandono de línguas em relação ao uso majoritário de outras, o que culmina no processo de extinção de algumas delas. Esse último implica perdas significativas de conhecimentos científicos relacionados à natureza e ao funcionamento da linguagem, uma vez que, quando as línguas desaparecem, deixamos de conhecer sistemas linguísticos únicos.

Não menos importante que a supressão do conhecimento científico, o processo de extinção impõe aos povos falantes de línguas minoritárias mudanças e perdas, totais ou parciais, de sua identidade cultural. Alicerçados no entendimento de que essas perdas são extremamente negativas à livre manifestação cultural desses povos e à diversidade linguística, ferindo o direito de eles serem quem são e de falarem suas línguas, que estudiosos de diversas áreas e organizações representantes dessas populações passaram a buscar a revitalização e a manutenção de suas línguas e culturas.

A tarefa de revitalização das línguas ameaçadas de extinção consiste, de maneira geral, no desenvolvimento de ações que objetivam trazê-las, novamente, ao

nível de utilização dentro de suas comunidades e que encontram, essencialmente na transmissão das línguas para as gerações futuras, chances reais para o não desaparecimento delas (HINTON, 2001). O desenvolvimento dessas ações implica um processo minucioso de compreensão da função, dos usos, das relações entre as línguas e do que querem os falantes em relação à sua língua nativa para então formular estratégias voltadas à manutenção dos usos (contextos de usos) em suas comunidades.

Para Spolsky (2004), o entendimento das práticas linguísticas, das relações sociais, ideológicas e das crenças presentes nas relações entre as línguas e as sociedades – fatores esses que Schiffman (1996) determina como um sistema de regras e práticas chamado “cultura linguística” – é fundamental, uma vez que são tais fatores (sistema) que determinam a transmissão/ensino ou não das línguas, ou seja, que determinam os contextos de uso/desuso e *status* das línguas, ao mesmo passo que também determinam o desenvolvimento de ações de revitalização possivelmente mais eficazes. Portanto, as ações, as estratégias e os métodos para a revitalização de línguas devem considerar aspectos da cultura e da prática linguística que vigoram nas sociedades por serem os falantes agentes cujas práticas conduzem o trabalho linguístico.

No contexto brasileiro, nos últimos trinta anos, muito se discute e trabalha em favor dos povos e das línguas indígenas, resultado da organização desses povos na busca pelos direitos das populações minoritárias, pelo direito à língua e à cultura. No entanto, apesar dos esforços, muito ainda é preciso fazer para que o enfraquecimento e o desaparecimento de línguas indígenas brasileiras sejam, de fato, uma preocupação política e social. As iniciativas de revitalização das línguas indígenas brasileiras se tornaram mais fortes com o reconhecimento delas como línguas presentes e faladas em território brasileiro a partir da constituição de 1988.

Desde essa mudança de *status*, muitas línguas indígenas foram documentadas e descritas, e também iniciados os processos de ensino-aprendizagem que objetivam o seu não desaparecimento. Nesse contexto, as escolas nas comunidades indígenas

aparecem como lugar para a valorização da diversidade linguística e cultural (CUNHA, 2008). No entanto também são celeiros de grandes e importantes discussões, principalmente acerca das metodologias utilizadas e das finalidades da alfabetização em língua portuguesa e em língua materna. Porém o mais importante nessas discussões é considerar as relações entre as línguas no desenvolvimento de toda ação que busque incentivar contextos de usos para que elas sejam faladas (LADEIRA, 2016).

A escola, o ensino formal, a alfabetização em línguas minoritárias não são os únicos meios para a revitalização linguística, existem outras formas de buscar usos dessas línguas d (ver MOORE; GABAS JÚNIOR, “O Futuro das Línguas Indígenas Brasileiras”). Porém, em muitos casos, é o meio mais importante para tal tarefa, pois, entre outros argumentos, fomenta o prestígio e a utilidade das línguas, despertando o interesse por elas nas gerações mais jovens. O ensino das línguas indígenas brasileiras em contextos escolares (ou mais regulares) conta com o trabalho da documentação e da descrição, em especial na elaboração de materiais didáticos.

O desenvolvimento de alfabetos, cadernos com atividades de escrita na língua indígena ou materiais que envolvem pronúncia, que podem ou não tomar a língua portuguesa como referência, são fundamentalmente realizados com a participação dos falantes, uma vez que as ações de revitalização que buscam resultados mais eficientes devem dar aos falantes o papel principal. A contribuição do trabalho de documentação e descrição está em levar para o contexto de ensino da língua não somente seu sistema, mas seus fatores de variação e seus contextos de uso, para que alcancem o objetivo, a funcionalidade e a ampliação desses contextos.

Na seção que segue, apresentaremos alguns exemplos de ações de valorização e revitalização linguística de uma língua indígena no sudoeste do estado do Amazonas (Apurinã).

4. Experiências de revitalização no sudoeste do Amazonas

A língua Apurinã é uma de cerca de 40 representantes da família linguística Aruák, que permanecem vivas (AIKHENVALD, 2005). Essa língua é falada pelo povo de mesmo nome, em comunidades espalhadas às margens de vários afluentes do rio Purus, no sudeste do estado do Amazonas e em comunidades ao longo da rodovia 317, que liga as cidades de Rio Branco e Boca do Acre. Há também um número bastante significativo de apurinãs vivendo fora das aldeias, principalmente nas periferias das cidades de Rio Branco (AC), Boca do Acre (AM), Pauini (AM), Lábrea (AM), Canutama (AM), Tapauá (AM), Manacapuru (AM) e Manaus (AM). Além disso, há alguns Apurinã vivendo em terras indígenas de outras etnias, sendo duas com os Paumari nos lagos Paricá e Marahã, uma com a etnia Jamamadi do Lourdes e uma com os índios Torá, na terra de mesmo nome no município de Manicoré (AM), e com etnias Tupí, em Rondônia (FACUNDES, 2000).

Atualmente, a população Apurinã conta com aproximadamente 6.842 pessoas (IBGE, 2010)¹¹ distribuídas em dezenas de comunidades. A língua é falada por possivelmente 30% da população, com diferentes graus de fluência. Parte dos Apurinã é bilíngue, sendo que o português é a língua principal na maioria das comunidades. Essas comunidades, por sua vez, possuem graus diferentes de bilinguismo, algumas usando quase que exclusivamente o português nas interações do dia a dia, e uma minoria mantendo a comunicação na língua nativa de seu grupo. Diante desse quadro, podemos concluir que Apurinã é uma língua ameaçada de extinção, pois somente uma parcela da população ainda a utiliza. Em geral, somente os mais idosos são considerados falantes fluentes; os jovens apenas compreendem ou sabem parte do

¹¹ Censo Demográfico 2010, com base no quesito cor ou raça. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/ascom/2015/img/05-Dez/pdf-brasil-ind.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

léxico; as crianças, em sua maioria, não aprendem mais o Apurinã como sua primeira língua (LIMA-PADOVANI, 2016).

Lima-Padovani (2016) classifica as diferentes realidades sociolinguísticas desse povo em quatro grupos:

- grupos majoritariamente monolíngues em Apurinã;
- grupos bilíngues em que a língua Apurinã ainda é produtiva, sendo usada nas atividades diárias, nas reuniões internas da aldeia e nos rituais;
- grupos em que o Apurinã é usado somente pelos mais velhos;
- grupos em que língua Apurinã foi praticamente substituída pela língua portuguesa, sendo que a maioria ou até todas as pessoas pertencentes a tais grupos não conhecem quase nada de sua língua nativa.

Dentro desse contexto, tem havido algumas atitudes que visam estimular o uso da língua indígena em detrimento do português. Uma delas, intitulada “Eu sou bilíngue intercultural”¹², tem por objetivo revitalizar a língua e a cultura indígena. Entretanto as atividades resultantes dessa iniciativa se restringem apenas a dois encontros semanais, e não têm por objetivo formar professores na língua, acontecendo apenas na cidade de Lábrea e não nas comunidades indígenas, portanto contemplando apenas os que já migraram para a cidade.

Há também a produção de diversos materiais didáticos voltados para o ensino da língua¹³. São eles: (i) um livro voltado para a alfabetização, intitulado “*Hamu ayutsopatary iie Pupỹkary Sãkire*” (Escrevendo em Apurinã); (ii) um livro de conversação “*Amu asãkirewata Pupỹkary Sãkire*” (Vamos conversar na língua Apurinã); (iii) um livro com apenas atividades relacionadas ao livro de conversação, em que se deu atenção às diversas variedades linguísticas presentes na língua (ver LIMA-PADOVANI, 2016);

¹² O projeto “Eu sou bilíngue intercultural” é uma iniciativa idealizada pelo povo Paumari (pertencente à família linguística Arawa) que se estendeu aos Apurinã.

¹³ Resultado de mais de trinta anos de trabalho do Prof. Dr. Sidi Facundes e de seus alunos da Universidade Federal do Pará.

(iv) um dicionário de fauna e flora; (v) um dicionário geral bilíngue Apurinã/Português-Português/Apurinã, em fase de elaboração; e (vi) uma coletânea de narrativas tradicionais Apurinã. Todos esses materiais foram organizados pelo Prof. Dr. Sidi Facundes e sua equipe de alunos¹⁴.

Como mencionamos anteriormente, as comunidades Apurinã estão distribuídas ao longo do rio Purus, apresentando grandes distâncias entre si, o que, por sua vez, gera uma enorme diversidade no que diz respeito à situação sociolinguística e cultural desse povo, bem como a relação que eles mantêm com a língua. Assim, é importante pontuar que, na concepção e elaboração dos materiais didáticos, levamos em consideração o *status* do Apurinã para as comunidades. Observamos que, na maioria das comunidades, a L1 é o português e a língua Apurinã possui *status* de língua do povo, dos pais, mas não do indivíduo, o qual mantém suas interações em português, mesmo em casa nas suas relações familiares. Nos casos mais graves, a língua Apurinã pode até ser considerada como língua estrangeira, pois o português é usado em família e em todas as interações sociais. Diante disso, concluímos que a maneira mais funcional para o ensino-aprendizagem do Apurinã seria a utilização do português como linguagem de instrução (ao menos em um estágio inicial). A razão disso é que o português é a L1 na maior parte das comunidades. Assim, o ensino de apurinã seguiria a metodologia de ensino de L2.

Vale frisar também que todos esses materiais foram produzidos em coautoria com os falantes Apurinã. Em conjunto, buscamos organizar e elaborar os materiais alinhando os critérios e os métodos indígenas e não indígenas com o intuito principal de fortalecer a identidade Apurinã. Desse modo, os materiais didáticos Apurinã representariam um “empoderamento” válido e sólido que tem o objetivo de trazer ao

¹⁴ Equipe constituída inicialmente (além de Sidi Facundes) pela antropóloga Pirjo Kristiina Virtanen, Bruna de Lima-Padovani, Marília Freitas, Patricia Costa, Bianca Rodrigues, Laíse Barros e atualmente pela Rayssa Rodrigues, Alice Braga e Cinthia Ishida.

protagonismo os falantes Apurinã calados pela assimetria da diglossia entre língua majoritária e minoritária.

Do ponto de vista prático, os materiais didáticos assegurarão o registro escrito, auxiliando o povo nos estudos de ensino-aprendizagem da sua língua nativa, bem como das suas distintas variedades linguísticas¹⁵, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de letramento¹⁶ e de aquisição da escrita Apurinã.

Esperamos, ainda, que os materiais possam colaborar tanto como incentivo para os falantes Apurinã a refletirem sobre sua língua e sua cultura e valorizá-las quanto para incentivar os membros da sociedade majoritária (em especial, os indivíduos não indígenas que vivem na mesma região que esse povo) a conhecer melhor a riqueza da língua e da cultura dos Apurinã, proporcionando assim a quebra de preconceitos, a compreensão e a aceitação da diversidade cultural, bem como o desenvolvimento de atitudes de respeito mútuo.

Recentemente, houve nos municípios de Lábrea – AM (abril de 2015 e dezembro de 2016), Tapauá - AM (dezembro de 2016) e Boca do Acre - AM (julho de 2017) oficinas direcionadas aos professores e a algumas lideranças Apurinã, ministradas pelo Prof. Dr. Sidi Facundes e sua equipe de alunos sobre o ensino da língua Apurinã, onde foram apresentados os materiais supramencionados, discutida a ortografia e os aspectos gramaticais da língua, e apresentadas também propostas de atividades que os professores poderão desenvolver com seus alunos nas escolas Apurinã. Tais iniciativas marcam essa nova fase de revitalização da língua.

¹⁵ Vale ressaltar que, na elaboração e organização dos materiais didáticos voltados para o ensino da língua Apurinã, teve-se o cuidado e a preocupação de contemplar suas distintas variedades linguísticas. Para tanto, foi realizado um levantamento sociolinguístico dessa língua esistemizadas as variedades no que concerne aos aspectos linguísticos (fonológico, morfológico e semântico) e extralinguísticos (geográfico e social – faixa etária e gênero (ver LIMA-PADOVANI, 2016).

¹⁶ De acordo com os relatos dos falantes Apurinã, a alfabetização na sua língua nativa seria um importante processo de valorização e revitalização do Apurinã, uma vez que apenas 30% deles falam a língua com diferentes graus de bilinguismo.

Vale ressaltar a atitude positiva dos participantes em relação a tudo o que foi discutido na oficina e aos usos da sua língua. Tal atitude nos permite perceber que a língua Apurinã passou a ganhar um *status* social mais elevado dentro da sociedade Apurinã, o que é bastante produtivo, pois esse tipo de relação com a língua pode contribuir positivamente para ampliar contextos de uso da língua nativa dentro da comunidade. Isso mostra o quanto o povo apurinã está interessado em lutar para manter a sua tradição linguística e cultural, mesmo diante da condição de dominação política da sociedade majoritária.

5. Considerações finais

O presente artigo apresentou alguns aspectos importantes relativos ao fortalecimento, ao conhecimento e à revitalização de línguas ameaçadas de extinção. Vimos que a documentação e a descrição linguística são etapas essenciais na revitalização e/ou manutenção de uma língua. O fortalecimento desse elo entre documentação e descrição é fundamental para o êxito no processo de revitalização de uma língua.

Conforme Dalby (2003 *apud* DRUDE, 2006, p. 29), a perda da diversidade linguística é universal e a principal causa é a exploração e integração de áreas remotas. Nesse processo, Drude (2006, p. 23) elucida que as condições de vida dos grupos indígenas mudam drasticamente. Dentro dessas condições, encontra-se a “valorização” de línguas e culturas majoritárias acima das minoritárias, uma vez que muitos falantes (principalmente os mais jovens) deixam de utilizar sua língua materna substituindo-a pelo português, por exemplo. Por isso, programas como os descritos neste trabalho, que se prontifiquem a ajudar no fortalecimento e na valorização das línguas e culturas indígenas brasileiras, são de extrema importância.

Arquivos digitais que documentam os registros de trabalhos realizados em comunidades indígenas auxiliam na preservação e valorização do patrimônio cultural

e linguístico existente no Brasil. Conseqüentemente, essas documentações também contribuem em trabalhos descritivos que auxiliam na elaboração de gramáticas, dicionários, textos e na circulação do conhecimento científico propiciados por elas. De acordo com Drude (2006, p. 30), as documentações linguísticas permitem que hipóteses e análises dos aspectos linguísticos sejam testadas e verificadas, até mesmo em línguas que já se encontram extintas. Para o autor, o processo documental é útil também nas atividades de fortalecimento ou revitalização de línguas e apoia procedimentos metodológicos que sirvam à difusão do uso e ensino delas.

Pudemos observar também, ao longo do trabalho, que a tarefa de revitalização implica o desenvolvimento de ações para o fortalecimento dos usos das línguas e, para tanto, é imprescindível a compreensão das relações entre as sociedades e as línguas, pois são elas que determinam de fato os usos/desusos (práticas linguísticas) e as possibilidades de transmissão/ensino das línguas, por serem fundamentadas na dimensão do que pensam e querem seus falantes.

Somando-se a esse processo, os trabalhos de documentação e descrição possibilitam o registro das línguas, o que é importante para as ações de revitalização por serem processos de longa duração com análises mais aprofundadas dos usos das línguas, permitindo também o desenvolvimento de materiais para um ensino próximo aos usos com vistas à potencialização dos contextos desses usos.

Vimos, ainda, exemplo de ações de valorização e revitalização desenvolvidas para a língua Apurinã. São elas: (i) o projeto intitulado “Eu sou bilíngue intercultural”, iniciativa dos próprios indígenas (idealizada pelo povo Paumari e posteriormente aderida pelos Apurinã); (ii) a produção de materiais didáticos voltados para alfabetização e conversação em Apurinã, além de dicionários e coletâneas de narrativas tradicionais Apurinã; (iii) oficinas de ensino da língua, onde se buscou discutir junto com os professores e a comunidade Apurinã em geral métodos para o ensino da sua língua nativa.

Vale destacar, ainda, a recepção positiva das oficinas de ensino e dos materiais didáticos por parte dos Apurinã, sendo isso possível, sobretudo, por terem sido considerados na elaboração desses materiais aspectos dos usos e das distintas variedades dialetais presente na língua. A elaboração desses materiais para ensino da língua Apurinã se configuram, portanto, como instrumentos importantes para o processo de revitalização do Apurinã, uma vez que a língua portuguesa é usada como L1 na maioria das comunidades.

Concluimos que o sucesso de ações de revitalização linguística e cultural de línguas indígenas dependerá da situação social e histórica em que se encontram essas populações, bem como da luta para a manutenção de sua língua e cultura. Por outro lado, é importante que toda a comunidade de Letras e Linguística do nosso país tenha acesso a estudos sobre essa temática, pois somente com maior interesse será possível dar visibilidade a essas questões.

Referências

AIKHENVALD, A. Y. Arawak. *In*: STRAZNY, P. (ed.). **Encyclopedia of Linguistics**. New York: Fitzroy Dearborn, 2005. p. 81-84.

AUSTIN, P. K. Current issues in languages documentation. *In*: AUSTIN, P. K. (ed.). **Language Documentation and Description**. v. 7. Londres: SOS, 2010. p. 12-33.

AUSTIN, P. K.; SALLABANK, J. **Language endangerment**. Cambridge University Press, New York, 2011. 581 p.

CORRÊA, G. G. **As reformas educacionais brasileiras**: programas de ensino em Ciências e seriação escolar. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997. DOI <https://doi.org/10.5327/z2176-947820160027>.

CUNHA, R. B. Políticas de línguas e educação escolar no Brasil. **Educar**, n. 32, Curitiba, p. 142-159, 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/s0104-40602008000200011>.

DALBY, A. *Language in Danger: The Loss of Linguistic Diversity and the Threat to our Future*. New York, Columbia University Press. 2003. *In: DRUDE, S. Documentação Linguística: o formato de anotações de textos. Estudos Linguísticos, XXXV, p. 27-51, 2006.*

DRUDE, S. *Documentação Linguística: o formato de anotações de textos. Estudos Linguísticos, XXXV, p. 27-51, 2006.*

FACUNDES, S. da S. **The Apurinã (Arawak) Language of Brazil**. SUNY-Buffalo: Tese de Doutorado, 2000, p. 702.

FACUNDES, S. da S.; VIRTANEN, P. K.; FREITAS, M. F. P. de; LIMA-PADOVANI, B. F. S. de; COSTA, P. N. *Issues on language revitalization and engagements in the Amazon: The case of Apurinã. In: BRUNN, S. D.; KEHREIN, R. Handbook of the Changing World Language Map*. Melbourne: Springer Nature, 2018. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-319-73400-2_35-1.

HIMMELMANN, N. P. *Language Documentation: What is it and what is it good for? In: GIPPERT, J.; HIMMELMAN, N.; MOSEL, U. (org.). Essentials of Languages Documentation*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. 437 p.

HIMMELMANN, N. P. *Documentary and descriptive linguistics. Linguistics, Ruhr-Universität Bochum, v. 36, p. 95-161, 1998.* DOI <https://doi.org/10.1515/ling.1998.36.1.161>.

HINTON, L; HALE, K. **The Green Book of Language Revitalization in Practice**. Academic Press, 2001.

LADEIRA, M. E. De “povos grafos” a “cidadãos analfabetos”: as concepções teóricas subjacentes às propostas educacionais para os povos indígenas no Brasil. *In: CUNHA, M. C.; CESARINO, P. N. (org.). Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Unesp, 2016. DOI <https://doi.org/10.5380/cra.v19i2.58555>.

LIMA-PADOVANI, B. F. S. **Levantamento Sociolinguístico do Léxico da Língua Apurinã e sua contribuição para o conhecimento da cultura e história Apurinã (Aruák)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. f. 192. DOI <https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2019v10n1p161>.

MOORE, D.; GABAS, N. J. *O Futuro Das Línguas Indígenas Brasileiras. Saturno*. DOI <https://doi.org/10.28998/0103-6858.2000n25p13-29>. Disponível em:

<http://saturno.museu-goeldi.br/lingmpeg/portal/downloads/publicacoes/denny-futudo-das-linguas-indigenas-brasileiras.pdf>. Acesso: 25 abr. 2018.

MOORE, D.; GALUCIO, A. V.; MOORE; GABAS, N. J. Desafio de documentar e preservar línguas. **Scientific American Brasil**. v. 3, p. 36-43, 2008. Edição Especial.

MOORE, D.; GALUCIO, A. V. Perspectives for the documentation of indigenous language in Brazil. *In*: BÁEZ, G. P.; ROGERS, C.; LABRADA, J. E. R. (org.). **Language Documentation and Revitalization in Latin American Contexts**. 1 ed. Berlin: De Gruyter, v. 295, p. 29-58, 2016. DOI <https://doi.org/10.1515/9783110428902>.

MUFWENE, S. S. **The Ecology of Language Evolution**. Chicago: Cambridge University Press, University of Chicago, 2001. 274 p.

MÜHLHÄUSLER, P. Assessing the damage: structural and lexical effects. *In*: **Linguistic Ecology: language change and linguistic imperialism in the Pacific region**. London; New York: Routledge, 1996. p. 269-310. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203211281>.

RODRIGUES, A. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. p. 29. DOI <https://doi.org/10.11606/d.18.2010.tde-22122010-154505>. Disponível em: <http://www.laliunb.com.br>. Acesso em: 02 mar. 2018.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and Language Policy**. London; New York: Routledge, 1996.

SEKI, L. Perspectivas para os estudos linguísticos no Brasil. **Boletim da ABRALIN**, 12. Campinas: IEL/Unicamp, 1991. p. 7-24.

SEKI, L. A Linguística Indígena no Brasil. **Delta**, vol. 15, nº Especial, 1999. p. 257-290.

SEKI, L. A linguística Indígena do Brasil. **Delta**, vol. 15, n. 5, 2009. p. 257-290.

SILVA, W. de L. Apresentação: estudos linguísticos de línguas indígenas brasileiras. **ReVEL**, 2009. p. 1-8.

SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

WOODBURY, A. C. Language Documentation. *In*: AUSTIN, P. K.; SALLABANK, J. (org.). **Language documentation and archiving**. New York: Cambridge University Press, 2011. p. 159-186. DOI <https://doi.org/10.1017/cbo9780511975981.009>.

Artigo recebido em: 30.04.2018

Artigo aprovado em: 02.10.2018



Dialogismo e verbo-visualidade sobre o questionamento da arte no Brasil: um tema em três charges

Dialogism and verb-visibility on the questioning of art in Brazil: a topic on three cartoons

*Graziela Frainer Knoll**

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar, por meio da teoria dialógica, três charges que materializam, na verbo-visualidade, reações ao questionamento do que é arte no Brasil. Foram selecionadas três charges que tiveram como tema o acontecimento no Museu de Arte Moderna (São Paulo) em setembro de 2017, analisadas de forma descritiva e interpretativa, com o suporte teórico da teoria dialógica do Círculo Bakhtiniano. A análise evidenciou as relações dialógicas e ideológicas, que são relações semânticas, estabelecidas entre as imagens e os recursos verbais nos textos, além de serem feitas relações possíveis entre as três charges.

PALAVRAS-CHAVE: Análise dialógica. Verbo-visualidade. Charge.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze, through the dialogical theory, three cartoons that materialize, in the verb-visibility, reactions to the questioning of what is art in Brazil. Three cartoons were selected that had as their theme the event in the Museum of Modern Art (São Paulo) in September 2017, analyzed in a descriptive and interpretative way, with the theoretical support of the dialogical theory of the Bakhtinian Circle. The analysis showed the dialogical and ideological relations, which are semantic relations established between the images and the verbal resources in the texts, besides making possible relations between the three cartoons.

KEYWORDS: Dialogical analysis. Verb-visibility. Cartoon.

1. Introdução

Nas atividades de linguagem, especialmente no ensino e na comunicação, o texto não deve ser abordado como depósito de mensagens ou conjunto de elementos gramaticais (KLEIMAN, 2004), pois existe uma relação duplamente constitutiva entre

* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Docente nos cursos de Publicidade e Propaganda e Jogos Digitais, Universidade Franciscana (UFN-RS). grazifk@yahoo.com.br

textos (materialidade discursiva) e contextos. O texto também depende da interação social, pois o modo como as pessoas constroem as representações na linguagem é determinado pela necessidade de expressividade, assim como pelo gênero discursivo, além de outros fatores sociais e culturais presentes (BAKHTIN, 2010).

A charge é um gênero discursivo que utiliza a ironia na expressão e o traço caricaturesco nas representações imagéticas, com a finalidade de produzir humor sobre fatos políticos e sociais contemporâneos (BRAIT, 1996; RABAÇA; BARBOSA, 1987). Trata-se, assim, de um gênero verbo-visual propício para a análise das relações dialógicas entre linguagem e sociedade. A produção e a interpretação de textos verbo-visuais fazem parte de um processo complexo que abrange aspectos formais, funcionais e socioculturais, por ser a verbo-visualidade “a articulação entre a dimensão linguística – oral ou escrita – e a imagem”, condição que “tem hoje um lugar privilegiado, não somente enquanto produção social, cultural e discursiva recorrente, mas, por isso mesmo, como objeto de estudos” (BRAIT, 2013, p. 43).

O objetivo deste artigo é analisar, sob a perspectiva do dialogismo da linguagem, três charges que materializam, na verbo-visualidade, reações ao questionamento do que é arte no Brasil. Para tanto, foram selecionadas por critérios não probabilísticos (GIL, 2008), a partir de uma pré-leitura dos veículos de comunicação (jornal e sites de charges), os seguintes textos: a charge da autoria de Santiago, publicada no Jornal *Extra Classe*, de novembro de 2017, periódico editado pelo Sinpro/RS; a charge intitulada “Os brasileiros críticos de arte”, de Duke, publicada no portal de notícias *Domtotal.com*, em 7 de outubro de 2017; e a charge intitulada *Performance no Museu de SP*, de J. Bosco, publicada no site *Chargeonline.com.br*, em outubro do mesmo ano. As charges foram escolhidas por tratarem de um tema com ampla visibilidade no último ano, suscitando discussões sobre a proibição ou os limites da arte exposta em museus no Brasil. Com método descritivo e interpretativo, será feita a análise dialógica das charges com suporte

teórico da teoria do Círculo Bakhtiniano. Dessa forma, enfocam-se os recursos verbo-visuais vinculados à sua função nos textos e as relações dialógicas e ideológicas tecidas na linguagem.

A relevância deste estudo se justifica pelo fato de a charge ser um gênero discursivo que surgiu no jornalismo e passou aos mais diversos suportes (impressos e on-line) e esferas discursivas, inclusive sendo transposto para a sala de aula e para as discussões cotidianas, uma vez que aborda temas da atualidade. Salienta-se, também, a importância de se analisarem manifestações expressivas que exemplifiquem reações aos acontecimentos recentes no Brasil, que abriram os debates sobre o que é ou não é arte. Os textos selecionados evidenciam a relação constitutiva e dialógica entre discurso e sociedade, uma lembrança sempre oportuna a fim de desnaturalizar discursos e crenças.

O artigo está organizado da seguinte forma: primeiro, serão discutidos os conceitos de enunciação, responsividade e ideologia sob a perspectiva dialógica; depois, será feita a análise dialógica das charges; e, por fim, as últimas considerações.

2. Enunciação, responsividade e ideologia

A relação entre linguagem e sociedade firmada na interação tem a enunciação como um acontecimento em um contexto determinado. A interação é dialógica e social porque requer dois ou mais indivíduos engajados em atividades de produção e de compreensão da linguagem. A relação entre os sujeitos participantes da comunicação “encontra-se integrada numa multiplicidade de ‘redes’: cada relação é profundamente influenciada pela existência de uma vasta e complicada relação social” (BITTI; ZANI, 1993, p. 27).

Conforme Faraco (2005, p. 219), “na interação vista pelo olhar bakhtiniano, não se trocam mensagens, mas se dialogizam axiologias”. O Círculo propõe o estudo da linguagem cujo núcleo não é um sistema de formas abstratas, mas a enunciação como

o acontecimento em que convergem a linguagem, o sujeito e a história no momento da interação. A partir da interação com o outro, em práticas sociais concretas, é alcançada a verdadeira substância da língua, considera Volochínov (2009, p. 127): “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. O contexto desempenha um papel central na determinação (produção e compreensão) do sentido. Segundo Bakhtin (2010, p. 292), “só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão”. No momento da interação, a palavra dirige-se ao outro, ou seja, torna-se função desse outro a quem ela é dirigida, variando, portanto, conforme fatores como o grupo e a hierarquia social (VOLOCHÍNOV, 2009).

A heterogeneidade característica da linguagem é importante para a teoria dialógica porque, se for retirado do enunciado aquilo que o torna único e irrepetível, referente à manifestação da expressividade de sujeitos singulares em dado momento, o enunciado torna-se abstrato. A partir de Volochínov (2009), podem ser sistematizadas as seguintes definições de linguagem: a) a linguagem é um construto social e histórico; b) a linguagem está em constante evolução; c) a linguagem não repousa em uma estrutura cristalizada de formas, mas na dinâmica da interação; d) a linguagem é dialógica, atuando como um elo entre os indivíduos; e) a linguagem é ideológica e coloca em questão valores que são dinâmicos.

Conforme observa Ponzio (2010, p. 50), “não existe de um lado um sujeito falante, o indivíduo, e de outro, a língua”. Aderindo ao pensamento do Círculo Bakhtiniano, a língua é dinâmica e, como elemento de coesão social, não pode ser concebida como um conjunto de formas estáticas. A palavra é polissêmica e a língua provém de processos dialógicos que incluem as relações dos sujeitos entre si e com o mundo concretamente vivido.

A respeito do caráter responsivo da linguagem em uso, Bakhtin (2010) critica o caráter linear e mecanicista de esquemas do tipo falante-ouvinte, em que o papel do

sujeito que produz a mensagem está em disparidade em relação ao outro, o qual se restringe a recebê-la. Em uma direção oposta a esquemas desse tipo, o teórico russo estabelece que, a partir da compreensão do significado, o coparticipante não só reage, mas também responde ativamente: concorda, discorda, contraria verbalmente, ouve e silencia, efetua uma ação; em suma, todas as formas de resposta representam uma postura ativa e avaliativa diante do enunciado. Isso ocorre porque “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte torna-se falante” (BAKHTIN, 2010, p. 271).

A responsividade é inerente à linguagem, pois, como movimento em direção ao outro, a comunicação implica a produção, a compreensão e a interpretação de enunciados. Como Flores e Teixeira (2005, p. 75) explicam:

Todo discurso está imediata e diretamente determinado pela resposta antecipada, pois, ao se constituir na atmosfera do já-dito, ele se orienta tanto para o espaço interdiscursivo como para o discurso-resposta que ainda não foi dito, mas foi solicitado a surgir, sendo já esperado.

Segundo Amorim, o coparticipante da interação é uma voz presente no interior do discurso: “o destinatário em Bakhtin é uma instância interior ao enunciado, a tal ponto que ele é considerado um co-autor do enunciado” (AMORIM, 2002, p. 9). Nesse aspecto, atuam, pelo menos, três vozes: a voz do destinatário suposto no momento da elaboração do projeto discursivo; a voz do destinatário real, que participa da interação concreta; e a voz do destinatário sobreposto, que poderá responder futuramente, conforme o enunciado no *continuum* discursivo.

Faraco (2001, p. 33) explica que são essenciais à compreensão do enunciado os “aspectos semânticos não reiteráveis do signo, decorrentes justamente do fato de sua produção e recepção serem sempre contextualizadas”. O contexto espaço-temporal, também chamado de *horizonte social*, influencia a enunciação, pois inclui discursos e

enunciados produzidos anteriormente. Conseqüentemente, o horizonte social não é só físico, mas um horizonte apreciativo que está relacionado aos construtos sógnicos que circulam e compõem o meio.

Sendo assim, diferentemente das correntes teóricas que definem a ideologia como uma estratégia hegemônica, o Círculo a situa na linguagem, no nível do signo especificamente, de maneira que todas as pessoas podem, mediante um poder aferido pela linguagem, produzir e manipular ideologias. É por meio dos signos ideológicos que são travadas lutas cotidianas, aquelas que se estabelecem nos conflitos ideológicos e nas tensões instauradas nas interações sociais.

Portanto, a linguagem não pode ser dissociada dos conteúdos ideológicos que veicula: “Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. *Sem signos não existe ideologia*” (VOLOCHÍNOV, 2009, p. 31, grifos do autor). A palavra é neutra em seu potencial de significação, segundo o qual pode assumir diferentes entoações valorativas e ideologias. Contudo, a partir do momento em que a palavra integra um enunciado, sendo utilizada por um sujeito em uma determinada ocasião, ela comporta não só um significado, mas também um acento apreciativo, conjunto que compõe o sentido. “As palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2010, p. 295).

Articulados esses conceitos, prossegue-se com a análise dialógica dos textos a partir de noções sobre o gênero discursivo *charge* e do exame dos recursos verbo-visuais utilizados na linguagem.

3. Análise dialógica das charges

Iniciando a análise pelas considerações a respeito do gênero discursivo, a charge “se expressa pela ironia, cuja prática humorística se fundamenta na crítica política principalmente” (BRAIT, 1996, p. 34). O seu propósito comunicativo é satirizar um fato

atual com um tom humorístico e social ou politicamente crítico. No *Dicionário de Comunicação*, a charge consiste em um “cartum cujo objetivo é a crítica humorística imediata de um fato ou acontecimento específico, em geral de natureza política”, razão pela qual o conhecimento prévio do leitor é indispensável à compreensão (RABAÇA; BARBOSA, 1987, p. 126).

Cabe ressaltar que Possenti (1998; 2007) considera os textos humorísticos produtivos para a produção de sentidos e a veiculação de discursos polêmicos, uma vez que utiliza, sobremaneira, a polissemia. Segundo o autor, o humor é produzido quando a polissemia é explorada nos duplos sentidos e, assim, os textos são interpretados de maneira que diferem da forma mais óbvia ou do senso comum, provocando o riso por meio da enunciação.

Os textos humorísticos, frequentemente, fazem uso da ironia, recurso de linguagem que, para ser devidamente reconhecido e funcionar conforme esperado, depende da interpretação do leitor ou do interlocutor (BRAIT, 1996). Essa posição é compartilhada por Hutcheon (2000), acrescentando que, além de fazer parte do projeto discursivo do produtor do texto, a ironia requer a interpretação do destinatário porque é um recurso retórico que depende das relações estabelecidas entre os significados possíveis.

As três charges selecionadas apresentam como tópico temático a discussão sobre a nudez como arte, questão levantada pelo acontecimento de setembro de 2017, no Museu de Arte Moderna (MAM) de São Paulo, em que uma criança de quatro anos, acompanhada pela mãe, assistiu à performance de um artista nu. A criança e a sua mãe aproximaram-se do artista e interagiram com ele, que permaneceu deitado, nu no chão da sala, na performance intitulada *La Bête*. O vídeo da criança perto de um corpo de homem nu rapidamente espalhou-se pelas redes sociais digitais, suscitando reações de ódio e de repúdio ao artista e ao museu, que foram, inclusive, apontados como

criminosos pelas pessoas que compartilhavam o vídeo, utilizando a *hashtag* #PedofiliaNãoÉArte.

Conforme nota emitida pelo Museu de Arte Moderna, que cabe ser citada aqui para fins de recuperação do contexto das charges, “A sala estava devidamente sinalizada sobre o teor da apresentação, incluindo a nudez artística, seguindo o procedimento regularmente adotado pela instituição de informar os visitantes quanto a temas sensíveis” (MAM, *In*: PUBLICO.PT, 2017).

O fato é que, diante do acontecimento, destacaram-se, pelo menos, alguns pontos de vista diferentes, por exemplo: de um lado, havia pessoas chocadas pelo vídeo questionando se nudez é ou não é arte; de outro lado, havia pessoas que não estavam interessadas em debater, mas em contestar veementemente a nudez como forma de arte; e, em uma terceira posição, pessoas argumentando que a arte sempre fez uso da nudez desde os primórdios e que as mais famosas obras ou artistas representaram o corpo humano nu em algum momento da história, sem que isso tenha causado estranheza em outros tempos, dentre outros tantos pontos de vista.

A efervescência das discussões chegou a abranger posições artísticas, políticas e político-partidárias, culminando por incluir, nas discussões, o binarismo esquerda *versus* direita: houve quem, nas redes sociais digitais, acusasse o artista e seus defensores de pertencer à esquerda política, enquanto os mais exaltados do grupo contrário, por demonstrarem ultraconservadorismo na sua visão do mundo e da arte, foram identificados como direita. Tratou-se, portanto, de um episódio com teor social, político e, até mesmo, religioso, propício para inspirar charges, já que esse gênero de texto versa sobre assuntos da atualidade, geralmente polêmicos e político-sociais.

Uma dessas criações foi a charge (Figura 1) *Museu de arte*, da autoria de Santiago, que mostra a imagem de homens e mulheres trajando calças do exército, coturnos e camisetas das cores verde e amarela, onde se lê, em um dos personagens que lidera o

grupo, a sigla MBL. Há um cenário de paredes com famigeradas obras expostas, o que contribui para contextualizar a ação das personagens.

Figura 1 – Charge 1.



Fonte: *Extra Classe*, p. 3, nov. 2017.

Entende-se que o personagem situado à frente do grupo é um líder representante do MBL (Movimento Brasil Livre) que é uma organização política de direita que surgiu nos últimos anos no Brasil, pois marcha no centro e à frente, com os outros o seguindo em duas filas de três pessoas. No campo verbal, a charge atribui às personagens uma dureza de julgamento de quem não tolera pontos de vista diferentes e visa silenciar outras vozes, expressa em “Arte depravada, também!”, julgamento reforçado pelo sinal de exclamação.

Isso é enfatizado no campo visual pois a dureza, a austeridade e, até mesmo, a agressividade estão representadas na expressão facial do líder, cujos dentes estão à mostra para ressaltar o sentimento de fúria, recurso que se repete em outros personagens do pelotão; na postura dos braços, erguidos e rígidos, para acompanhar

a marcha; e na posição das pernas, que não se flexionam, permanecem retas, e com o detalhe de que todos se sustentam sobre a perna direita. Na mão do líder, está o Índice (Índice dos Livros Proibidos) gerado pela Igreja Católica no século XVI, na época do Concílio de Trento, para proibir o acesso a obras cujo teor, em tese, ia de encontro às ideias da Igreja. Nesse aspecto, a relação dialógica existente é de concordância entre a verbalização do Índice e a arte considerada depravada.

Na imagem, todos se encontram uniformizados, tanto visualmente, no traje, quanto nos pensamentos, o que é verbalmente expresso na declaração de concordância: “Como a gente aprende nessas visitas guiadas!”, com a observação do “a gente” que funciona como “nós” inclusivo, compartilhando o ponto de vista do líder e da personagem que adere ao discurso, assim como a totalidade do grupo. A adjetivação no particípio em “visitas guiadas” indica que o grupo adere ao pensamento de outrem, ou seja, suas ideias e crenças emergem da doutrinação feita pelo grupo representado. Ao mesmo tempo, sugere certa ignorância daqueles que visitam, pela primeira vez, o museu e necessitam de alguém que transmita ideias prontas, já que pensamentos próprios sobre o que é visto nas paredes, praticamente não há. Novamente, a relação dialógica, que é uma relação semântica, é de concordância entre as verbalizações e a imagem.

Nas paredes, estão pinturas mundialmente reconhecidas que exploraram a nudez, e isso é alvo no repúdio feito pelo grupo, mediante a valoração “arte depravada”. A postura corporal rígida dos corpos guiados do grupo contrasta dialogicamente e ideologicamente com a naturalidade da representação dos corpos nus dos quadros. A partícula “também” realiza a relação dialógica de discordância com o acontecimento que veio antes da charge, a performance do homem nu no museu, que não se encontra declarada na charge, mas está implícita em “também” e é recuperável pelo conhecimento prévio do leitor.

A segunda charge (Figura 2), intitulada *Os brasileiros críticos de arte*, de Duke, contém a imagem de duas pessoas, uma mulher e um homem, conversando sobre um fundo neutro (branco), como se estivessem em uma conversa informal. Não há cenário contextualizando essa cena, portanto, a charge se apoia fortemente no texto dos balões.

Figura 2 – Charge 2.



Fonte: disponível em <http://domtotal.com/charge/2028/2017/10/os-brasileiros-criticos-de-arte/>. Acesso em: 23 dez. 2017.

Na fala da mulher representada, são citados dados quantitativos que funcionam como argumento sobre a falta de conhecimento e de acesso à arte no Brasil, carência enfatizada pelas altas porcentagens citadas e pela repetição do “não” na descrição do perfil cultural dos brasileiros: “89% *não* vão ao teatro, 44% *não* leem livros, 92% *não* vão a espetáculos de dança”. O argumento termina com a ênfase de que 70% dos brasileiros “*nunca* foram a museus”. Há, assim, a total negação do perfil cultural dos brasileiros, feita pela personagem da charge.

A ironia e a crítica implícita ocorrem na relação dialógica de discordância entre os enunciados, por conta da fala da personagem masculina: “100% são críticos de arte”,

ou seja, à revelia de toda a falta de contato com a cultura institucionalizada, todos os brasileiros se julgam aptos a avaliar o que é ou não é arte e a emitir suas opiniões sobre isso. O humor é gerado pelo uso do argumento de quantidade (100%), que contraria todos os dados citados sobre o perfil cultural dos brasileiros, evidenciando, assim, a disparidade, enfatizada pelo ponto de exclamação após “críticos de arte”: como podem pessoas que não têm acesso à arte ou não buscam conhecer as diversas formas de arte sentirem-se aptas a julgar o tema? A charge sugere uma pobreza cultural que pode ser ideologicamente relacionada aos manifestantes guiados no museu, na charge anterior. Dessa forma, também estabelece uma relação dialógica de concordância com os dados quantitativos apresentados pela mulher dentro da própria charge.

A terceira charge (Figura 3), *Performance no Museu de SP*, de J. Bosco, mostra a imagem de um homem nu, tentando cobrir-se com as mãos, enquanto um grupo de homens utilizando óculos de grau observa a cena e, do outro lado, um homem armado corre carregando um saco e deixando atrás de si um rastro de poeira. O cenário, com casas amontoadas ao fundo e com lixo de produtos industrializados no chão, ajuda a situar o acontecimento em um espaço urbano.

Figura 3 – Charge 3.



Fonte: disponível em <https://chargeonline.com.br>. Acesso em: 23 dez. 2017.

Seguindo o percurso ocidental de leitura, o primeiro balão a ser lido, após o título, é o da esquerda, com a fala de um dos membros do grupo: “Pura arte!”. O enunciado realiza uma relação semântica de concordância com a performance no museu, porém, de discordância com a declaração de que foi um assalto. O adjetivo “pura”, enfatizado pela exclamação, atribui valor positivo à nudez, ao contrário da charge 1, em que a nudez foi tratada como depravação. Aqui, “pura” tem significado contextual de legítima, de verdadeira, de autêntica arte.

Em contrapartida a essa valoração positiva, o homem nu responde “Foi assalto!”, produzindo o humor mediante a ironia do acontecimento e a crítica social implícita. A ironia ocorre porque o produtor emite um enunciado completamente contrário ao esperado pelo leitor, rompendo com a obviedade da situação e com qualquer desfecho que tenha sido pensado a partir do título “*Performance* no museu”. Nesse caso, evidencia-se a responsividade, à medida que o chargista antecipa possíveis respostas do leitor ao enunciado e, assim, antecipa-se também na manipulação dos sentidos. Já a crítica social realizada pela charge está expressa no enunciado verbal do sujeito assaltado, pois toda a situação de inconformismo ideológico está expressa no enunciado de assalto, bem como a discordância dialógica da discussão entre segurança *versus* arte. Essa construção ideológica e crítica é fortalecida visualmente pelo enquadramento do fato no âmbito da cidade de São Paulo, ou seja, diante de tanta insegurança que a cidade oferece, há quem pense ser mais importante discutir a nudez no museu, enquanto problemas mais urgentes, como a falta de segurança, ocorrem ao redor. O cenário da cidade é cinza e visualmente empobrecido e, por fim, o assaltante escapa com um meio sorriso no rosto, enquanto a polêmica acontece.

Sobre as relações dialógicas, que são, antes de tudo, relações de sentido (semânticas) tecidas na linguagem, nesse caso, entre imagens e textos escritos, constatou-se, também, que os sentidos produzidos nas imagens confirmam ideologicamente os enunciados, ou seja, operam no intuito de confirmar o que é

atestado nas mensagens verbais ou, no caso das relações dialógicas de oposição ou contradição averiguadas, encarregam-se de produzir ou de reforçar a ironia presente nos textos. O caso que se diferencia dos demais por conter menos relações dialógicas e ideológicas materializadas visualmente é a charge número 2, que contém uma representação um pouco genérica de uma situação de diálogo entre uma mulher e um homem. Assim, há menos elementos dialogicamente vinculados ao texto verbal sobre a arte no Brasil do que nas charges de número 1 e 3.

As charges apresentam variações na quantidade de informação visual e verbal. Porém, no destaque visual, predominam as imagens de modo geral, que se destacam pelo tamanho em relação ao texto escrito, pelas cores, enquanto os textos escritos são impressos principalmente em preto sobre fundo branco, e pelo próprio traço caricatural, que chama a atenção do leitor previamente. As charges analisadas ocupam o espaço aproximado de um quadro, em que os sujeitos representados interagem entre si, o que se encontra indicado por balões de fala (no caso do Texto 2, há somente o traço indicativo de fala). Dentre o que se constatou com a análise dos textos, verificou-se que os títulos verbais são salientes, isto é, estão em posição superior no quadro e com destaque devido à caixa alta, à cor ou ao negrito utilizado, saliência que demonstra a importância do título para o enquadramento da situação representada nas charges.

Além disso, a hierarquia visual dos elementos contribui para estabelecer se a função das imagens é apoiar o texto verbal como um recurso acessório ou, pelo contrário, se a imagem centraliza a informação principal e tem o texto verbal como complemento. A imagem da primeira charge é autoexplicativa porque, se fosse suprimido o texto verbal, ainda assim, o sentido seria compreendido pelo leitor, pois há uma imagem detalhada da ação desempenhada pelo grupo de personagens trajados como um pelotão fardado e com atitudes e expressões faciais agressivas, apontando quadros nas paredes com o dedo em riste. O significado da imagem seria

compreendido pelo leitor apenas com o aporte imagético e com o conhecimento prévio sobre o acontecimento no museu.

Já a segunda charge necessita do texto verbal contido nos balões de fala para produzir sentido, pois a imagem é tão genérica que serviria para, praticamente, um incontável número de situações e diálogos. Dessa forma, a crítica social que caracteriza o gênero discursivo charge encontra-se naqueles elementos verbais, ou seja, desprovido dos balões, o texto somente conteria a representação genérica de um homem e uma mulher frente a frente, possivelmente conversando, sobre um fundo genérico branco, sem que a imagem desse conta do tema, da ironia ou da crítica social efetuada.

Por sua vez, a terceira charge contém uma imagem repleta de detalhes e que denota três ações: um homem que tenta cobrir sua nudez em público, um grupo que observa o personagem, e um ladrão que carrega o fruto do roubo ao fundo do quadro. Nesse caso, a representação visual é suficiente para a compreensão da situação de que o personagem foi vítima, isto é, o assalto. Entretanto, sem o texto verbal, a começar pela contextualização feita no título *Performance no Museu de SP*, a ironia da situação em relação ao acontecimento no museu não seria compreendida pelo leitor. Portanto, a dialogia aqui é constitutiva e imprescindível: a charge requer o texto verbal para que a mensagem seja compreendida e produza o sentido irônico e humorístico.

Conforme a teoria dialógica bakhtiniana, o horizonte social dos participantes da interação, que significa a dimensão de espaço e tempo do enunciado, com todos os enunciados e discursos que o antecederam e que com ele dialogam, é fundamental para a produção de sentidos, tanto sob o ponto de vista do produtor do discurso, quanto de seu destinatário. Esse horizonte social é formado pelas diversas notícias decorrentes do acontecimento no museu, assim como pelas discussões e manifestações da sociedade sobre o fato, especialmente nas plataformas digitais de redes sociais.

Considerando a afirmação de Volochínov (2009), de que o horizonte influencia e orienta os valores negociados na interação, assim como as criações semióticas, têm-se, nas três charges, três pontos de vista que satirizam o acontecimento e, especialmente, as discussões sobre o tema. Esses pontos de vista referem-se às avaliações manifestadas pelos chargistas, que elaboraram verbo-visualmente enunciados irônicos e com tom humorístico que evidenciam, em síntese: a) o totalitarismo ideológico apregoado por um grupo que, atualmente, não tolera qualquer posição ideológica contrária às suas crenças arbitrárias (charge 1); b) a ignorância ou a carência cultural da maioria dos brasileiros que, ainda assim, se acreditam aptos a julgar o que é ou não é arte (charge 2); c) a disparidade entre a visibilidade dada à discussão sobre a nudez do homem no museu e sobre outros temas de relevância social que afetam a cidade e, no macro nível, o Brasil, tal como a falta de segurança na cidade (charge 3).

Como a enunciação se torna plena somente com ambas as partes: uma parte que é expressa na linguagem, e outra que é presumida ou subentendida a partir das condições contextuais, as charges necessitam do conhecimento prévio do acontecimento no museu para que os sentidos sejam devidamente produzidos, bem como das discussões polêmicas socialmente instauradas no espaço público das redes sociais. A enunciação é, pois, organizada do ponto de vista do seu destinatário, o *outro*, e nisso consiste o dialogismo (BAKHTIN, 2010).

Enfim, as charges dialogam com diversos outros enunciados situados no *continuum* discursivo daquele momento no Brasil, de forma que, sem a recuperação de enunciados anteriores, as sátiras não seriam compreendidas. Acrescenta-se, a essa responsividade e à dialogia dos enunciados, a existência de relações dialógicas, também, no interior de cada charge, entre o que está verbalmente expresso e o que está visualmente representado. O texto é o todo semiótico, isto é, o conjunto de signos

verbais (escritos) e imagéticos, ainda que o valor da informação possa estar concentrado em uma das linguagens ou em ambas igualmente.

4. Considerações finais

Com a análise dialógica iniciada com a dimensão contextual, foi possível recuperar valores e juízos que formam uma conjuntura maior na qual se localizam as construções culturais e ideológicas das charges, assim como o horizonte social formado por discursos anteriores às charges, discursos cujos sentidos se manifestam sobre os enunciados.

Tal qual Amorim (2002) explica, encontram-se diferentes vozes no interior de cada enunciado: a voz do destinatário presumido, a voz do destinatário real (concreto) e a voz do destinatário sobreposto, que poderá responder futuramente, no *continuum* da comunicação. Essas vozes somam-se à voz do próprio chargista e à voz dos personagens representados no interior de cada charge. E acrescenta-se: a dialogização das vozes sociais no interior de um discurso ou de um enunciado não é sempre harmônica.

Assim como Volochínov (2009, p. 45) abordou a ideologia de modo integrado com a realidade material do signo – haja vista que o signo é inevitavelmente marcado pelo horizonte social de uma época –, na fala e nas ações representadas por cada personagem das três charges foram identificados pontos de vista que polemizam com as discussões sobre o tema da arte no Brasil. Na primeira charge, o totalitarismo ideológico dos personagens polemiza com a voz do próprio chargista; na segunda charge, a fala do personagem feminino polemiza com a fala do seu parceiro de interação, que apresenta um dado numérico conflitante com o perfil cultural dos brasileiros; já na terceira charge, há o ponto de vista daqueles que julgam que a nudez é pura arte, polemizando com a declaração do próprio personagem nu, apenas uma vítima de assalto.

As relações dialógicas, que são relações semânticas estabelecidas entre imagens e textos escritos e entre as charges e outros enunciados presentes no contexto social, evidenciaram imagens que confirmam ideologicamente os enunciados verbais, ou, em caso de relações de oposição ou contradição averiguadas, produzem o sentido irônico nos enunciados.

Além disso, evidenciou-se aquilo que Brait (1996) e Hutcheon (2000) observaram sobre os textos irônicos: como um recurso que depende das relações entre os significados possíveis, a ironia depende, sobretudo, da interpretação do seu destinatário. Para tanto, o sujeito que produz o enunciado, nesse caso, o chargista, considera, na elaboração do seu projeto discursivo, respostas possíveis dos leitores presumidos. É nesse aspecto que interferem os enunciados presentes no *continuum* infinito de enunciados anteriores, sem os quais as charges não produziriam os sentidos esperados, ou seja, os enunciados que circularam, naquele momento do acontecimento no museu, provocando a reflexão responsiva dos sujeitos leitores e renovando o *continuum* das interações sobre o tema, suscitando novos e polêmicos enunciados.

Referências

AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 7-19, julho/2002. DOI <https://doi.org/10.1590/s0100-15742002000200001>

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BITTI, P.; ZANI, B. **A comunicação como processo social**. Lisboa: Editorial Estampa, 1993.

BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora Unicamp, 1996.

BRAIT, B. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/s2176-45732013000200004>

FARACO, C. A. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. *In*: BRAIT, B. (org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes, p. 27-38, 2001. DOI <https://doi.org/10.18309/anp.v1i14.417>

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópico**, v.3, n.3, p. 214-221, set./dez. 2005b.

FLORES, V.; TEIXEIRA, M. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUTCHEON, L. **Teoria e política da ironia**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

KLEIMAN, A. **Leitura: Ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 2004.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. DOI <https://doi.org/10.22456/2238-8915.29520>

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato – como dar um passo. *In*: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 9-38.

POSSENTI, S. Humor de circunstância. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n.9, p. 333-344, 2007. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i9p333-344>

POSSENTI, S. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. DOI <https://doi.org/10.18309/anp.v1i6.339>

PUBLICO.PT. **Um nu, uma performance, uma criança: o Brasil das redes sociais em polvorosa**. Portugal, 01/out./2017. Disponível em: <https://www.publico.pt/2017/10/01/culturaipsilon/noticia/um-nu-uma-performance-uma-crianca-o-brasil-das-redes-sociais-em-polvorosa-1787295>. Acesso em: 12 dez. 2017.

RABAÇA, C. A; BARBOSA, G. **Dicionário de comunicação**. São Paulo: Ática, 1987.

VOLOCHÍNOV, V. (M. Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. DOI <https://doi.org/10.1590/2176-457336646>

Artigo recebido em: 30.04.2018

Artigo aprovado em: 30.10.2018



Cláusulas relativas na fala espontânea: estrutura informacional e processos de subordinação

Relative clauses of spontaneous speech: information structure and subordination processes

Cryсна Bonjardim da Silva Carmo*

RESUMO: Este artigo discute a relação entre estrutura informacional e processos de subordinação das cláusulas relativas da fala espontânea do português brasileiro (PB). A base teórica vem da *Language into Act Theory* (CRESTI, 2000) e da linguística funcionalista (HOPPER; TRAUGOTT, 1993; CRISTOFARO, 2003; RODRIGUES, 2015, 2014). Nesse contexto, foi utilizada uma amostra balanceada do C-ORAL BRASIL (RASO; MELLO, 2012), etiquetada informacionalmente. Os resultados demonstram que a forma sintática [...N [QUE + verbo finito...]_{SAdj}]_{SN}, que corresponde às cláusulas relativas, ocorrem em dois contextos informacionais distintos: o linearizado e o padronizado. Contudo, no primeiro, a cláusula ocorre subordinada e insubordinada dentro da unidade informacional; no último, justaposta sintaticamente em mais de uma unidade informacional.

PALAVRAS-CHAVE: Cláusulas Relativas. Fala espontânea. Teoria da Língua em Ato. Funcionalismo. Linguística de Corpus.

ABSTRACT: This article discusses the relationship between information structure and subordination processes of relative clauses of Brazilian Portuguese (BRPT) spontaneous speech. The theoretical basis comes from *Language into Act Theory* (CRESTI, 2000) and functionalist linguistics (HOPPER; TRAUGOTT, 1993; CRISTOFARO, 2003; RODRIGUES, 2015, 2014). In this context, a balanced sample of C-ORAL BRASIL (RASO; MELLO, 2012) was used, labeling it informationally. Results demonstrate that the syntactic form [... N [THAT + finite verb...]_{AdjS}]_{NS} which corresponds to the relative clauses occurs in two distinct informational contexts: the linearized and the patterned. However, in the first, the clause is subordinate and insubordinate within the informational unit; in the latter, it is syntactically juxtaposed in more than one informational unit.

KEYWORDS: Relative Clauses. Spontaneous Speech. Language into Act Theory. Functionalism. Corpus Linguistics.

* Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). E-mail: crysnabonjardimsc@gmail.com

1. Introdução

Conforme [a] *Language into Act Theory* (CRESTI, 2000), qualquer análise da sintaxe de uma cláusula no contexto da fala espontânea precisa considerar a seguinte hierarquia: (i) o ato de fala propriamente dito; (ii) a estrutura informacional que configura internamente esse ato de fala; e, por fim, (iii) a estrutura sintática presente dentro dele. Ou seja, as informações de natureza suprasegmental, expressas nos itens (i) e (ii) e definidas pelo comportamento da *prosódia*¹ vêm antes da observação de qualquer conteúdo locutivo[,] expresso no item (iii).

Para explicitar essa hierarquia, considera-se o conteúdo locutivo da seguinte ocorrência: *o computador deu uma pane hoje*. Na fala espontânea, apenas a prosódia pode definir se esse conteúdo expressa, como ato de fala, uma pergunta [*o computador deu uma pane hoje?*] ou uma asserção [*o computador deu uma pane hoje.*]², bem como somente a prosódia pode definir, por meio da delimitação de fronteiras no fluxo da fala – ou seja, por quebras prosódicas – se esse conteúdo está distribuído uma ou mais unidades prosódicas, tal como exposto em (a) *o computador deu uma pane hoje*; e em (b) *o computador / deu uma pane hoje*.

Essa divisão, por sua vez, tem consequências sintáticas importantes, visto que, se o conteúdo locutivo estiver distribuído em apenas uma unidade prosódica como em (a), tem-se uma sentença marcada pela composicionalidade, na qual o sintagma nominal (SN), *o computador*, funciona como sujeito do verbo *dar*; ao passo que, se esse conteúdo estiver distribuído em mais de uma unidade prosódica como em (b), tem-se uma estrutura informacional de tópico-comentário, na qual o SN do tópico não funciona como sujeito do verbo *dar* do comentário, já que o sujeito deste é expresso

¹ A prosódia pode ser definida como o conjunto de elementos não segmentais ou suprasegmentais da fala que engloba acento, ritmo, tom, tempo e entonação, cujos correlatos auditivos constituem-se de melodia, intensidade e velocidade da fala (HART; COLLIER; COHEN, 1990).

² Aqui, demarcados pelos sinais de pontuação: o ponto de interrogação [?] e o ponto final [.] respectivamente.

sintaticamente pela elipse [*o computador / ø deu uma pane hoje*] que, por correferencialidade, recupera o conteúdo semântico do SN em foco.

Diante disso, os procedimentos sintáticos envolvidos na fala espontânea precisam ser observados mais cuidadosamente, já que estes podem escapar àqueles elencados e reconhecidos pela tradição gramatical, nos termos da coordenação e da subordinação (BECHARA, 2004; CINTRA; CUNHA, 2001; ROCHA LIMA, 1992). Nesse contexto, este estudo discute a relação entre estrutura informacional e processos de subordinação das cláusulas relativas da fala espontânea do português brasileiro (PB). Para tanto, as ocorrências aqui analisadas foram extraídas de um *corpus* de fala espontânea etiquetado informacionalmente, o C-ORAL BRASIL (RASO; MELLO, 2012). A discussão é realizada à luz da *Language into Act Theory* (LAcT - CRESTI, 2000) no que se refere à estrutura informacional da fala espontânea e do funcionalismo linguístico, no que concerne aos processos sintáticos de conexão clausal (HOPPER; TRAUGOTT, 1993; RODRIGUES, 2015).

2. Pressupostos teóricos

2.1. A estrutura informacional da fala espontânea segundo a *Language into Act Theory*

Herdeira da *Teoria dos Atos de Fala* (AUSTIN, 1962), a *Language into Act Theory* (doravante LAcT – CRESTI, 2000) é uma teoria pragmática. Assim, compreende as ações linguísticas como uma forma de ação e elege, como objeto de investigação, a *fala espontânea*, cuja execução ocorre simultaneamente ao seu planejamento (NENCIONE, 1983). Uma das consequências principais desse caráter on-line da fala espontânea é o fato de apresentar uma organização diferente da língua escrita, a começar pela unidade de referência e pelos fenômenos que a segmentam.

De acordo com Cresti (2000), a unidade de referência da escrita é a *sentença*, marcada pela presença de um verbo e cuja delimitação ocorre via sinais de pontuação. Por outro lado, na fala espontânea, essa unidade é o *enunciado*, cuja delimitação se dá

por intermédio da segmentação prosódica. Definido como a menor unidade linguística que possui autonomia pragmática e interpretabilidade em isolamento na fala, o enunciado corresponde a um *ato de fala* e é delimitado, no contínuo desta, por fronteiras prosódicas percebidas pelo falante como quebras terminais (na transcrição: //), ao passo que, internamente, o enunciado é estruturado por quebras prosódicas percebidas como não terminais (na transcrição: /).

Essa segmentação do fluxo linguístico, decorrente do comportamento da prosódia, configura a *estrutura informacional* da fala, a qual “empacota” o conteúdo locutivo sintagmaticamente organizado. Nesse âmbito, a estrutura informacional constitui-se como um modelo mental de organização da informação linguística cuja tangibilidade se efetiva pelo padrão prosódico, percebido pelos interlocutores por meio do sinal auditivo. Além de segmentar e estruturar informacionalmente a fala, a prosódia também define a natureza pragmática das unidades que estruturam internamente os enunciados, as quais são denominadas de *unidades informacionais* (UIs).

Em uma ocorrência como ‘o *computador / deu uma pane hoje*’, por exemplo, formada por uma UI de Tópico [*computador*] e outra de Comentário [*deu uma pane hoje*], a função da primeira é situar semanticamente a última, cuja função é apresentar um conteúdo novo, mesmo que, referencialmente, esse conteúdo locutivo tenha sido mencionado antes no discurso. Dessa forma, todo enunciado apresentará um *padrão informacional* (PI) que, por sua vez, resulta ou não da combinação de UIs. E, em todos os tipos de PIs formados, a UI de Comentário obrigatoriamente estará presente, dado que esta veicula a *ilocução*, ou seja, o ato de fala propriamente dito – pedido, ordem, pergunta, asserção etc. Além do Tópico e do Comentário, a LAcT identifica outros tipos de UIs, as quais são definidas a partir da observação de três critérios:

- (1) *funcional* – refere-se à função pragmática desempenhada pela UI, que pode ser: (I) textual (compõe o texto propriamente dito do enunciado); ou (II) dialógica (dirigida ao interlocutor, regula a interação);
- (2) *entoacional* – refere-se às características prosódicas da UI, ou seja, ao seu perfil prosódico: raiz, prefixo, sufixo, osfixo³; e
- (3) *distribucional* – refere-se à posição que a UI ocupa em relação à unidade obrigatória de Comentário.

Na Figura 1, tem-se a listagem das UIs identificadas pela LAcT, conforme as categorias especificadas acima:

Figura 1 – Unidades informacionais.

| | Tipo | Tag | Função |
|----------------------------|-----------------------------------|------------|--|
| Unidades Textuais | Comentário | COM | Veicula a força ilocucionária do enunciado. |
| | Tópico | TOP | Estabelece o âmbito de aplicação da força ilocucionária. |
| | Apêndice de comentário/ tópico | APC/APT | Integra textualmente a unidade da qual é apêndice. |
| | Parentético | PAR | Dá instruções sobre como deve ser interpretado o enunciado ou parte dele. |
| | Introdutor Locutivo | INT | Sinaliza que o que segue têm nível hierárquico diferente daquele da enunciação (geralmente, é uma metailocução). |
| Unidades Dialógicas | Alocutivo | ALL | Individualiza o interlocutor, marca coesão social. |
| | Incipitário | INP | Sinaliza o começo do turno ou do enunciado. |
| | Expressivo | EXP | Fornece suporte emotivo para o ato de fala, marca coesão social. |
| | Conetor Discursivo | DCT | Sinaliza continuidade de uma sequência com a anterior. |
| | Fático | PHA | Sinaliza a abertura ou a manutenção do canal comunicativo. |
| | Conativo | CNT | Induz o interlocutor a cumprir ou desistir de certa ação. |

Fonte: Bossaglia (2015).

³ De acordo com Hart, Collier e Cohen (1990), considerando o *pitch contours*, as unidades informacionais podem apresentar os seguintes *perfis prosódicos*: (i) *raiz*: configurações obrigatórias e não recursivas; (ii) *prefixo*: configurações opcionais e algumas delas recursivas; (iii) *sufixo*: configurações opcionais e não recursivas; e (iv) *Posfixo*: configurações opcionais e não recursivas.

Para explicitar tais conceitos, cabe salientar que, como unidade linguística, marcada pela autonomia pragmática e interpretabilidade em isolamento no contínuo da fala, o enunciado é identificado na transcrição com barras duplas (//), ao passo que as quebras internas que o estruturam informacionalmente são identificadas na transcrição com barras simples (/). Nesses termos, um PI formado por uma única unidade informacional é definido como um *enunciado simples*, enquanto um PI formado por mais de uma UI é definido como um *enunciado complexo*. Dito isso, observa-se o exemplo (1), no qual tem-se um enunciado complexo, constituído internamente por três quebras prosódicas internas:

- (1) GIL: da gente / pra alguns setores da organização / chamar o pessoal / dos outro times //

Contudo, essas unidades constituídas em decorrência dessas quebras internas possuem valores pragmáticos particulares, os quais correspondem, respectivamente, às unidades informacionais de: Tópico [*da gente/*] e [*pra alguns setores da organização/*], Comentário [*chamar o pessoal/*] e Apêndice de Tópico [*dos outro times//*]. Na sequência, essa “etiquetagem” informacional pode ser observada no enunciado (2):

- (2) GIL: da gente /=TOP pra alguns setores da organização /=TOP chamar o pessoal /=COM dos outro times // =APC⁴

De outro modo, tem-se um enunciado complexo na ocorrência (2), formado por quatro UIs, caracterizadas funcionalmente como unidade textuais, ou seja, unidades que compõem o conteúdo locutivo do enunciado, quais sejam: TOP, COM e APC. Prosodicamente, o TOP apresenta um perfil de prefixo; o COM, de raiz; e a APC, de sufixo. Portanto, é no entorno do COM que as outras UIs se organizam, dado que,

⁴ Todas as transcrições que servem como exemplos neste trabalho foram retiradas do *corpus* de fala espontânea C-ORAL BRASIL, de autoria de Raso e Mello (2012).

distribucionalmente, essa é a unidade obrigatória no enunciado, pois veicula a ilocução – o ato de fala. Considerando o PI de (2), tem-se a seguinte distribuição das UIs:

Figura 2 – Distribuição das unidades informacionais e do padrão entoacional do enunciado.

| Enunciado complexo | da gente | pra alguns setores da organização | chamar o pessoal | dos outro times |
|--------------------------------|----------|-----------------------------------|------------------|-----------------|
| Unidades Informacionais | TOP | TOP | COM | Sufixo |
| Função Entoacional | Prefixo | Prefixo | Raiz | Sufixo |

Segundo Cresti (2014), cada UI que compõe o padrão informacional do enunciado determina os limites do bloco semântico/sintático que é ativado locucionariamente. Cada bloco é concebido para desenvolver uma função pragmática, e sua combinação dentro de um enunciado não segue necessariamente regras sintáticas. Isto é, os *chunks* léxicos não apresentam necessariamente uma configuração hierárquica entre si. Por outro lado, seu conteúdo interno pode ser composto por sentenças, advérbios, frases, interjeições etc., a exemplo das ocorrências abaixo (3a, b, c, d), que se apresentam como enunciados – apesar dos diferentes conteúdos locutivos:

(3a) RUT: e a Dani / já escolheu os padrim do casamento //

(3b) TER: não //

(3c) TER: inda nada //

(3d) RUT: ai ai //

Por outro lado, a composicionalidade sintática, tal como a tradição gramatical, advoga – a exemplo do escopo da predicação, da regência, da modificação, da quantificação, da subordinação, da coordenação e dos valores modais –, ocorre apenas dentro das UIs. Em outros termos, cada UI é uma *ilha sintático-semântica* independente,

dentro da qual podem ocorrer frases, fragmentos diversos, orações simples e complexas.

2.2 Sintaxe da fala espontânea: linearização vs padronização

Considerando a estrutura informacional, o meio e o canal de produção da fala espontânea – respectivamente as ondas sonoras e o ar (RASO, 2013) – a LAcT reconhece duas possibilidades de realização da sintaxe na fala espontânea, quais sejam: (1) a *sintaxe padronizada*, configurada entre as unidades informacionais que compõem os enunciados e que estabelece padrões informacionais por meio de *processos de combinação*; e (2) a *sintaxe linearizada*, configurada dentro das UIs que compõem os enunciados, a qual concatena estruturas sintáticas de diversas complexidades via *processos de composição*. Para efeitos de exemplificação, tomam-se as ocorrências (4) e (5):

- (4) CAR: queria uma criança que nũ me desse trabalho /=COM e tudo //APC
- (5) BAL: que eu dou um exemplo de porta /=TOP que é excelente //COM

Em (4), tem-se um enunciado complexo formado pelas UIs de COM e APC, no qual há um período composto por subordinação *linearizado* na unidade de COM [*queria uma criança que nũ me desse trabalho*]. Em outros termos, todos os elementos que compõem a cláusula relativa restritiva estão inseridos em uma mesma unidade informacional (o COM), bem como todos os elementos da cláusula matriz com o seu núcleo de regência, o conectivo que liga o constituinte dependente, isto é, o núcleo (N) do SN antecedente, e a cláusula subordinada. Nesse contexto, tanto a sintaxe quanto a estrutura informacional confirmam que a cláusula relativa integra sintaticamente o objeto direto (...[*uma criança [que nũ me desse trabalho]*]_{ClSub.}]_{ObjD}) da cláusula matriz ([*queria uma criança [que nũ me desse trabalho]*]_{ClSub.}]_{ClMat.}). Logo, a sua sintaxe resulta de

processos de *composicionalidade*, ou seja, o significado de uma expressão complexa, como uma cláusula, é resultado do significado de suas partes (QUERER = Sujeito + Objeto).

O mesmo não ocorre com o enunciado em (5), já que se tem um enunciado complexo, formado pelas UIs de TOP e COM, no qual há um período simples em TOP [*que eu dou um exemplo de porta*] padronizado com a cláusula relativa não restritiva em COM [*que é excelente*]. Todos os elementos que configuram a cláusula relativa não restritiva estão *combinados* em unidades informacionais distintas, ou seja, a cláusula matriz com seu núcleo de regência e o N relacionado à relativa não restritiva (apositiva - Apo) encontram-se em uma UI (TOP – [*que eu dou [um exemplo de porta]*]_{ClApo}]_{ClMat}), ao passo que a relativa com o conectivo *que* a liga ao N se encontra em outra UI (COM – [*ø que é excelente*]). Logo, a sua sintaxe resulta de processos de *combinatoriedade* informacional.

Nesse sentido, pode-se concluir que as cláusulas relativas restritivas, que são compreendidas como termos integrantes do período segundo a tradição, são resultado de *composicionalidade* – ou *linearização sintática*; enquanto as cláusulas relativas não restritas, que são tratadas como apositivas, portanto, termos acessórios do período, são resultado da *combinatoriedade* – ou *padronização sintática* (CARMO; MELLO, 2016a).

Diante da relação direta entre os níveis informacional e sintático da fala espontânea, considerando a estrutura informacional distinta das cláusulas relativas restritiva e não restritiva, questiona-se: quais são as estratégias sintáticas que envolvem as estruturas linearizadas e as padronizadas na fala espontânea, dado que tais processos não se manifestam da mesma forma? É o que se discute na seção seguinte.

2.2.3. Processos de subordinação encontrados na fala espontânea: encaixamento, justaposição e insubordinação

A *subordinação* é definida tradicionalmente com base em critérios sintáticos nos termos da *dependência*, a qual é indicada no PB pela presença de uma conjunção particular – a exemplo do *que* – ou pela redução morfossintática do verbo da cláusula dependente, isto é, a eliminação das informações de tempo, aspecto, modo ou flexão do verbo – *formas nominais do verbo* (CRISTOFARO, 2003). Contudo a utilização desses critérios para a definição da subordinação não é suficiente para explicar todos os tipos de relações sintáticas que ocorrem na fala espontânea: composição/linearização *versus* combinação/padronização (CRESTI, 2014). Para demonstrar essa impossibilidade, observam-se as ocorrências a seguir, nas quais as cláusulas relativas estão destacadas em itálico; e os SNs aos quais estão ligadas, em negrito:

- (6) GIL: e / e principalmente /=TOP es tão querendo fazer /=INT campeonato /=CMB sem a gente /=CMB também /=CMB então assim /=INT espero que isso nã seja coisa **pros times** *que jogam com a gente* deixar de jogar com a gente //COM
- (7) DFL: então /=INP nessas férias /=TOP a gente / quando veio pra Belo Horizonte /=PAR nas férias /=TOP ele trazia **Maria Julieta** /=COB *que era a única filha dele* /=PAR porque os pais da Dolores /=TOP os sogros dele /=PAR passaram a morar nessa casa que ele morava //COM
- (8) BAL: < na > [/1] **na quadradim** *que é maior* //COM
- (9) FLA: < os nomes /=COB *que eu ponho* hhh > //COM
- (10a) BAL: imagina sei lá /=INT cê tá com **um jarro d'água** //COM
- (10b) BAL: *que tem uma espessura assim* //COM

Nas ocorrências (6) e (7), tem-se enunciados muito complexos no sentido da quantidade de unidades informacionais envolvidas, respectivamente: “TOP, INT, CMB, CMB, CMB, INT, COM” e “INP, TOP, PAR, TOP, COB, PAR, TOP, PAR, COM”. Dentro desses enunciados complexos, há uma série de *chunks* linguísticos de diversas ordens, inclusive a presença de sentenças que resultam de processos de composição sintática. Assim, tem-se em (6) um período subordinado na UI de COM, formado pela

cláusula relativa restritiva [*que jogam com a gente* //COM], a qual encontra-se ligada sintaticamente ao SN referente [*pros times*]. Ou seja, a relativa restritiva funciona como um grande “adjetivo” do núcleo do SN. Já em (7), essa composicionalidade sintática não ocorre, visto que a cláusula relativa não restritiva [*que era a única filha dele* !=PAR] não se encontra inserida na mesma UI em que se encontra o SN referente [*ele trazia Maria Julieta* !=COB]. Em outros termos, a relação entre a relativa não restritiva e o SN referente resulta da combinação “local” das UIs de COB-PAR. Isso significa que não se trata de um processo de subordinação estrita, mas de aposição: a relativa não restritiva é um comentário acerca do núcleo do SN.

Todavia o mesmo não pode ser aplicado às ocorrências (8) e (9). A despeito de se tratarem de cláusulas relativas, respectivamente, linearizada e padronizada, ambas funcionam isoladas no enunciado, isto é, ocorrem desligadas de uma cláusula matriz com as quais poderiam contrair relações sintáticas de integração ou aposição. Nesse âmbito, não é possível classificá-las nos termos da subordinação tradicional. Por fim, encontram-se na fala espontânea ocorrências como (10 a-b), nas quais os dois enunciados estão relacionados semanticamente, pois o núcleo de referência de (10b) está inserido em (10a). Contudo não há integração sintática ou informacional entre eles, uma vez que ambos ocorrem em enunciados distintos. Apesar disso, mesmo faltando o SN que funcionaria como sujeito da cláusula, (10b) funciona isolada no enunciado. Portanto, sua ocorrência é legítima, tal como todos os outros exemplos.

Diante dessas possibilidades de realização de dependência que, a princípio, enquadram as cláusulas relativas da fala espontânea, é preciso considerar uma visão mais abrangente dos processos de subordinação, dado que a tradição gramatical não responde a todos. É o que discutimos a seguir.

Para tratar dos processos de subordinação presentes da fala espontânea, é preciso considerar a inflexão funcionalista de linguagem, que reconhece o grau de dependência entre as cláusulas complexas nos termos de *um contínuo de subordinação*

(HOPPER; TRAUGOTT, 1993). Nesse enquadre, a subordinação propriamente dita é compreendida nos termos do “encaixamento sintático”, ou seja, a cláusula encaixada funciona como um constituinte de uma outra cláusula (a matriz), com a qual contrai relações de dependência sintática e semântica. Assim, dentro do *contínuo*, quanto menos dependência sintática e semântica, menos subordinação (Parataxe); e quanto mais dependência sintática e semântica, mais subordinação (Subordinação). Entre esses polos, a dependência é parcial, ou seja, a relação é de interdependência: ora é semântica ora é sintática (Hipotaxe)⁵. Essas conexões entre cláusulas estão discriminadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Relação de dependência e encaixamento .

| Parataxe | Hipotaxe | Subordinação |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| - Dependência - Encaixamento | + Dependência - Encaixamento | + Dependência + Encaixamento |

Fonte: Hopper eTraugott (1993).

Para explicar o Quadro 1 em termos mais objetivos, tomam-se as ocorrências (11)-(12)-(13):

- (11) BRU: o cara é professor de educação física e ela é professora de inglês numa escola rural na França hhh // =COM
- (12) JOR: *e nós távamos entrando com outro tipo de aparelho de televisor no mercado* /=COB= *que era uma coqueluche* /=PAR *era uma novidade* /=PAR *e os próprios vendedores das loja ã tinham experiência pra mostrar aquilo pro consumidor brasileiro* // =COM
- (13) ROG: *é* /=INP *eu entendi direitinho o desenho que e' fez pra mim* /=COM= *uai* // =PHA

⁵ Rodrigues (2015, 2014) defende que a justaposição e a correlação são procedimentos sintáticos, tal como a subordinação e a coordenação. No contínuo da subordinação, seriam identificadas como estruturas hipotáticas: a justaposição seria marcada pela dependência semântica; ao passo que a correlação, pela dependência sintática.

Na ocorrência (11), tem-se um período coordenado linearizado na mesma unidade informacional de COM, no qual há um caso de *parataxe*, pois temos duas cláusulas que, a princípio, teriam independência sintática e semântica, já que ambas apresentam um núcleo verbal com os seus devidos constituintes [*o cara é professor de educação física*] e [*ela é professora de inglês numa escola rural na França*]. Contudo, dentro do Funcionalismo, mesmo as ocorrências paratáticas (ou coordenadas para a tradição gramatical) possuem algum tipo de dependência: o conector *e*, com sua função lógica, só ocorreria entre duas orações. Porém, o conector *e* na fala espontânea pode aparecer em posição inicial, marcando o início de um turno dialógico. Nessa posição, sua função é de natureza pragmática e não sintática, a exemplo de [*e ela é professora de inglês numa escola rural na França*].

No caso de (12), tem-se um enunciado complexo, cujas unidades informacionais são preenchidas por vários tipos de cláusulas, das quais se destaca a relação entre o aparente objeto indireto em COB [*no mercado*] com a oração que apresenta a forma relativa no primeiro PAR [*que era uma coqueluche*], a qual não mantém uma relação de constituência com a primeira. Isto é, não se trata de uma cláusula encaixada em COB, mas de uma cláusula justaposta a este. Em outros termos, trata-se de uma *cláusula encadeada*, cuja unidade é dada pela sequência no período; sendo assim, não estão articuladas via conector sintático (CRISTOFARO, 2003). Nesse âmbito, a relação seria de *hipotaxe*, pois há uma relação de interdependência semântica e não sintática entre os *chunks* [*no mercado*] e [*que era uma coqueluche*], uma vez que o N do primeiro serve de referência para a cláusula presente no segundo. Dessa forma, tem-se estabelecida a padronização sintática das UIs no enunciado (11).

Já em (13), tem-se um período subordinado linearizado na mesma unidade informacional de COM, no qual há um caso de subordinação, pois a cláusula relativa [*que e' fez pra mim*] mantém uma relação de constituência com o objeto direto da oração principal [*eu entendi direitinho o desenho*], ou seja, a relativa é uma cláusula encaixada

na cláusula matriz. Isso ocorre tanto no nível sintático quanto no nível informacional no enunciado.

Contudo, tanto o encaixamento quanto a justaposição não enquadram um outro fenômeno que ocorre na fala espontânea: as cláusulas relativas que ocorrem isoladas da cláusula matriz, ou seja, que não se encontram encaixadas em uma cláusula matriz, tal como se pode conferir na ocorrência (14b) abaixo:

(14a) CES: tem uma varandinha / cozinha estilo americano //

(14b) ANE: esse mesmo que eu vim < ver > //

Em (14b) tem-se a estrutura de uma cláusula relativa: [... N [QUE + verbo finito...]_{SAdj}]_{SN}, porém não há uma cláusula matriz no enunciado em questão com a qual a relativa poderia contrair relações de dependência na forma de um termo integrante (constituente). O fenômeno que enquadra esse tipo de cláusula é conhecido por *insubordinação* (EVANS, 2007). Ou seja, o uso independente e convencionalizado de uma cláusula formalmente subordinada em uma situação comunicativa.

A insubordinação, segundo Evans (2007), refere-se ao uso independente e convencionalizado de uma cláusula formalmente subordinada em uma situação comunicativa. O critério *formalmente subordinado* se refere a qualquer traço formal associado às cláusulas subordinadas, tais como: formas verbais não finitas; conjunções subordinativas, pronomes logofóricos⁶ e reflexivos de longa distância e ordem de palavras. Nesse sentido, quanto mais uma cláusula insubordinada é usada independentemente nos contextos de interação, menos suas características formais podem ser tomadas como traço distintivo e exclusivo de subordinação. Nesses termos, o argumento tradicional de que uma *cláusula X é subordinada porque tem características*

⁶ Anáforas que não são guiadas por restrições sintáticas ao utilizar informações extrassintáticas, ver: Reinhart e Reuland (1993) http://www.dbnl.org/tekst/rein008refl01_01/rein008refl01_01_0001.php.

formais Y, que são características das orações subordinadas, seria circular, não respondendo às ocorrências empíricas encontradas em várias línguas.

Para demonstrar isso, Evans apresenta ocorrências desse fenômeno em diversas línguas naturais, a exemplo da cláusula condicional autônoma introduzida por *se* em espanhol, inglês e alemão; do uso do infinitivo como comando em italiano; e até da cláusula subordinada finita, na qual cada palavra carrega um sufixo que se caracteriza como um complementizador oblíquo, marcando a cláusula como complemento de algum predicado principal em kayardild⁷ (CARMO, 2017, p. 91). Nessa direção, destacam-se os estudos de Mello, Bossaglia e Raso (2015), que identificaram a presença de cláusulas insubordinadas como um fenômeno sintático que também ocorre na fala espontânea informal do PB.

Sendo assim, a forma da relativização na fala espontânea informal do PB ocorre em dois contextos informacionais: linearizado e padronizado. Contudo, dentro do contexto linearizado, encontram-se relativas encaixadas e insubordinadas, ao passo que no contexto padronizado encontram-se apenas as relativas justapostas.

3. Linguística de Corpus: a orientação metodológica de pesquisa

Para discutir as cláusulas relativas na fala espontânea, a metodologia escolhida foi a Linguística de *Corpus*, já que esta possibilita a conciliação entre critérios qualitativos e quantitativos, tais como: verificação, distribuição e caracterização do objeto delineado em uma amostra de língua ou em uma variante linguística específica, além de tornar possível a investigação da língua em uso (BERBER SARDINHA, 2004; HARDIE; McENERY, 2002). Os dados deste estudo foram extraídos do C-ORAL BRASIL (RASO; MELLO, 2012), um *corpus* de fala espontânea que representa a

⁷ É uma língua aborígine falada pelo Kaiadilt nas Ilhas South Wellesley, noroeste da Austrália. Possui 23 falantes (2006). É famosa por apresentar um conjunto de casos verbais marcados por desinências, que convertem substantivos em verbos. Para mais detalhes, consultar <https://www.ethnologue.com/language/gyd>

variação diafásica da fala espontânea do PB, cujo recorte diatópico é a região metropolitana de Belo Horizonte – especificamente o seu *minicorpus*, etiquetado informacionalmente. Esse projeto segue os postulados da *Language into Act Theory* (CRESTI, 2000), que, por sua vez, orienta os parâmetros de compilação fixados pela arquitetura proposta pelo C-ORAL ROM (CRESTI; MONEGLIA, 2005), conjunto de *corpora* das principais línguas românicas, do qual o C-ORAL BRASIL é a quinta ramificação.

Em termos de tamanho, o *minicorpus* do C-ORAL BRASIL apresenta as seguintes proporções: 20 textos, 31.318 palavras e 5.512 sequências terminais (enunciados). Quanto ao contexto de interação, divide-se em dois domínios: familiar/privado e público. Cada um desses domínios está subdividido em três tipologias de interação: *conversações*, *diálogos* e *monólogos* (RASO, 2012). O *minicorpus* do C-ORAL BRASIL está depositado na Plataforma DB – IPIC (GREGORI; PANUNZI, 2011)⁸, cuja captura de tela pode ser observada na Figura 3:

Figura 3 – Visualização da interface do DB-IPIC.



Fonte: <http://lablita.dit.unifi.it/app/dbipic/>.

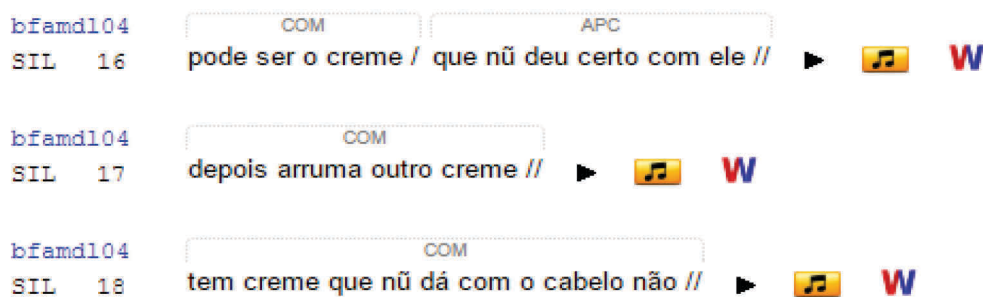
⁸ Disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://lablita.dit.unifi.it/app/dbipic/>.

Dentro da plataforma DB-IPIC, ao abrir a página de cada arquivo, a linha de cada enunciado é apresentada da seguinte forma:

- (1) quebras terminais (/) e não terminais (//)
- (2) unidade informacional [COM, APC]
- (3) *link* de áudio ► 🎵
- (4) *link* para o arquivo de alinhamento texto-som do programa *WinPitch* **W**

Tais elementos podem ser observados na Figura 4, a seguir:

Figura 4 – Visualização da interface dos arquivos do DB – IPIC.



Fonte: Carmo (2017).

Na Figura 4, observa-se o enunciado 16 do arquivo *bfamd104*. Esse enunciado, marcado com o sinal de quebra não terminal (/) e terminal (//), respectivamente, é formado por mais de uma unidade informacional (UI), Comentário (COM) e Apêndice de Comentário (APC), anotadas acima deste. Já os enunciados 17 e 18 do mesmo arquivo são marcados com o sinal de quebra terminal (//) e formados por uma única UI e COM, anotados acima destes. A plataforma ainda permite que os resultados obtidos na busca possam ser exportados para um documento no formato CSV. Essa operação permite a manipulação posterior dos dados, usando planilhas eletrônicas. Considerando a organização, a classificação e a tabulação dos dados, diferentes planilhas podem ser geradas com esse recurso.

3.1. Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada na plataforma DP – IPIC, na qual está depositada o *minicorpus* do C-ORAL BRASIL. Para o levantamento das cláusulas relativas, anotou-se no *campo de busca* da plataforma o subordinante *que*. O programa de busca do DP – IPIC extraiu, dentro do conjunto dos 5.512 enunciados que compunham o *minicorpus* do PB, o total de 1.821 enunciados que apresentavam o subordinante destacado. Entretanto, a triagem realizada manualmente mostrou que, desse último montante, o subordinante *que* funcionava como pronome relativo somente em 148 ocorrências. Assim, é sobre esse total que se deu a investigação deste estudo.

4. Cláusulas relativas no C-ORAL BRASIL: os números do *minicorpus*

As cláusulas relativas foram agrupadas conforme a estruturação sintático-informacional interna dos enunciados nos quais se encontram. Dessa forma, dois grupos foram constituídos: (1) cláusulas relativas que ocorrem sintaticamente linearizadas dentro de uma única unidade informacional; e (2) cláusulas relativas que ocorrem sintaticamente padronizadas em mais de uma unidade informacional. Diante disso, do total de 5.512 enunciados do *minicorpus*, apenas 2,7% correspondem à estrutura de cláusulas relativas (Gráfico 1). Desse montante, 83,1% correspondem às relativas linearizadas e 16,9% às relativas padronizadas (Gráfico 2).

Gráfico 1 – Proporção das cláusulas relativas no minicorpus C-ORAL BRASIL.

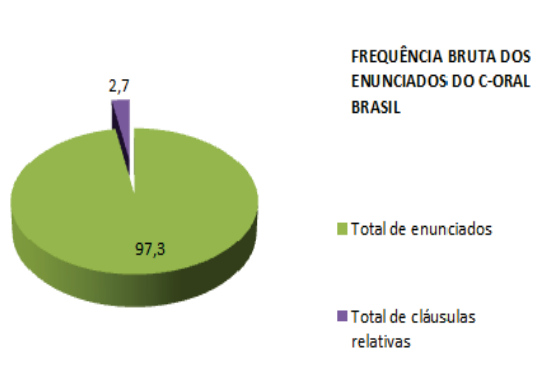
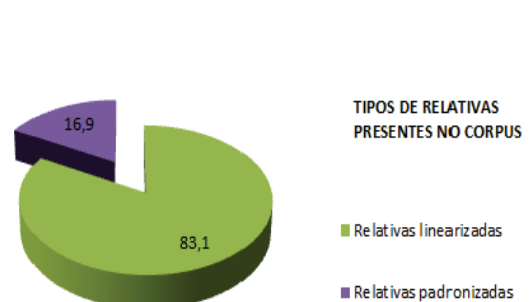
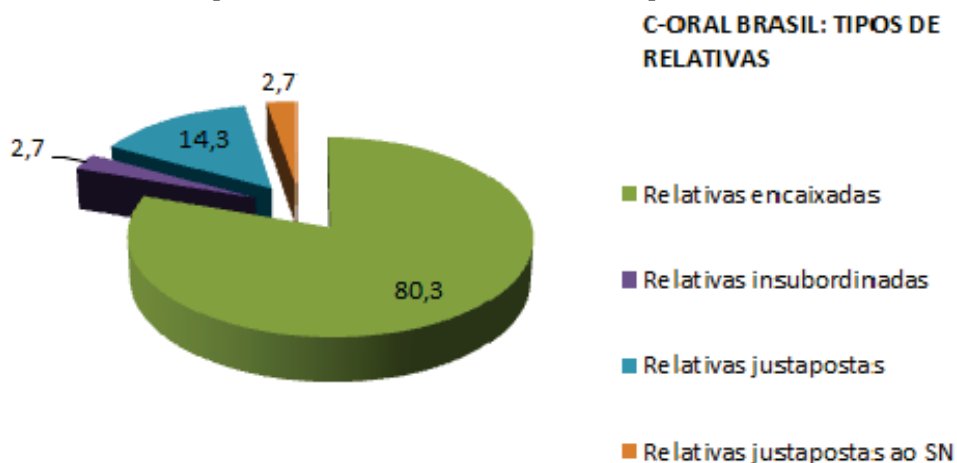


Gráfico 2 – Proporção dos tipos das relativas no minicorpus C-ORAL BRASIL.



Dentro do grupo das cláusulas relativas linearizadas, 80,3% são relativas encaixadas e 2,7% são relativas insubordinadas, ao passo que, dentro do grupo das cláusulas relativas padronizadas, 14,3% são relativas justapostas à cláusula principal, e 2,7% são relativas justapostas a um SN isolado na UI no mesmo enunciado. Tais achados confirmam a especificidade da fala espontânea, definida pelo comportamento da prosódia que delimita e estrutura os enunciados, o qual contingencia também os processos sintáticos que se apresentam mais variados que aqueles apontados pela tradição gramatical. As proporções dos tipos de relativas dentro C-ORAL BRASIL, conforme a situação de dependência sintática, podem ser observadas abaixo no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Tipos de cláusulas relativas no minicorpus C-ORAL BRASIL.



No contexto de tais resultados, uma questão se levanta: se as relativas restritivas e as não restritivas não apresentam o mesmo procedimento sintático, como tais cláusulas podem ser classificadas sob o mesmo fenômeno – o da relativização?

Para Carmo (2017 b-c), a definição tradicional de cláusula relativa é opaca e não se sustenta, uma vez que abarca dois tipos distintos de cláusulas: uma que delimita a referência – a relativa restritiva – e outra que não delimita a referência – a relativa não restritiva. A autora salienta que o argumento forte da tradição para essa classificação respalda-se apenas na forma sintática assemelhada (N [QUE + verbo finito]),

ignorando o fato de que todos os outros traços são seguramente distintos: *semântica* (restringe *vs.* não restringe), *procedimento sintático* (encaixamento *vs.* justaposição), *contexto cognitivo* (a restritiva estabelece um domínio subjacente para a interpretação, enquanto a não restritiva, não). E, no caso da fala espontânea, ainda existe *a presença vs. a ausência de quebras prosódicas*, separando os constituintes da cláusula no interior do enunciado. Para demonstrar esse fato, apresentam-se as ocorrências (15)-(16):

- (15) FLA: cê nũ quer comprar um trenzinho *que espirra* pro seu banheiro não //
- (16) EVN: tem o SESC /=COB= *que é bom pa caramba* /=COM

Em (15), tem-se o N [*trenzinho*] sendo restringido pela cláusula relativa [*que espirra*]. Ou seja, essa cláusula relativa estabelece um domínio subjacente para a interpretação em relação ao N [*trenzinho*], já que se trata de uma referência subdeterminada. Para que essa delimitação seja estabelecida, é preciso partir do princípio de que existe um *conjunto de trenzinho para banheiro*. Todavia, dentro desse conjunto, existem particularidades atribuídas a cada elemento, as quais foram subfocalizadas para o estabelecimento do próprio conjunto. Entretanto tais particularidades podem ser acionadas quando o objetivo é restringir ainda mais a referência. Assim, entre os elementos do conjunto, restringe-se apenas o *trenzinho que espirra* em oposição a outros *que não espirram, que derretem, que borrifam* etc.

Nesse contexto, a cláusula relativa restritiva estabelece o domínio subjacente para interpretação [*trenzinho para banheiro*], que não está expresso na superfície linguística, mas que é perfeitamente presumível por meio de itens linguísticos presentes na expressão [*que espirra*]. Ou seja, a cláusula [*um trenzinho que espirra*] só poderá ser tomada como verdadeira se também for tomada como verdadeira a existência de um *conjunto virtual de trenzinho para banheiro*. Dessa forma, a função da cláusula relativa restritiva é cumprida, qual seja, delimitar a referência. Em termos sintáticos, a relativa [*que espirra pro seu banheiro não*] é uma cláusula encaixada a um

SN complexo [*um trenzinho que espirra*] via pronome relativo (*que*). Esse SN complexo, [*um trenzinho que espirra*], configura-se como um constituinte (objeto direto) da cláusula matriz. Logo, a relativa está contida na cláusula matriz como uma subordinada. Em termos prosódicos, o SN referente e a relativa ocorrem linearizados sintaticamente dentro de uma mesma unidade informacional (COM) em um enunciado simples.

Em (16), o N SESC não está sendo restringido pela cláusula que apresenta a estrutura sintática de relativa [*que é bom pa caramba*]. Ou seja, essa cláusula não estabelece o domínio subjacente para a interpretação em relação ao N, já que este já é uma referência determinada – é uma sigla, identificando um nome próprio⁹. Assim, essa cláusula não precisa de um “cálculo” para ter a sua condição de verdade assegurada, isto é, ela pode ser tomada como verdadeira, independentemente da inferência de um domínio subjacente para interpretação, pois o N referente já está determinado no nível da superfície linguística. Em outros termos, (15) é uma cláusula justaposta [*que é bom pa caramba*] que está em uma relação de interseção semântica com a cláusula matriz [*tem o Sesc*] via pronome relativo (*que*), o qual recupera anaforicamente o conteúdo semântico do SN antecedente [*o SESC*] inserido na cláusula matriz. Logo, é uma cláusula justaposta, ou seja, não está encaixada sintaticamente na cláusula matriz como parte de um de seus constituintes. A função da cláusula justaposta é adicionar um comentário sobre ele (função apositiva) e não delimitá-lo. Em termos prosódicos, o N e a cláusula justaposta ocorrem padronizados em unidades informacionais diferentes (COB-COM) dentro de um enunciado complexo.

Conforme Carmo (2017 b-c), a relativização é uma estratégia semântico-sintática cuja interpretação é desencadeada pela presença de certos parâmetros semântico-linguísticos presentes na superfície sintática, os quais são capazes de estabelecer um domínio subjacente para a interpretação do N ligado. São eles: os quantificadores e a pressuposição de existência da referência. Na fala espontânea, a relativização ocorre

⁹ Sesc é a sigla de Serviço Social do Comércio.

em contextos linearizados informacionalmente, permitindo a subordinação nos termos do encaixamento sintático. Dessa forma, apenas as relativas restritivas podem ser consideradas instâncias de relativização. As cláusulas não restritivas são outro fenômeno que ainda merece investigação.

5. Considerações finais

Este artigo discutiu a relação entre estrutura informacional e processos de subordinação das cláusulas relativas da fala espontânea do português brasileiro. Para isso, partiu da observação das cláusulas relativas retiradas de um *corpus* de fala espontânea informal, etiquetado informacionalmente, o *minicorpus* do C-ORAL BRASIL (RASO; MELLO, 2012). Os dados mostraram que processos sintáticos encontrados entre os enunciados que apresentam a estrutura da relativização são mais variados que os apontados tradicionalmente, pois encontrou-se no *minicorpus* relativas encaixadas, relativas insubordinadas e relativas justapostas – processos previstos pelo escopo funcionalista nos termos de um contínuo sintático que enquadra cláusulas subordinadas e hipotáticas. Todavia, algumas questões surgiram: se as cláusulas relativas restritivas e as cláusulas não restritivas não apresentam o mesmo procedimento sintático, nem a mesma estrutura informacional nem o mesmo traço cognitivo, como tais cláusulas podem ser classificadas sob o mesmo fenômeno de relativização? A nosso ver, apenas as relativas encaixadas e as insubordinadas, que estabelecem a semântica da restrição nos termos de um domínio cognitivo subjacente para a interpretação do N ligado à relativa, podem ser consideradas instâncias de relativização, dado que ocorrem em contextos linearizados informacionalmente na fala espontânea, permitindo a subordinação nos termos do encaixamento sintático. Já as cláusulas relativas não restritivas não podem ser consideradas instâncias de relativização, pois não apresentam tais parâmetros. Nesse contexto, trata-se de um outro fenômeno que ainda carece de investigação.

Referências

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BERBER SARDINHA, T. A. **Linguística de corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

BOSSAGLIA, G. Orientação pragmática da sintaxe na fala: uma análise corpus-based da subordinação completiva e adverbial no português do Brasil. **Domínios de Linguagem**, v. 9, n. 5 (dez. 2015), p. 309-335, 2015. DOI <https://doi.org/10.14393/dle-v9n5a2015-16>. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/29246>. Acesso em: 15 jul. 2016.

CARMO, C. B. S.; MELLO, H. Cláusulas relativas na fala espontânea do português do Brasil: um estudo exploratório baseado no corpus C-ORAL-BRASIL. **Signum: Estudos da Linguagem**. v. 19, n. 2, p. 342-367, dez. 2016a. DOI <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2016v19n2p342>. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/25097>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CARMO, C. B. S. Relative Clauses in spontaneous speech: a definition based on the Language into Act Theory. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.14, n. 2, p. 61-75, abr./jun. 2017b. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n2p2061>.

Acesso em: 20 mar. 2018.

CARMO, C. B. S. **A complexidade das cláusulas relativas na fala espontânea do português do Brasil**: os dados do C - ORAL Brasil. 2017c, 206 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. DOI <https://doi.org/10.24873/j.rpemd.2018.11.236>.

CINTRA, L.; CUNHA, C. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CRESTI, E. **Corpus di Italiano parlato**. Firenze: Accademia della Crusca, 2000.

CRESTI, E. Syntactic properties of spontaneous speech in the language into act theory: data on italian complements and relative clauses. *In*: RASO, T.; MELLO, H. (org.). **Spoken corpora and linguistic studies: Problems and perspectives**.

Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014. p. 365-410. DOI <https://doi.org/10.1075/scl.61.13cre>.

CRESTI, E; MONEGLIA, M. (ed.). **C-ORAL-ROM**: integrated reference corpora for spoken romance languages. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005. DOI <https://doi.org/10.1075/scl.15>.

CRISTOFARO, S. **Subordination**. Oxford: University Press, 2003.

EVANS, N. Insubordination and its uses. In: NIKOLAEVA, I. **Finiteness**: Theoretical and Empirical Foundations. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 366-431.

GREGORI, L.; PANUNZI, A. DB-IPIC: an XML database for the representation of information structure in spoken language. In: MELLO, H.; PANUNZI, A.; RASO, T. (ed.). **Pragmatics and prosody**: illocution, modality, attitude, information patterning and speech annotation. Firenze: Firenze University Press, 2011. p. 133-149.

HARDIE, A.; McENERY, T. **Corpus linguistics**. Cambridge: University Press, 2002.

HART, J.; COLLIER, R.; COHEN, A. **A perceptual study on intonation**: an experimental approach to speech melody. Cambridge: CUP, 1990. DOI <https://doi.org/10.1017/cbo9780511627743>.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

MELLO, H; BOSSAGLIA, G; RASO, T. **Syntactic phenomena in light of prosodyoriented segmentation in spoken Brazilian Portuguese**: estudo apresentado na 8es Journées Internationales de Linguistique de Corpus. Orleans/FRA, 2 a 4 de setembro de 2015.

NENCIONE, G. **Di scritto e di parlato**: Discorsi linguistici. Bologna: Zanichelli, 1983.

RASO, T. Fala e escrita: meio, canal, consequências pragmáticas e linguísticas. **Domínios de Lingu@gem**, v. 7, p. 12-46, 2013. DOI <https://doi.org/10.14393/dl14-v7n2a2013-3>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/23730>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RASO, T; MELLO, H. (org). **C-ORAL-BRASIL I**: Corpus de referência do português brasileiro falado informal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ROCHA LIMA. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 31. ed. [1ª impr.]. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

RODRIGUES, V. V. Comprou, levou? Justaposição: procedimento sintático comum em propagandas. **Revista Letrônica** / Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS. Porto Alegre, v. 8, n. 2. p. 409-421, 2015. DOI <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2015.2.20348>. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/> Acesso em: 20 mar. 2018.

RODRIGUES, V. V. Em foco a correlação. **Revista Diadorim**: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 16, p. 122-139, dez. 2014. DOI <https://doi.org/10.35520/diadorim.2014.v16n0a4028>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/4028/3006>. Acesso em: 20 mar. 2018.

Artigo recebido em: 30.04.2018

Artigo aprovado em: 29.10.2018



Interatividade e adaptabilidade: reflexões sobre a ferramenta *ELO Cloud* e suas potencialidades no ensino de línguas

Interactivity and Adaptability: considerations about *ELO Cloud* tool and its potentialities in language teaching

*Camila Gonçalves dos Santos do Canto**

*Gabriela Bohlmann Duarte***

RESUMO: O presente artigo apresenta o sistema interativo de autoria – Ensino de Línguas Online (*ELO Cloud*) – fundamentado em pesquisas desenvolvidas pelas autoras com o uso dessa ferramenta. A *ELO Cloud* é um sistema em que são disponibilizadas ao professor possibilidades de elaboração de materiais voltados ao ensino de línguas de maneira interativa, dinâmica e aberta. Neste artigo, buscamos apresentar ao leitor o *ELO Cloud* de modo a refletir sobre a sua potencialidade no que tange à elaboração de atividades interativas e adaptáveis voltadas para o ensino e aprendizado de línguas. Nesse sentido, discorreremos sobre a importância dos módulos *Memória*, *Cloze* e *Composer* com base nas pesquisas desenvolvidas pelas autoras.

PALAVRAS-CHAVE: *ELO Cloud*. Ensino de Línguas. Ferramenta Interativa.

ABSTRACT: This paper presents the interactive authoring system – Online Language Teaching Tool (*ELO Cloud*) – through research conducted by the authors. *ELO Cloud* tool is a system that allows the teacher opportunities to develop language materials in an interactively, dynamically, and openly way. In this paper, we introduce the reader to the *ELO Cloud* in order to reflect on its potential with regard to the development of interactive and adaptable activities for teaching and language learning. In this sense, we will discuss about the importance of the modules *Memory*, *Cloze*, and *Composer* based on research developed by the authors.

KEYWORDS: *ELO Cloud*. Language Teaching. Interactive tool.

* Professora adjunta do curso de licenciatura em Letras-Português na modalidade a distância da Universidade Federal do Pampa – Unipampa. camilasantos@unipampa.edu.br

** Professora adjunta do curso de licenciatura em Letras – Línguas Adicionais Inglês e Espanhol e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa – Unipampa. gabrieladuarte@unipampa.edu.br

1. Introdução

O constante e acelerado desenvolvimento das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) tem proporcionado diferentes recursos que podem ser utilizados na construção e na elaboração de materiais digitais voltados ao ensino de línguas, tanto adicionais quanto materna. É importante ressaltar que a ferramenta tecnológica não é suficiente para que a aprendizagem ocorra. Embora a definição de nativos digitais, e a posterior, de sabedoria digital, vão ao encontro do fato de que quanto mais conhecemos e usamos as TIC, mais elas fazem parte de nossas atividades diárias, sabe-se que isso não significa que todas essas atividades sejam melhor executadas com essas ferramentas. Há, por exemplo, pesquisas que demonstram, na área de ensino de aprendizagem, que nem todos os alunos mais jovens, que usam dispositivos digitais em suas rotinas, preferem aulas ou atividades com as TIC. Logo, apenas o uso de ferramentas e de dispositivos digitais pode não ser condição suficiente para aumentar a motivação para a aprendizagem dos alunos.

Com base nesse aspecto, cabe a reflexão sobre uma metodologia que embase o trabalho a ser desenvolvido. Demo (2009) argumenta que as contribuições das ferramentas da *Web* são realmente válidas na medida em que a aprendizagem, em seu sentido mais amplo, ocorra através de uma pedagogia entendida, nos limites deste artigo, como um trabalho organizacional que tenha como objetivo estruturar a construção do conhecimento. De acordo com o autor, a pedagogia antecede a tecnologia e, por essa razão, as atividades da *Web* só serão válidas se envolverem os estudantes no processo de construção de conhecimento, fomentando sua autonomia e desenvolvendo o aprendizado de maneira coletiva.

Trabalhos voltados ao estudo das influências das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de línguas (BUZATO, 2001; CARELLI, 2003; PAIVA, 2008; LEFFA, 2009) são cada vez mais presentes na Linguística Aplicada. Além disso, Bottentuit Junior (2009) comenta que as TIC geram várias potencialidades, criando

ambientes ricos e promotores de experiências. Levando isso em consideração, o professor que está inserido na cibercultura (LEVY, 1999) precisa conhecer e se aproximar das práticas e das ferramentas de ensino que envolvem essa realidade, bem como compreender e refletir criticamente sobre o papel das tecnologias no âmbito social e educacional.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar ao leitor a ferramenta de autoria interativa *ELO Cloud*, de modo a refletir sobre algumas de suas potencialidades no ensino e aprendizagem de línguas. Fundamentadas nas pesquisas desenvolvidas por Santos (2014) e Duarte (2017), discorreremos sobre três módulos disponibilizados pelo *ELO Cloud: Memória, Cloze e Composer*. O presente trabalho será apresentado em duas seções distintas, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, apresentaremos uma breve introdução acerca da ferramenta, comentando sua origem e relação com os Recursos Educacionais Abertos (REA). Na segunda, abordaremos os módulos *Memória, Cloze e Composer*, bem como suas potencialidades para as aulas de línguas. Por fim, pontuaremos as considerações finais acerca dos módulos e das questões discutidas no texto.

2. A ferramenta de autoria interativa *ELO Cloud*

O *ELO Cloud*¹ (Ensino de Línguas Online) é uma ferramenta de autoria interativa e on-line, que permite a elaboração de atividades por professores para o ensino de línguas, tanto materna quanto adicional. As atividades elaboradas ficam salvas no sistema e são disponibilizadas para outros usuários que podem, no próprio *website*, usá-las ou adaptá-las, criando uma nova atividade. Dessa forma, o *ELO Cloud* funciona como um sistema de autoria aberto para a elaboração de Recursos

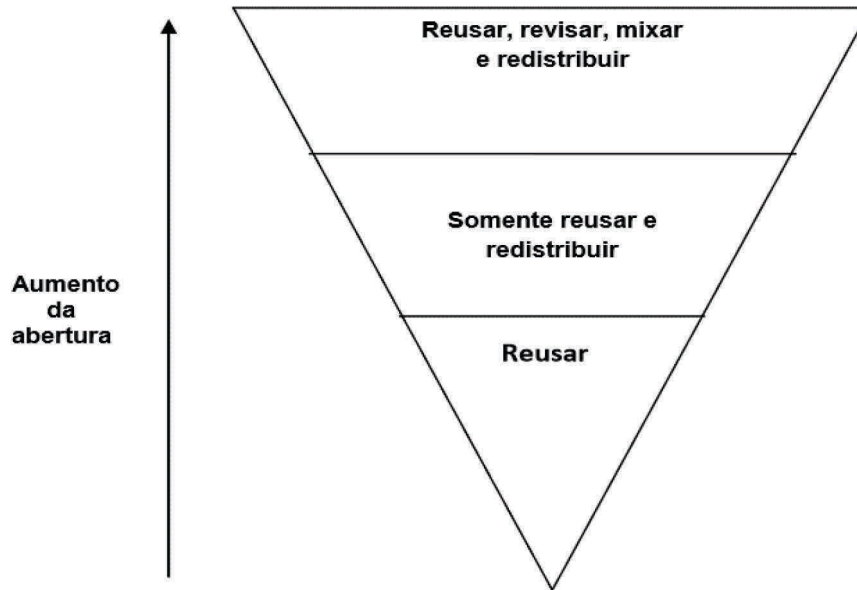
¹ A ferramenta está disponível o-line no endereço <http://www.elo.pro.br/cloud/>. Todas as atividades elaboradas ficam salvas na nuvem (on-line, sem a necessidade de salvá-las no computador, por exemplo), por isso o nome Cloud, que significa nuvem em inglês.

Educacionais Abertos (REA). Os REA são, por sua vez, materiais desenvolvidos para o ensino e aprendizagem que permanecem disponíveis na rede para o acesso de todos, sem custos financeiros. O termo “aberto” relaciona-se com a ideia de que o recurso está disponível, sem nenhum custo, para que outras pessoas possam readaptá-lo e reutilizá-lo em diferentes contextos (HILTON *et al.*, 2010). Dentro dessa visão, Leffa (2013) afirma que a versão do *ELO* disponibilizada na nuvem possibilita a expansão da colaboração, facilitando a implementação dos quatro ‘R’s: (i) reusar, (ii) redistribuir, (iii) revisar e (iv) remixar (HILTON *et al.*, 2010).

O primeiro ‘R’ diz respeito ao nível mais básico de “abertura”. Segundo os autores, as pessoas é permitido utilizar parte ou todo o trabalho de acordo com seus próprios objetivos. Quanto ao segundo ‘R’, o qual direciona-se à redistribuição, refere-se ao fato de que as pessoas podem compartilhar seu trabalho com outros sujeitos. O terceiro ‘R’ aponta para a questão da adaptação e da modificação, ou seja, os sujeitos adaptam o trabalho/objeto baseados em seu contexto de uso/aplicação. Já o último ‘R’ aborda a questão do *remix*, no qual as pessoas têm a possibilidade de escolher dois ou mais recursos para que outro recurso seja criado (HILTON *et al.*, 2010).

Abaixo, apresentamos a figura que mostra de que forma os quatro ‘R’s contribuem para que o objeto seja mais “aberto”. Comparando com os recursos oferecidos pela nova versão da ferramenta *ELO Cloud*, concluímos que eles possibilitam uma maior abertura por promoverem não só o reuso do objeto, mas também sua revisão, mixação e redistribuição.

Figura 1 – Os quatro 'R's e o aumento da abertura.



Fonte: Adaptado de Hilton, Wiley, Stein e Johnson (2010).

Segundo Leffa (2006), um sistema interativo inclui quatro aspectos básicos: (1) o conteúdo que o professor deseja apresentar ao aluno; (2) a maneira como o conteúdo será apresentado; (3) os tipos de *feedback* que serão oferecidos; e (4) as ajudas durante o desempenho dos alunos por meio de dicas e pistas linguísticas e/ou informacionais. É importante que o professor domine a ferramenta e conheça a sua estrutura para que possa preparar um conjunto de atividades e utilizá-las com seus alunos. Essa aplicação pode ocorrer tanto na instituição de ensino como em outros espaços, uma vez que as atividades ficam na “nuvem”, de forma que os aprendizes podem acessá-las em diferentes momentos e lugares. De acordo com Leffa (2006), essa possibilidade de maior acesso “não substitui o professor, mas amplia sua ação através da máquina” (LEFFA, 2006, p. 4).

No site da ferramenta *ELO Cloud* é possível encontrarmos um tutorial de uso, assim como um manual que aborda suas principais características e potencialidades. Segundo o manual do usuário, o *ELO Cloud* oferece aos alunos e aos professores diversas possibilidades, tais como: o compartilhamento das produções entre os professores; a adaptação de atividades já existentes; o uso de vários recursos digitais

em formato de imagem, som, vídeo ou texto; a compatibilidade com vários sistemas operacionais; a possibilidade de gamificar as atividades, isto é, de adicionar características de *games* (ranking de classificação, pontuação, escolha de avatar etc.) às atividades criadas, entre outros recursos. Além disso, o *ELO Cloud* é um sistema gratuito, isto é, o acesso às atividades – desde que liberado pelos autores – não tem custo financeiro.

De acordo com as possibilidades apresentadas, percebemos que, além da adaptabilidade das atividades existentes e criadas no *ELO*, a ferramenta também possui recursos avançados de edição, o que facilita, muitas vezes, o trabalho dos professores. Entretanto, isso pode tornar-se dificultoso, caso o professor não tenha o conhecimento básico para manusear editores de texto, por exemplo. Esse fato nos leva a destacar a importância desse conhecimento mínimo para a construção das atividades.

Por outro lado, em função da reusabilidade, o docente que não possui nenhum conhecimento acerca da criação das atividades pode reaproveitar um material já produzido e utilizá-lo em seu contexto. Acreditamos que esse fator englobe algo bastante importante na vida dos professores e das pessoas de uma maneira geral: o tempo. Utilizar o tempo de maneira inteligente em prol do aprendizado dos alunos é fator fundamental no planejamento do docente e de suas atividades. Muitas vezes, os professores têm a vontade e o desejo de utilizar materiais interativos em suas aulas, mas, por uma questão de tempo, ou de não saberem criá-los, acabam deixando-os em segundo plano.

Por fim, a recente implementação da gamificação no *ELO Cloud* permite que o sistema adicione características de *games* às atividades e propicie experiências semelhantes ou próximas à com videogames. Essa adição é feita de modo automático, a partir da escolha do professor que está elaborando as atividades no próprio sistema. Ao clicar no modo gamificado, o sistema se encarrega, assim, da mudança no *design*

das telas da atividade. Para os alunos, as atividades aparecem no *Modo Estudo* (versão não gamificada) ou no *Modo Jogo* (versão gamificada). Os alunos, ou jogadores, passam a ter níveis (*apprentice, professional, expert, master, PhD, guru, legend*) e as suas colocações, bem como as suas conquistas e as suas medalhas, também são apresentadas (*medalha de honra, grande aprendiz, comprometimento e brasão ELO*, todos em ouro, prata e bronze) conforme o nível atingido (LEFFA, 2014). Desse modo, há a simulação de um *game* real.

Deterding *et al.* (2011) afirmam que a gamificação refere-se “ao uso de elementos de videogames em sistemas não-gamificados para aumentar a experiência e o engajamento do usuário”, de modo que seu uso deve ser aplicado a atividades que não motivam intrinsecamente seus usuários a realizá-las, por exemplo. Werbach e Hunter (2012) salientam que a gamificação funciona bem quando há motivação extrínseca, isto é, quando as pessoas realizam determinada atividade ou fazem alguma coisa não porque querem fazê-la, mas sim porque precisam. Logo, atividades para o ensino e a aprendizagem de línguas podem ser consideradas uma boa possibilidade de uso da gamificação se os alunos não têm vontade de aprender outro idioma, mas precisam disso.

Porém, é importante destacar que a presença de características de *games* não se impõe como condição fundamental para que haja a percepção dos alunos quanto a elas e, conseqüentemente, para que se sintam mais motivados. Em estudo desenvolvido por Duarte (2017) com alunos que estavam aprendendo inglês, foi averiguado que, apesar de grande parte dos alunos praticarem (ou já terem praticado) letramentos em *games*, muitos não perceberam as diferenças entre as atividades gamificadas e as não gamificadas no *ELO*. Além disso, muitos alunos relacionaram a gamificação à presença do jogo da memória, em vez de a relacionarem ao *design* diferenciado das atividades. Esses aspectos serão discutidos na seção 3.1.

3. Módulos, atividades e potencialidades

Nesta seção, apresentamos, de forma detalhada, três dos nove módulos da ferramenta *ELO Cloud*. Os módulos disponibilizados para elaboração ou adaptação de atividades são de dois tipos: interativos (*Memória, Cloze, Sequência, Eclipse, Organizer e Quiz*) e expositivos (*Hipertexto, Vídeo e Composer*). Aqui, abordaremos as potencialidades e as questões relativas às atividades de pesquisa desenvolvidas pelas autoras, e, para tal, foram escolhidos os módulos *Memória, Cloze* e *Composer*.

Antes de introduzirmos a apresentação dos módulos, destacaremos alguns aspectos fundamentais que devem ser compreendidos antes de iniciarmos a construção de qualquer atividade ou módulo. O primeiro aspecto diz respeito aos espaços existentes no *ELO Cloud* – espaço do aluno e espaço do professor. Ao abrir a página inicial, o sistema mostra duas caixas que são direcionadas para esses dois espaços. Ao clicar no espaço do aluno ou do professor, o sistema gera uma pergunta voltada ao cadastramento do usuário. Se a pessoa já possui cadastro, entrará no sistema e usufruirá de todas as ferramentas e potencialidades. Caso contrário, há também a possibilidade de “visitar” o sistema na intenção de conhecer o funcionamento da ferramenta. Cabe ressaltar que, ao visitar, alunos e professores ficam limitados na utilização do sistema. A figura abaixo mostra a página inicial da ferramenta, apresentando a distinção entre esses dois espaços, a qual é feita já no momento de abertura da página.

Figura 2 – Página de abertura do *ELO Cloud*.

Fonte: *ELO Cloud*. <http://www.elo.pro.br/cloud/>

Cada espaço é composto de atividades e de módulos. O aluno que tiver cadastro no *ELO Cloud* poderá realizar as atividades e interagir com outros colegas. Já o professor cadastrado poderá criar, compartilhar e adaptar as atividades por meio de módulos. Os módulos compõem uma atividade específica, de modo que o professor pode elaborar uma atividade com apenas um módulo ou também elaborar um conjunto de tarefas que irão compor essa atividade por meio de diferentes módulos. Citamos, como exemplo, um professor que pretenda desenvolver uma atividade que englobe o tema “preposições” em inglês. Deverá, primeiramente, preencher informações acerca da atividade (título, palavras-chave, área, faixa etária, nível de dificuldade e se está pronta para uso ou não) e, depois, adicionar os módulos que farão parte da atividade. A figura abaixo ilustra a tela inicial para a criação de uma atividade.

Figura 3 – Criação do material no *ELO Cloud*.

criar uma nova atividade.

Título da atividade:

Palavras-chave: (para facilitar a busca do aluno)

Língua:

Pronta:

Nível de dificuldade:

Faixa Etária:

Módulos usados nesta atividade:

| TÍTULO | TIPO |
|--|------|
| Nenhum módulo foi adicionado a essa atividade ainda. | |

Fonte: *ELO Cloud*. <http://www.elo.pro.br/cloud/>

Ao analisarmos a Figura 3, verificamos que o professor cria a atividade e em seguida adiciona os módulos. É possível ainda deletá-los por meio do botão “Deleta Módulo” e importá-los de outras atividades para dentro daquela que está sendo criada por meio do botão “Importa Módulo”. Caso o professor esteja criando uma atividade sobre preposições, por exemplo, e ache no ELO uma atividade relevante acerca do assunto desenvolvida por outro profissional da área, ele poderá importar o módulo do colega para a sua atividade, adaptando-o, se necessário, ou reutilizando-o apenas. Salientamos que as atividades importadas, caso sofram alterações, serão mantidas intactas na versão do primeiro autor, o que colabora de maneira significativa para as questões voltadas à autoria do professor. Ademais, essa ação demonstra a adaptabilidade e a reusabilidade do *ELO Cloud*, além de oferecer ao professor uma gama de módulos acerca do assunto, o qual será abordado de formas diferentes. A ferramenta não só colabora com a adaptabilidade dos módulos, mas também com a

variedade de opções com que os materiais poderão ser desenvolvidos, utilizados e adaptados novamente de acordo com o contexto e com o objetivo de cada autor.

Quanto à criação de atividades, o manual do usuário aponta dois aspectos importantes: o planejamento e o conceito de módulo. O primeiro diz respeito ao fato de que uma atividade eficaz requer um bom planejamento, ou seja, é preciso basear-se em uma temática motivadora que chame a atenção dos alunos. O manual aponta, como exemplo, uma temática à ação de viajar. Um bom título, na opinião do autor da ferramenta ELO, seria “Vamos visitar o Rio?”, em vez de “A viagem”. Nota-se que o primeiro é mais instigante pelo fato de falar com o interlocutor por meio de uma pergunta convite. Quanto aos módulos, o mesmo acontece. Eles devem possuir títulos motivadores que estarão ligados à temática da atividade. Continuando com o exemplo do tema “viagem”, seriam módulos com títulos interessantes: (1) “O que levar na bagagem”; (2) “Rio, cidade maravilhosa”. Seriam títulos pouco informativos os que seguem: (1) “A ida”; (2) “Vídeo”; (3) “Cloze”. De maneira geral, o título do módulo precisa ter significado próprio e independente de sua classificação.

Vejam agora o conceito de módulo. Acreditamos que este deva ser compreendido pelo professor para que se alcancem os objetivos de aprendizagem de línguas. De acordo com o manual do usuário, o módulo funciona como uma peça de um jogo de montar que pode ser usada para criar as mais diferentes atividades. Em linhas gerais, o “todo” seria a atividade, e “as partes”, os módulos.

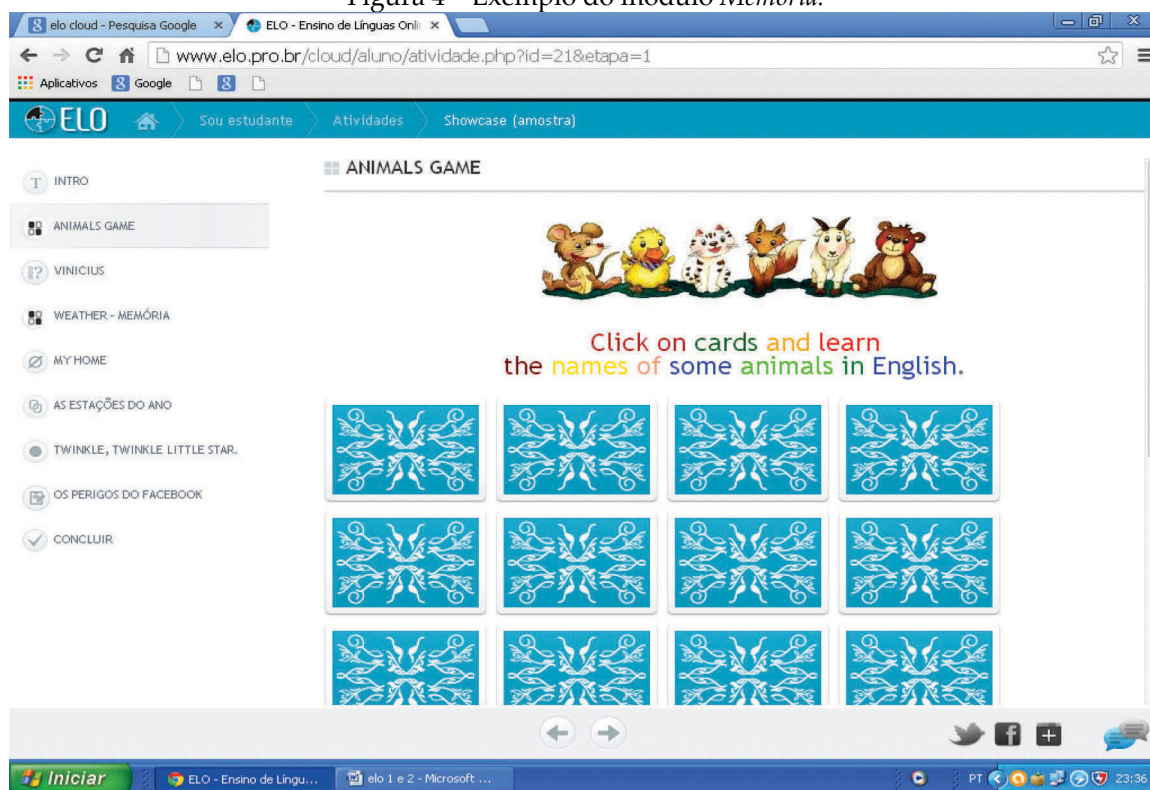
Outro aspecto, o qual julgamos de extrema importância na ferramenta, é o feedback. A construção de feedback no ELO no módulo Quiz, por exemplo, dá-se por meio de três tipos: genérico, situado e progressivo. O uso adequado dos três tipos simula a interação professor-aluno, bem como auxilia no desempenho do aluno por meio de pistas. O feedback genérico informa ao aluno se a sua resposta está correta ou incorreta sem explicar a razão do erro ou acerto. Expressões do tipo “Muito bem!” e “Tente outra vez” são comuns. O feedback situado ocorre quando o retorno é dado

tendo por base o que o aluno escreveu, usando elementos que estão em sua resposta. O feedback progressivo envolve uma sequência de pistas. O uso de pistas é relevante nesse tipo, pois são elas que levarão os estudantes a escreverem a resposta adequada. Maiores detalhes sobre os tipos de feedback podem ser encontrados no manual do usuário.

Até o momento, foi possível compreender melhor alguns aspectos que envolvem a ferramenta de autoria ELO e que são relevantes para que entendamos a criação dos diferentes módulos. A seguir, apresentaremos os módulos Memória, Cloze e Composer, conforme as pesquisas desenvolvidas pelas autoras.

3.1 O módulo Memória

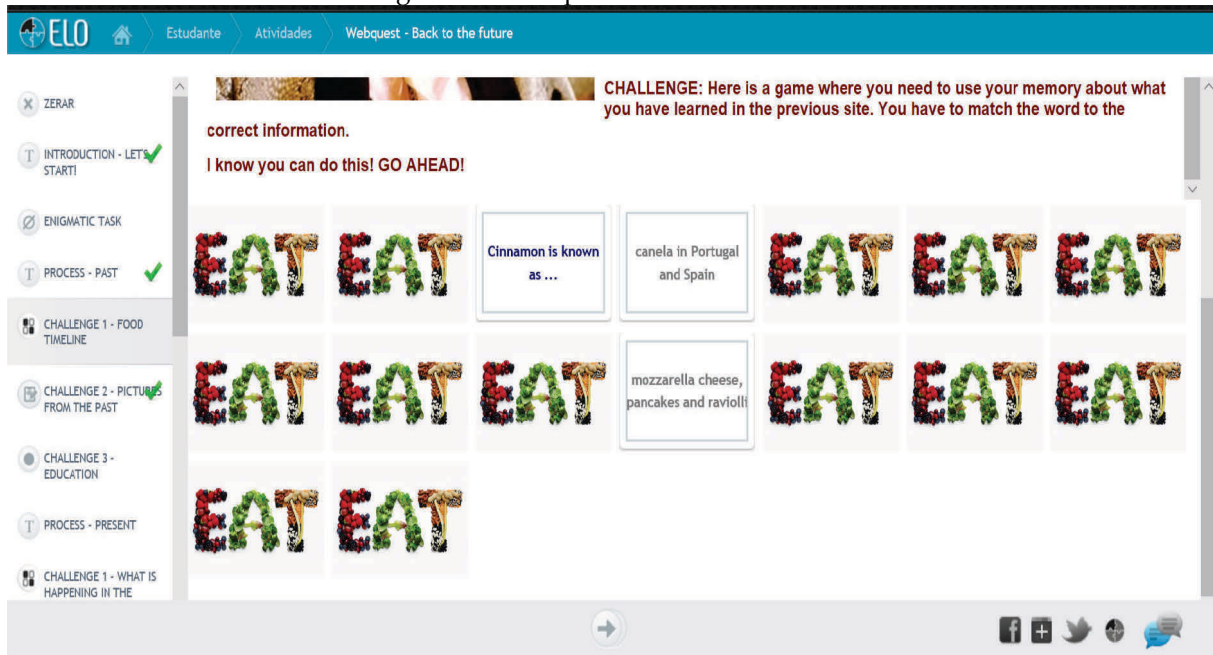
O módulo Memória, também conhecido como associação, “consiste em encontrar pares de itens pertencentes a duas listas diferentes e ligados entre si por um critério” (LEFFA, 2006, p. 18). Ainda segundo o autor, esses itens podem ser apresentados por meio de sons, figuras, imagens, palavras e animações. Em linhas gerais, a atividade ocorre como em qualquer jogo da memória, em que o aluno deve encontrar os pares. Esse módulo proporciona o aprendizado da língua a partir de diferentes maneiras. Vejamos um exemplo de atividade com foco na semântica da língua e na associação:

Figura 4 – Exemplo do módulo *Memória*.

Fonte: *ELO Cloud*. <http://www.elo.pro.br/cloud/>

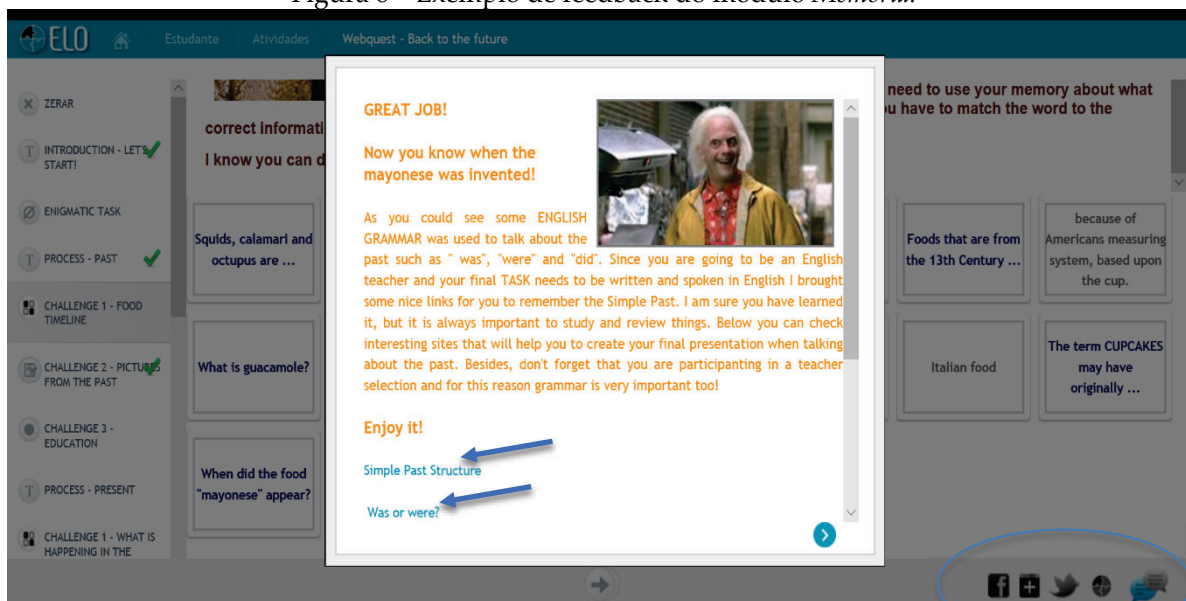
Esse módulo tem como objetivo o desenvolvimento do vocabulário referente a animais na língua inglesa, por meio de associações entre texto e imagem. É uma atividade bastante simples, que pode vir a ser desenvolvida com alunos de nível básico, por exemplo. Após a conclusão do jogo, o aluno recebe um *feedback*, previamente elaborado pelo professor, com palavras de estímulo como: “Parabéns”, “Muito bom”.

Santos (2014) implementou um jogo da memória que exigia uma leitura prévia, em língua inglesa, para que a atividade fosse realizada, com alunos de um curso de Letras de uma universidade privada da cidade de Pelotas-RS. Os alunos deveriam, primeiramente, ler um texto sobre a temática “As comidas no passado” e, posteriormente, clicar nas cartas para formar “pares” que tivessem sentido com a leitura prévia. Vejamos a seguir:

Figura 5 – Exemplo do módulo *Memória*.

Fonte: *ELO Cloud*. <http://www.elo.pro.br/cloud/>

Ao finalizar a atividade, o aluno recebe um *feedback* de conclusão. O módulo *Memória*, por ser interativo, pode proporcionar um *feedback* que vai além do “Muito bom” ou do “Tente novamente”. A interatividade do ELO possibilita que o professor seja criativo e forneça diferentes tipos de *feedback*, para além de palavras de estímulo. Vejamos o *feedback* do jogo da memória apresentado na Figura 5.

Figura 6 – Exemplo de feedback do módulo *Memória*.

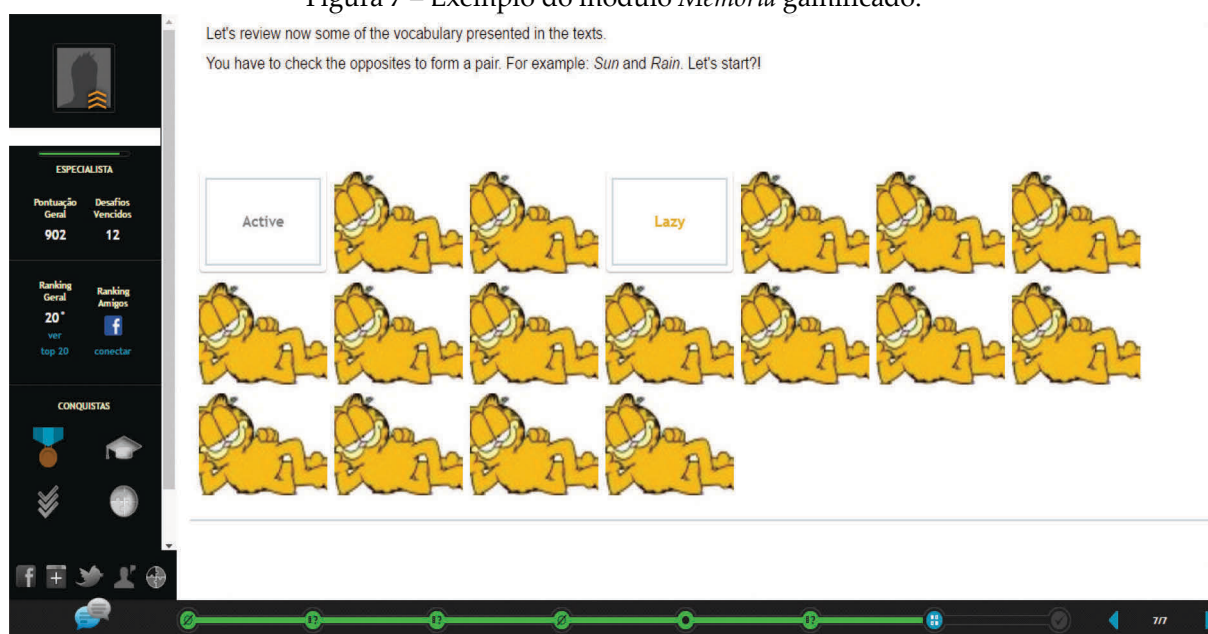
Fonte: *ELO Cloud*. <http://www.elo.pro.br/cloud/>

O *feedback* é construído para além do “Muito bom”, instigando o aluno a aprofundar seus conhecimentos de língua inglesa no processo de ensino e aprendizagem. O “além” se dá devido a inserção de links (setas azuis) dentro do *feedback*, que levarão o aluno ao aprofundamento do que está sendo estudado. Temos um *feedback* que não é estático, mas interativo. Ademais, cabe ressaltar que a atividade de memória pode ser compartilhada nas redes sociais (checar ícones na barra inferior da tela) para que outras pessoas vejam ou até mesmo participem. O estudo de Santos (2014) demonstrou que o *feedback* do jogo da memória pode ser um grande aliado no processo de aprendizagem da língua inglesa, uma vez que os sujeitos da pesquisa demonstraram interesse no conteúdo advindo dos *feedbacks*. Os alunos perceberam que o *feedback* trazia “mais” do que a finalização da atividade em si.

A seguir, ilustramos outro exemplo de atividade do módulo Memória, mas na versão gamificada do ELO. A atividade é a mesma da Figura 4, isto é, tem o mesmo objetivo que o jogo da memória, mas apresenta características diferentes. Há uma barra preta no canto esquerdo da tela que mostra o nível do aluno, a pontuação geral, os desafios já vencidos e o ranking geral de classificação. As badges, ou medalhas, que

são conquistadas de acordo com os níveis vencidos, também são apresentadas nesse espaço. Nessa versão, o compartilhamento dessas informações pelo Facebook ou Twitter, bem como a visualização do ranking geral de amigos que também optaram por divulgá-las, é uma forma de representar a competição entre jogadores. Já na barra horizontal aparece o módulo que o aluno está fazendo, o percurso que ele já venceu (e o percurso que ainda falta) e o número de módulos total que compõem a atividade.

Figura 7 – Exemplo do módulo *Memória* gamificado.



Fonte: *ELO Cloud*. <http://www.elo.pro.br/cloud/>

Ao analisar as diferenças entre as atividades desenvolvidas no *ELO Cloud* em suas versões gamificadas e não gamificadas (DUARTE, 2017), foi possível constatar que a maioria dos alunos que realizaram essas atividades não perceberam as diferenças entre os módulos gamificados e não gamificados. Para eles, a gamificação estava presente apenas nos módulos *Memória*, independentemente de esse módulo estar em sua versão gamificada ou não.

Um dos objetivos da pesquisa de Duarte (2017) foi averiguar se, com práticas de letramentos em *games* de dois grupos de alunos, eles perceberiam as diferenças entre uma atividade gamificada e uma atividade não gamificada. Os alunos faziam

parte de dois cursos de licenciatura em Letras distintos, mas ambos com habilitação em Língua Inglesa. As atividades elaboradas para eles eram em inglês. Todos os participantes foram questionados quanto aos usos que faziam de dispositivos digitais e aplicativos, incluindo *games*.

Por meio da definição de letramentos como práticas sociais envolvendo diferentes textos (STREET, 1984; GEE, 2005; BUZATO, 2012, 2014), entende-se como letramento em *games*, ou *game literacy*, as práticas de letramento que são específicas dos *games*, e que diferem das de outros tipos de textos (BUCKINGHAM; BURN, 2007). O ato de jogar videogames ou qualquer tipo de *game* envolve práticas sociais diferentes daquelas envolvidas na interação com outros textos e meios.

Visto que o jogo da memória é um *game* tradicionalmente usado em sala de aula, diferentemente de outros *games* digitais, pode-se considerar que os alunos não conseguiram diferenciar a gamificação como característica no *ELO Cloud*, que seria próxima de um *game* digital que eles estejam acostumados a jogar e o *game* ou jogo, que é muitas vezes comum em aulas de línguas adicionais. Logo, embora a grande maioria dos alunos investigados tivessem práticas de letramentos em *games*, eles, também em sua maioria, não conseguiram identificar as características apresentadas anteriormente no *ELO Cloud* como diferenciadoras e, conseqüentemente, mais motivadoras do que as atividades não gamificadas.

Esse fato pode demonstrar que as práticas de letramentos em *games* que os alunos têm ou já tiveram não se assemelharam às práticas de letramentos envolvidas nos dados analisados, isto é, nas realizações de atividades na plataforma *ELO Cloud*. A ideia de *game*, para esses alunos, esteve relacionada ao jogo da memória e não às características de gamificação presentes nas atividades (em todos os módulos utilizados). Possivelmente, essas características, que seriam as mesmas dos *games* que jogam em situações de lazer, não seriam esperadas ou aceitas no contexto escolar ou acadêmico. Outra possibilidade é que os *games* que os alunos jogam são muito mais

complexos – em termos de *design* e de desafios – do que as atividades gamificadas que realizaram na plataforma *ELO Cloud*.

3.2 O módulo Cloze

O módulo Cloze “consiste basicamente em retirar algumas palavras de um texto e solicitar ao leitor que recupere essas palavras” (LEFFA, 2006, p.14). Esse tipo de atividade é bastante comum nas avaliações de ensino que têm como foco a compreensão de leitura na língua-alvo. Leffa (2006) acredita que a atividade Cloze será significativa se o texto for lacunado nos locais adequados, de forma a dar condições aos alunos de encontrarem as palavras certas. A figura abaixo mostra um exemplo de Cloze que focan o uso correto das expressões “a”, “à”, “há” ou “as”.

Figura 8 – Exemplo do módulo *Cloze*.

The screenshot displays a web browser window with the URL www.elo.pro.br/cloud/aluno/atividade.php?id=103&etapa=4. The page title is 'CLOZE DA MULHER MARAVILHA'. It features an image of Wonder Woman and a text passage with several words missing, indicated by empty boxes. The text reads: 'A Mulher-Maravilha (Wonder Woman, em inglês) é uma super-heroína de histórias em quadrinhos e desenhos animados da DC Comics. Ela é a princesa de Themyscira (às vezes chamada de Ilha Paraíso), filha da rainha das amazonas, Hipólita. Sua mãe [] criou [] partir de uma imagem de barro, [] qual cinco deusas do Olimpo deram vida e presentearam com [] poderes. Já adulta, foi enviada para o "mundo dos homens" para espalhar uma missão de paz, bem como lutar contra o deus da guerra, Ares. Tornou-se integrante da Liga da Justiça, assim como [] man e Batman. Foi a primeira heroína a ser criada, em 1941 pela DC Comics. Estreou em All Star Comics nº 8 (Dez. 1941)'. The interface includes a sidebar with various activity options, a navigation bar, and a Windows taskbar at the bottom.

Fonte: *ELO Cloud*. <http://www.elo.pro.br/cloud/>

Na imagem da Figura 8 temos um exemplo de atividade que envolve o preenchimento de lacunas. Entretanto, de acordo com Leffa (2006, p.15), o módulo Cloze também oferece outras possibilidades, como a apresentação de definições, questões gramaticais e descrições de personagens, de modo que o aluno sempre complete a informação que falta no texto apresentado.

O estudo desenvolvido por Santos em 2014 mostrou que a ferramenta Cloze pode ser utilizada para engajar o aprendiz de uma língua adicional. Santos propôs uma carta enigmática lacunada com as instruções da tarefa. Em outras palavras, os alunos só conseguiriam saber o que deveria ser feito na aula se conseguissem completar as lacunas da carta enigmática:

Figura 9 – Exemplo do módulo *Cloze*.

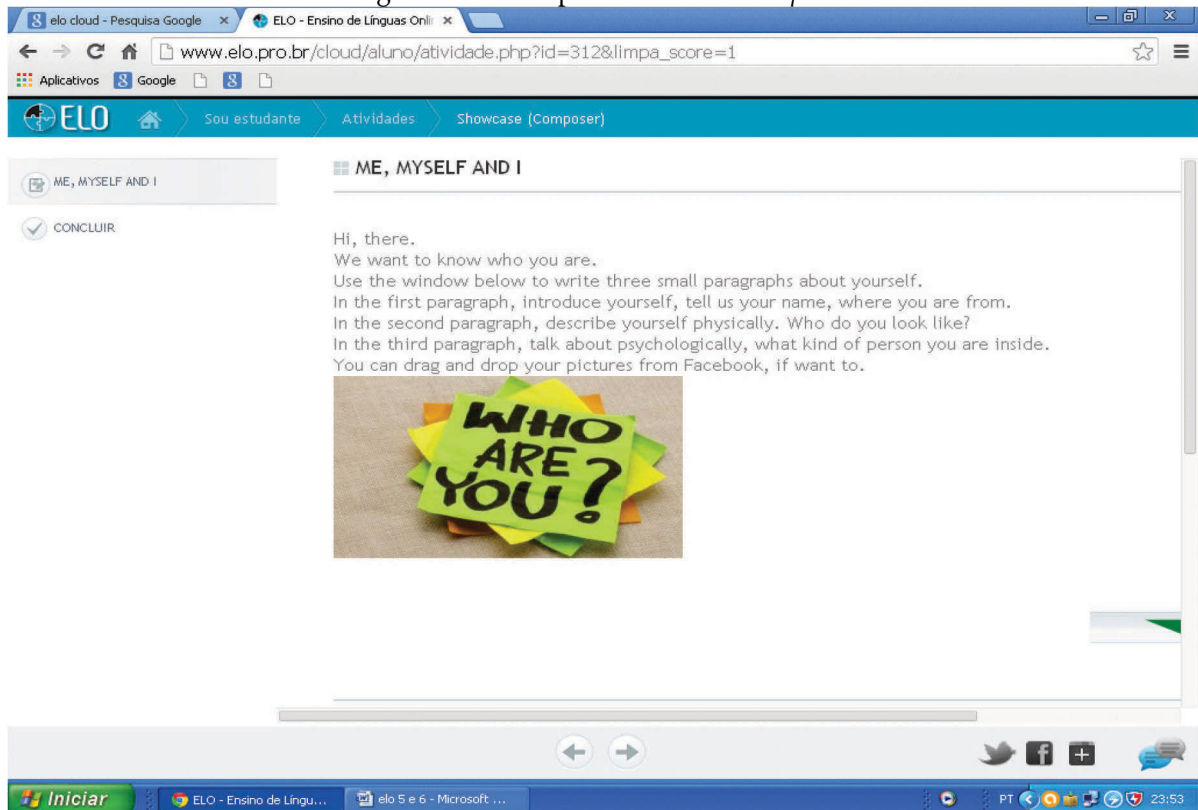
Fonte: *ELO Cloud*. <http://www.elo.pro.br/cloud/>

Apresentamos nessa figura um exemplo de *Cloze* que vai além do simples “complete as lacunas”, o que demonstra o seu potencial em assumir outros papéis na aula de língua inglesa, como uma pré-tarefa, por exemplo. O módulo Cloze pode ser um agente motivador no ensino de uma língua adicional quando utilizado para além das questões formais dessa língua.

3.3 O módulo Composer

O módulo Composer visa ao trabalho de escrita livre por parte dos alunos. Essa escrita não só envolve a digitação do texto, mas também possibilita que o aluno crie um texto multimodal com imagens, links e hiperlinks. Acreditamos que essa possibilidade amplie a noção de escrita por parte dos alunos, bem como auxilie na promoção da criatividade por meio da construção de textos que envolvam cores, imagens, estrutura e design (SANTOS, 2014). Abaixo ilustramos uma atividade do módulo Composer:

Figura 10 – Exemplo do módulo *Composer*.



Fonte: *ELO Cloud*. <http://www.elo.pro.br/cloud/>

O objetivo da atividade trazida na Figura 10 é motivar o aluno para que ele escreva um pequeno texto de três parágrafos, em língua inglesa, falando de si, apresentando suas informações pessoais e físicas. O aluno pode, também, adicionar fotos das redes sociais para completar a postagem. É relevante comentarmos que o

aprendiz só conseguirá postar seu texto se estiver cadastrado no ELO. Uma vez cadastrado, ele posta seu texto e ainda vê a produção dos outros colegas, dessa forma, possibilitando comentários acerca da escrita dos outros estudantes. Nesse sentido, acreditamos que essa forma de compartilhamento ajuda de maneira significativa na construção coletiva do conhecimento de uma língua, uma vez que, ao ver os erros e os acertos dos outros colegas, os alunos se corrigem, possibilitando um melhor desenvolvimento da escrita (SANTOS, 2014).

Em virtude de nossas práticas acerca do módulo Composer, sugerimos alguns tipos de atividades que podem ser desenvolvidas com foco na habilidade escrita dos alunos: (1) criação de práticas de escrita relacionadas com o mundo real dos alunos, como e-mails, página pessoal e postagens em redes sociais; (2) criação de textos com base em imagens, em que o professor posta uma imagem e o aluno escreve o que vê nela, utilizando algum vocabulário específico; (3) criação de textos multimodais, que proporcionam ao leitor uma leitura não linear com hiperlinks que o levará a outros textos; (4) criação de atividades com propósitos comunicativos, como o desenvolvimento de propagandas e anúncios, por exemplo (SANTOS, 2014).

4. Considerações finais

Este artigo teve como objetivo apresentar reflexões sobre os três módulos: Memória, Cloze e Composer, da ferramenta interativa de autoria ELO Cloud, de modo a abordar suas potencialidades no que tange à elaboração de atividades interativas voltadas ao ensino e à aprendizagem de línguas. Acreditamos que a incorporação de ferramentas como o ELO tem contribuído de forma significativa para que docentes em formação e professores façam uso desses artefatos em seu contexto de ensino. O estudo de Santos (2014) demonstrou que os módulos Memória, Cloze e Composer contribuem de forma significativa para o aprendizado de línguas, seja ela materna ou adicional. Já o estudo de Duarte (2017) apontou que a gamificação, embora possa ser uma característica utilizada para a motivação de alunos, não é, em todos os casos, percebida

por eles. Além disso, no caso específico do módulo *Mémória*, a presença da gamificação não teve efeito na percepção dos alunos analisados, visto que o jogo da memória é um game por si só, independentemente de apresentar características de gamificação. A maioria deles, quando questionados sobre as diferenças entre as atividades gamificadas e não gamificadas, lembravam dos jogos de memória em comparação aos demais módulos, em vez de identificarem as características apresentadas no design das atividades.

A partir do que foi exposto acerca dos módulos *Memória*, *Cloze* e *Composer*, pensamos que estes, por serem REAs, potencializam e facilitam o ensino e a aprendizagem de línguas. A aprendizagem da língua potencializa-se na medida em que diferentes módulos, os quais voltam-se para o trabalho das quatro habilidades da língua, unem-se em uma só atividade contextualizada e interativa. Não podemos deixar de mencionar que os *feedbacks* simulados e a interatividade também são entendidos como elementos potencializadores. Já a gamificação pode ou não ser um elemento potencializador, dependendo do contexto, da proposta da atividade e dos alunos que realizarem essas atividades.

Por fim, salientamos também a relevância da adaptabilidade na elaboração das atividades. Sabemos que criar atividades dinâmicas e motivadoras para as aulas de línguas demanda tempo e a adaptabilidade auxilia o trabalho dos professores, pois possibilita que estes economizem seu tempo por meio da reutilização e da adaptação, de acordo com o seu contexto. Os três módulos apresentados neste trabalho, por exemplo, poderiam ser adaptados e reutilizados por outros professores nos mais variados contextos.

Referências

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Análise de WebQuests em língua portuguesa disponíveis on-line: aspectos relativos à qualidade dos componentes e da usabilidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 224, p. 102-121, Brasília, 2009.

BUCKINGHAM, D.; BURN, A. Game Literacy in Theory and Practice. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, v. 16, n.3, p. 323-349, 2007.

BUZATO, M. E. K. Letramentos em Rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.12, n.4, p. 783-809, 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/s1984-63982012000400007>.

BUZATO, M. E. K. Por um enfoque pós-social fundamentado na Teoria Ator-Rede para os novos letramentos e a para a inclusão digital. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.17, n. 1, p. 25- 60, jan./abr. 2014.

CARELLI, I. M. **Estudar on-line**: análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade. 2003, Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil, 2003. DOI <https://doi.org/10.5327/z1984-4840201626302>.

DEMO, P. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. **Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments**, September 28-30, Tampere, Finland, 2011. DOI <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>. Disponível em: <https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci747s2c/lectures/paul/definition-deterding.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

DUARTE, G. B. **Eventos complexos de letramentos na aprendizagem de inglês**: relações entre práticas de letramentos, gamificação e motivação. 2017. 168 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Brasil, 2017. DOI <https://doi.org/10.14393/19834071.2013.23666>.

GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Future. London: Routledge, 2005.

HILTON, J.; WILEY, D.; STEIN, J.; JOHNSON, A. The Four ‘R’s of Openness and ALMS Analysis: Frameworks for Open Educational Resources. **Open Learning**, v. 25, n. 1, 2010, p. 37-44. DOI <https://doi.org/10.1080/02680510903482132>.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. **Anais do Congresso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación**. ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 499, 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/010318134942176081> Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Gamificacao_Adaptativa_Leffa.pdf. Acesso em: 28 dez. 2018.

LEFFA, V. J. Creating activities from adaptive learning objects. WorldCall, Glasgow, Scotland, 2013. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/papers/Adaptive%20Learning%20Objects.pdf>. Acesso em: 05 de Abr. 2016.

LEFFA, V. J. Se mudo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 24-29, 2009. DOI <https://doi.org/10.4013/cld.2009.71.03>

LEFFA, V. J. **Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade**. Pesquisa em Linguística Aplicada. Pelotas: Educat, 2006.

LEFFA, V. J. Uma ferramenta de autoria para o professor: o que é e o que faz. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 41, n. 144, p. 189-214, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

MANUAL DO USUÁRIO. EloCloud. Disponível em: http://www.elo.pro.br/cloud/sosalt_pt/UserManual.htm. Acesso em: 10 de dez. 2017.

PAIVA, V. M. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**, 2008. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014.

SANTOS, C. G. D. **O desenvolvimento e a implementação de uma Webquest interativa e adaptativa destinada ao ensino de línguas**. 2014. 278 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Brasil, 2016. DOI <https://doi.org/10.14393/19834071.2013.23666>.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

WERBACK, K.; HUNTER, D. **For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business?** Wharton Digital Press: Philadelphia, 2012.

Artigo recebido em: 30.04.2018

Artigo aprovado em: 09.10.2018



A língua árabe no contexto plurilíngue de Foz do Iguaçu: estratégias de gestão e de manutenção

Arabic language in the plurilingual context of Foz do Iguaçu: management and maintenance strategies

*Isis Ribeiro Berger**

*Lívia Cristina Carvalho da Fonseca***

RESUMO: O presente artigo tem como tema as estratégias de gestão e manutenção da língua árabe no contexto plurilíngue de Foz do Iguaçu, tendo como objetivo analisar de que maneiras essa língua tem sido gerida e mantida por sua comunidade nesse município. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida sob a ótica da Política Linguística (CALVET, 2007; 2015; SPOLSKY, 2009; 2016) e teve como aporte teórico discussões e reflexões em torno das formas de gestão de línguas (SPOLSKY, 2009; 2016) pela comunidade, seja no âmbito familiar, como língua de herança (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014), seja nos espaços públicos e na paisagem linguística (GORTER, 2006; CENOZ; GORTER, 2006). O trabalho resulta de investigação de abordagem qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica, observação em campo e entrevistas.

PALAVRAS-CHAVE: Língua árabe. Gestão de línguas. Manutenção linguística. Políticas linguísticas.

ABSTRACT: This article is about strategies for managing and maintaining the Arabic language in the plurilingual context of Foz do Iguaçu. It presents a study aiming at analyzing the ways in which the Arabic language has been managed and maintained by its community. In order to do so, the research was developed under the perspective of the Language Policy (CALVET, 2007; 2015; SPOLSKY, 2009; 2016), and it had as theoretical foundations the discussions on language management (SPOLSKY, 2009; 2016) by the community, both as a heritage language (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014) and in the linguistic landscape (GORTER, 2006; CENOZ; GORTER, 2006). The article was a result from qualitative research, involving bibliographical research, field observation and interviews.

KEYWORDS: Arabic language. Language management. Language maintenance. Language policies.

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora adjunta da Unioeste. Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras. isisrberger@gmail.com

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação Sociedade, Cultura e Fronteiras. Bolsista Capes/DS. lifonseca13@gmail.com

1. Introdução

O município brasileiro de Foz do Iguaçu, PR, situado na fronteira com o Paraguai e a Argentina, é internacionalmente conhecido não só por suas atrações turísticas, como as Cataratas do Iguaçu e a Usina Hidrelétrica de Itaipu, mas também por abrigar, assim como suas vizinhas Puerto Iguazu (AR) e Ciudad del Este (PY), comunidades linguísticas diversas. A complexidade sociolinguística da região é fruto não só de sua localização na fronteira com dois países hispanofalantes, mas também da presença de comunidades indígenas, e também de imigrantes e descendentes de chineses, coreanos, indianos, portugueses, libaneses, palestinos, entre outros que se estabeleceram nessa zona de fronteira em diversos momentos históricos.

Com uma expressiva presença de diferentes grupos étnicos e a intensa circulação de turistas, as três cidades caracterizam um cenário não somente multicultural, mas também plurilíngue. Além do encontro dos idiomas oficiais de cada país (espanhol na Argentina, português no Brasil, espanhol e guarani no Paraguai), nessa zona de fronteira, outras línguas somam-se a esse ambiente sociolinguístico, o que pode ser verificado na paisagem linguística urbana, conforme já discutido por Silva, Pires-Santos e Jung (2016) e Berger e Elsenbach (2017). Além da língua inglesa, por exemplo, que é fortemente vista nos outdoors, nas sinalizações, nos panfletos e nas vitrines com o objetivo de atrair e informar os turistas que visitam a região, em razão de processos de globalização que culminaram em elevado estatuto dessa língua e na sua presença marcante na paisagem de diversas cidades brasileiras, observa-se também, ainda que em diferentes proporções, várias outras línguas em circulação. Trata-se de línguas maternas de vários grupos de imigrantes e descendentes que estão presentes na paisagem urbana e que se veem refletidas em diversos espaços, o que também se constata pela diversidade de instituições religiosas e de culto, que se dá em línguas que não só o português, bem como por diferentes manifestações culturais e modos de ser e de viver nesse espaço transfronteiriço.

Este artigo visa analisar as formas de gestão e manutenção da língua árabe no território transfronteiriço de Foz do Iguaçu, PR. Trata-se de uma língua que possui grande visibilidade no município, já que em Foz do Iguaçu se encontra a expressiva presença da segunda maior comunidade árabe existente no Brasil. As discussões presentes neste texto partem de pesquisa realizada no âmbito do projeto *Gestão do multi/plurilinguismo e políticas linguísticas no espaço fronteiriço trinacional*, que tem como intuito compreender e analisar o fenômeno da gestão do multi/plurilinguismo, entendido como conjunto de ações/estratégias/práticas implementadas por variados agentes na gestão da coexistência de um número de línguas e de seus usos em diversos domínios (SPOLSKY, 2009). Para tanto, considerando o lugar que a língua árabe ocupa no município, procede-se à discussão das formas de gestão dessa língua, a partir de reflexões em torno da manutenção de línguas minoritárias (SEIFFERT, 2009), estudos sobre identidade do povo árabe (SILVA, 2008; YKEGAYA, 2006; FERNANDES, 2014) e reflexões em torno da manutenção dessa língua de herança (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014). Este trabalho, desenvolvido sob a perspectiva das políticas linguísticas (CALVET, 2007, 2015; SPOLSKY, 2016), é resultante de investigação de abordagem qualitativa realizada no ano de 2017, envolvendo pesquisa bibliográfica, observação em campo e entrevistas.

Em se tratando da organização do texto, inicialmente apresentamos uma breve contextualização da imigração dos árabes para o Brasil, em geral, e para Foz do Iguaçu, em particular. Na sequência, abordaremos a língua árabe tratando de seu estatuto em seu contexto fronteiriço. Em seguida, discutimos as formas de gestão da língua árabe a partir de reflexões a respeito da gestão de línguas em Foz do Iguaçu, no âmbito familiar, entre a comunidade e na paisagem linguística.

2. A imigração árabe no Brasil e em Foz do Iguaçu

Para compreender as questões que envolvem a gestão da língua e a identidade da comunidade árabe residente em Foz do Iguaçu, faz-se necessário situar como ocorreu o processo de imigração desse grupo para a América do Sul. Esse panorama nos auxilia a compreender a presença dessa comunidade no município.

De acordo com Ykegaya (2006), a imigração árabe para o Brasil data do final do século XIX, por volta de 1885. Tratava-se de jovens homens, solteiros, oriundos do que na época chamava-se Grande Síria, que hoje compreende os estados do Líbano e a região da Palestina¹. Eles embarcaram rumo aos Estados Unidos da América, tentando uma vida melhor longe da crise econômica e ideológica resultante da dominação otomana pela qual passava seu país de origem. Contudo muitos não conseguiram chegar ao destino final devido à saúde ou motivos legais, o que mudou o percurso da imigração para países da América Latina como o Brasil e a Argentina.

Ainda, segundo a autora, esses jovens tinham um objetivo definido em sua imigração: trabalhar e enviar dinheiro à família que ficou no oriente e regressar ao país de origem. Para isso, trabalhavam como mascates, ou seja, atuavam como comerciantes autônomos, uma profissão que não exigia muitos recursos financeiros para começar e nem domínio imediato da língua local. Além de oferecer mobilidade e rendimento imediato, essa profissão auxiliava os imigrantes a se inserirem na sociedade brasileira.

A mascateação se tornou uma atividade de sucesso entre os imigrantes árabes e acabou mudando o objetivo de regresso. Além disso, a situação do país de origem ainda era precária. No início do século XX, houve a queda do Império Otomano e o

¹ Em relação à língua árabe falada nesses países, é importante observar que há uma variedade “cultura e gramatical”, chamada de árabe clássico, e uma variedade popular (também chamada coloquial), amplamente utilizada pela população em conversas informais, estando sujeita às variações regionais. Entre os imigrantes, fala-se o árabe coloquial (ARRUDA, 2007; AL-SOBH; ABU-MELHIM; BANI-HANI, 2015).

início da dominação franco-inglesa naquela região, o que foi um determinante que levou à permanência desses imigrantes no Brasil e à decisão de trazer famílias inteiras que lá haviam ficado. Muitos árabes eram sujeitos instruídos com ideologias fortes e se recusavam a se submeter a tais dominações, preferindo assim imigrar (YKEGAYA, 2006). Todavia, mesmo longe da terra natal, a união entre os membros da colônia sírio-libanesa sempre foi forte e, como comunidade, criaram formas de manter suas culturas, tradições e costumes, prezando sempre pelos laços que já tinham estabelecido no país de origem. Dentre esses elementos, a língua árabe constitui-se como forte símbolo identitário e que se relaciona à cultura desses grupos.

Com o passar do tempo, vários imigrantes foram se estabelecendo na sociedade brasileira e trocando a atividade de mascates por empreendimentos comerciais. Conforme Ykegaya (2006), as primeiras lojas na cidade de São Paulo datam do ano de 1893.

Atraídos pela localização estratégica facilitadora para atividades comerciais, o processo migratório para a cidade de Foz do Iguaçu inicia-se a partir de 1918 e com mais intensidade a partir de 1945 (cf. YKEGAYA, 2006). Conforme Silva (2014, p. 111), “os primeiros árabes que chegaram à Tríplice Fronteira em geral vinham por Santos, encontravam-se com os patrícios em São Paulo e procuravam um lugar onde fosse possível estabelecer algum tipo de comércio”. A cidade tornou-se ainda mais propícia para o comércio com a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu nos anos 1970. Essa grandiosa obra proporcionou um *boom* populacional de 380% na cidade em um período de 20 anos (GUARESHI, 2001 *apud* YKEGAYA, 2006), o que foi essencial para o estabelecimento dos comerciantes árabes na fronteira. Além disso, o acordo do Mercosul que permitia a circulação de bens entre Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai (WANIEZ; BRUSTLEIN, 2001 *apud* YKEGAYA, 2006) e o agitado comércio de *Ciudad del Este* (Paraguai), que chegou a ser o terceiro maior do mundo nos anos 1990 (SILVA,

2008), favoreceu ainda mais aos árabes que possuíam comércios do outro lado da Ponte da Amizade².

Hoje, Foz do Iguaçu é a segunda maior colônia árabe brasileira, atrás apenas da cidade de São Paulo, SP. Conforme Silva (2014, p.112), a presença cultural dessa comunidade na região da tríplice fronteira “pode ser representada pela gastronomia (restaurantes, açougues, mercados, descrias), mas também pela presença física de uma Mesquita, associações e até uma escola Árabe-Brasileira”. Estima-se que cerca de 15.000 a 20.000 árabes vivam na cidade, oriundos principalmente do Líbano (SILVA, 2017). Assim como os primeiros imigrantes, essa comunidade procura manter forte seus laços com a terra natal, recriando as tradições e, principalmente, passando os costumes culturais – e sua língua de herança – de geração para geração (FERNANDES, 2014; SILVA, 2008, 2017; YKEGAYA, 2006).

3. A língua árabe no contexto transfronteiriço

Conforme abordado, com a presença de tantos grupos de imigrantes e a circulação de pessoas entre as fronteiras, Foz do Iguaçu, juntamente com suas cidades gêmeas (*Puerto Iguazú* – AR, *Ciudad del Este* – PY), é caracterizada por ter um cenário sociolinguisticamente complexo, sendo plurilíngue e multicultural. Dentre as diversas culturas e línguas presentes na região, a língua árabe tem considerável destaque não só pela presença na paisagem linguística, como abordaremos adiante, mas também por ser uma língua que está vinculada a manifestações culturais de visibilidade no município.

Devido a interação desse grupo com as diferentes línguas que estão em situação de contato no município de Foz do Iguaçu e região transfronteiriça, os membros dessa comunidade linguística tendem a desenvolver repertórios linguísticos em geral

² A Ponte da Amizade, inaugurada em 27/3/1965, une as cidades de Foz do Iguaçu (Brasil) e *Ciudad del Este* (Paraguai).

plurais, constituídos de várias formas, podendo ser bi- ou plurilíngues em diversos níveis de competência. Silva (2017) relata a diversidade de contextos linguísticos da comunidade árabe de Foz do Iguaçu, sendo composta por sujeitos monolíngues (imigrantes recém-chegados que falam inicialmente apenas o árabe), bilíngues (falantes de português e árabe) e multilíngues (além de português e árabe, muitos falam espanhol, língua dos países fronteiriços, e o inglês, amplamente ensinado nas escolas da cidade). Em razão das diferentes formas de aquisição e interação com a língua árabe, esta não só se constitui como língua materna de muitos imigrantes, mas também como língua de herança de seus descendentes. Ou seja, a língua materna de imigrantes (1ª geração), utilizada em espaços sociais acolhedores de línguas dominantes, é transmitida juntamente com a cultura desse grupo para seus descendentes, de uma geração à outra. A respeito do falante de herança, Flores e Melo-Pfeifer (2014) afirmam que:

O FH [falante de herança] refere-se, nesta área de investigação, a emigrantes de segunda (ou terceira) geração que adquirem duas línguas na infância em contextos de aquisição divididos entre o espaço familiar e o espaço social fora da família (no qual se inclui a escola). A LH [língua de herança] é a língua falada no seio da família, isto é, a língua de origem do emigrante. Em geral, esta é a primeira língua à qual a criança é exposta. (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014, p. 18-19)

Assim como Silva (2017) relata em sua pesquisa, na comunidade árabe há imigrantes recém-chegados (alguns inclusive na condição de refugiados) que falam apenas a(s) língua(s) que trouxeram do Oriente Médio. Há, porém, os descendentes que, por assim dizer, herdaram a língua e com ela possuem uma relação de identidade, no sentido que é a língua de seus antepassados e à qual são expostos no seio familiar e na comunidade linguística de referência. Outros a aprendem concomitantemente às outras línguas faladas no município, dentre as quais a língua portuguesa, oficial do país de residência.

No que se refere à língua no espaço territorial em que a comunidade está inserida, o árabe, embora tenha uma presença marcante no município, pode ser caracterizado como língua minoritária no território em que a língua portuguesa é a majoritária e oficial do país de acolhimento. A língua majoritária tem influência na manutenção da língua de herança em virtude do contato que o falante tem em suas relações sociais dentro e fora da comunidade, já que ele é exposto “de maneira desequilibrada às duas línguas” (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014, p. 19). Desequilibrada no sentido que, em um ambiente plurilíngue, são diversas as línguas às quais o falante está exposto em uma base diária, tanto na paisagem linguística quanto nos espaços sociais frequentados, no acesso à mídia, etc. Desse modo, não há como o falante desenvolver competências similares e “perfeitas” em línguas diferentes, em todas as habilidades, constituindo, dessa forma, um bi/plurilinguismo dinâmico e plural.

Flores e Melo-Pfeifer (2014), sob a ótica da Didática de Línguas, analisam a língua de herança em uma perspectiva plural e dinâmica que valoriza o repertório heterogêneo do falante de herança. Em relação a isso, as autoras adicionam que:

Esse repertório é constituído pela língua minoritária (que chamamos de LH aqui), pela língua majoritária, pelas línguas estrangeiras presentes no currículo escolar e até pelas restantes línguas que circulam na paisagem linguística (visual e sonora) do país de acolhimento. (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014, p. 21-22)

Em complemento, referenciam-se em Blommaert para justificar as competências parciais da língua. Segundo o linguista, uma criança pode ouvir seus pais usar uma língua, entender e ser capaz de lhes responder, embora nunca tenha aprendido a língua efetivamente de modo formal, o que não significa que devido à competência ser desigual, ela não faça parte de seu repertório (BLOMMAERT, 2010 *apud* FLORES; MELO-PFEIFER, 2014).

Tendo feito essas considerações, entende-se que a língua árabe, além de ser a língua materna de imigrantes recém-chegados e refugiados na fronteira, caracteriza-se como língua de herança de descendentes oriundos da imigração realizada no início do século XX. Essa comunidade que se formou em Foz do Iguaçu, principalmente, tem um número expressivo de sujeitos e a sua língua compõe, juntamente com outras línguas de imigrantes, línguas estrangeiras e a língua majoritária, o quadro sociolinguístico da fronteira trinacional Brasil, Paraguai, Argentina.

Dito isso, parte-se para a análise das estratégias utilizadas para a gestão e a manutenção dessa língua de herança em Foz do Iguaçu.

4. A gestão da língua árabe no município de Foz do Iguaçu

Este trabalho se desenvolve sob a ótica da Política Linguística, campo de investigação que visa compreender e analisar as ações e as intervenções nas línguas e os seus usos na sociedade. Segundo o sociolinguista Louis-Jean Calvet, as políticas linguísticas referem-se, grosso modo, a “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua (s) e vida social” (CALVET, 2015, p. 133). Essas escolhas – intervenções, por assim dizer – em torno das línguas podem se dar em diferentes instâncias e em meio a diferentes grupos sociais, tanto em um nível macro como no âmbito das intervenções do Estado ou instituições de alto poder, ou emergindo de escolhas e demandas locais, baseando-se em necessidades de grupos que agem e resolvem questões relacionadas aos usos das línguas em níveis micro (SPOLSKY, 2009). Nesse sentido, Calvet afirma que “não importa que grupo pode elaborar uma política linguística: fala-se, por exemplo, de ‘políticas linguísticas familiares’” (CALVET, 2015, p. 133).

As políticas linguísticas, sejam elas verticais (implementadas por governos, Estados, em níveis macro) ou insurgentes (a partir de demandas locais), partem sempre de escolhas. Estas estão relacionadas a fenômenos sociais que envolvem os

falantes das línguas e das comunidades. Conforme Spolsky (2009), esses fenômenos vinculam-se a crenças em relação às línguas, comportamentos dentro e fora de um determinado espaço social.

Ainda segundo Spolsky (2009, 2016), as políticas linguísticas têm três componentes interligados, mas independentes: as práticas linguísticas (escolhas e comportamento do falante que acabam por fornecer o contexto linguístico para a aquisição de línguas), as crenças sobre a língua (valores atribuídos às línguas na sociedade) e a gestão das línguas propriamente dita (esforço de alguém ou algum grupo para modificar as práticas e as crenças de um determinado domínio).

No que tange à gestão de línguas, entende-se que se trata de estratégias para administrar e gerir os usos de uma língua em determinado espaço social (BERGER, 2015). No que se refere aos agentes da gestão, entende-se que estes podem ser participantes que, em dado domínio (escola, família, igreja, por exemplo), possuem ou clamam possuir maior autoridade sobre os outros. Nesse sentido, o gestor toma para si a incumbência de direcionar e orientar os participantes de determinado domínio (de modo consciente ou não) a usar as línguas de dada maneira (SPOLSKY, 2009, 2016). Em um domínio familiar composto por imigrantes, por exemplo, o exercício dessa autoridade pode se dar na figura dos pais e dos membros da comunidade com maior influência sobre os participantes, visando, por exemplo, manter o ensino da língua de herança a seus descendentes no país de acolhimento.

Também em outros domínios, como espaços de culto e mesmo em espaços urbanos de grande visibilidade, membros da comunidade podem exercer influência na exposição e na manutenção de suas línguas em meio social. Trata-se de considerar, portanto, que como a gestão da língua é um fenômeno social, ela pode ser verificada em diferentes situações de uso e interação.

A gestão de línguas na família, assim como em outros domínios, recebe influências internas e externas, já que os participantes tem papéis sociais em diferentes

espaços. Isso acaba por intervir nas práticas linguísticas verificadas dentro do lar. Um exemplo disso é a influência recebida por filhos de imigrantes que frequentam escolas onde se fala apenas a língua majoritária. Para famílias que vivem em um contexto sociolinguístico transfronteiriço e plurilíngue, manterem-se alheias às influências externas na gestão familiar é, de certo modo, impossível, considerando as relações sociais dos participantes e as diferentes situações de interação linguística. Sendo assim, pais que têm como objetivo manter as práticas linguísticas familiares baseadas na língua de herança, por exemplo, fazem uso de uma gestão familiar baseada em estratégias pontuais. Nesse sentido, Spolsky (2009) menciona algumas formas de intervenção que podem fazer com que a gestão familiar seja bem-sucedida, como o controle das línguas faladas no domínio familiar; o controle do uso de meios de comunicação em língua majoritária; e a presença de falantes da língua de herança como visitas constantes do lar. O autor adiciona que o sucesso do gestor se deve não apenas ao exercício de sua autoridade, mas também à crença que os falantes têm sobre a língua-alvo.

Diante dessa exposição, nas seções seguintes trataremos da gestão da língua árabe em diferentes domínios no espaço de Foz do Iguaçu.

4.1. A gestão da língua árabe entre a comunidade de Foz do Iguaçu

Silva (2017), no capítulo intitulado *Diverse migration trajectories, diverse linguistic repertoires, local and transnational ties: arabic speakers in Foz do Iguaçu*, afirma que a língua árabe é aprendida na gestão familiar. Isso se dá de uma maneira que Spolsky chama de *organized management*, ou gestão organizada, que se refere a quando o gestor se dá conta de que há um “problema” a ser resolvido em seu domínio e utiliza-se de estratégias para resolvê-lo.

Através do projeto *Gestão do multi/plurilinguismo e políticas linguísticas no espaço trinacional*, realizamos entrevistas que corroboram as teorias delineadas neste trabalho.

As entrevistas tiveram como objetivo obter informações entre imigrantes árabes residentes na cidade sobre de que maneira a língua vem sendo mantida pela comunidade num contexto plurilíngue. Foram feitas perguntas a respeito da importância da língua árabe em seus lares na infância e na atualidade; de que maneira ocorre a gestão da língua em seus lares; e a relação da língua com a cultura e a religião. As participantes, Leila e Maya³, imigrantes libanesas residentes em Foz do Iguaçu desde a infância, relatam a gestão de línguas em suas famílias e na comunidade árabe como um todo.

Conforme apresentamos na sequência, na fala de Leila, observa-se a decisão da família nuclear (tomada pelo gestor, no caso, o pai imigrante) em manter a língua de origem nas relações cotidianas do lar, ensinando-a para os filhos, mesmo sendo a língua minoritária. A entrevistada relata a influência do fator externo da língua portuguesa que ela e seus irmãos, quando pequenos, recebiam em outros domínios, contudo a gestão familiar continuou prezando pela língua de herança.

Assim que a gente chegou pro Brasil, meus pais vieram e nós entramos na escola pequenos e começamos o processo de alfabetização. Como a língua deles, mãe, é o árabe, então eles tinham muita dificuldade em falar a língua portuguesa, aí o que acontece, em casa eles se comunicavam com nós em língua árabe. E eles se comunicando com nós em língua árabe, a gente acabou aprendendo a falar a língua árabe, né. Mesmo na escola a gente aprendendo português convivendo com os amigos, com a sociedade, a língua mãe sendo o português, em casa sempre dominou a língua árabe. Na verdade, depois disso nós crescemos, né, e a língua árabe em casa se manteve, enquanto fora de casa a gente falava o português, fala ainda o português, mas enquanto dentro de casa, junto com a comunidade, a gente sempre tenta falar a língua árabe (LEILA, entrevista em 22/08/2017).

Ainda na pesquisa de Silva (2017), é constatado que as famílias de imigrantes e descendentes falantes da língua árabe residentes em Foz do Iguaçu optam, muitas

³ Os nomes das participantes da pesquisa foram substituídos de modo a preservar o anonimato delas.

vezes, por expandir a gestão familiar matriculando os filhos em escolas formais de ensino de árabe. Suas fortes crenças na língua árabe motivam-nos a acreditar que ela pode ser usada não somente no espaço social do lar, mas também nas situações interacionais que envolvem a religião islâmica e as relações comerciais.

A gestão familiar da língua adotada pelas famílias da comunidade árabe dependerá também, segundo a autora, do quão engajados estejam com a religião islâmica e do quão interessados estejam em reproduzir a língua no domínio familiar. Alguns pais acreditam que as escolas de denominação xiita⁴ são mais rigorosas no ensino da língua e, mesmo sendo sunitas, matriculam seus filhos nesses estabelecimentos para manter a gestão familiar. Outros preferem que os filhos estudem em escolas brasileiras, mas continuam ensinando a língua de herança em casa (SILVA, 2017).

Em seus estudos sobre a identidade da comunidade árabe⁵ presente na fronteira trinacional, Ykegaya (2006) menciona que a língua árabe funciona como um elo com a religião e a terra de origem. Isso pode ser verificado nas falas de Leila e de Maya, o que remete para mais um traço da gestão linguística realizada pelas famílias de imigrantes e descendentes árabes a fim de manter sua língua de herança:

[...] tá preservando a nossa religião, porque o Islã na verdade, que é a religião que a gente pratica, ele é falado, é recitado em língua árabe, o Alcorão é, ele veio escrito em língua árabe. A gente tem a obrigação de aprender a língua árabe pra que a gente possa recitar o Alcorão em língua árabe, que é a língua original do nosso livro sagrado. Então, uma das necessidades de se falar e se manter o árabe é a religião. É manter a religião na sua língua original (LEILA, entrevista em 22/08/2017).

⁴ A religião islâmica, fundada pelo profeta Maomé em Meca no ano de 622 d.C, possui duas principais subdivisões: os sunitas e os xiitas que, muito embora sigam os preceitos do livro sagrado Alcorão, possuem ideais distintos (ARRUDA, 2007; FERNANDES, 2014).

⁵ De acordo com Silva (2017), a comunidade não é homogênea, a maioria é composta por membros cuja origem é libanesa, havendo ainda a presença de palestinos, jordanianos e sírios. Arruda (2007) cita dados de 2006 acerca da população árabe em Foz do Iguaçu. Segundo a autora, à época, 2.489 pessoas provinham de países árabes e, destas, 2.353 do Líbano.

É uma geração que a gente continua a seguir, desde pequeno. Com o tempo ela (a filha Soraya de 3 anos) já aprendeu a ler o Alcorão Sagrado, sabe agradecer a Deus quando ela já termina a refeição (MAYA, entrevista em 22/08/2017).

Diante do exposto, foi possível também identificar a importância da religião islâmica na manutenção dessa língua. A autora defende que a religião faz parte da identidade do imigrante árabe, do seu sentimento de pertença, e pode-se dizer que é através da língua que se pratica o ser muçulmano, já que o Alcorão deve ser lido e recitado na língua original. As afirmações de Ykegaya sobre o sentimento de pertença que se dá em torno do domínio da língua para o imigrante árabe vão ao encontro das crenças linguísticas citadas por Spolsky (2009, 2016), pois, para essa comunidade, ter conhecimento de sua língua de herança, mesmo sendo esta uma língua minoritária no contexto plurilíngue na qual está inserida, significa publicamente “afirmar a pertença a um determinado grupo na cidade, a comunidade libanesa islâmica” (YKEGAYA, 2006, p. 94, 95).

A entrevistada Leila compartilha sua crença a respeito da língua árabe e corrobora esse sentimento de pertença ao citar o que vem em sua memória quando fala de sua língua de herança.

[...] a língua árabe ela não é só um meio de comunicação pra nós, ela abre caminhos pra outros mundos, a partir do momento que você fala outra língua, você abre caminho para outros mundos, pra outras culturas, então, a partir do momento que a gente tá falando outra língua, a gente tá se comunicando em outra língua, a gente relembra, vem à nossa memória a cultura desse povo que fala essa língua, a vestimenta, a alimentação, a gastronomia, no caso né, a dança, o folclore, é o próprio país que fala a língua, tudo remete, todas as lembranças se remetem a esse país. Só do fato da gente estar falando a língua, músicas, os dialetos, os ditados, então assim um dos fatores da gente estar sempre falando a língua dentro de casa seria esse, de tá abrindo caminho pra outros mundos e tá preservando a nossa cultura [...] (LEILA, entrevista em 22/08/2017).

Além disso, ela menciona a gestão familiar, o “falar dentro de casa” como sendo algo importante para a manutenção da língua e de sua própria cultura.

A manutenção linguística está intrinsecamente relacionada com a gestão de línguas, pois a partir de uma gestão eficaz, uma língua pode ter vitalidade ou ainda ser revitalizada (SPOLSKY, 2009). Seiffert (2009) cita Giles, Bourhis e Tayler e Appel e Muysken para explicar fatores que facilitam o processo de manutenção. Ele chama atenção para o que os autores denominam de *status* sócio-histórico e fator demográfico. O primeiro remete às comunidades, nesse caso de imigrantes, “que tiveram que defender sua identidade étnica ou sua independência” (SEIFFERT, 2009, p. 63). Pode-se associar a esse *status* a história da imigração árabe, descrita na primeira seção deste artigo, que entre outras razões ocorreu por motivos ideológicos: muitos decidiram migrar por não aceitar o domínio otomano e franco-inglês (cf. YKEGAYA, 2006, p. 65). Nos tempos atuais, a comunidade árabe tem sido ativa nos movimentos pró-Palestina.

A respeito do fator demográfico, Seiffert (2009) afirma, com base nos autores previamente citados, que:

Os fatores demográficos apresentados pelos autores para a manutenção de línguas fazem referência ao número de membros de um grupo linguístico minoritário e sua distribuição geográfica. Geralmente a distribuição geográfica dos membros de grupos minoritários afeta a manutenção e a substituição linguística de uma forma considerável. Entre os argumentos apresentados para tal, destacamos o fato de que, se vivem concentrados em certas áreas, os grupos minoritários têm mais oportunidades de manter sua língua (SEIFFERT, 2009, p. 63).

Spolsky (2009) corrobora esta afirmação, quando menciona que a “escolha do bairro e da escola são fatores importantes para a gestão familiar”. Em Foz do Iguaçu, a comunidade árabe se encontra concentrada nos bairros Jardim Central, Jardim Jupira e Vila Portes, os dois últimos próximos à fronteira com o Paraguai. Não apenas suas residências, mas também seus comércios, templos, associações, escolas, conforme o

conceito Fator Demográfico explica, contribuem para que a língua minoritária e de herança seja mantida. No Jardim Central, por exemplo, localiza-se na rua Meca a mesquita sunita *Omar Ibn Al-Khatab*, o Centro Cultural Beneficente Islâmico de Foz do Iguaçu e uma confeitaria árabe. Já na rua Palestina, localiza-se a Escola Árabe Brasileira. Repare-se que, mesmo do ponto de vista toponímico, a presença da língua e da cultura árabes está bastante presente.

4.2. A gestão da língua árabe na paisagem linguística

Em um ambiente transfronteiriço como o de Foz do Iguaçu, torna-se pertinente para os estudos sociolinguísticos pensar de que maneira as línguas estão dispostas visualmente na cidade. Para tanto, os registros visuais auxiliam na pesquisa sobre a circulação das línguas no espaço público urbano da fronteira. Esta consiste da proposta dos estudos em torno das paisagens linguísticas. Conforme Maher (2013, p. 128), a observação da paisagem linguística “revela algumas das maneiras como falantes – ou simpatizantes – das línguas tornadas minoritárias no país vêm se mobilizando para torná-las visíveis, ajudando a mudar/moldar a ecologia linguística em nosso país.”

Cenoz e Gorter (2006) definem paisagem linguística como:

A língua dos sinais públicos de trânsito, cartazes publicitários, nomes de ruas, nomes de lugares, sinais de lojas e placas públicas em prédios do governo se combinam para formar a paisagem linguística de um determinado território, região ou aglomeração urbana (CENOZ; GORTER, 2006, p. 67, tradução nossa).

Este é um campo de estudos que nos auxilia na compreensão da forma como as relações de poder entre as línguas e as comunidades linguísticas são representadas no espaço urbano, além de nos fornecer elementos para a compreensão da identidade de grupos, da demarcação de territórios e dos efeitos da globalização na disponibilização das línguas nos espaços de circulação públicos.

De acordo com pesquisa feita por Silva, Pires-Santos e Jung (2016), a língua inglesa, o árabe e a língua espanhola são, a par da língua portuguesa, as línguas com maior incidência na paisagem linguística da cidade (SILVA; PIRES-SANTOS; JUNG, 2016, p. 1266): a língua inglesa pelo alto índice de turistas estrangeiros que visitam a cidade durante todo o ano, a língua espanhola por ser língua oficial dos países fronteiriços, e a língua árabe, nosso objeto de estudo, pela grande colônia de imigrantes.

Essas intervenções linguísticas no espaço urbano podem ser feitas por autoridades públicas como em placas oficiais do governo, nomes de ruas, placas turísticas caracterizando uma política linguística vertical, ou podem ser decisões tomadas por particulares em suas lojas, empresas, anúncios publicitários, grafite, sob a ótica de uma política linguística insurgente (BERGER; ELSENBACH, 2017).

No contexto transfronteiriço, as pesquisas de Silva, Pires-Santos e Jung (2016) e Berger e Elsenbach (2017) sobre a paisagem linguística relatam que é possível observar, na região central da cidade e próximo à fronteira com o Paraguai, restaurantes típicos, açougues de carne *halal*⁶, mercearias árabes, lojas de arguile e pessoas transitando com vestimentas tradicionais da cultura islâmica (SILVA; PIRES-SANTOS; JUNG, 2016). Nesses locais, segundo as autoras, há uma grande concentração de letreiros, anúncios e faixas na língua árabe.

Ao fazer uso da paisagem linguística em sua língua de herança, mesmo com letreiros bilíngues, é possível perceber as escolhas que a comunidade árabe faz em relação à gestão de sua língua. Ao estender o uso da língua não somente para uma gestão familiar, mas também para a paisagem linguística dos lugares que costumam frequentar, a comunidade árabe pode também estar demarcando seu território nesse cenário plurilíngue de fronteira (BERGER; ELSENBACH, 2017).

⁶ Carnes abatidas segundo a religião islâmica (SILVA; PIRES-SANTOS; JUNG, 2016).

As figuras 1 a 3, registradas em abril de 2018, reforçam a disposição da língua árabe na cidade e como a paisagem linguística é utilizada pela comunidade para gerir sua língua.

Figura 1 – Fachada do Colégio Árabe Brasileiro, localizado no Jardim Central.



Fonte: arquivo de observação em campo.

Figura 2 – Fachada da Sociedade Beneficente Islâmica



Fonte: arquivo de observação em campo.

Figura 3 – Carro empresarial estacionado no centro de Foz do Iguaçu.



Fonte: arquivo de observação em campo.

Conforme as imagens ilustram, a língua árabe está presente na paisagem linguística de Foz do Iguaçu, geralmente a par do português, como parte da iniciativa da comunidade, seja por parte dos dirigentes de escola (figura 1), de lideranças religiosas (figura 2), de comerciantes (figura 3). Trata-se de formas de gerir a presença da língua no espaço público urbano, identificando e demarcando um território como forma de expressão da identidade linguística e cultural da comunidade (BERGER, 2015).

5. Considerações finais

Através dos estudos de Ykegaya (2006) sobre a reconstrução de identidades de imigrantes na região de fronteira por meio da história da imigração árabe para o Brasil e para o município de Foz do Iguaçu, percebeu-se que esse povo resguarda sua cultura, mantendo laços estreitos com sua terra natal, recriando as tradições do local de origem no ambiente acolhedor, construindo e frequentando seus templos e suas associações.

Como nossas entrevistas e nossa pesquisa da paisagem linguística ilustram, essa comunidade identifica-se muito no seu bilinguismo, que reconhece como necessidade, mas também como traço identitário.

No que se refere à língua, dentro dessa valorização cultural e da recriação de tradições, o árabe, como língua de herança, tem tido sucesso em sua manutenção durante esses anos de presença no espaço plurilíngue da fronteira, devido à uma gestão que se estende do ambiente familiar aos espaços de culto e outros espaços de grande visibilidade, à utilização da língua na paisagem linguística, ao fato de a comunidade estar unida geograficamente. Percebe-se também uma política linguística *in vivo*, ou seja, quando a iniciativa de fundar instituições de ensino específicas para o aprendizado da língua árabe parte da comunidade minoritária. E é inegável como a religião está atrelada à gestão e à manutenção da língua.

Com a constante e expressiva chegada de imigrantes e de seus descendentes no Brasil e, em particular, na região da tríplice fronteira, a demanda por estudos referentes à gestão de línguas se torna cada vez mais crescente. Isso em razão do contínuo desenvolvimento do quadro sociolinguístico desse território, que configura uma riqueza pluricultural e plurilinguística, implicando estudos futuros e aprofundados sobre outras comunidades que vêm se estabelecendo na região, a exemplo de haitianos e venezuelanos.

Este estudo não foi desenvolvido apenas com vistas a dar visibilidade à comunidade árabe e a valorizar o potencial linguístico que ela possui dentro do mosaico pelo qual é constituída Foz do Iguaçu, mas também, e principalmente, serviu para lançar o olhar para os processos de gestão e manutenção de línguas desenvolvidos de maneira insurgente. A presença marcante das línguas trazidas pelos imigrantes nos espaços sociais de Foz do Iguaçu, principalmente a presença da língua árabe, foco de nosso estudo, traz também a reflexão, a partir das análises feitas sobre a gestão e a manutenção dessa língua minoritária, sobre a (in)existência de políticas

linguísticas verticais concernentes à gestão das línguas minoritárias que compõem o cenário sociolinguístico dessa cidade transfronteiriça (SILVA; PIRES-SANTOS; JUNG, 2016). Nesse sentido, observa-se que muito embora o poder público iguaçuense celebre o discurso de diversidade e harmonia entre os povos que residem na cidade (SILVA, 2017), a eficácia na manutenção linguística da comunidade árabe, em específico, deve-se às crenças que os próprios falantes possuem em relação à língua e aos esforços dos líderes religiosos, familiares, escolares em propagar entre os imigrantes e os descendentes a língua e a cultura dos países de origem.

Referências

AL-SOBH, M. A.; ABU-MELHIM, A.-R.; BANI-HANI, N. A. Diglossia as a result of language variation in Arabic: possible solutions in light of language planning. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 6, n. 2, p. 274-279, 2015. DOI <https://doi.org/10.17507/jltr.0602.05>.

ARRUDA, A. M. T. **A presença libanesa em Foz do Iguaçu (Brasil) e Ciudad del Este (Paraguai)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. DOI <https://doi.org/10.18840/1980-8860/rvmd.v1n1p128-157>.

BERGER, I. R. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil-Paraguai: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. DOI <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n3p941>.

BERGER, I. R.; ELSENBACH, L. R. J. Gestão do multilinguismo no espaço visual público em Foz do Iguaçu: um estudo sobre a visibilidade da diversidade linguística. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 433-456, ago./dez. 2017. DOI <https://doi.org/10.22168/2237-6321.7.7.2.433-456>.

CALVET, L.-J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

CENOZ, J.; GORTER, D. Linguistic landscape and minority languages. *In*: GORTER, D. **Linguistic landscape: A new approach to multilingualism**. Toronto: 2006. p. 67-80. DOI <https://doi.org/10.21832/9781853599170-005>.

FERNANDES, V. de O. **A (re)construção de identidades de imigrantes na região de fronteira: um estudo a partir da escola árabe de Foz do Iguaçu**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2014. DOI <https://doi.org/10.17771/pucrio.acad.2254>.

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. O conceito “língua de herança” na perspectiva da linguística e da didática de línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 8, n. 3, p. 16-45, ago/dez. 2014. DOI <https://doi.org/10.14393/dlesp-v8n3a2014-3>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/issue/view/1173>. Acesso em: 02 abr. 2018.

GORTER, D. **Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism**. Toronto, 2006.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 93-116. DOI <https://doi.org/10.29051/el.v5i1.12790>.

SEIFFERT, A. P. **Línguas brasileiras de imigração faladas em São Bento do Sul (SC): estratégias para revitalização e manutenção das línguas na localidade**. 2009. 215 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. DOI <https://doi.org/10.14393/19834071.2016.32970>.

SILVA, I.; PIRES-SANTOS, M.E.; JUNG, N. M. Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça. **Domínios de Lingu@gem**. vol. 10 n. 4, out./dez. 2016, p. 1257-1277. DOI <https://doi.org/10.14393/dl27-v10n4a2016-4>.

SILVA, M. A. da. **Breve história de Foz do Iguaçu**. Foz do Iguaçu: Epígrafe, 2014. DOI <https://doi.org/10.11606/d.8.2006.tde-18062007-152226>.

SILVA, R. C. M. e. Diverse migration trajectories, diverse linguistic repertoires, local and transnational ties: arabic speakers in Foz do Iguaçu. *In*: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (org.). **Multilingual Brazil: language resources, identities and**

ideologies in a globalized world. Routledge, 2017. cap. 10. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315623870-13>.

SILVA, R. C. M. e. Reordenação de identidade de imigrantes árabes em Foz do Iguaçu. **Trabalhos em linguística aplicada**, online, v. 47, n. 2, p. 357-373, 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/s0103-18132008000200006>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v47n2/a06v47n2.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

SPOLSKY, B. **Language management**. New York: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, B. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. **ReVEL**, vol. 14, n. 26, 2016.

YKEGAYA, T. G. **Imigração árabe em Foz do Iguaçu**: a construção de uma identidade étnica. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2006.

Artigo recebido em: 20.04.2018

Artigo aprovado em: 15.10.2019



Passado, presente e futuro dos dicionários de aprendizes

Learner's Dictionaries: past, present and future

Laura Campos de Borba*
Félix Bugueño Miranda**

RESUMO: Neste artigo, traçamos um panorama sobre o desenvolvimento da lexicografia de aprendizes, a qual produz uma classe específica de obras lexicográficas destinada a servir de auxílio no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. O objetivo do trabalho é apresentar uma síntese histórico-crítica desse gênero específico de dicionários, estabelecendo o estado da arte em que se encontra e procurando, ao mesmo tempo, determinar quais áreas do conhecimento oferecem subsídios para melhorar ainda mais esses dicionários. Como metodologia, aplicam-se princípios advindos da metalexicografia, tais como a necessidade de que toda informação do dicionário corresponda a um fato de norma real; além disso, emprega-se também o princípio de que o usuário deve poder tirar proveito de uma informação para resolver uma tarefa linguística. Esses princípios são testados, por sua vez, à luz de disciplinas como a Linguística de Corpus, a análise de erros e a cognição, e

ABSTRACT: In this paper we intend to establish an historical development of a special class of pedagogical lexicography, namely, learner's lexicography. Learner's dictionaries are specially designed as a support to foreign language-learning. We aim to present not only an historical panorama of this subject, but also we are especially interested in exploring which knowledge areas could help to improve learner's dictionaries. As a methodological framework, we use principles of metalexicography, such the fact that every piece of information contained in a dictionary must correspond to the language in use. A second metalexicographical principle is that the user must profit from the lexicographical information in order to use the language. Subsequently, both principles are tested together in the light of disciplines as corpus linguistics, error analysis and cognition; furthermore, we analyze these principles with the aid of data obtained from learner's corpora (in particular, errors performed by foreign-language

* Doutoranda em Estudos da Linguagem (Lexicografia) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5316-9334>. lauraborba@hotmail.com. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

** Doutor em Filologia Românica (Universidade de Heidelberg). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6234-101X>. felixv@uol.com.br.

ainda por meio de ferramentas como os *corpora* de aprendizes (particularmente no que se refere a erros). Como resultado da aplicação dessa metodologia, comprovamos que ditas áreas fornecem dados e perspectivas extremamente úteis para o desenho de dicionários de aprendizes do espanhol e do inglês. Para concluir, destacamos que a lexicografia de aprendizes deve ter um caráter claramente interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Metalexicografia. Lexicografia de aprendizes. Interdisciplinaridade.

students). Our results prove that all these areas offer a very useful knowledge for the design of English learners' dictionaries and Spanish learners' dictionaries. We can conclude that the learner's lexicography must be an essentially interdisciplinary area.

KEYWORDS: Metalexicography. Learner's dictionaries. Interdisciplinary approach.

1. Introdução

Os livros didáticos e as gramáticas podem ser considerados como materiais primários no ensino de línguas, tanto de língua materna como de língua estrangeira ou adicional¹. No campo de investigação da lexicografia, há uma vertente específica que se preocupa com dicionários que auxiliem no ensino-aprendizagem de línguas: a lexicografia pedagógica². Na prática, todo instrumento lexicográfico apresenta um viés pedagógico justamente por estar relacionado à função de orientar o consulente a respeito de questões relativas ao uso da língua. Por analogia ao termo "pedagógica", poder-se-ia deduzir que os dicionários produzidos para fins pedagógicos se diferenciariam das demais vertentes da lexicografia por considerar dois fatores próprios do ensino-aprendizagem de uma dada língua estrangeira: o nível de aprendizagem da língua no qual se encontra o usuário visado (isto é, a proficiência adquirida em níveis anteriores) e as necessidades desse estudante (ou seja, o conteúdo da(s) etapa(s) pela(s) qual(is) o estudante deve seguir). A própria definição de

¹ Embora se reconheça que existe uma distinção conceitual entre ambos os termos, para efeitos deste trabalho, essa distinção não afeta os argumentos defendidos aqui.

² É pertinente observar que os dicionários de aprendizes de língua materna também se inserem nessa vertente. Porém, como não formam parte do escopo deste projeto, prescinde-se de maiores comentários.

dicionário pedagógico aponta para essa hipótese: “uma obra de referência desenhada especificamente para as necessidades didáticas práticas de professores e estudantes de uma língua”³ (HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *pedagogical dictionary*. Tradução nossa). Na prática, no entanto, não é possível garantir a priori que essa relação, *de facto*, exista.

No âmbito da Lexicografia Pedagógica, é possível distinguir duas vertentes. Por um lado, há dicionários desenhados para auxiliar no ensino-aprendizagem da língua materna, conhecidos no meio nacional como dicionários escolares. Por outro lado, há uma segunda vertente, menos conhecida no Brasil, e que se preocupa com dicionários monolíngues para aprendizes de uma língua estrangeira. Trata-se da Lexicografia de Aprendizes (HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *learner lexicography*).

O objetivo do presente trabalho é apresentar uma síntese crítica sobre o desenvolvimento da Lexicografia de Aprendizes visando determinar em que medida esses dicionários acompanham o estado da arte na pesquisa em Linguística.

2. Passado

A primeira das tradições lexicográficas que se preocupou (e ainda se preocupa) com dicionários de aprendizes é a de língua inglesa. Durante o século XX, observou-se o advento não apenas de uma nova classe de obras lexicográficas, mas também de novas propostas de descrição da língua com o auxílio de *corpora*⁴.

O primeiro marco na história da lexicografia de aprendizes de língua inglesa foi a publicação da obra que hoje é conhecida como *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (OALD8, 2010). Albert Hornby, coordenador do projeto do dicionário à época, idealizou-o enquanto trabalhava como professor de inglês em uma universidade do

³ Cf. trecho original: “A reference work specifically designed for the practical didactic needs of teachers and learners of a language”.

⁴ Corpora tais como o British National Corpus ou o Word Banks (Collins), são empregados tanto para a descrição sistemática da língua inglesa na forma de gramáticas, como também para a compilação de dicionários.

Japão durante os anos 30 (JACKSON, 2002, p. 129). Incentivado por sua experiência docente, Hornby compilou uma obra pioneira principalmente no que concerne ao tratamento de padrões sintáticos, com foco na complementação sintática dos verbos e nas combinatórias léxicas do inglês. Outro aspecto pelo qual sua obra se destacou diz respeito ao fornecimento de numerosos exemplos e definições simplificadas (RANALLI; NURMUKHAMEDOV, 2014, p. 2). As primeiras edições do atual OALD8 (2010) refletem, assim, os pressupostos do método audiolingual na medida em que se dá importância fundamental à descrição sintática (HALL, 2016, p. 213).

Apesar de inovadora, Jackson (2002, p. 131) destaca que a proposta de Hornby para os padrões de complementação sintática na terceira edição do dicionário dificultava a consulta. Isto porque se empregavam códigos diferentes para indicar cada um dos 25 padrões básicos, aos quais se somavam 50 padrões secundários. Os consulentes da obra tinham problemas em memorizar tamanha quantidade de códigos, o que os forçava muitas vezes a retornar às páginas iniciais da obra para conferir de que padrão se tratava, onerando a consulta. Isto demonstra que, se o dicionário está desenhado para auxiliar no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, uma descrição apurada da língua é, evidentemente, uma *conditio sine qua non*. No entanto, tão importante como o anterior é a apresentação de fatos linguísticos de uma forma que o aprendiz consiga interpretar as informações sem dificuldade.

Desde o final dos anos 1940 até o fim da década de 1970, o atual OALD8 (2010) gozou do status de ser o único dicionário de aprendizes de inglês como língua estrangeira. Em 1978, entretanto, foi publicada uma segunda obra com a mesma finalidade: o atual *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE, 2014), editado por Paul Proctor⁵. Conforme Jackson (2002, p. 130-131), o dicionário foi pioneiro na aplicação de um vocabulário de definidores a ser empregado na redação das definições. Tal vocabulário era composto das 2000 palavras mais comuns do inglês e

⁵ A 1ª edição foi publicada em 1978.

estava inserido em um movimento mais amplo em prol do controle de vocabulário (“vocabulary control”) que diferenciase os dicionários de aprendizes dos dicionários para falantes nativos. O objetivo da proposta era facilitar a compreensão de palavras possivelmente desconhecidas por meio de palavras que os estudantes já teriam aprendido em etapas anteriores de estudo do inglês (já que este e muitos dos demais dicionários para aprendizes visam estudantes de níveis mais avançados). Nota-se uma preocupação maior com o consulente ao se estabelecer um subconjunto léxico que permita a redação de definições de fácil compreensão. Contudo, as pesquisas posteriores demonstrarão que um vocabulário de definidores não garante, automaticamente, a compreensão das definições contidas no dicionário.

Além do vocabulário de definidores, Proctor propôs melhorias em dois outros aspectos. Por um lado, e segundo Rundell (2008, p. 223), o dicionário apresentava, pela primeira vez na lexicografia inglesa, uma ampla cobertura não apenas do inglês britânico, mas também do inglês americano. Por outro lado, empregou uma metodologia alternativa à de Hornby para tratar da questão dos padrões de complementação sintática. No entanto, tal metodologia manteve o uso de códigos para identificar cada padrão, o que resultou novamente em um ônus para o consulente. Jackson (2002, p. 131), por exemplo, observa que os consulentes optavam por recorrer aos exemplos para depreender os padrões sintáticos durante a consulta.

O terceiro marco na lexicografia de aprendizes de língua inglesa ocorreu ao final dos anos 80, com a publicação do atual *Collins Cobuild Advanced Dictionary* (CCAD, 2008)⁶, dirigido por John Sinclair. Trata-se do primeiro dicionário da lexicografia de língua inglesa a empregar um corpus computadorizado (*Bank of English / WordBanks*) (WB, 2005), fruto de um movimento conhecido como Revolução do Corpus (“Corpus Revolution”).

⁶ A 1ª edição foi publicada em 1987.

O emprego de um corpus computadorizado na redação do dicionário permitiu que se investigasse de maneira mais aprofundada a frequência de uso tanto de unidades léxicas como de seus significados. Tais informações eram incluídas no dicionário sob a forma de símbolos para indicar a frequência de uso de cada palavra-entrada e na ordenação das acepções da mais frequente para a menos frequente. Os exemplos, por sua vez, eram extraídos diretamente do corpus, recebiam poucas adaptações e estavam presentes junto a cada acepção. Segundo Lew (2013, p. 1), o emprego da frequência como critério de ordenação das acepções, a inclusão de exemplos extraídos diretamente do corpus e muitas vezes sem modificações, entre outras decisões, refletem uma metodologia específica: *corpus-driven*. Por meio dessa metodologia, são fornecidas informações considerando-se uma única variável: o corpus como princípio e fim da descrição da língua.

Além das inovações provenientes do corpus, outro aspecto que distingue a obra de Sinclair ainda hoje é a redação das definições por meio da técnica *whole-sentence definition* (JACKSON, 2002, p. 131). Conforme Farias (2009, p. 76), “a *whole-sentence definition* normalmente conforma um período composto por duas orações: a primeira coloca a palavra-entrada em um contexto, e a segunda apresenta a definição propriamente dita”. O verbete *sunrise*, por exemplo, em sua primeira acepção, contextualiza o período do dia no qual o fenômeno em questão ocorre: “Sunrise is the time in the morning when the sun first appears in the sky” (CCAD, 2008, s.v. *sunrise*). As *whole-sentence definitions* demonstram ser especialmente úteis para a definição de verbos. Isto acontece porque a definição de uma expressão de ação une muito bem intensão e extensão⁷. Não há, no entanto, como saber se a equipe do CCAD (2008)

⁷ Intensão, conforme o MLS (2010, s.v. Intension), é a “designação para a determinação de um conceito por meio do seu conteúdo” [Bezeichnung für die Bestimmung eines Begriffs durch seinen Begriffsinhalts]. Já a extensão é “o conjunto de objetos aos quais se estende uma mesma designação” [die Menge der Gegenstände, auf die der Ausdruck zutrifft] (MLS, 2010, Extension).

estava ciente desse fato. Assim, a discussão sobre a relação entre intensão e extensão é ainda pertinente.

CCAD (2008) constitui uma síntese entre oferecer uma imagem da língua real, que é a língua que o aprendiz estuda, e uma preocupação maior com o destinatário final do dicionário, que é, evidentemente, o próprio aprendiz. O emprego de *corpora* garante que toda informação presente no dicionário corresponda a um fato de norma real. No que diz respeito ao usuário, e na esteira dos vocabulários de definidores, a adoção da técnica de *whole-sentence definition* constitui um avanço. Porém, essa preocupação não se estende aos outros segmentos informativos. Em outras palavras, o viés pedagógico da obra parece restringir-se unicamente à definição.

As novas edições dos dicionários de aprendizes das editoras Longman e Oxford e as obras que surgiram após o irrompimento da Revolução do Corpus também passaram a buscar respaldo em bases de dados. O quarto representante que passou a formar parte da lexicografia de aprendizes de língua inglesa hoje é conhecido como *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (CALD4, 2013). De acordo com Jackson (2002, p. 132), as inovações da obra incluem um maior aproveitamento dos recursos advindos de *corpora* em ao menos três aspectos: a) a cobertura das variedades britânica, americana e também australiana do inglês⁸; b) o emprego de um *corpus* de aprendizes de inglês como língua estrangeira para fornecer tabelas de falsos cognatos em relação a 16 outras línguas; e c) a inclusão de colocações e fraseologias.

Outra proposta notável diz respeito ao tratamento dos verbetes polissêmicos. Cada acepção é introduzida por um distinguidor semântico [*semantic signpost*]⁹,

⁸ A opção de incluir a variedade do inglês australiano é uma decisão extremamente acertada. No entanto, no que diz respeito à diatopia, é evidente que, paulatinamente, outras variedades do inglês, tais como o inglês canadense e o inglês sul-africano vão cobrando cada vez mais relevância (cf. CRYSTAL, 2003, p. 36-46). Embora fuja do foco do presente trabalho, uma redefinição do escopo diatópico dos dicionários de aprendizes de inglês é uma tarefa ineludível.

⁹ Cf. Klotz e Herbst (2016, p. 62). No entanto, é necessário destacar que há uma variação terminológica. Empregam-se também termos como *semantic marker* e *index term*.

¹⁰ Cf. Seção 3.3 para mais detalhes.

recurso que ajuda a identificar as acepções para, assim, facilitar a busca do consulente pela acepção mais adequada, como, por exemplo, s.v. *follow* (*go, happen, understand, be interested*).

Ao total, os dicionários de aprendizes do inglês somam seis obras. Além das quatro já mencionadas, outros dois dicionários que ingressaram mais tardiamente (anos 2000) no conjunto são o *Macmillan English Dictionary for Advanced Learner's* (MEDAL, 2007) e o *Merriam-Webster Advanced Learner's English Dictionary* (MWALE, 2008).

À medida que uma determinada obra lexicográfica propunha novas soluções de inclusão e tratamento de informações linguísticas, os demais dicionários as incorporavam em certa medida. Essa sequência de inovações conduziu a lexicografia de aprendizes de língua inglesa a um patamar bastante avançado de desenvolvimento no tocante à descrição da língua e serviu de incentivo a outras tradições lexicográficas, como as de língua alemã e espanhola.

Em síntese, poder-se-ia dizer que há duas características que distinguem a Lexicografia de Aprendizes do inglês. A primeira característica, relacionada aos primórdios da Lexicografia de Aprendizes, diz respeito ao fato de que dicionário e método de ensino-aprendizagem convergiam. A segunda característica se refere à apresentação apurada de uma descrição da língua, traço marcante dos dicionários de aprendizes do inglês.

3. Presente

O legado da Lexicografia de Aprendizes do inglês é inegável. No entanto, o atual estado da arte da investigação em Lexicografia e Linguística de Corpus, particularmente, demonstra que há aspectos que requerem atenção prioritária.

Em primeiro lugar, pouco se questiona se os dicionários de aprendizes realmente abarcam dimensões tais como o nível de aprendizagem do estudante visado

e as necessidades do mesmo; infere-se que, se são materiais didáticos para estudantes de línguas estrangeiras, estariam preparados para oferecer orientação adequada e informações de qualidade a este público-alvo.

Em segundo lugar, não é possível deduzir se as informações presentes sempre correspondem realmente a fatos de norma (ou seja, se são discretas¹⁰), nem se conseguem auxiliar de maneira efetiva o estudante a quem se destina o dicionário (ou seja, se são discriminantes).

3.1 Perfil de usuário

A formulação de um perfil de usuário constitui um procedimento estratégico que contribui para que as orientações dadas pelo dicionário sejam mais efetivas (ou seja, discriminantes). Conforme Andersen e Nielsen (2009, p. 358) e Verlinde e Binon (2009, p. 86), o consulente pretense é alguém cujas necessidades deveriam guiar o processo de compilação de uma obra. Para outras classes de dicionários, o perfil de usuário constitui um aspecto nebuloso¹¹. A Lexicografia Pedagógica oferece, em tese, a possibilidade de associar um dicionário a um currículo de ensino-aprendizagem, do qual seria possível derivar o nível de proficiência atingido até então e as possíveis necessidades do consulente pretense. No caso do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tais necessidades advêm não somente do conteúdo relativo à etapa de aprendizagem na qual o estudante se encontra, mas também da língua materna do aprendiz.

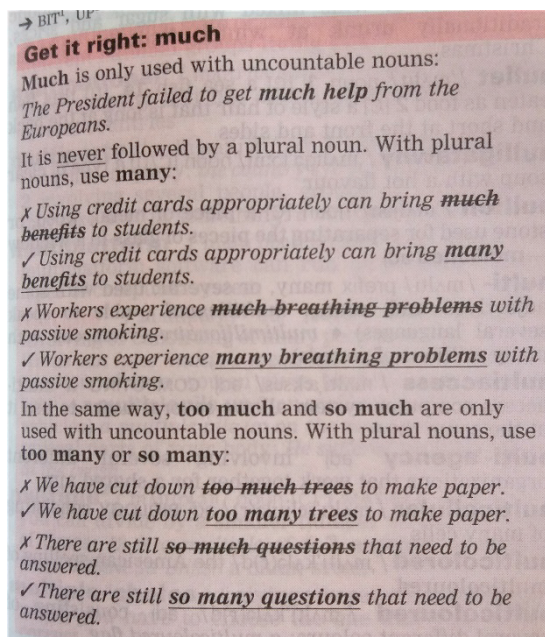
Geralmente, os dicionários de aprendizes se destinam a qualquer estudante da língua alvo como língua estrangeira. Tal metodologia, comum no campo da

¹⁰ Uma informação discreta é aquela que reflete a língua de maneira adequada e que sobrevive à contraprova empírica por meio da análise de registros da língua compilados em um corpus, por exemplo (BUGUEÑO MIRANDA; FARIAS, 2013).

¹¹ A classe dos dicionários gerais de língua é um exemplo disso. O perfil de usuário de qualquer dicionário da classe é sempre genérico.

Lexicografia de Aprendizes, resulta na produção de uma obra cujas informações não poderão satisfazer integralmente as necessidades de um estudante se se considera a sua língua materna. Tome-se, por exemplo, o verbete *much* no MEDAL (2007), o qual está reproduzido a seguir:

Figura 1 – *much*.



Fonte: MEDAL (2007, s. v. *much*).

As informações fornecidas no verbete são capazes de auxiliar um estudante brasileiro de inglês, pois salientam o fato de que há dois adjetivos intensificadores em inglês para expressar a grande quantidade de algo (*much* e *many*), enquanto em português há apenas um (*muito*). Entretanto, há outros casos de divergência entre o português e o inglês que o dicionário não enfatiza justamente porque não se propõe a satisfazer as necessidades de consultantes de uma língua materna específica. Um exemplo disso é o verbo *behave*, que em inglês pode ser intransitivo e transitivo; já o seu equivalente no português é pronominal (*comportar-se*). Somente um dicionário que se dirija a falantes de português como língua materna poderá incluir uma observação sobre essa diferença.

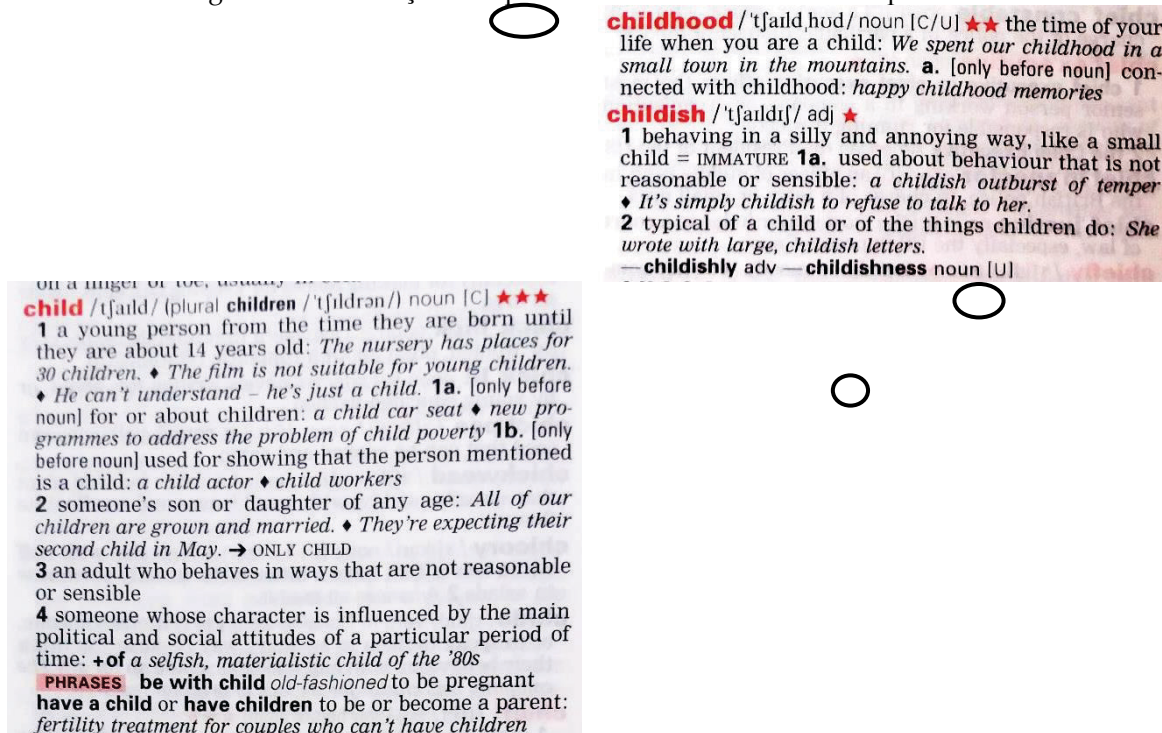
Em suma, a principal consequência da tomada de decisões com base em um perfil de usuário difuso (que, na verdade, é genérico) é a de que a obra lexicográfica oferecerá um auxílio talvez não tão eficaz. Na opinião de Rundell (2010 apud CHI, 2015), o modelo tradicional de dicionários de aprendizes direcionados para todo e qualquer estudante de uma dada língua estrangeira é uma questão ultrapassada, devendo-se ceder o lugar para dicionários “personalizados”.

3.2 Informações discretas e discriminantes

Informações de natureza discreta têm uma relevância dupla para os dicionários de aprendizes. Por um lado, essas obras deveriam refletir rigorosamente a norma contemporânea da língua; por outro lado, a norma necessária para que o estudante de língua estrangeira possa desempenhar-se adequadamente em situações de interação é justamente a contemporânea¹². Um exemplo de fornecimento de informações discretas em dicionários de aprendizes é o caso das marcações de frequência nas unidades léxicas incluídas no MEDAL (2007). As unidades léxicas mais comuns (“most common”) são marcadas com três estrelas; as muito comuns (“very common”), com duas; e as razoavelmente comuns (“fairly common”), com uma estrela, conforme os verbetes reproduzidos na Figura 2 (ver grifos nossos ao redor das estrelas). Ao estar baseado em um corpus de inglês contemporâneo (*World English Corpus*) (WEC, s.d.), não há dúvidas de que os índices de aferição de frequência são condizentes com a norma real do inglês.

¹² Cf. Schlatter *et al.* (2004, p. 350) a respeito do conceito de interação.

Figura 2 – informações de qualidade em um dicionário de aprendizes.



Fonte: MEDAL (2007, s.v. *child, childhood, childish*. Grifos nossos).

Entretanto, na Lexicografia de Aprendizes também há casos de informações não discretas. No dicionário *Collins Cobuild Learner's Dictionary* (CCLD, 2003), por exemplo, apesar de todas as unidades léxicas incluídas estarem documentadas no corpus que serve de base para a compilação da obra – o WB (2005) –, certas unidades léxicas presentes na nominata da obra não são, de fato, discretas. Ao se analisarem dois intervalos lexicográficos de onze páginas nas letras C e S, foram encontradas unidades léxicas com índice de frequência pouco significativo conforme o corpus no qual o dicionário se baseia. Trata-se das unidades *saddle-bag* (9), *carbolic acid* (18), *scandalize* (18), *calve* (21), *saddler* (27), *carouse* (28), *callus* (31), *capon* (31), *satsuma* (33), *scapula* (33), *sapper* (34), *cantonment* (36), *camembert* (38), *samaritan* (38) e *satirize* (39). Não foi possível compreender a razão dessa inclusão; tal decisão parece não condizer com as necessidades do usuário pretendo. Poder-se-ia argumentar que essas unidades de baixa frequência correspondem a casos de disponibilidade léxica, ou seja, casos em que

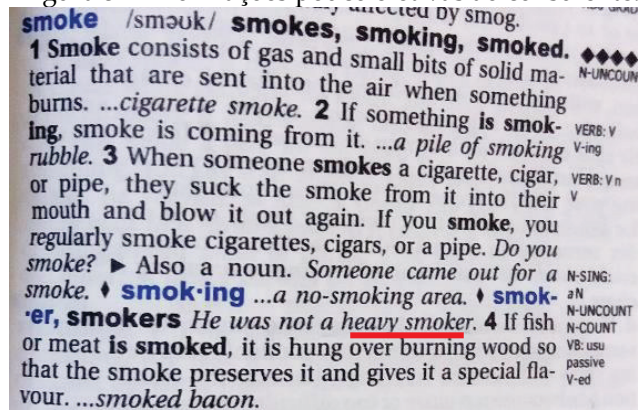
uma unidade é quantitativamente pouco relevante em termos estatísticos, mas, ainda assim, julgada pelo compilador da obra como potencialmente relevante para o consulente. Uma análise dessas palavras de baixa frequência não permitiu, porém, encontrar alguma razão plausível para pensar que se trata de unidades léxicas lematizadas pelo princípio da disponibilidade léxica.

Contudo, o exemplo do inglês não é tão grave quanto o de outras tradições lexicográficas, como a de língua espanhola, na qual é notório o fornecimento de informações não discretas. Um exemplo disto consiste na inclusão de palavras-entrada que não possuem respaldo em corpus (*i.e.*, *ghost-words*), como no caso do DiSal – *Diccionario Salamanca de la lengua española* (CUADRADO, 2006). Conforme Borba (2017a), de 158 verbetes analisados, 15 correspondiam a *ghost-words*. Ao incluir tais unidades léxicas, o dicionário não reflete a língua de maneira adequada¹³.

Já as informações capazes de auxiliar efetivamente o estudante visado pelo dicionário são consideradas discriminantes. Garantir apenas a natureza discreta das informações fornecidas não significa que o consulente vá obter um ganho real para satisfazer suas necessidades. Um exemplo disto pode ser encontrado em s.v. *smoke*, no CCLD (2003), reproduzido através da Figura 3 (ver grifo nosso sob *heavy smoker*):

¹³ Cf. 3.3 para mais detalhes.

Figura 3 – informações pouco efetivas ao consulente.

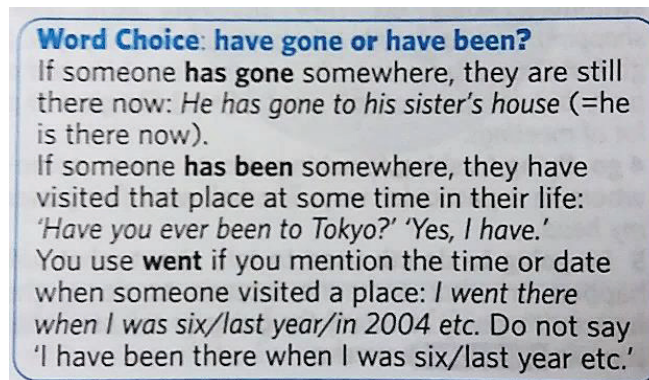


Fonte: CCLD (2003, s.v. *smoke*. Grifo nosso).

O dicionário é fiel à língua em uso ao incluir a combinação *heavy smoker* no exemplo. Contudo, não foi efetivo, porque não adverte o consulente de que se trata de uma combinação.

A importância de se incluir informações discriminantes também pode ser atestada em casos como *go* no *Longman Active Study Dictionary* (LAS, 2010, s.v.). Ao final do verbete, o dicionário comenta as diferenças entre os usos do presente perfeito *has gone* e *has been* e o pretérito simples *went*:

Figura 4 – informações de auxílio efetivo ao consulente em dicionários de aprendizes.



Fonte: LAS (2010, s.v. *go*)

Em suma, muito acertadamente, Ranalli e Nurmukhamedov (2012, p. 4) salientam que a maneira como as informações são apresentadas ao consulente nos dicionários de aprendizes carece de um viés mais didático. Em outras palavras, e como

já foi mencionado, o esforço por oferecer informações discretas pode acabar produzindo poucos resultados práticos se tais informações não forem também discriminantes.

As descobertas sobre a língua que o emprego de *corpora* possibilita contribuiriam ainda mais no que concerne à explicitação de informações discretas e discriminantes. Entretanto, esse aproveitamento parece, por vezes, restringir-se à comprovação da frequência de uso das unidades léxicas incluídas nas obras. Além de informações relativas à frequência, há outras aplicações da área com potencial de aproveitamento para a lexicografia, embora ainda pouco investigadas.

Primeiramente, o problema da indicação de combinatórias léxicas (Figura 3) faz-nos questionar se não seria possível tirar ainda mais proveito dos *corpora* disponíveis, tanto para o estudo desse fenômeno lexicológico como para o seu tratamento no âmbito lexicográfico. Vasiljevic (2014, p. 50) assinala, por exemplo, que casos de combinatórias léxicas como as colocações são “um dos maiores desafios para os estudantes de segunda língua, mesmo em estágios avançados de proficiência linguística”¹⁴ (Tradução nossa). Em vista disto, um dicionário que se dirija a estudantes de uma língua estrangeira deveria ser capaz de fornecer informações discretas e discriminantes acerca de combinatórias léxicas.

Em segundo lugar, o processo de inclusão de informações capazes de oferecer ao consulente um auxílio efetivo poderia considerar ferramentas como os *corpora* de aprendizes, relacionados à área da análise de erros. Conforme comentado já, normalmente estabelece-se um perfil genérico de consulente para os dicionários de aprendizes. Contudo, ao delimitar o perfil de usuário a estudantes que possuam uma determinada língua materna, poder-se-ia fornecer informações que fossem realmente discriminantes para esses estudantes por meio da análise dos erros presentes em

¹⁴ Cf. o trecho original: “one of the biggest challenges for second language learners even at very advanced stages of language proficiency”.

corpora de aprendizes. Dois exemplos de *corpora* compilados por produções de estudantes de língua estrangeira são o *International Corpus of Learner English* (ICLE, 2009) e o *Corpus de aprendices de español* (PARODI, 2015).

Em terceiro lugar, os dicionários de aprendizes de inglês citados até o momento empregam ilustrações em alguns dos seus verbetes. Entretanto, não há como saber, por exemplo, se foi considerado algum parâmetro de seleção de imagens; tampouco há estudos sobre o particular. Por um lado, um tipo de ferramenta que poderia auxiliar no estabelecimento desses parâmetros são os *corpora* de imagens, como o *Bank of Standardized Stimuli* (BOSS, 2010). Por outro lado, há duas perspectivas gerais acerca da percepção visual – *bottom-up* e *top-down* – e uma perspectiva acerca da percepção específica de objetos (STERNBERG R. J.; STERNBERG K., 2012, p. 85-86). Dessas três perspectivas, *top-down* é especialmente útil no tratamento de gravuras, particularmente no caso dos *realia*¹⁵ e nos casos em que uma língua distribui as designações de maneira diferente em relação à outra. Por exemplo: no tocante ao verbo *to fold*, nem para tudo o que é “dobrável” em inglês se pode empregar o equivalente *dobrar* do português. Uma gravura como a apresentada em LDOCE (2014, s.v. *fold*) é especialmente elucidativa para os casos de anisomorfismo linguístico.

¹⁵ Segundo Bugueño Miranda (2010, p. 67), *realia* são “manifestações extremas e absolutamente particulares da forma de organizar a realidade que uma língua possui”.

Figura 5 – Uso de ilustrações em dicionários de aprendizes.



Fonte: LDOCE (2014, s.v. *fold*).

3.3 Duas outras manifestações do presente: Lexicografia de Aprendizes do alemão e do espanhol

Nas últimas décadas, foram compilados também dicionários de aprendizes do alemão e do espanhol. É notável a disparidade existente entre os representantes das duas tradições.

No caso da língua alemã, segundo Bugueño Miranda e Jardim (2010, p. 52), os dicionários de aprendizes surgiram somente no início dos anos 1990. Dentre os aspectos positivos destacados pelos autores estão a marcação de regências e de casos, de maneira a oferecer informações discriminantes para o consulente. Soma-se a isto o fornecimento de exemplos igualmente discriminantes, pois auxiliam na compreensão das definições e do comportamento sintático das unidades léxicas. Por outro lado, há também pontos negativos, como a escassa indicação de pronúncia das unidades léxicas e a apresentação pouco discriminante das colocações, pois os dicionários não as indicam de forma clara. Cabe observar ainda que a lexicografia alemã não emprega dados de *corpora* com a mesma extensão que a lexicografia de aprendizes de língua inglesa. A consequência prática dessa decisão é que a indicação de frequência se restringe às pouco mais de 4000 unidades léxicas mais frequentes na língua. Curiosamente, tal indicação de frequência não ocorre nas versões integrais dos dicionários, mas sim apenas nas suas versões reduzidas.

Já a situação da lexicografia de aprendizes de língua espanhola é a mais alarmante. Há somente três obras disponíveis e todas auxiliam o consulente apenas de maneira parcial. Trata-se do já mencionado Cuadrado (2006), do *Diccionario Señas para la enseñanza de la lengua española para brasileños* (FONTES, 2001) e do *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español* (GONZÁLEZ, 2002). Alguns dos principais problemas apontados em Borba (2017a) dizem respeito à inclusão de unidades léxicas com pouco respaldo em *corpora*. No caso específico do DiSal (CUADRADO, 2006), soma-se a isto o fato de incluir *ghost-words*. Observa-se ainda uma discrepância do tratamento de formas canônicas e variantes em relação à sua frequência de uso. No DiLEs (2002), a remissão de *cachemira*, com 119 registros no *Corpus de Referencia del Español Actual Anotado* (CREAa, 2015) para *cachemir*, com 27 registros no mesmo corpus é um exemplo disto¹⁶.

¹⁶ Cf. Borba (2017a) para mais exemplos.

Outro aspecto deficitário nas três obras da lexicografia de aprendizes hispânica é o tratamento assistemático dos padrões de complementação sintática dos verbos. Muitas vezes, os exemplos são o único meio a partir do qual é possível (mas nem sempre) depreender o comportamento sintático das unidades léxicas. O tratamento atribuído às combinatórias léxicas, por sua vez, também é pouco satisfatório. Segundo Borba (2017b), paradoxalmente, a única alternativa que o estudante de espanhol como língua estrangeira tem para resolver estas e outras questões é consultar dicionários compilados para falantes nativos de espanhol.

4. Futuro / considerações finais

É notória a necessidade de aperfeiçoamento dos dicionários de aprendizes. Há certos pontos de convergência da Lexicografia Pedagógica com outras áreas do conhecimento que poderiam ser melhor explorados em prol do fornecimento de informações discretas e discriminantes. Uma teoria da definição lexicográfica poderia auxiliar na redação de definições mais elucidativas. A Cognição, particularmente no que diz respeito à percepção de imagens, pode guiar na formulação de uma metodologia que permita um uso mais eficiente das ilustrações no dicionário.

Conforme Chi (2015, p. 181), a própria Lexicografia de Aprendizes é (em princípio) fruto da relação interdisciplinar entre lexicografia e ensino de línguas estrangeiras. Na mesma esteira, Andersen e Nielsen (2009, p. 356) defendem que, “como a lexicografia é, por natureza, interdisciplinar, desenvolve-se em muitos casos a partir da contribuição de um amplo número de disciplinas dentre as quais uma é a linguística”¹⁷ (Tradução nossa). O estabelecimento de relações interdisciplinares com outras áreas de conhecimento consiste, portanto, em uma demanda a ser suprida pelas pesquisas em metalexigrafia.

¹⁷ Cf. o trecho original: “since lexicography is in nature interdisciplinary, it thrives in many cases on input from a large number of disciplines of which one is linguistics”.

Referências

ANDERSEN, B.; NIELSEN, S. Ten Key Issues in Lexicography for the Future. *In*: BERGENHOLTZ, H.; NIELSEN, S.; TARP, S. (ed.). **Lexicography at a Crossroads**. Dictionaries and Encyclopedias today, lexicographical tools tomorrow. Bern: Peter Lang, 2009. p. 355-365. DOI <https://doi.org/10.1093/ijl/ecs009>

BORBA, L. C. Dicionários para aprendizes na lexicografia hispânica: Señas (2001), Salamanca (1996) e Espasa Calpe (2002). *In*: STURM, L.; VALÉRIO, P. (org.). **Anais do IX Seminário de Ensino de Línguas Estrangeiras (SELES), V Seminário de Ensino de Língua Materna (SELM), I Seminário Nacional Integrado da Área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (SENI)**. V. 2. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2017a. p. 442-459. DOI <https://doi.org/10.29327/silicti2019.146891> Disponível em: http://selesselm.upf.br/images/pdf/anais_seles_e_selm_PARTE2.pdf. Acesso em: 30 abr. 2017.

BORBA, L. C. **Panorama da lexicografia hispânica**: subsídios para o professor de ELE. Saarbrücken: NEA - Novas Edições Acadêmicas, 2017b.

BRODEUR, M. BOSS **Bank of Standardized Stimuli**. Montreal: McGill University, 2010. Disponível em: <https://sites.google.com/site/bosstimuli/>. Acesso em: 01 fev. 2017.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. O dicionário bilíngue como problema linguístico e lexicográfico. *In*: HWANG, A. D.; NADIN, O. L. (Orgs.). **Linguagens em Interação III**: estudos do Léxico. Maringá: Clichetec, 2010. p. 65-91.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; FARIAS, V. S. Proposta de um modelo de avaliação de dicionários escolares de Língua Portuguesa. *In*: XIV SEMINÁRIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA E IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 2013, Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, 2013. v. 3. p. 01-20. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1100.pdf. Acesso em: 10 jun. 2017.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V.; JARDIM, C. R. Os learner's dictionaries do inglês e os Lernwörterbücher do alemão: uma simples transposição de nomes? **Contingentia**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 41-67, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/issue/view/957>. Acesso em: 07 fev. 2017

CALD4. CAMBRIDGE. **Cambridge Advanced Learner's Dictionary**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

CCAD. HAPERCOLLINS. **Collins Cobuild Advanced Dictionary**. Glasgow: HarperCollins, 2008.

CCLD. COLLINS. **Collins Cobuild Learner's Dictionary**. Concise edition in colour. 2nd edition. Glasgow: HarperCollins, 2003.

CHI, A. Researching Pedagogical Lexicography. In: JACKSON, H. (ed.). **The Bloomsbury Companion to Lexicography**. London: Bloomsbury Publishing, 2015. p. 165-187. DOI <https://doi.org/10.5040/9781472541871.ch-009>

CREAa. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Corpus de Referencia del Español Actual Anotado**. 2015. Disponível em: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>. Acesso em: 30 nov. 2016.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2nd edition. New York: Cambridge University Press, 2003.

GONZÁLEZ, C. (ed.). **Diccionario de la lengua española para estudiantes de español**. Espasa Calpe, 2002.

CUADRADO, J. Gutiérrez (dir.). **Diccionario Salamanca de la Lengua Española**. Madrid: Santillana, 2006.

FARIAS, V. S. *Whole-sentence definition versus definição por *genus proximum + differentiae specificae*: um contraste entre duas técnicas definitórias*. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 73-100, 2009. DOI <https://doi.org/10.17851/2237-2083.17.1.73-100> Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/issue/view/199>. Acesso em: 07 fev. 2017.

FONTES, M. SEÑAS: **Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños**/Universidad Alcalá de Henares. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HALL, G. Method, Methods and Methodology: historical trends and current debates. In: HALL, G. **The Routledge Handbook of English Language Teaching**. London: Routledge, 2016, p. 209-223.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. **Dictionary of Lexicography**. Londres: Routledge, 2001.

ICLE. GRANGER, S. **International Corpus of Learner English**. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain, 2009. Disponível em: <http://www.fltr.ucl.ac.be/fltr/germ/etan/cecl/Cecl-Projects/Icle/icle.htm>. Acesso em: 01 fev. 2017.

JACKSON, H. **Lexicography**. An Introduction. London: Routledge, 2002.

KLOTZ, M.; HERBST, T. **English Dictionaries**. A Linguistic Introduction. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2016.

LAS. PEARSON. **Longman Active Study Dictionary**. 5th edition. Harlow: Pearson Education, 2010.

LDOCE. PEARSON. **Longman Dictionary of Contemporary English**. 6th edition. Harlow: Pearson Education, 2014.

LEW, R. Dictionaries and Technology. In: CHAPELLE, C. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2013. p. 1-08.

MEDAL. RUNDELL, M. (ed.). **Macmillan English Dictionary for Advanced Learners**. 2nd edition. London: Macmillan, 2007.

MLS. GLÜCK, H. (hrsg.). **Metzler Lexikon Sprache**. Stuttgart: J.B. Metzler, 2010.

MWALE. MERRIAM-WEBSTER. **Merriam-Webster's Advanced Learner's English Dictionary**. Springfield: Merriam-Webster, 2008. DOI <https://doi.org/10.2307/1223820>

OALD8. TURNBULL, J. (ed.). **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. 8th edition. Oxford: Oxford University Press, 2010.

PARODI, G. Corpus de aprendices de español (CAES). **Journal of Spanish Language Teaching**, v. 2, n. 2, p. 194-200, 2015. DOI <https://doi.org/10.1080/23247797.2015.1084685>

RANALLI, J.; NURMUKHAMEDOV, U. Learner Dictionaries. In: CHAPELLE, C. (Ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2012. p. 1-06. DOI <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1418>

RUNDELL, M. Recent Trends in English Pedagogical Lexicography. In: FONTENELLE, T. **Practical Lexicography: a reader**. New York: Oxford University Press, 2008.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, g. 39, n. 3, p. 345-378, 2004. DOI <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2017.1.24925>

STERNBERG, R. J.; STERNBERG, K. **Cognitive Psychology**. 6th edition. Belmont: Wadsworth, 2012.

VASILJEVIC, Z. Teaching Collocations in a Second Language: Why, What and How? **ELTA Journal**, Belgrado, v. 2, n. 2, p. 48-73, 2014. Disponível em: <http://eltajournal.org.rs/elta-journal-volume-2-no-2-dec-2014/>. Acesso em: 15 fev. 2017.

VERLINDE, S.; BINON, J. Pedagogical Lexicography Revisited. In: BERGENHOLTZ, H.; NIELSEN, S.; TARP, S. (ed.). **Lexicography at a Crossroads**. Dictionaries and Encyclopedias today, lexicographical tools tomorrow. Bern: Peter Lang, 2009. p. 69-89. DOI <https://doi.org/10.1093/ijl/ecs009>

WB. COLLINS. **WordBanks**. [S.l.]: Collins, 2005. Disponível em: <https://wordbanks.harpercollins.co.uk/>. Acesso em: 02 fev. 2017.

WEC. MACMILLAN. **World English Corpus**. About the corpus used in Macmillan Dictionary. [S.l.]: Macmillan, [s.d.]. Disponível em: <http://www.macmillandictionary.com/corpus.html>. Acesso em: 02 fev. 2017.

Artigo recebido em: 20.04.2018

Artigo aprovado em: 05.11.2018



O tratamento dos conhecimentos linguísticos em aulas publicadas no Portal do Professor*

The approach of linguistic knowledge in classes published in the Teacher's Portal

Cássia Fernanda de Oliveira Costa**

Suzana Leite Cortez***

RESUMO: A necessidade de uma abordagem da gramática a favor da reflexão e dos usos linguísticos é amplamente discutida entre linguistas e educadores desde a década de 80. Nesse âmbito, surge a proposta teórico-metodológica da Análise Linguística (AL), que visa vincular o tratamento dos Conhecimentos Linguísticos (CL) ao trabalho com o texto. Apesar de defendidas por estudiosos da língua e da educação – como Geraldi ([1984] 2006), Mendonça (2007), Ilari e Basso (2011), Bezerra e Reinaldo (2013) e Antunes (2014), que fundamentam teoricamente este trabalho – as mudanças em relação à abordagem dos CL ainda geram inquietações nos professores. Diante disso, propomos a analisar aulas publicadas no Portal do Professor (plataforma on-line do Ministério da Educação voltada para docentes), no período de 2008 a 2016, para observar em que medida a proposta de trabalho com

ABSTRACT: The need for an approach to grammar in favor of reflection and the development of linguistic usage skills has been widely discussed among linguists and educators, especially since the 1980s. Within this approach, a theoretical-methodological proposal that aims to link the treatment of Linguistic Knowledge (LK) to work with the text emerges: Linguistic Analysis (LA). Despite being defended by scholars of language and education – such as Geraldi ([1984] 2006), Mendonça (2007), Ilari and Basso (2011), Bezerra and Reinaldo (2013) and Antunes (2014), which theoretically base this work – the proposals for change in relation to the LK approach still cause concern among Portuguese teachers. Therefore, we propose to analyze classes published by teachers in the Portal do Professor (online platform of the Ministry of Education dedicated to the teaching public), in the period from 2008 to 2016, in

* Este trabalho é proveniente da dissertação de mestrado de Cássia Fernanda de Oliveira Costa, defendida em março de 2018, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, área de Linguística, linha de pesquisa: Análise de práticas de linguagem no campo do ensino. A dissertação “A abordagem dos conhecimentos linguísticos no ensino de língua portuguesa: uma análise de aulas publicadas no Portal do Professor” foi orientada pela professora Suzana Leite Cortez.

** Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. cassiacosta_93@hotmail.com

*** Doutora em Linguística pela Unicamp, e professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. sucortez@gmail.com

os CL por meio da AL tem influenciado as projeções dos docentes para suas aulas, bem como compreender o que eles entendem por "AL". As análises evidenciaram que, mesmo categorizadas pelos professores-autores como de AL, as aulas apresentam diferentes abordagens dos CL, que vão da inclinação à normatividade gramatical à abordagem textual-discursiva, em que se destaca o trabalho com o texto a favor da reflexão e dos usos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimentos Linguísticos. Análise Linguística. Abordagem textual-discursiva. Portal do Professor. Ensino de português.

order to observe the extent to which the proposal of work with LK through linguistic analysis has influenced what teachers design for their classes, as well as to understand what the users of the Portal mean by "Linguistic Analysis". The analyzes led us to the understanding that, even if categorized as LA, the classes present different approaches to LK, ranging from inclination to grammatical normativity to the work with the text in favor of reflection and linguistic uses.

KEYWORDS: Linguistic Knowledge. Linguistic Analysis. Portal do Professor. Portuguese Teaching.

1. Introdução

Dentre as lentas e importantes modificações pelas quais vem passando o ensino de língua portuguesa, as mudanças na abordagem dos conhecimentos linguísticos (CL) destacam-se como um dos aspectos que mais tem gerado debates no âmbito da linguística e da educação nas últimas quatro décadas. A extensa duração dos debates acerca desse aspecto do ensino de português provém do choque entre o enraizamento da gramática normativa nas práticas docentes e a natureza das mudanças propostas, que têm como ponto fulcral o deslocamento do "foco" das aulas de português da normatividade para a reflexão e os usos linguísticos.

Surge, nessa conjuntura, uma proposta teórico-metodológica para a abordagem dos conhecimentos linguísticos a favor do desenvolvimento das habilidades linguísticas de uso e reflexão: a Análise Linguística (AL). Elaborada inicialmente por Geraldi (2006) e difundida nos estudos sobre a abordagem dos CL na escola, essa proposta alcançou as instâncias de formação docente e documentos importantes para a definição dos rumos da educação no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Apesar disso, as propostas de mudança em relação à abordagem dos CL continuam levantando questionamentos e enfrentando certa resistência por parte das comunidades escolares. Conforme Bezerra e Reinaldo (2013), as inquietações e as resistências apresentadas por muitos professores em relação à abordagem dos CL voltada para os usos e para a reflexão – a que chamaremos abordagem textual-discursiva dos CL – estão ligadas à própria formação do professor e à sua identidade docente (ainda marcada pela gramática normativa).

A fim de contribuir para o prosseguimento das discussões sobre esse tema, propomo-nos a analisar a abordagem dos CL em aulas publicadas no Portal do Professor (plataforma on-line do Ministério da Educação voltada para o público docente). Nesta análise, detemo-nos nas aulas publicadas sob a classificação de “aulas de AL” (classificação dada pelos professores-autores de acordo com temas definidos pela própria plataforma). Pretendemos, assim, analisar como as propostas de prática de AL e a abordagem textual-discursiva dos CL têm influenciado o que os docentes projetam para suas práticas, o que nos levará a compreender o que tais aulas demonstram do entendimento dos professores sobre a AL.

Nosso interesse em empreender esta pesquisa foi fortalecido pela constatação, através de um levantamento realizado em 2017 no Banco de Teses e Dissertações da Capes¹, da escassez de trabalhos relacionados ao Portal do Professor e da inexistência de pesquisas que contemplassem a abordagem dos CL nas aulas publicadas na plataforma.

Para fundamentar teoricamente este trabalho, utilizamo-nos das contribuições acerca da história da gramática e da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, provenientes de autores como Neves (2015) e Soares (1998, 2001); e dos estudos sobre a AL e a abordagem textual-discursiva dos CL, de autores como Geraldi (1997, 2006),

¹O Banco de Teses e Dissertações da Capes está disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>

Franchi (1977, 2006), Mendonça (2006, 2007), Possenti (1984, 1996), Antunes (2003; 2014), Bezerra e Reinaldo (2013) e Perini (2014).

2. Língua, ensino e conhecimentos linguísticos

A partir da década de 80, eclodiram com maior veemência, por parte de estudiosos da linguagem e da educação, muitas críticas em relação ao ensino de língua portuguesa então realizado na escola. Percebeu-se que o enfoque metalinguístico dos incontáveis exercícios de repetição estrutural e de preenchimento de lacunas não contribuía, de fato, para o desenvolvimento das habilidades de uso linguístico e reflexão sobre a linguagem, nem mesmo se mostrava eficaz na apreensão da norma culta².

Como considera Rangel (2001), essa grande mudança na concepção de ensino de língua materna constituiu-se como um fruto tardio da virada pragmática, advinda tanto das ciências da aprendizagem quanto das ciências da linguagem. Esse novo olhar sobre o ensino de língua materna fundamentou-se no surgimento da concepção de língua que a considera como processo de interação. Nessa concepção, à qual nos filiamos teoricamente, mais do que possibilitar a transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2006, p. 41).

Leva-se em consideração, dessa maneira, o contexto em que a língua é utilizada, tanto na modalidade oral quanto na escrita, pois essa visão de língua concebe todo e qualquer uso linguístico como situado sócio-historicamente. Outra consequência da adoção dessa forma de compreensão da língua é o entendimento de que não há entre

² Cf. Antunes (2014).

as variantes linguísticas nenhuma diferença de “qualidade”, o que existem são diferentes valorações sociais atribuídas a tais variantes³.

Essas valorações, tal como aponta Marcuschi (2008), são entendidas como uma consequência do caráter social, histórico, político e ideológico que é constitutivo do fenômeno linguístico. Destarte, conforme argumenta Geraldi (2006), é no próprio funcionamento da língua – isto é, nos contextos reais de uso – que se estabelecem as “regras” que o determinam. Assumir tais pressupostos, todavia, não implica a negação do caráter sistemático que também faz parte da constituição da língua, como explicita Marcuschi (2008, p. 62): “quando se fala em uso e função, não se ignora a existência de formas. Apenas frisa-se que as formas não são tudo no estudo da língua e que as formas só fazem sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes”.

Quando relacionados ao ensino, os pressupostos da noção de língua como processo de interação têm por objetivo aprimorar as habilidades dos estudantes em relação ao uso e à reflexão sobre a língua, por meio da priorização do texto, oral ou escrito, em diferentes gêneros. O texto passa a ser, então, o foco das aulas de português, pois é através de sua manifestação em gêneros que são constituídas as práticas sociais. Portanto, o trabalho com a língua portuguesa “[...] teria de se ocupar com algo mais do que o ensino e aprendizagem de regras ou normas de boa formação de sequências linguísticas. Trata-se de um estudo em que se privilegia a variada produção e suas contextualizações na vida diária” (MARCUSCHI, 2008, p. 76).

Ao tomarmos a língua como processo de interação, o conceito de gramática, consoante Soares (1998, p. 59), “ultrapassa o nível da palavra e da frase e traz nova orientação para o ensino da leitura e da produção de textos”. Assim, no ensino de língua portuguesa que se baseia nessa concepção, a leitura, a produção (oral e escrita) e os conhecimentos linguísticos (CL) – ou seja, as reflexões sobre a língua e sua

³ Cf. Antunes (2014).

sistematização – constituem os três sustentáculos, chamados de “eixos”, em torno dos quais se organiza a prática pedagógica. Como elucida Bunzen (2014), a inter-relação desses eixos na sala de aula objetiva a formação de leitores e produtores de textos competentes.

A relação apontada por Soares (1998) e Bunzen (2014) entre a gramática e os eixos da leitura e da produção evidencia que, nessa concepção, os CL são sempre mobilizados a favor dos usos reais da língua, de forma situada histórica, social e ideologicamente. Tais princípios não devem ser confundidos com um descaso pelo trabalho com os CL na aula de língua portuguesa. A reflexão sobre os elementos intralinguísticos não deve ser abandonada ou relegada a segundo plano, pois, como expõe Antunes (2014), não existe língua sem a organização intralinguística que representa a gramática. Essa organização, porém, nunca se desvincula da conjuntura sócio-histórica que a determina, pois “[...] a gramática, enquanto elemento constitutivo das línguas, é sempre contextualizada, uma vez que nada do que dizemos – oralmente ou por escrito – acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação” (ANTUNES, 2014, p. 39).

3. Abordagem textual-discursiva dos conhecimentos linguísticos

Denominamos como textual-discursiva a abordagem dos CL pautada na concepção de língua como forma de interação. Essa abordagem caracteriza-se por priorizar a produção de sentidos no trabalho com os diferentes níveis de análise da língua (sintático, morfológico, semântico). Nela, o exame de formas linguísticas e de normas de funcionamento das diferentes variantes da língua está sempre vinculado à análise dos sentidos do texto e das circunstâncias nas quais se situa o discurso.⁴

⁴ Conforme indica Marcuschi (2008), a distinção entre texto e discurso não é rígida. Mas, de maneira geral, o discurso constitui o *objeto do dizer*, enquanto o texto corresponde ao *objeto de figura*. Isto é: “o discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a

O emprego da denominação *textual-discursiva* para fazer referência a esse tipo de abordagem dos CL é proveniente das resenhas de avaliação de livros didáticos publicadas nos Guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2014 e em 2017. Essa abordagem reflexiva dos CL opõe-se à abordagem designada nas resenhas como “morfofossintática” – denominação que também utilizaremos neste trabalho. De maneira contrastante ao que ocorre no tratamento textual-discursivo, na abordagem morfofossintática os CL são tomados de forma desvinculada dos usos, assim os aspectos morfológicos e sintáticos são analisados sem que sejam consideradas suas relações com o sentido (o que corresponde ao chamado “ensino tradicional de gramática”).

Em consonância com o que esclarecem autores como Antunes (2014), Soares (1996) e Possenti (1984), entendemos que a opção por uma abordagem textual-discursiva dos CL é, também, uma opção política. Por favorecer o desenvolvimento das habilidades de uso, bem como as de reflexão sobre o funcionamento da língua, o tratamento textual-discursivo dos CL proporciona aos estudantes a perspicácia linguística necessária para desvelar sentidos e posicionar-se dignamente em prol de seus direitos, o que consiste em uma parte essencial de sua formação como cidadão crítico, pela qual a escola é responsável⁵.

É também por razões políticas que o ensino da norma culta, ou a criação de condições para que ela seja aprendida⁶, é considerado um dos objetivos da aula de língua portuguesa em uma abordagem textual-discursiva. Isto não se dá por uma questão de superioridade dessa variedade em relação às outras, mas pela necessidade de possibilitar o acesso do alunado aos contextos em que circula a variedade culta. Destarte, o trato textual-discursivo da gramática – aqui entendida como conjunto de leis discursivamente determinadas que regem a estruturação da língua em seus usos

configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 82).

⁵ Cf. Antunes (2014).

⁶ Cf. Possenti (1984).

reais, tal como elucidada Neves (2015) – não exclui o desenvolvimento das habilidades de uso da norma culta e as reflexões sobre essa variedade, mas implica a não exclusão das demais variedades nesses mesmos processos.

Além da face política, o empreendimento de um estudo de base textual-discursiva dos CL pode contribuir também para a formação científica dos estudantes. Ao defender tal posicionamento, Perini (2014) argumenta que o estudo escolar da gramática deve ser empreendido como os das demais disciplinas científicas, ou seja, com base na observação dos fatos – o que faz emergir a necessidade de considerar-se o contexto de uso, bem como as práticas sociais que através da língua são empreendidas –, no levantamento de hipóteses e na sistematização.

Em conformidade com o que argumenta o autor, tais características são incompatíveis com o ensino tradicional de português, porque, para que os estudantes fomentem um pensamento analítico sobre a linguagem, a gramática não pode ser tomada como uma listagem prescritiva, nem como um sistema alheio aos falantes, sobre o qual estes não têm influência significativa. Como alerta Perini (2014, p. 55), “a ciência é o caminho, não o ponto de chegada”. Assim, o objetivo de uma abordagem textual-discursiva dos CL não é o de que sejam memorizadas proibições ou classificações morfossintáticas, mas o de que o estudante analise e compreenda o funcionamento da língua.

De tal forma, a aula em que os CL são abordados pela análise do texto e do discurso é um espaço aberto para os questionamentos e para as especulações, sem brechas para as crenças valorativas e os dogmas linguísticos⁷. A proposta de Mário Perini está em consonância com o que apresenta Carlos Franchi em relação à gramática e ao seu vínculo com a criatividade. Tal como Perini (2014), Franchi (2006) considera que os CL devem ser abordados na escola de maneira que os alunos tenham a oportunidade de “manejar” a língua, experimentando suas possibilidades e

⁷ Cf. Perini (2014).

explorando as relações entre formas e sentidos. O autor esclarece que proceder dessa maneira representa um exercício de criatividade linguística e possibilita que os estudantes desenvolvam suas habilidades de analisar e refletir sobre a própria língua, além de prover o aumento do repertório linguístico dos alunos.

Incorporar a criatividade, elemento constituinte da língua, ao trabalho com os CL nas aulas de português equivale, portanto, a tratar cientificamente o estudo da gramática, pois tal incorporação exige o “manuseio” da língua como em um “laboratório”. Desassociar a gramática do texto e do discurso inviabiliza esse processo, pois através dessa desvinculação, tão comum no ensino tradicional, “faz-se da linguagem um objeto morto para biópsias e autópsias da segmentação, da análise, da classificação” (FRANCHI, 2006, p. 76).

3.1 Níveis de atividade e prática de Análise Linguística

As propostas de Franchi (2006) e de Perini (2014) em relação às práticas que conduzam os estudantes a “manipular” a língua, criando hipóteses e, posteriormente, sistematizando seus conhecimentos sobre ela, são orientadas pela distinção de três níveis de atividades: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Realizada por Franchi no final da década de 80 e corroborada por Geraldi (1997), essa distinção não diz respeito a atividades no sentido de “tarefas” ou “exercícios”, mas refere-se às ações linguísticas empreendidas no jogo da interação para que os sentidos sejam construídos. Assim, “dependendo da intencionalidade do professor, o processo de ensino e aprendizado pode enfatizar alguma atividade específica. Para a realização destas, deve-se sempre partir da noção de que a linguagem é um fenômeno social e que se concretiza em textos” (SANTOS, 2017, p. 138).

As atividades linguísticas representam o próprio uso da linguagem, em sua modalidade oral ou escrita. Esse nível de atividade constitui, então, “nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da

própria linguagem” (FRANCHI, 2006, p. 95). Já as atividades epilinguísticas são aquelas que “resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 1997, p. 23). Como esclarecem Franchi e Geraldi, os três níveis de atividades não ocorrem de maneira isolada. Dessa forma, as atividades epilinguísticas podem ocorrer no interior de uma atividade linguística: “nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos etc.” (GERALDI, 1997, p. 24).

Em suma, denomina-se epilinguística toda atividade de reflexão sobre o fenômeno linguístico, tanto em relação ao âmbito estrutural quanto ao discursivo. Esse nível de atividade é desempenhado pelos falantes de uma língua desde o processo de aquisição, por isso é promovido pelas pessoas muitas vezes de maneira desapercibida. Na escola, explorar a atividade epilinguística constitui uma maneira eficaz de trabalhar os CL sob o prisma da abordagem textual-discursiva. É precisamente nesse nível de atividade que se pode estimular os estudantes a observarem o funcionamento da língua e a levantarem hipóteses sobre ele, para então reformular maneiras de dizer, de atenuar ou de reforçar sentidos, operando sobre a própria linguagem⁸.

O terceiro e último nível é o da atividade metalinguística. Nesse nível de atividade, a vivência da língua e as reflexões promovidas sobre ela, propiciadas pelos níveis linguístico e epilinguístico, são sistematizadas. São atividades em que os sujeitos “conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (GERALDI, 1997, p.25). É nesse nível de atividade que os fenômenos linguísticos são agrupados em classificações e recebem denominações específicas. Ao contrário dos níveis anteriores, esse tipo de atividade não é comum fora dos espaços escolares, por isso seu desenvolvimento tem ligação com o nível de escolaridade dos falantes.

⁸ Cf. Franchi (2006).

Ao distinguir tais níveis de atividade, Franchi (2006) destaca que a predominância das atividades linguísticas e epilinguísticas nas aulas de língua portuguesa de todos os níveis da vida escolar é essencial, sobretudo nas primeiras séries. A atividade metalinguística, porém, não está excluída do trabalho com os CL em um viés textual-discursivo, ela é fundamental no processo de sistematização do conhecimento, mas precisa resultar “de uma larga familiaridade com os fatos da língua, como decorrente de uma necessidade de sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e que se tornou consciente” (FRANCHI, 2006, p. 98-99).

Esse posicionamento em relação à metalinguagem é asseverado por Antunes (2003), que ressalta o fato de que o conhecimento explícito das regras de funcionamento da língua proporcionado pela metalinguagem está, na abordagem textual-discursiva, a favor do enriquecimento e da ampliação das reflexões sobre o fenômeno linguístico. Portanto, a atividade metalinguística não está voltada a si mesma como ocorre no ensino tradicional de português.

No âmbito da abordagem textual-discursiva dos CL, uma proposta teórico-metodológica de articulação entre os eixos deste, da leitura e da produção textual ganhou destaque no cenário nacional graças à sua influência em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Essa proposta de articulação, ou simplesmente a Análise Linguística (AL), até os dias atuais tem pautado o trabalho com os CL a favor da produção e da compreensão de sentidos, sendo também sustentada pela avaliação de livros didáticos promovida, até então, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelas instâncias de formação inicial e continuada de professores.

A expressão Análise Linguística, tal como esclarece Bezerra e Reinaldo (2013), é bastante abrangente por ser utilizada nos estudos da língua para designar questões muito distintas. A acepção pedagógica dessa expressão, para a qual está voltado nosso interesse neste trabalho, foi cunhada por Geraldi [1984]. Assim, a AL consiste em uma

proposta metodológica alicerçada na abordagem textual-discursiva dos CL. Como já pontuamos, é em Geraldi (2006) que podemos encontrar a primeira proposta de prática de AL. Ele salienta que

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (...); organização e inclusão de informações etc (GERALDI, 2006, p. 74).

Para que esses objetivos sejam alcançados, o autor propõe que a prática de AL seja realizada com base em textos produzidos pelos próprios estudantes, o que oportuniza a autocorreção e a promoção de um ensino de língua que prioriza a produção de conhecimento em lugar do simples reconhecimento promovido pelo ensino que se funda em conceitos já acabados para exercícios de fixação. De tal forma, a prática de AL está centrada na reflexão sobre a língua em prol das habilidades de uso, portanto é desenvolvida no âmbito das atividades epilinguísticas e metalinguísticas, tal como explicita Geraldi (1997, p. 189):

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. Como já vimos, a estas atividades têm sido reservadas as expressões “atividades epilinguísticas” ou “atividades metalinguísticas”.

A prática de AL dá maior relevância às atividades epilinguísticas, pois, ao considerar a natureza dessas atividades, tem-nas como “condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem” e “ponte para a sistematização metalinguística” (GERALDI, 1997, p. 191-192). Sendo assim, consoante Bezerra e

Reinaldo (2013), a AL elege o texto como unidade de ensino da disciplina de Português, pois só nele e através dele as atividades epilinguísticas encontram solo fértil para seu desenvolvimento. Consequentemente, podemos depreender que a prática de AL está vinculada ao trabalho com os gêneros textuais, pois “[...] o texto, tal como construído em cada situação de interação, remete às convenções de um ou mais gêneros cujos propósitos comunicativos predominam na situação específica” (BEZERRA, 2017, p. 37).

Acerca do papel do texto na prática de AL, Antunes (2014) traz importantes esclarecimentos. Segundo ela, muitas vezes práticas tradicionais de ensino de gramática, em que os conteúdos são abordados em uma perspectiva exclusivamente morfossintática, são “mascaradas” pela mera presença de textos, tomados como repositório de exemplos para os exercícios de classificação e identificação. A autora alerta-nos, assim, para o seguinte fato:

Mesmo quando se pretende focalizar questões de gramática, não se pode deixar de ver *o texto como um todo*, quer dizer: seu tema global, sua finalidade central, [...] o universo de referência em que se inclui, o gênero que atualiza, seus padrões de construção etc. Quer dizer, *não se deve separar a dimensão gramatical das outras dimensões que fazem a significação do texto* (ANTUNES, 2014, p. 115-116, grifos da autora).

Apesar de todas as orientações oficializadas por documentos como os PCN e do amplo debate realizado desde a década de 80 nas universidades e nas escolas, a abordagem textual-discursiva dos CL, e consequentemente a prática de AL, continua sendo um desafio para os professores e, também, para os cursos de Letras que formam esses profissionais. Esse cenário de resistência deve-se ao fato de que a mudança de perspectiva no ensino de língua portuguesa, sobretudo em relação à gramática, desencadeia um quadro de incertezas devido, de um lado, à confusão decorrente de críticas feitas à gramática tradicional pelo discurso da mudança, provocando dúvida sobre qual prática linguística desenvolver na sala de aula; e, de outro, devido à não

compreensão por parte dos professores do que significa ensinar a língua com base no texto e/ou nos usos linguísticos (KHUN; FLORES, 2008 apud BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 16).

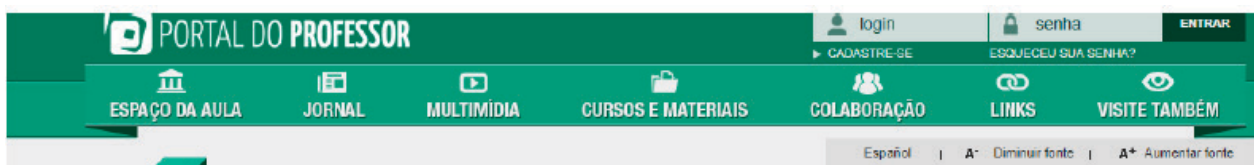
Tendo em vista a complexidade de tal conjuntura e considerando o quanto os planos de aula elaborados pelos docentes podem revelar acerca das perspectivas teórico-metodológicas por eles adotadas, analisamos nesta pesquisa aulas publicadas em domínio público no Portal do Professor.

4. O Portal do Professor

No intuito de analisar o que as aulas propostas por professores de língua portuguesa demonstram de seu entendimento acerca da AL, bem como a maneira pela qual as propostas de prática de AL e a abordagem textual-discursiva dos CL têm influenciado no que esses docentes projetam para suas práticas, constituímos o corpus de nossa pesquisa por meio de aulas⁹ publicadas no Portal do Professor.

O Portal é organizado em seções, conforme os recursos disponibilizados em cada uma delas. Essa organização pode ser vista assim que o usuário acessa o site da plataforma, em sua página inicial, como mostra a Figura 1:

Figura 1 – Seções do Portal.



Fonte: www.portaldoprofessor.mec.gov.br (acesso em outubro de 2017).

⁹ A escolha do termo “aula” para designar as publicações do Portal do Professor deu-se graças ao uso desse termo no âmbito do próprio portal. Não ignoramos, no entanto, o fato de que a “aula” propriamente dita é um evento comunicativo muito mais complexo, que envolve não só as atividades desenvolvidas e os conteúdos trabalhados, mas também a interlocução entre professores e alunos, a conjuntura social em que está situada a escola etc.

Nossa análise no portal se limita à seção *Espaço da Aula*. Ao clicar nessa seção, o usuário tem algumas opções. A primeira, “Sugestões de aula”, direciona-o às aulas já publicadas e disponíveis para visualização e download. As aulas estão agrupadas no Portal de acordo com a modalidade de ensino, o nível e o componente curricular. Para cada componente curricular (Português, Matemática, História, Geografia etc.) há “temas” definidos pela própria plataforma, de acordo com os conteúdos amplos de cada um deles. Nesta pesquisa, detemo-nos nas aulas direcionadas ao trabalho com os CL, por isso estabelecemos como critério de seleção para nosso corpus que as aulas estivessem categorizadas em pelo menos um dos temas relativos a eles. Dessa maneira, nossa análise contempla apenas os temas determinados pelo Portal indicados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Temas do Portal diretamente relacionados aos CL.

| Temas do Ensino Fundamental | Temas do Ensino Médio |
|--|--|
| Análise Linguística: léxico e redes semânticas | Produção, leitura, análise e reflexão sobre linguagens |
| Análise Linguística: modos de organização dos discursos | Recursos linguísticos em uso: fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais |
| Análise Linguística: organização estrutural dos enunciados | - |
| Análise Linguística: processos de construção de significação | - |
| Análise Linguística: variação linguística – modalidades, variedades, registros | - |

Fonte: elaborado pelas autoras.

A seleção das aulas para a construção de nosso corpus deu-se de acordo com a ordem de relevância estabelecida pelo próprio Portal do Professor (baseada no número de acessos e de comentários recebidos por cada aula) e por uma análise em que levamos em consideração o eixo de ensino de português tomado como foco em cada aula. Essa análise mostrou-nos que, apesar de classificadas como de AL, algumas das aulas não tinham como foco os CL. Assim, tais aulas foram excluídas de nosso corpus,

que foi delimitado a 33 aulas categorizadas no Portal nos temas voltados à AL e que apresentam os CL como conteúdo.

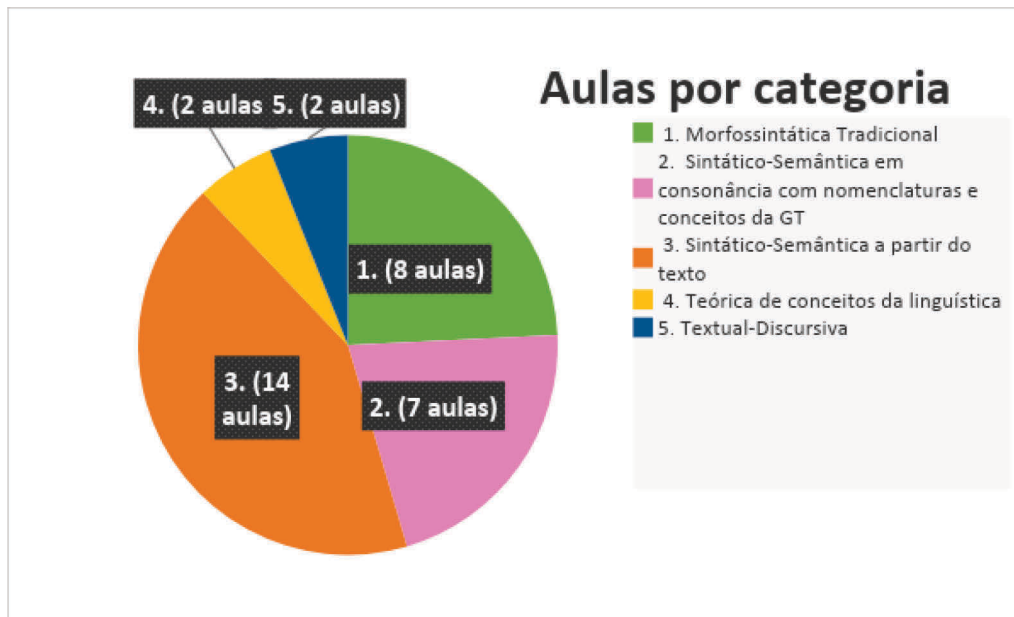
A análise de nosso corpus evidenciou que entre as aulas analisadas há graus diferentes de aproximação ou de distanciamento da prática de AL. Desse modo, a abordagem tradicional – predominantemente morfossintática – e a textual-discursiva nem sempre se apresentam “puras” ou de maneira estanque. Entre um tratamento textual-discursivo e um tratamento puramente morfossintático dos CL existem muitas nuances.

Dessa maneira, agrupamos as aulas de acordo com o tipo de abordagem dada aos CL. Para tanto, chegamos à construção de cinco categorias fundadas em traços que julgamos relevantes e recorrentes em nosso corpus. As cinco categorias estabelecidas são: 1. abordagem morfossintática tradicional; 2. abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT; 3. abordagem sintático-semântica a partir do texto; 4. abordagem textual-discursiva; e 5. abordagem teórica de conceitos da linguística. A caracterização de cada uma dessas categorias será detalhada na seção seguinte, em que realizaremos nossa análise.

5. Análise das aulas publicadas no Portal

Como indicamos na seção anterior, as aulas de nosso corpus foram classificadas em cinco categorias, de acordo com as características de cada uma delas em relação à abordagem dos CL. As categorias representam uma “escala” que abrange das aulas mais distantes às mais próximas da abordagem textual-discursiva, quer dizer, das aulas que mantêm os traços típicos do ensino prescritivo e puramente estrutural de gramática àquelas em que se identificam as contribuições de estudos do texto e do discurso. As 33 aulas estão distribuídas nessas categorias, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Aulas por categoria.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Ao realizarmos a tipificação dessas categorias, pudemos elencar as principais características de cada uma delas, como mostra de maneira sintetizada o quadro a seguir:

Quadro 2 – Tipificação das aulas.

1. *Abordagem morfossintática tradicional*: primazia da metalinguagem; exercícios de identificação e de classificação; texto como pretexto e tomada da frase ou da palavra como unidade de análise.

2. *Abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da gramática tradicional (GT)*: uso das categorias estabelecidas pela GT e valorização da metalinguagem; análise superficial dos efeitos de sentido, de maneira limitada às possibilidades oferecidas pela GT; mescla de exercícios de classificação/identificação e exercícios de reflexão sobre os usos da língua/efeitos de sentido; texto como pretexto e frase como unidade de análise.

3. *Abordagem sintático-semântica a partir do texto*: uso moderado ou pouco uso da metalinguagem gramatical; influência de teorias linguísticas (como as relacionadas aos gêneros textuais e à variação linguística); articulação superficial com os eixos da leitura e da produção oral ou escrita.

4. *Abordagem teórica de conceitos da linguística*: influência de teorias linguísticas (como as relacionadas à linguística textual e à sociolinguística); tratamento teórico de conceitos da linguística (como os de gênero, variação, coesão e coerência), com pouca ou nenhuma exploração dos usos efetivos da língua.

5. *Abordagem textual-discursiva*: predominância de atividades epilinguísticas; atividades que promovem reflexões acerca dos usos da língua e da produção de sentidos; texto como unidade de análise; articulação com os eixos da leitura e da produção oral e escrita; uso da metalinguagem para a sistematização do conhecimento.

Para viabilizar a compreensão de como se materializam nas aulas as características dessas abordagens, analisaremos exemplos de atividades extraídos de aulas pertencentes a cada uma das cinco categorias tipificadas.

5.1 Abordagem morfossintática tradicional

Dentre as aulas da abordagem morfossintática tradicional, está a aula 5 do nosso corpus, intitulada “Aprendendo com os erros dos outros: uma análise de erros gramaticais em placas, anúncios e produtos”. A filiação dessa aula à abordagem morfossintática tradicional é manifesta desde o seu título, em que se utiliza o conceito de “erro gramatical” para fazer referência a usos da língua distintos da norma culta.

Em uma das atividades, o professor-autor propõe que os alunos sejam divididos em grupos de quatro a cinco integrantes, para os quais devem ser distribuídas folhas de papel em branco. Após a divisão dos grupos, sugere-se que sejam apresentados aos alunos exemplos de “placas e anúncios com erros de português”. Algumas sugestões de exemplos são trazidas pela atividade, como as que apresentamos a seguir:

Exemplo 1 – 2ª atividade da aula 5: “Placas e anúncios com erros de português”.



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6471>

Segundo a sugestão dessa proposta de aula, os grupos devem ser orientados a identificar os erros em cada exemplo apresentado e anotá-los na folha de papel. Em seguida, cada grupo deve corrigir os erros identificados com a ajuda de dicionários. Ao final da atividade, o professor confere as correções de cada grupo e verifica qual deles teve mais acertos.

Ao desconsiderar a produção de sentidos, essa atividade propõe um trabalho de “higienização” linguística que não contribui para o desenvolvimento das habilidades de análise dos alunos em relação à estrutura da língua e sua relação com os usos. A atividade não considera, por exemplo, que em alguns dos textos apresentados para correção não se trata de placas ou de anúncios, o que ocorre na primeira imagem do Exemplo 1 é uma pichação. Por pertencer a outro gênero, esse texto tem propósitos comunicativos distintos dos de um anúncio. Com base no conhecimento de que as pichações são utilizadas como forma de protesto, de crítica ou

de afronta ao status quo, seria possível levantar a hipótese de que os desvios da norma culta presentes no exemplo analisado podem ser propositais, utilizados como recurso para a produção de sentidos.

Também são exemplos de propostas que partilham das características da abordagem morfossintática tradicional as atividades da aula 25, intitulada “Período composto por subordinação: orações subordinadas substantivas”:

Exemplo 2 – 2ª atividade da aula 25

Exercício 2

Acessem, em apenas um *laptop* por dupla, os *links* relacionados abaixo, em que visualizarão diferentes tiras humorísticas e respondam às questões propostas sobre cada uma delas:

1) Leiam a tira abaixo e respondam:

(Disponível em: <http://www.propagar3.com.br/index.php/tag/hagar/>)



- Observem o 2º quadrinho da tira. Nele, existe um período composto por duas orações: "É sempre bom ter uma escolha". Dividam essas orações.
- Podemos observar que, na 1ª oração, há a presença do verbo de ligação "é" e do predicativo do sujeito "sempre bom". Qual termo está ausente dessa oração?
- O termo que não está presente na 1ª oração existe nesse período analisado? Pode-se afirmar que esse termo é formado por uma oração? Expliquem como isso é possível.
- Pode-se, portanto, concluir qual é a função da 2ª oração em relação à 1ª? Expliquem.
- Observem a 2ª oração e verifiquem: não há uma conjunção ligando-a à 1ª oração e seu verbo não está desenvolvido, mas sim no infinitivo. Essas são características das orações reduzidas, que podem ser de infinitivo, gerúndio ou particípio.
- Considerando todas as questões respondidas acima, como as orações desse período serão classificadas?

(Disponível em: http://comicshagar.blogspot.com/2008_06_01_archive.html)

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=37814>.

Ainda que se baseiem na tirinha, as questões desse exercício ignoram completamente a produção de sentidos e não exploram características essenciais para a construção da significação nesse gênero, como a relação entre texto verbal e não verbal. Dessa forma, o exercício desperdiça o vínculo entre os eixos dos CL e da leitura. Os textos são meros pretextos para a identificação e a classificação de estruturas linguísticas, o que impossibilita a reflexão sobre a língua.

A utilização da tirinha com o único propósito de extrair frases para “dissecar” sintaticamente denota, nessa proposta, uma limitação às atividades metalinguísticas. Essa limitação é um traço da abordagem morfossintática tradicional dos CL que pudemos observar em todas as aulas de nosso corpus nela categorizadas, uma vez que essas aulas se caracterizam por focalizarem somente a estrutura da língua e a prescrição gramatical.

Os exemplos da abordagem morfossintática tradicional que analisamos permitem-nos observar que esse tipo de abordagem dos CL deixa de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de um olhar científico e crítico sobre a língua e os seus usos¹⁰. Assim, a abordagem morfossintática tradicional é incompatível com a prática de AL. A visão acerca do que seja a prática da AL, oriunda dos docentes que elaboraram as aulas tipificadas nessa abordagem, encontra-se, portanto, bastante distorcida.

5.2 Abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT

Como pontuamos em nossa metodologia, a análise dos dados mostrou-nos que existem, entre as aulas analisadas, diferentes nuances em relação à abordagem adotada no tratamento dos CL. Há abordagens que mesclam características da abordagem tradicional a contribuições dos estudos do texto, com maior ou menor influência de

¹⁰ Cf. Perini (2014).

cada um desses paradigmas. É o caso da abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT, que se caracteriza por essa “mescla”.

Nessa abordagem, a exploração dos sentidos é realizada de maneira superficial e a sua relação com os CL limita-se às possibilidades da GT, isto é, aos seus conceitos e às suas nomenclaturas. Entre as aulas nela categorizadas está a aula 8, que se intitula “As orações subordinadas adjetivas na construção do texto”. Essa aula dá indícios de sua filiação à abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT desde o título, que utiliza da metalinguagem gramatical para tratar das orações adjetivas e, ao mesmo tempo, aponta para o papel dessas orações na construção do texto.

Ao lado de questões que exploram os sentidos do texto de modo superficial, há nessa aula questões que se limitam à classificação e à identificação, contraste que constitui um traço típico das aulas que categorizamos nesta abordagem. No que diz respeito à aula em análise, a tentativa de aproximação ao trabalho com a reflexão e os sentidos, aliada à manutenção do foco na metalinguagem, é demonstrada na primeira atividade, apresentada no Exemplo 3:

Exemplo 3 – 1ª atividade da aula 8.

Aula 1 (50 minutos)

Professor, o tema a ser abordado nessa aula trata-se das orações subordinadas adjetivas. Essas orações servem para caracterizar, especificar os seres e objetos que nos cercam, generalizando ou particularizando um determinado nome. As adjetivas restritivas possibilitam ao produtor conceituar com precisão, eliminar ambiguidades e indeterminações de nomes e pronomes, enquanto as explicativas funcionam especificamente para se dar ênfase a determinados dados ou conceitos. O emprego das orações subordinadas adjetivas é bastante produtivo, principalmente, em anúncios publicitários. Quando o anunciante opta pelo emprego de uma oração subordinada adjetiva, ele pode excluir outros produtos, evidenciando apenas um entre muitos.

Atividade

O professor deverá levar os alunos ao laboratório de informática para, em dupla, pesquisarem sobre pronome relativo e orações subordinadas adjetivas. Durante a pesquisa, os alunos deverão fazer anotações relativas ao assunto pesquisado, atendendo ao seguinte roteiro:

1. Pronome relativo: conceito e emprego e função.
2. Quadro dos pronomes relativos: variáveis e invariáveis.
3. Orações subordinadas adjetivas: conceito e classificação.

Disponíveis nos sites:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Pronome_relativo

<http://www.brasilecola.com/gramatica/pronomerelativo.htm>

Observação: professor, esta atividade de pesquisa poderá também ser realizada em gramáticas dentro da sala de aula, ou na biblioteca da escola.


Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19803>.

Na introdução dessa atividade, ao dirigir-se aos professores, o professor-autor conceitua as orações subordinadas adjetivas com base na gramática tradicional e, dentro dos limites do que possibilita esse conceito, indica o papel dessas estruturas linguísticas na produção de sentidos. Ainda que ocorra de forma limitada à definição tradicional, essa menção à importância das orações para que os textos alcancem seus propósitos comunicativos mostra certa influência dos estudos linguísticos do texto nessa aula. Todavia tal influência fica restrita às orientações introdutórias ao professor, não alcançando a proposta de atividade em si. Por sugerir que os estudantes pesquisem conceitos e classificações do conteúdo gramatical a ser estudado, em vez de induzi-los à construção desses conceitos por meio da reflexão linguística baseada em textos, a atividade deixa clara a priorização da metalinguagem e do reconhecimento

de estruturas. Diferentemente do que é apontado nos objetivos da aula, nessa atividade de pesquisa os CL não são mobilizados a favor dos sentidos.

A relação entre CL e produção de sentidos surge na segunda atividade da aula. No entanto, a metalinguagem permanece em destaque por meio de questões de identificação e classificação que, apesar de não corresponderem à totalidade das propostas (como ocorre nas aulas da abordagem que analisamos anteriormente), são predominantes. No Exemplo 4, observaremos trechos dessa segunda atividade, que consiste na análise de orações subordinadas adjetivas em anúncios publicitários:

Exemplo 4 – Trechos da 2ª atividade da aula 8.



2. Observe o anúncio 2
Iluminamos o caminho que liga a tradição à inovação.

- a. Identifique o pronome relativo e o substantivo que ele retoma no anúncio.
- b. Como se classifica a oração subordinada? Por quê?
- c. O sujeito da forma verbal 'iluminamos' – nós – está subentendido. Considerando o contexto, é possível identificar a quem esse pronome se refere?

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19803>

Ocorre nessa atividade uma tentativa de “contextualização” de noções da gramática tradicional. Como indicam Antunes (2014) e Mendonça (2007), essa “gramática contextualizada” por vezes camufla a supervalorização da metalinguagem através de um trabalho insuficiente com o texto. É o que ocorre nas perguntas sobre o anúncio apresentado no exemplo acima. Apesar de serem baseadas no texto (anúncio publicitário), essas perguntas não tratam de seus propósitos comunicativos, tampouco de suas possibilidades de compreensão.

Na letra "a." dessa questão, solicita-se a identificação do pronome relativo presente no anúncio e do substantivo que ele retoma sem que seja explorado o papel dessa relação de "retomada" para a construção do texto. Dessa maneira, o objetivo desse item reduz-se a "checar" a apropriação da metalinguagem pelos estudantes. Na letra "b.", que trata especificamente da oração subordinada, pergunta-se apenas sua classificação, sem qualquer estímulo à reflexão sobre o seu papel na produção de sentidos.

Apenas na letra "c." dessa questão a produção de sentidos é, em certa medida, explorada, já que os estudantes são levados a inferir por meio do contexto que o sujeito implícito "nós" refere-se à empresa que promove o anúncio. No entanto esse trabalho com os sentidos é superficial. Não se explora, por exemplo, a relação entre a escolha desse sujeito e a intenção de atribuir "pessoalidade" à empresa anunciante, nem a relação entre o sentido da expressão "iluminamos o caminho" e a natureza da empresa que promove o anúncio (trata-se de uma empresa de iluminação); tampouco se observa como a composição imagética do anúncio corrobora o sentido do texto.

As características das aulas vinculadas à abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT, que pudemos discernir com base na análise dos exemplos, permitem-nos constatar que tais aulas não são compatíveis aos temas relacionados à AL em que foram classificadas no Portal pelos professores-autores. Nas aulas da abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT, a profundidade das reflexões linguísticas promovidas e da relação entre CL e produção de sentidos oscila de uma proposta para a outra, mas nunca chega a ultrapassar os limites da GT. Isso significa a não exploração do contexto, sendo o texto sempre tomado como pretexto e a significação abordada apenas no nível da estrutura ou do sistema. Ou seja, o texto é colocado, mas não explorado do ponto de vista da significação.

Em nosso corpus existem, no entanto, aulas que, apesar de não alcançarem a abordagem textual-discursiva dos CL, desvinculam-se da primazia metalinguística e, assim, exploram os CL de maneira mais aprofundada do que as aulas das abordagens morfossintática tradicional e sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT. Tais aulas correspondem às da abordagem sintático-semântica a partir do texto.

5.3 Abordagem sintático-semântica a partir do texto

Diferentemente do que ocorre na abordagem sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT, na abordagem sintático-semântica a partir do texto, o tratamento dos CL realiza-se de maneira menos fixada à prescrição e aos conceitos da gramática tradicional. Essa característica é demonstrada por um uso atenuado da metalinguagem gramatical, que se circunscreve aos momentos de sistematização das reflexões ou, em alguns casos, nem mesmo é utilizada.

Uma das aulas tipificadas em tal abordagem é a aula 6, intitulada “As conjunções nos artigos de opinião”. Como indica o título, nessa aula há o intento de versar sobre a classe de palavras em estudo fundamentado em seus usos. Assim, ela sinaliza desde o título um dos atributos da abordagem sintático-semântica a partir do texto: a exploração dos CL por meio de sua função no texto. A presença desse atributo pode ser constatada na primeira atividade dessa aula, como veremos no exemplo:

Exemplo 5 – 1ª atividade da aula 6.

Atividade 1

As conjunções têm um papel importante na articulação entre as partes de um texto, contribuindo para a coesão textual, guiando o leitor, uma vez que indicam a relação existente entre as orações e as frases. Focaremos nessa aula mais especificamente a utilização das conjunções em artigos de opinião. Para que os alunos percebam a importância dos elementos coesivos na construção dos artigos de opinião, o professor entregará o artigo de opinião a seguir, que foi adaptado retirando-se dele as conjunções, que foram substituídas símbolo Ø.

Nessa atividade, sugerimos a seguinte sequência:

1. Os alunos deverão fazer uma primeira leitura, individualmente, tentando identificar o que poderia ser colocado no lugar dos espaços onde aparece o símbolo “Ø”.
2. Em seguida, os alunos, alternadamente, lerão o texto em voz alta, sendo que a cada vez que aparecer o símbolo Ø um aluno deverá dizer o que poderia ser colocado naquela posição do texto.
3. Tendo feito a segunda leitura, discutir qual o tema está sendo discutido no texto e qual a tese defendida pelo autor do mesmo, bem como qual a relação entre o título do texto e seu conteúdo.
4. Por fim, o professor discutirá com os alunos o papel das palavras que foram suprimidas, ressaltando que, embora seja possível interpretar o texto sem as palavras que foram suprimidas do original, elas têm um papel importante que é o de estabelecer uma articulação entre as diversas partes do texto.
5. Em seguida, o professor entregará a versão original do artigo, com as conjunções presentes e destacadas, para que os alunos percebam como elas auxiliam na ligação entre as partes do texto, tanto no interior das frases, quanto na relação entre uma frase e outra, um parágrafo e outro.

A lei do silêncio dos advogados

Rogério Gentile

20/11/2014 02h00

SÃO PAULO

As revelações sobre o Petrolão têm preocupado Ø políticos e executivos de empreiteiras Ø advogados importantes que, normalmente, ganham muito dinheiro quando surgem escândalos de corrupção. O motivo é a tal "delação premiada", mecanismo pelo qual vários acusados, entre os quais o ex-diretor da Petrobras Paulo Roberto Costa, estão entregando colegas, corruptos e corruptores, em troca da redução de suas penas. Basicamente, reclamam que as acusações feitas mediante recompensa não merecem crédito Ø o delator não tem compromisso com a verdade, Ø com a sua sobrevivência – falaria qualquer coisa para melhorar a própria situação. Ø dizem que não é ético o Estado barganhar com um criminoso. [...]

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58736>.

Nessa atividade, realiza-se a introdução do conteúdo da aula de maneira indutiva. Os alunos são apresentados a um texto do qual foram retiradas as conjunções e, com base em sua leitura, são levados a raciocinar a respeito da finalidade das palavras suprimidas e a construir, através de seus próprios repertórios vocabulares, “soluções” para a falta de articulação que certamente será detectada. Com isso, os CL em estudo são trabalhados através de seu papel para a estruturação do texto. Também

é interessante notar que, mesmo tendo foco na função das conjunções, a atividade não exclui o trabalho com os sentidos do texto, como mostra a questão 3, em que se propõe a discussão sobre a tese defendida pelo autor (cuja presença é uma característica do gênero textual estudado) e a relação entre o conteúdo do artigo de opinião e o seu título.

Dessa forma, a primeira atividade da aula 6 promove a articulação entre os eixos da leitura e os dos CL. Essa articulação proporciona reflexões linguísticas mais significativas e promove o trabalho com os CL a favor do desenvolvimento das habilidades de uso da língua – o que aproxima a atividade do que propõe Geraldi (1997, 2006) para a prática de AL. A compreensão do valor das conjunções para a composição textual é um passo importante para que os estudantes sejam capazes de discernir o que a escolha de um articulador em lugar de outro indica sobre as intenções e os posicionamentos de um autor, o que é fundamental para formação de leitores e de cidadãos que não são facilmente manipuláveis. Como defende Antunes (2014), o desenvolvimento desse tipo de perspicácia linguística consiste em uma das responsabilidades sociais do ensino de língua portuguesa.

No entanto, ao lado de atividades como essa, há nas aulas da abordagem sintático-semântica a partir do texto propostas em que falta a exploração plena da produção de sentidos, ainda que o papel dos CL na significação seja trabalhado. Essa característica da abordagem em análise pode ser observada na continuidade da aula 6, como mostra o exemplo seguinte:

Exemplo 6 – 2ª atividade da aula 6.

O professor dividirá a turma em duplas para que eles façam a próxima atividade:

Os alunos receberão os artigos de opinião a seguir e deverão:

1. Marcar no texto (circular ou sublinhar) os elementos articuladores.
2. Identificar qual o valor semântico de cada um dos elementos articuladores encontrados.
3. Indicar (com um asterisco) as passagens em que poderiam ser utilizados outros conectivos (escrevendo sobre o elemento utilizado um outro com mesmo sentido).
4. Marcar no texto (com um triângulo) eventuais locais onde o autor não utilizou conectivos, mas que poderia ser acrescentado (indicando qual tipo de conectivo seria possível).

1

Temas ausentes

Mario Cesar Flores O.

Estado de S. Paulo

19 Novembro 2014 | 02h

Disponível em: <http://opinio.estadao.com.br/noticias/geral,temausentesimp,1594878>. Acesso em: 20 nov. 2014.

Texto 2

Arbitrariedades e aparelhamento político nas escolas públicas

Publicado em 20/11/2014 | Thiago Melo

Disponível em:

<http://www.gazetadopovo.com.br/opinio/conteudo.phtml?tl=1&id=1514864&tit=Arbitrariedadeseaparelhamentopoliticonasescolaspublicas>. Acesso em: 20 nov. 2014.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58736>.

Assim como a primeira atividade dessa aula, a atividade acima trata das conjunções alicerçada no papel por elas desempenhado no texto. O exercício proposto estimula o estudante a comparar e a estabelecer relações de equivalência entre os articuladores em estudo, além de aproximar-se da já mencionada proposta de Franchi (2006) de reelaborar estruturas linguísticas ao propor que os alunos modifiquem trechos em que não há uso de conjunções empregando esses articuladores de acordo com o sentido adequado. Há, todavia, algumas limitações quanto ao trabalho com a produção de sentidos e a reflexão linguística nessa proposta.

Em relação à exploração da produção de sentidos, podemos constatar que o aprofundamento necessário não ocorre na atividade acima porque os dois artigos de opinião sugeridos são tomados apenas como repositórios de exemplos. Não se considera, por exemplo, como o uso das conjunções repercute para a articulação dos parágrafos ou para a significação global dos artigos. Os sentidos produzidos por cada

texto – que se relacionam ao seu público-alvo, ao contexto de publicação, às particularidades do gênero, ao lugar de fala dos autores (já que se trata de artigos de opinião) – também não são levados em consideração. Apesar de ser intitulada “As conjunções nos artigos de opinião” e apresentar como um de seus objetivos o trabalho específico com os articuladores no gênero indicado, a aula não promove a apreensão das especificidades desse gênero (nem as que se referem às características gerais dos artigos de opinião nem àquelas que dizem respeito ao uso das conjunções nesses artigos).

Já em relação à reflexão linguística, afora as já mencionadas restrições que se apresentam como consequência do trabalho limitado com a significação, a apresentação de um quadro que lista os articuladores de acordo com as circunstâncias por eles expressas – o qual, de acordo com o que propõe o professor-autor, antecede a atividade do exemplo 6 – pode levar os estudantes a apenas identificar e “copiar” as conjunções que indicam a mesma circunstância ao responderem às perguntas do exercício, o que torna superficiais as reflexões promovidas na atividade.

Nessa aula, é interessante atentarmos ainda para a presença de outra característica da abordagem sintático-semântica a partir do texto: o uso atenuado da metalinguagem gramatical. Ao observarmos os exemplos, é possível notar que a metalinguagem é utilizada apenas nas orientações direcionadas aos professores. Enquanto os enunciados dirigem-se aos alunos, por exemplo, o termo “conjunções” não é utilizado; utilizando-se a denominação “articuladores”. Da mesma maneira, ao serem apresentados os valores semânticos de cada grupo de conjunções, estes não são postos como uma “classificação” predefinida por meio da subordinação e da coordenação, como o faz a GT, mas apresentados como uma consequência dos usos (embora sem contexto específico) que determinam os valores semânticos aí identificados.

O uso moderado da metalinguagem nas aulas da abordagem sintático-semântica a partir do texto está atrelado a uma menor presença de atividades metalinguísticas nessas aulas (quando comparadas àquelas das abordagens morfossintática tradicional e sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT).

As aulas da abordagem sintático-semântica a partir do texto mostram que a visão de seus professores-autores acerca do conceito de AL, se comparada àquelas vinculadas às abordagens anteriormente analisadas, tem maior proximidade ao que propõe Geraldi (2006, 1997) e ratificam Franchi (2006), Antunes (2014) e Mendonça (2007). As aulas revelam que esses professores-autores têm, provavelmente, conhecimento das contribuições para o ensino de língua portuguesa provenientes dos estudos da linguística voltados para o texto e para o discurso, e que se empenham em colocá-las em prática. Entretanto ainda há em suas propostas indícios do apego ao ensino tradicional de gramática. Como vimos em nossa análise, esses indícios manifestam-se nas propostas da abordagem sintático-semântica com base no texto, porém sempre em menor grau do que aqueles presentes nas abordagens anteriores.

5.4 Abordagem teórica de conceitos da linguística

A quarta abordagem dos CL identificada em nossa análise, a abordagem teórica de conceitos da linguística, também reflete certo domínio dos professores-autores em relação às contribuições da linguística para o ensino de português. Porém, como veremos a seguir, esse domínio manifesta-se nas aulas de maneira distinta do que observamos nas abordagens até agora analisadas.

São aulas da abordagem teórica de conceitos da linguística aquelas que abordam de maneira predominantemente teórica – ou seja, priorizando a elucidação de noções e de concepções em detrimento do estímulo à reflexão e às habilidades de uso da língua – teorias ou conceitos relacionados aos CL provenientes de estudos da

linguística. Uma das aulas de nosso corpus tipificadas nessa abordagem dos CL é a intitulada “Variação linguística na sala de aula”. Essa aula tem como foco a explanação do conceito de variação linguística e seus tipos, com maior destaque para a variação diatópica. Vejamos a primeira parte de suas atividades:

Exemplo 7 – 1ª atividade da aula 4.

Estratégias e recursos da aula

O trabalho com a variação linguística nos textos literários tem se expandido em meio as práticas pedagógicas porque a língua portuguesa é muito rica no que tange a variedade linguística devido à dimensão continental do país, a diversidade de nossa literatura e a migração de pessoas principalmente da Região Sul para a Região Centro-Oeste que contribui para a variação linguística ser mais acentuada em nossa região.

Sequência Didática

O professor deve ter bem definido quais as variações linguísticas que pretende trabalhar com sua turma antes de dar início a esta sequência. Assim poderá explorar as variações existentes na sala de aula prevista para esse trabalho: Variedade Geográfica, Variedade Diacrônica, Variedades Sociais e Variedades Situacionais, bem como trabalhar a leitura, a interpretação e a produção de textos, utilizando as variações linguísticas com o objetivo de conhecer e identificar as mesmas nas diferentes regiões do país.

1ª Atividade

Esta aula inicial tem o objetivo específico de ampliar o vocabulário da turma em relação à variação linguística. Antes de iniciar a leitura o professor deve sondar os conhecimentos que os alunos já têm em relação às variações geográficas. Perguntar oralmente aos alunos onde nasceram? De qual região pertencem? Se eles conhecem as marcas da linguagem de sua região? Percebem as diferenças entre o vocabulário da região de origem e aquela falada onde eles vivem ou residem? Agora o professor pode projetar no Data Show um trecho do poema de Oswald de Andrade, que está abaixo:

Vício na fala

Para dizerem milho dizem mio

Para melhor dizem mió

Para pior pió

Para telha dizem teia

Para telhado dizem teiado

E vão fazendo telhados.

(Oswald de Andrade)

Fonte: <http://www.brasilecola.com/gramatica/variacoes-linguisticas.htm>

– Perguntar aos alunos se eles percebem a variação linguística dentro do texto?¹¹

– Pedir para que os alunos digam as variações encontradas.

– Pedir aos alunos se é comum encontrar esse tipo de variação no local onde ele mora?

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=42619>.

¹¹ Assim como todos os exemplos apresentados neste trabalho, essa proposta foi transcrita da mesma maneira que está publicada no Portal do Professor.

Analisando a própria escolha do conteúdo abordado e as orientações iniciais direcionadas aos professores, nota-se nessa aula que o professor-autor busca aliar os estudos da linguística sobre a variação ao ensino-aprendizagem de português. Essa busca constitui um passo relevante para o tratamento dos CL a favor do texto, uma vez que é na perspectiva da variação que ocorrem as reflexões significativas sobre os usos reais da língua¹². No entanto, de maneira condizente à abordagem em que a aula foi classificada, o trabalho com a variação linguística nessa atividade é realizado de forma pouco propícia à reflexão, priorizando a simples identificação de variantes no texto.

Nas orientações direcionadas ao professor que dão início à proposta (primeiro parágrafo do Exemplo 7), é possível notar o enfoque direcionado à variação diatópica quando é mencionada a relação entre a importância que adquiriu o estudo da variação linguística e a dimensão continental do Brasil. Há, nesse trecho, alguns indícios de equívocos conceituais; o professor-autor parece atribuir o fenômeno da variação linguística de forma geral a fatores geográficos, como a amplitude do país e os fluxos migratórios. Isso fica evidente na afirmação de que a variação seria mais “acentuada” na região centro-oeste graças às migrações provenientes do sul.

No prosseguimento das orientações ao professor (terceiro parágrafo do Exemplo 7), propõe-se que a atividade tenha início com uma sondagem do que os alunos já sabem em relação à variação linguística. Além de considerar o conhecimento prévio dos estudantes, essa conversa inicial é pautada por perguntas que conduzem à apresentação do conceito de variação linguística como um fenômeno natural da língua, que está no cotidiano de todos os falantes. Contudo, nessas perguntas, é possível observar mais uma vez que são considerados exclusivamente fatores relacionados à variação diatópica, o que contribui para uma espécie de estereotipação do conteúdo variação linguística.

¹² Cf. Ilari e Basso (2011).

A primeira parte da aula é concluída com a sugestão de leitura do poema “Vício na fala”, seguida de algumas perguntas que relacionam o texto ao conteúdo trabalhado. Esse é o trecho da primeira parte da aula em que ficam mais evidentes as características da abordagem teórica de conceitos da linguística, pois as perguntas sugeridas requerem apenas a identificação de “variações” (não fica claro se o que se pede é a identificação das variantes utilizadas ou de palavras/expressões que se apresentam de forma diversa da norma culta).

Assim, o exercício não propicia reflexões que poderiam levar os alunos, através da observação e da análise da língua em uso, a compreender a maleabilidade e a mutabilidade que fazem parte da natureza da língua. Ademais, a crítica presente no poema, que envolve o entrelace entre preconceito social e preconceito linguístico, não é discutida. A ausência dessa discussão aumenta a lacuna deixada pela atividade, já que seu desenvolvimento possibilitaria a exploração dos sentidos do texto de forma atrelada aos CL em foco.

A análise das características da abordagem teórica de conceitos da linguística nos leva a constatar que os professores-autores que elaboraram as aulas que tipificamos em tal abordagem, mesmo tendo certo conhecimento das contribuições da linguística para o ensino de português e esforçando-se por aplicá-las, confundem a prática de AL com o ensino “puro” de conceitos da linguística.

5.5 Abordagem textual-discursiva

Trataremos agora de propostas nas quais a abordagem dos CL é realizada de modo que é possível identificar uma metodologia de AL: as propostas tipificadas na abordagem textual-discursiva. Nas aulas que classificamos nessa abordagem, o estudo dos CL é realizado, majoritariamente, com vistas à compreensão do funcionamento e da natureza da língua. Para tanto, ela é analisada com base em seus usos reais, quer dizer, efetivamente alicerçada em textos. Visto que todo uso real da língua promove

sentido, nessa abordagem o estudo dos CL é sempre vinculado ao trabalho com a significação. São privilegiadas, então, as atividades epilinguísticas, reservando-se as metalinguísticas para os momentos em que é preciso fazer referência a estruturas linguísticas já conhecidas dos estudantes ou sistematizar ideias provenientes de atividades epilinguísticas previamente desenvolvidas.

Uma das aulas tipificadas nessa abordagem é a aula 29, intitulada “Variação linguística, que preconceito é esse?”. Em virtude de sua construção sintática, o título da aula dá margem para a interpretação do que seria um equívoco conceitual, pois com base nele é possível interpretar que o próprio fenômeno da variação linguística é um preconceito. No entanto tal equívoco circunscreve-se ao título. Diferentemente do que vimos na aula 4 (pertencente à abordagem teórica dos conceitos da linguística), em que o mesmo conteúdo é abordado de maneira predominantemente teórica, nessa aula o fenômeno da variação é estudado em prol do desenvolvimento da reflexão e da análise linguísticas. Tais características podem ser observadas no exemplo a seguir, em que se propõe uma atividade acerca da variação diatópica:

Exemplo 8 – 2ª atividade da aula 29.

Mostre uma notícia sobre a atriz Grazielli Massafera.

Acesse o link: http://sitedaescola.com/aulas_inovadoras/keila/noticia_grazi.pdf

O sotaque da paranaense Grazielli Massafera, 22 anos, provocou polêmica nesta semana. Uma revista e um jornal de São Paulo noticiaram que a ex-Big Brother Brasil fará sessões de fonoaudiologia para corrigir a maneira de falar considerada “caipira”. Grazi, por meio de sua assessoria de imprensa, confirmou a notícia, justificando que pretende amenizar o som do “r” retroflexo (o “r” caipira”) para ampliar as suas possibilidades profissionais e não ficar restrita a personagens como a Thelminha, da novela Páginas da Vida, e Florinda, de Desejo Proibido.

Mas, afinal, existe uma maneira certa de falar? Isso seria um problema do sotaque paranaense? A professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL) Vanderci de Andrade Aguilera, doutora em Linguística, garante que ninguém fala errado. “Todo mundo fala certo de acordo com a comunidade em que está inserido”, afirma. Ela explica que o sotaque de Grazi, comum em Jacarezinho, cidade natal da atriz, é resultado do contato dos indígenas com os portugueses. “Os bandeirantes absorveram essa maneira de falar e levaram essa fala para o Sul de Minas Gerais e Norte de São Paulo”, esclarece. Posteriormente, mineiros e paulistas “A fala de quem tem prestígio tende a ser imitada”, observa Vanderci Aguilera, autora do Atlas Lingüístico do Paraná. Ela recorda que, em 1808, quando D. João VI chegou ao Rio de Janeiro, a fala do interior paulista – o “r” retroflexo – perdeu prestígio para o sotaque da “corte”, o mesmo que hoje é falado pelos cariocas.

Peça que os grupos respondam as questões abaixo, registrando no caderno para, em seguida, apresentarem ao restante da turma:

- Com base na reportagem acima, vocês concordam com a opinião da professora Vanderci Aguilera? Por quê?
- Qual sua opinião sobre Graziela ser obrigada a estudar para aprender o sotaque “global” para não ficar “restrita a papeis como o de Telminha”? Conhecem alguém que passou pela mesma situação?
- Você considera tal atitude preconceituosa? Por quê? Caso considere, responda: que tipo de preconceito é esse?
- Já percebeu que na maior rede de televisão brasileira existe um padrão de fala? Qual é esse padrão?

Reforce com os alunos que hoje em dia ainda há um grande equívoco que já se transformou preconceito por parte de algumas pessoas que entendem que uma variante é melhor que as outras, desprestigiando pessoas com o sotaque ou variante diferente do seu, a presença do preconceito é muito comum na fala chamada caipira, ou de grupos nordestinos, isto são os chamados preconceitos linguísticos, nesse sentido, e ele deve ser combatido. As diferentes variantes de uma língua devem ser vista como algo rico culturalmente, e que faz parte da identidade de cada um. Seria muito interessante se existisse em sua sala de aula uma pessoa de outra etnia, ou de origem diferente da sua, seria uma excelente oportunidade para conhecer uma cultura diferente.

Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=44004>.

Para responder à primeira pergunta após a leitura da reportagem, que questiona o posicionamento dos alunos acerca do que defende a linguista Vanderci Aguilera, os estudantes poderão recorrer à reflexão à qual foram estimulados no que se refere ao funcionamento da variação nos diferentes níveis de análise da língua (fonológico, morfossintático e semântico-lexical). Essa reflexão também pode ser retomada na elaboração das respostas para as demais perguntas da atividade, que fomentam o debate sobre o prestígio atribuído às variantes de determinadas regiões do país e sobre o preconceito sofrido por outras.

A reflexão sobre o preconceito linguístico é promovida nessa atividade a partir de um exemplo que faz parte do cotidiano de uma parcela significativa da população – o sotaque “padronizado” das redes televisivas. Isso instiga os alunos a observarem com maior criticidade eventos do dia a dia que envolvem a linguagem e a notarem como o caráter social da língua faz com que se reflitam em seus usos as relações de poder que permeiam a vida em sociedade. A atividade provoca, portanto, a

conscientização dos alunos sobre a existência do preconceito linguístico e a ausência de fundamentos para a sua existência. A abordagem desse conteúdo de forma reflexiva consiste em uma contribuição importante da linguística para o ensino de língua portuguesa, capaz de modificar uma problemática que há muito se perpetua na escola: a fomentação de preconceitos linguísticos e sociais decorrente de práticas que priorizam a normatividade gramatical¹³.

As características observadas na proposta da abordagem textual-discursiva mostram-nos que existe, da parte de seus professores-autores, a compreensão do que se propõe para a prática de AL. Assim, diferentemente do que observamos nas demais abordagens, as aulas dessa abordagem são compatíveis aos temas relacionados à AL em que foram classificadas no Portal. Isso pode ser afirmado graças ao fato de que elas tratam dos CL de maneira articulada aos demais eixos de ensino da língua portuguesa, promovendo a reflexão sobre a língua fundamentada em seus usos (que se materializam em textos).

Nas análises das aulas de diferentes abordagens dos CL que realizamos até aqui, pudemos observar os diferentes níveis de alcance das propostas de prática de AL no que é projetado para as aulas de português e, por conseguinte, como os professores-autores compreendem essa prática. Dessas constatações, trataremos na seção a seguir.

6. Considerações finais

Qual o alcance das contribuições dos estudos linguísticos sobre o texto e sobre o discurso que projetam os professores-autores do Portal para a abordagem dos CL? O que os professores participantes do Portal (autores e usuários) entendem por AL? Essas perguntas, que suscitaram os objetivos traçados para a nossa pesquisa, foram respondidas ao longo do desenvolvimento deste trabalho de maneira distinta de nossa

¹³ Cf. Possenti (1996).

expectativa inicial. Isso porque não há resposta única para cada uma delas. Tais perguntas são respondidas de maneira diferente para cada abordagem dos CL que tipificamos.

Acerca do alcance das contribuições dos estudos linguísticos que relacionam os CL ao texto e ao discurso, identificamos níveis diferentes de influência em cada uma das cinco abordagens. Deparamo-nos, então, com um espectro que vai da influência quase nula – nas aulas da abordagem morfossintática tradicional – a casos em que as contribuições desses estudos aparecem de maneira coerente e bem consolidada – na aula da abordagem textual-discursiva. A maior parte das aulas analisadas, no entanto, concentra-se em abordagens intermediárias, isto é, que mantêm alguns traços do ensino tradicional de gramática ao mesmo tempo em que revelam, em maior ou menor grau, a influência dos estudos linguísticos que fundamentam a abordagem textual-discursiva – são elas as abordagens “sintático-semântica em consonância com nomenclaturas e conceitos da GT” e “sintático-semântica a partir do texto”.

Nossa análise permitiu-nos observar, ainda, que, nas propostas publicadas no Portal do Professor, a persistência das características da abordagem tradicional não se deve a um completo desconhecimento, por parte dos docentes, das contribuições da linguística para o trabalho com os CL. Mesmo em aulas tipificadas na abordagem morfossintática tradicional, pudemos observar indícios de certa “familiaridade” dos professores-autores com conceitos e propostas dos estudos linguísticos: menções à existência de variantes linguísticas, aos gêneros textuais, aos processos de coesão e coerência etc.

Por isso, corroboramos o que argumentam Kleiman e Sepulveda (2012) quanto ao fato de que é na transposição didática que se encontra o principal impasse para a adoção de uma abordagem dos CL a favor da reflexão linguística. Conseqüentemente, a universidade – na sua condição de esfera de formação docente inicial e continuada – tem no trabalho com a transposição didática seu maior desafio em relação à formação

de professores de língua portuguesa, sobretudo no que diz respeito ao eixo dos CL. Isso porque o desafio inicial de tornar as contribuições da linguística para o ensino conhecidas pelos professores tem sido superado, mas tal fato não garante que os docentes tenham segurança para se apropriar dessas teorias em suas práticas.

As atividades desenvolvidas pelos próprios professores para as suas práticas, proporcionadas pelas publicações do Portal do Professor, possibilitaram a constatação de que os fundamentos teórico-metodológicos da abordagem textual discursiva têm reverberado, ainda que de forma esparsa, no que almejam os professores para suas aulas. No entanto esse processo não ocorre linearmente e, dado o histórico de entrelace entre ensino de língua materna e gramática normativa, traz consigo desafios cuja superação exige a continuidade dos debates, das pesquisas e de proposições metodológicas que envolvam a abordagem dos CL.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, I. **Gramática Contextualizada**: limpando o “pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta] teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise Linguística**: afinal, a que se refere?. São Paulo: Cortez, 2013.

BUNZEN, C. Ensino de Língua Portuguesa. *In*: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (orgs). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. DOI <https://doi.org/10.31692/2526-7701.iicointerpdvagro.2017.00140>

FRANCHI, C. **Linguagem** – Atividade Constitutiva. Cadernos de Estudos Linguísticos, n. 22, p. 9-39, 1977.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola, [1987] 2006.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, [1984] 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente, a língua que estudamos, a língua que falamos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KLEIMAN, A. B.; SEPULVEDA, C. **Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226. DOI <https://doi.org/10.11606/t.48.2013.tde-27062013-153602>

MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. *In*: SANTOS; C. F.; CAVALCANTE, M.; MENDONÇA, M. (org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Recife/Belo Horizonte: MEC-CEEL/Autêntica, 2007.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2015.

PERINI, M. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar respostas às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? *In*: MOURA NEVES, H.; CASSEB-GALVÃO, V. (org.). **Gramáticas contemporâneas do Português: com a palavra, os autores**. São Paulo: Parábola, 2014.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i2p265-271>

POSSENTI, S. Gramática e política. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 1984, p. 47-56.

RANGEL, E. O. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. *In*: DIONISIO, A.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 7-14. DOI <https://doi.org/10.17771/pucrio.acad.16124>

SANTOS, H. **Representações sociais dos professores de língua portuguesa sobre o ensino gramatical**. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. DOI <https://doi.org/10.18605/2175-7275/cereus.v9n3p66-80>

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. *In*: BASTOS, N. B. (org.). **Língua portuguesa – história, perspectiva, ensino**. São Paulo: Educ, 1998. DOI <https://doi.org/10.11606/d.48.2014.tde-05022015-142241>

SOARES, M. Que professores de português queremos formar? **Movimento**, n. 3, p. 149-155, maio 2001.

Artigo recebido em: 30.04.2018

Artigo aprovado em: 17.11.2018



Concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: um estudo de cursos de licenciatura em Letras

Language, text, and speech genres conceptions in the initial formation of Portuguese Language teachers: a study of Arts Language courses

Tatiana Fasolo Bilhar*

Terezinha da Conceição Costa-Hübes**

RESUMO: Em 2008, no Paraná, publicaram-se as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE). Esse documento, ainda vigente, orienta um ensino de Língua Portuguesa (LP) norteado pelas ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin: centrado na concepção dialógica de linguagem e no trabalho com os gêneros discursivos. No entanto, para efetivarem a proposta, os professores devem receber, desde a graduação, uma formação coerente com tais propósitos. Assim, esta pesquisa analisa dois cursos de Letras de uma universidade pública do Paraná buscando responder: *que diálogo existe entre os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos e os planos de ensino de suas disciplinas voltadas à formação do professor de LP com o que preconizam as DCE?* Os resultados indicam que o diálogo com as

ABSTRACT: In 2008, Paraná State published the Curricular Guidelines for Basic Education (DCE). This document guides the teaching of Portuguese language (PL) by the linguistic ideas of Bakhtin Circle: focused in a dialogical conception of language and in the work with speech genres. However, in order to implement such proposal, it is necessary that PL teachers receive, since undergraduate level, a formation consistent with these purposes. Therefore, this paper analyses two Language Arts undergraduate courses from a public university of Paraná to answer: *Which dialogue is there between Political Pedagogical Project and the syllabuses of the courses aimed at the training of PL teachers according to the DCE?* The results indicate that both courses have a relationship with the DCE, but in a

* Doutoranda em Letras, área de concentração em Linguagem e Sociedade, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), bolsista Capes. ORCID: 0000-0002-0143-3321. E-mail: tatianabilhar@gmail.com.

** Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras, nível de Mestrado e Doutorado, e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). ORCID: 0000-0002-9063-7982. E-mail: tehubes@gmail.com.

DCE é distinto nos dois cursos. O primeiro se pauta pela concepção de linguagem das DCE e algumas disciplinas não só discutem sua proposta de ensino como propõem o estudo dos gêneros nos moldes bakhtinianos. O segundo, embora se pautar pela mesma concepção de linguagem, adota um eixo organizador para as disciplinas contrário aos pressupostos bakhtinianos para o estudo da língua. Assim, o diálogo se dá mais no sentido de discutir a proposta das DCE do que de nortear as disciplinas por suas concepções.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial. Concepção interacionista e dialógica de linguagem. Texto-enunciado. Gêneros discursivos.

different way. The first course is guided by the same language conception of the DCE and some of its disciplines not only discuss the document's proposal, but also propose a study of the speech genres in a Bakhtinian approach. The second course is based on the same language conception, but adopts an organizing axis for the disciplines contrary to the Bakhtinian premises for the study of language. Therefore, the dialogue is more in the sense of discussing the DCE proposal than to guide the disciplines by its conceptions.

KEYWORDS: Initial formation. Interactionist and dialogical language conception. Utterance. Speech genres.

1. Introdução

A partir da década de 1980, de acordo com Costa-Hübes (2011), com a reabertura política do Brasil e a possibilidade da efervescência de discursos antes sufocados pela Ditadura Militar, as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin passaram a ser discutidas nas academias brasileiras e começaram, gradativamente, a influenciar os estudos linguísticos e o ensino de Língua Portuguesa (doravante, LP) em nosso país.

Contrapondo a dois vieses distintos sobre a compreensão da linguagem, um cognitivista e outro estruturalista, Bakhtin e o Círculo passam a defendê-la como “[...] um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014 [1929], p. 132). A linguagem passa a ser entendida, então, como fruto e meio das relações sociais nas quais os falantes atuam como sujeitos sócio-historicamente situados, e a interação verbal, como a realidade existencial da língua.

Essa concepção – que entende a linguagem como meio de interação dos sujeitos – passou a ser relacionada ao ensino de LP no Brasil a partir da década de 1980 e a

figurar nos documentos pedagógicos oficiais nos anos de 1990. Em 1998, publicaram-se os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (de ora em diante, PCN), que se pautaram por essa perspectiva teórica e reconheceram como objeto de ensino de LP os gêneros textuais (BRASIL, 1998) na perspectiva do Interacionismo Sócio-Discursivo de Bronckart (2003).

Dez anos mais tarde, no estado do Paraná, local de realização desta pesquisa, houve a publicação das *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica – Língua Portuguesa* (doravante, DCE), documento que ainda hoje orienta a prática pedagógica dos professores. As DCE (PARANÁ, 2008) trazem reflexões sobre a linguagem com base, principalmente, nas ideias do Círculo de Bakhtin e apontam para os gêneros do discurso como ferramentas para o ensino de LP.

Sendo, portanto, um documento norteador do ensino de LP, entendemos que deveria ser observado/contemplado/considerado pelas Instituições de Ensino Superior do estado ao formularem o currículo de seus cursos de licenciatura em Letras. Afinal, para atuarem em consonância com o documento, é necessário que os professores recebam, desde a sua formação inicial, aporte teórico nessa direção.

Ao considerar o que preconizam as DCE (PARANÁ, 2008), é importante que os futuros professores, a fim de atender minimamente às suas orientações, compreendam sua concepção de linguagem, que inclui os conceitos de ideologia, enunciado, discurso e dialogismo; de texto, visto na sua condição de enunciado; e de gêneros discursivos e seus elementos constituintes – conteúdo temático, estilo e construção composicional – relacionados à sua dimensão extraverbal, uma vez que toda a proposta de ensino de LP orientada pelo documento se sustenta no “[...] discurso como prática social” (PARANÁ, 2008, p. 63) e nos gêneros como ferramentas para o ensino e aprendizagem da linguagem.

Assim, neste artigo, que apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida entre os anos de 2016 e 2018, voltamos nosso olhar para a formação

inicial do professor de LP, analisando dois cursos de licenciatura em Letras ofertados por uma universidade pública do estado de Paraná¹ na expectativa de responder à seguinte questão: *existe um diálogo entre os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos e os planos de ensino de suas disciplinas voltadas à formação do professor de LP com o que preconizam as DCE?*

Buscamos, dessa forma, por meio da análise de seus PPPs² e de planos de ensino de disciplinas que se voltam para a formação do professor de LP dos cursos selecionados, a identificação da concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos subjacentes a essas licenciaturas. O objetivo é observar se há um diálogo entre os cursos e as orientações das DCE (PARANÁ, 2008), de forma que possibilitem aos seus acadêmicos o suporte para o trabalho pedagógico em consonância com o documento. Entendemos que, com esse propósito, estaremos contribuindo, de alguma forma, para que se reflita também sobre o ensino de LP na Educação Básica do estado.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e interpretativista, que se inscreve na Linguística Aplicada – LA e cuja base teórica centra-se, essencialmente, nos estudos de Bakhtin e de seu Círculo. A investigação conta com uma análise documental e seu *corpus* é constituído pelo PPP de cada curso e por oito planos de ensino dos cursos selecionados.

Para dar conta do proposto, este artigo encontra-se organizado da seguinte forma: primeiro, discutimos a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin, conceitos essenciais para compreender a proposta de ensino das DCE (e que se constituem em nossas categorias de análise), e discorreremos sobre a proposta de ensino destas; em seguida, tratamos da metodologia

¹ Ambos os cursos pertencem à mesma instituição pública de ensino superior, mas são ofertados em *campi* distintos. A fim de preservar a identidade dos cursos analisados e da universidade a que pertencem, nós os trataremos aqui apenas como Curso 1 e Curso 2.

² Os PPP serão tratados como PPP1 e PPP2.

adotada na pesquisa; por fim, apresentamos as análises a partir dos dados gerados pelos documentos dos cursos.

2. Algumas ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin

O Círculo de Bakhtin, grupo de intelectuais russos que manteve encontros informais, mas regulares, entre os anos de 1919 e 1929, desenvolveu importantes reflexões filosóficas sobre as relações entre a linguagem, o homem e a sociedade, apresentando-nos a uma concepção interacionista e dialógica de linguagem.

Na visão de Volochinov e do Círculo, a linguagem “[...] é o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (VOLOCHINOV, 2013 [1930], p. 141).

O homem, nessa perspectiva, é um ser sócio-historicamente situado que interage e modifica o mundo à sua volta por meio do uso da linguagem. Toda a comunicação verbal que produz – o Círculo ocupou-se especialmente da linguagem verbal – é organizada com algum objetivo e sempre leva em conta a situação de interação e o contexto histórico-social em que ela ocorre. Para Bakhtin e o Círculo, a linguagem é, portanto, social, fruto e meio da interação humana e está estreitamente ligada ao contexto em que seu uso ocorre. A língua, por sua vez, é compreendida como um fenômeno social, vivo, carregado de ideologias, em uso constante e que se modifica por esse uso.

A interação é tomada como a base existencial da língua, cujo emprego sempre ocorre por meio de enunciados que são, conforme Bakhtin e Volochinov (2014 [1929]), as unidades reais da comunicação discursiva, uma vez que promovem a interação. É por meio de enunciados, moldados em gêneros do discurso, que nos dirigimos ao outro, que pressupomos respostas, enfim, que fazemos uso da linguagem para estabelecer e concretizar o contato com o mundo.

Nesse sentido, a língua não é neutra, mas dotada de conteúdo ideológico. De acordo com o entendimento desses estudiosos, os enunciados sempre expressam um posicionamento axiológico sobre o tema do qual tratam, estabelecendo um diálogo com outros enunciados já proferidos e suscitando respostas de novos enunciados; daí sua natureza dialógica.

Assim, a enunciação, conforme os pressupostos do Círculo de Bakhtin, comporta duas faces: uma verbal e outra extraverbal. A primeira diz respeito aos recursos linguísticos utilizados na composição do enunciado. A segunda, ao contexto da enunciação, sem o qual não é possível significá-la, e às relações dialógicas que estabelece com outros enunciados – seja para concordar com eles, para negá-los, refutá-los, complementá-los etc.

Na mesma direção, o conceito de texto adotado pelo Círculo também extrapola a noção de mero material linguístico. Para Bakhtin, assim como no enunciado, há “[...] dois pólos do texto” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 309). O primeiro deles seria o “[...] sistema universalmente aceito (isto é convencional no âmbito de um dado grupo) de signos, uma linguagem [...]” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 309). Em outras palavras, não há texto oral ou escrito sem o sistema da linguagem verbal – o texto é “[...] inteiramente realizado com recursos do sistema de signos da língua” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 310) –, de modo que Bakhtin reconhece sua importância. O segundo polo diz respeito à realização do texto como acontecimento único e singular num dado contexto que o emoldura e o determina. É nesse polo que o conjunto organizado de unidades da língua passa à condição de enunciado e pode, então, ter “[...] relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história [...]” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 310). Nesse polo, o texto apresenta-se permeado de ideologia, é passível de receber respostas e estabelece relações com outros textos, isto é, com outros enunciados.

Diante dessa dupla orientação do texto, reconhecida e apontada por Bakhtin, o Círculo adota a concepção de texto como enunciado ou, conforme Rodrigues (2001),

como texto-enunciado, pois só o texto, na sua condição de enunciado, permitiria que se estudasse, por meio do material linguístico, o homem como ser social.

Trata-se do texto concebido com um caráter “semiótico-ideológico” (BRAIT, 2012, p. 13), uma vez que não desconsidera a materialidade linguística, mas aponta para o fato de que o texto não se esgota nesse aspecto, avançando para o campo do discurso e das relações dialógicas entre os textos-enunciados.

O estudo da língua, nessa perspectiva, deve partir primeiro da análise da situação social de interação que está sendo mediada pelo texto (ferramenta de estudo), para só depois voltar-se ao linguístico e à sua composição, pois “Cada tipo de intercâmbio comunicativo [...] organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua estrutura tipo, que chamaremos a partir daqui de gênero” (VOLOCHINOV, 2013 [1930], p. 159).

Assim, conforme a situação de interação, que inclui a esfera comunicativa em que se realiza, os textos-enunciados sempre se moldam em um ou outro gênero do discurso, os quais, conforme Bakhtin (2011 [1979]), possuem em comum conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Os gêneros são compreendidos pelo Círculo como formas típicas de composição dos textos-enunciados constituídas no processo de interação humana em suas diferentes esferas de atividade e organizam o discurso no interior dessas esferas. Cada gênero pressupõe uma finalidade discursiva, comporta determinados temas, apresenta uma forma composicional e um estilo próprio, de modo que, quando queremos dizer algo, consideramos a situação social de comunicação em que estamos engajados e escolhemos o gênero mais adequado para moldar o discurso.

Há, portanto, um “vínculo orgânico” (FARACO, 2009, p. 126), ou “vínculo intrínseco” (FIORIN, 2016, p. 68), entre as atividades humanas e os usos que fazemos da linguagem verbal. A língua está em estreita relação com o contexto de seu uso, com

a situação de interação na qual produzimos os textos-enunciados moldados em algum gênero.

Da mesma forma como as atividades humanas e as formas de interação se modificam com o passar do tempo, os gêneros também o fazem. É por isso que Bakhtin afirma que são “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261), pois o filósofo da linguagem reconhece sua historicidade, caracterizando-os como “[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 268). Isso significa dizer que não produzimos gêneros; eles nos são dados historicamente, já se encontram na sociedade. O que produzimos são textos-enunciados que se moldam, se organizam em um gênero discursivo.

Os gêneros são vistos não apenas como o produto de interações sociais típicas, mas como formas de estudar e compreender o processo social de interação dentro de uma esfera comunicativa em dado contexto histórico. Para esse estudo, Bakhtin e Volochinov propõem a seguinte ordem metodológica, que ficou conhecida como método sociológico:

As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014 [1929], p. 128-129).

Trata-se de estudar a língua partindo, primeiro, da análise da situação comunicativa e do contexto de produção do texto-enunciado, para só depois realizar uma análise de sua organização e das formas linguísticas utilizadas em sua composição.

Para o Círculo de Bakhtin, portanto, a linguagem é forma e meio de interação e sua natureza é essencialmente dialógica. A língua não é neutra e seu uso se concretiza

em textos-enunciados que não podem ser compreendidos se os dissociarmos de seu contexto de produção. Nossos textos-enunciados, conforme a situação interativa de comunicação, sempre se moldam em gêneros discursivos.

Essa compreensão de linguagem defendida pelo Círculo influenciou/ influencia o ensino de línguas. No Brasil, os estudos bakhtinianos passaram a ser discutidos principalmente a partir da década de 1980 e fizeram emergir uma nova postura para o ensino de LP, que culminou na publicação dos PCN (BRASIL, 1998) e, mais tarde, das DCE (PARANÁ, 2008), cuja proposta discutimos a seguir.

2.1 A proposta de ensino das DCE

As DCE foram publicadas em 2008, e, conforme explicita o próprio documento, são fruto de um longo processo de discussão coletiva sobre a educação que envolveu professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná entre os anos de 2004 e 2008. Logo após sua publicação, o documento foi distribuído nas escolas do estado com o objetivo de fundamentar e orientar a prática pedagógica dos docentes e está vigente até o momento.

No documento da disciplina de LP, as DCE compreendem a linguagem como acontecimento social e ideológico. Para as DCE, “[...] a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens” (PARANÁ, 2008, p. 49). Já que é tomada como forma de interação entre os homens, o foco não está nas formas linguísticas, mas no processo de interação e no contexto em que ele se realiza.

Nas aulas de LP, propõe-se que professores e alunos se debrucem sobre o texto-enunciado, extrapolando suas análises para o contexto extraverbal em que ele foi produzido. Afinal, “Ensinar a língua materna, a partir dessa concepção, requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o

contexto de produção do enunciado, uma vez que seus significados são sociais e historicamente construídos” (PARANÁ, 2008, p. 49).

O documento reconhece que o emprego da língua se efetua em enunciados, entendidos na mesma concepção de Bakhtin e seu Círculo, e que os significados construídos por eles dependem de seu contexto de produção. Assim, orienta um ensino que leve em conta a dimensão social do uso da língua para dar-lhe sentido(s).

Nessa direção, “As Diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha na sua condição de sistema de formas [...], mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (PARANÁ, 2008, p. 49). Podemos afirmar, então, que a concepção de linguagem das DCE é interacionista e que o documento, alinhado às teorias bakhtinianas, entende que a língua em uso sempre é permeada por ideologias.

As DCE defendem que a linguagem é dialógica, entendimento que fica claro no modo como o documento compreende o texto:

[...] é necessário ampliar o conceito de texto, o qual envolve não apenas a formalização do discurso verbal ou não-verbal, mas o evento que abrange o antes, isto é, as condições de produção e elaboração; e o depois, ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais [...]. Assim, temos que um texto não é um objeto fixo num dado momento no tempo, ele lança seus sentidos no diálogo intertextual, ou seja, o texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos, desse modo, estabelece relações dialógicas (PARANÁ, 2008, p. 51).

O texto, conforme podemos inferir do trecho acima, é compreendido na sua condição de enunciado. Logo, está além dos limites das formas linguísticas, pois engloba o contexto histórico-social e a situação de interação em que foi produzido, bem como as relações dialógicas que estabelece com outros textos-enunciados. O

documento, portanto, reconhece os dois polos do texto (sistema e enunciado) apontados por Bakhtin (2011 [1979]) em relação de interdependência.

Além disso, aponta para o dialogismo constitutivo da linguagem, já que considera que todo texto-enunciado está em diálogo com outros textos-enunciados: ele é uma resposta aos que vieram antes e pressupõe respostas dos que virão depois. O falante sempre adota uma atitude responsiva ativa quando em contato com outros textos, de modo que “[...] os nossos enunciados são heterogêneos, uma vez que emergem da multidão das vozes sociais” (PARANÁ, 2008, p. 52).

Nessa concepção de linguagem e de texto, destaca-se, no documento, o “[...] discurso como prática social” (PARANÁ, 2008, p. 63), como conteúdo estruturante da disciplina de LP. Nessa direção, o que o documento propõe é um ensino que desloque o foco da materialidade linguística para o processo de interação e para os sentidos históricos e sociais construídos nele; que se volte para os enunciados os discursos que materializam a linguagem; e que reconheça as relações dialógicas entre os textos-enunciados.

Assim, as DCE propõem um ensino que busque “[...] aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos” (PARANÁ, 2008, p. 50). O foco do ensino é discursivo. Seu objetivo é que extrapole o estudo das estruturas da língua, e possibilite ao estudante o domínio da linguagem em situações de interação diversas, para que tenha condições de constituir-se como sujeito participativo na sociedade letrada, reconhecendo as vozes sociais que o cercam e tendo condições de se posicionar criticamente em relação a elas.

Partindo desse conteúdo estruturante, o documento orienta que “A língua será trabalhada, na sala de aula, a partir da linguagem em uso [...]. Assim, o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal” (PARANÁ, 2008, p. 63).

Para isso, orienta o trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula. Esse trabalho é importante, pois, conforme o documento:

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso (PARANÁ, 2008, p. 53).

Tal orientação vai ao encontro da perspectiva bakhtiniana quando defende que falamos e interagimos sempre por meio de gêneros; todos os enunciados se moldam em um gênero discursivo. Logo, para trabalhar a língua em uso, é preciso trabalhar com textos-enunciados de gêneros diversos. De acordo com Bakhtin (2011 [1979]), quanto melhor dominarmos os gêneros, mais livremente os empregaremos para concretizar nosso projeto de dizer.

Quanto à concepção de gêneros do discurso que as DCE adotam, é, em consonância com as teorias do Círculo de Bakhtin, a de “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” (PARANÁ, 2008, p. 52). O documento entende que “[...] os gêneros variam assim como a língua – a qual é viva, e não estanque” (PARANÁ, 2008, p. 52). Foca, portanto, no processo de interação e no contexto histórico-social em que surgem e são produzidos os gêneros e não apenas em seus três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Orienta que, em qualquer trabalho em sala de aula, a perspectiva primeira deve ser sempre a do discurso, observando o contexto de produção, o valor ideológico dos enunciados, seu autor e interlocutor, os sentidos criados e situados sócio-historicamente, conforme podemos conferir no trecho que segue.

Ao trabalhar com o tema do gênero selecionado, o professor propiciará ao aluno a análise crítica do conteúdo do texto e seu valor ideológico, selecionando conteúdos específicos, seja para a prática de leitura ou de

produção (oral e/ou escrita), que explorem discursivamente o texto. A forma composicional dos gêneros será analisada pelos alunos no intuito de compreenderem algumas especificidades e similaridades das relações sociais numa dada esfera comunicativa. Para essa análise, é preciso considerar o interlocutor do texto, a situação de produção, a finalidade, o gênero ao qual pertence, entre outros aspectos. As marcas linguísticas também devem ser abordadas no trabalho com os gêneros, para que o aluno compreenda os usos da língua e os sentidos estabelecidos pela escolha de um ou de outro elemento linguístico (PARANÁ, 2008, p. 64).

Nesse trecho, o documento assume a orientação do método sociológico proposto por Bakhtin e Volochinov (2014 [1929]) para o estudo da língua, apontando que o trabalho com os gêneros nas aulas de LP deve articular as análises de sua dimensão social com a sua dimensão verbal. As escolhas temáticas, composicionais e linguísticas dos textos-enunciados dos diferentes gêneros, nesse caso, devem ser entendidas como resultado de um projeto de dizer de um sujeito situado sócio-historicamente.

A proposta de ensino apresentada pelas DCE é subsidiada pelas teorias de Bakhtin e do Círculo e voltada para as práticas sociais de uso da língua. Desse modo, concebe a linguagem numa perspectiva interacionista e dialógica, na qual o texto é tomado como enunciado e os gêneros discursivos compreendem duas dimensões interdependentes: uma extraverbal e outra verbal. Aponta para um estudo que vai além da materialidade linguística nas aulas de LP, que assume a língua como ideológica e os textos como espaços de embate de vozes sociais, buscando propiciar aos estudantes as condições para que reconheçam tais vozes e possam se posicionar diante delas nas diferentes situações de interação em que estiverem engajados.

No entanto essa proposta exige, para ser efetivada pelos professores em sala de aula, que estes conheçam as teorias de que o documento trata – compreendendo a linguagem como forma de interação, o texto como enunciado e os gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana – e saibam como ensinar com base nelas. Desse modo, ao

considerarmos os pressupostos bakhtinianos e suas (re)enunciações nas DCE, analisamos documentos dos dois cursos de Letras selecionados, buscando pelo diálogo entre a formação inicial que propiciam e o ensino de LP orientado pelo documento pedagógico estadual.

Nesse viés, nossa investigação inscreve-se na perspectiva teórica da Linguística Aplicada (LA), pois trata de um problema socialmente relevante de uso da linguagem: a formação de professores de LP. Para Bohn (2013), discussões sobre a formação de professores devem integrar sempre a agenda de pesquisas da LA, uma vez que, dado o papel da linguagem em nossas vidas, discutir a formação de tais profissionais significa refletir sobre os usos da língua em nossa sociedade.

No caso específico de nossa pesquisa, buscamos aprofundar o entendimento do processo de formação inicial de professores de LP, realizando uma investigação que tem por base a premissa, presente nas DCE (PARANÁ, 2008), de que ensinar LP é mais do que instrumentalizar o aluno para o trabalho com a materialidade linguística, fazendo-o compreender as muitas formas de agir sobre o mundo por meio da linguagem.

Antes de tratar das análises, contudo, discorreremos sobre a metodologia da pesquisa.

3. Metodologia

Dada sua proposta, a investigação se inscreve nas bases epistemológicas da pesquisa qualitativa e no paradigma interpretativista e é composta por uma análise documental. Seu *corpus* é formado por documentos dos cursos: seus PPP e os planos de ensino das disciplinas voltadas à formação do professor de LP³.

³ Observamos as grades curriculares dos dois cursos e selecionamos, para as análises, os planos das disciplinas voltadas ao ensino de conteúdos de LP, Linguística ou Formação Pedagógica para o ensino de línguas. Ao todo, analisamos oito planos de ensino: cinco do Curso 1 (Leitura, Escrita e Oralidade I; Gramática da Língua Portuguesa I; Estudos Linguísticos I; História da Língua Portuguesa; Pluralidade

Estabelecemos três categorias de análise: 1) Concepção de linguagem; 2) Concepção de texto; 3) Concepção de gêneros discursivos. Essas categorias são as que julgamos essenciais, dados os conceitos-chave da teoria bakhtiniana apresentados nas DCE, para observar a relação entre o documento pedagógico e os instrumentos geradores de dados.

Na primeira categoria, *Concepção de Linguagem*, buscamos, nos documentos analisados, elementos que possibilitem reconhecer a concepção que adotam, comparando-a com a das DCE, qual seja, a concepção interacionista e dialógica de linguagem em acordo com os pressupostos do Círculo de Bakhtin.

A segunda categoria diz respeito à *Concepção de Texto* adotada pelos documentos analisados em relação com a das DCE. Esse elemento é importante, pois, no caso das DCE, entende-se que “O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais” (PARANÁ, 2008, p. 51). Esse entendimento corrobora a concepção de linguagem adotada e é base essencial para o trabalho com a LP tal qual o documento preconiza.

Por último, atentamos para a *Concepção de Gêneros Discursivos* presente nos documentos analisados, a fim de observar se os cursos trabalham e ensinam a trabalhar com os gêneros na perspectiva bakhtiniana adotada pelas DCE.

4. Análise dos dados: um olhar para dois cursos de Letras e sua relação com as DCE

Os dois cursos que selecionamos para análise são licenciaturas em Letras que pertencem à mesma universidade pública do estado do Paraná, situados em *campi*

Linguístico-Cultural, Política Linguística e Ensino) e três do Curso 2 (Fonética e Fonologia; História da Língua Portuguesa; Leitura e Produção Textual). Ressaltamos que todas as disciplinas cujos planos analisamos são ministradas no primeiro ano dos cursos. Isso porque ambas as licenciaturas tiveram seu PPP reformulado e sua implantação foi iniciada em 2017, mesmo ano de realização da pesquisa. Desse modo, dispúnhamos somente dos planos de ensino de disciplinas ministradas no primeiro ano dos cursos. Ressaltamos, contudo, que as análises das disciplinas foram complementadas com o ementário de todas as disciplinas apresentado nos PPPs.

diferentes. Tais licenciaturas, apesar de fazerem parte da mesma *instituição*, apresentam PPP, carga horária e grades curriculares distintas.

Ambos os cursos formam professores habilitados ao ensino de LP e tiveram seus projetos reformulados para atender à Resolução CNE/CP 2/2015, que, entre outras medidas, determinou carga horária mínima de 3.200 horas para os cursos de formação docente no Brasil. Assim, as duas licenciaturas aprovaram novos PPPs e grades curriculares, cuja implantação gradativa iniciou no ano de 2017.

É essa nova proposta de cada uma das duas licenciaturas que analisamos a seguir, estabelecendo relações entre a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos que lhes subsidiam e as concepções das DCE, de modo a observar que diálogo a formação inicial estabelece com o ensino proposto pelo documento pedagógico estadual.

4.1 Curso 1

O primeiro documento do Curso 1 que analisamos foi seu PPP. Na seção *Organização Didático-Pedagógica*, observamos a concepção de linguagem que subsidia o curso. De acordo com o PPP:

[...] o ensino de qualquer uma das línguas deverá estar pautado pela observância das características fronteiriças e do contexto socioeconômico em que se insere o *campus*. Isso, não no sentido de reagir às suas exigências, mas no intuito de pesquisar e produzir conhecimentos que permitam ao profissional adiantar-se às necessidades e desempenhar suas atividades com espírito crítico e com conhecimento de causa. O estudo, a produção e a compreensão de textos em seus diferentes gêneros e modalidades e a análise crítica do processo ensino aprendizagem deverão, para tanto, estar constantemente relacionados (PP1).

O que se propõe é um ensino que vá além da materialidade linguística e discuta como o contexto influencia nos usos e no ensino das línguas, para que o futuro

professor tenha condições de avaliar, criticar e questionar os conteúdos e sua prática pedagógica, desenvolvendo uma “teoria prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48) na qual também se construam conhecimentos.

É possível inferir a concepção de linguagem assumida pelo PPP: ao determinar que o estudo das línguas se dê a partir da observância do contexto em que o curso e seus sujeitos se situam, podemos estabelecer relações entre o PPP, a teoria bakhtiniana e as DCE (PARANÁ, 2008). Para Bakhtin e Volochinov (2014 [1929]), o estudo da língua deve partir primeiro da análise do contexto e da situação de interação que motivou a enunciação, para só depois focar no linguístico, uma vez que o extraverbal determina o verbal. Em consonância, as diretrizes estaduais, que se pautam em Bakhtin, explicitam que:

Ensinar a língua materna, a partir dessa concepção [interacionista e dialógica], requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos (PARANÁ, 2008, p. 49).

Logo, ao destacar a importância de analisar/considerar o contexto em que o curso se insere para tratar do ensino das línguas, o PPP se filia à mesma concepção de linguagem assumida nas DCE.

Inferimos ainda que o documento está em acordo com as diretrizes estaduais ao orientar que o curso propicie **o estudo, a produção e a compreensão de textos em seus diferentes gêneros**. O PPP deixa entrever que reconhece que todos os textos se moldam em algum gênero e, embora não explicita gêneros discursivos ou textuais, ao pressupor um ensino de línguas que considere primeiramente o contexto, entendemos que abarca uma perspectiva discursiva, como a das DCE, partindo do extraverbal para o verbal. Nesse caso, a concepção de texto seria a mesma do documento estadual: texto-enunciado, evento único e concreto.

Essa relação torna-se mais clara quando, ao tratar da *metodologia* do curso, o PPP destaca que, apesar de contemplar em seu currículo disciplinas que permitem diferentes metodologias,

[...] o caminho metodológico traçado para o Curso é o da abordagem **interpretativista/interacionista**, tendo como referencial epistemológico a teoria dialética do conhecimento [...] a qual fundamenta a teoria histórico-cultural de Vigotski e o materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, busca-se **a linguagem – e o sujeito da linguagem – em seu aspecto social, histórico, cultural**. Contempla-se, portanto, a opção pelo **sujeito sócio-historicamente concreto e situado, pelas perspectivas semiótico-discursivas**, pelo prisma do processo ensino-aprendizagem vigotskiano, e pelo caminho da práxis, em um **movimento dialético de apropriação dos conteúdos, dos conceitos, dos significados** (PPP1, grifos nossos).

O curso adota uma formação pautada nas teorias de Vygotsky e no materialismo histórico-dialético de Marx. Em ambos os casos, há um diálogo com a teoria bakhtiniana, que concebe a linguagem como meio de interação entre os sujeitos e considera seus aspectos sociais, históricos e culturais, adotando uma perspectiva discursiva na qual a língua é compreendida como ideológica, refletindo e refratando a realidade.

O sujeito é entendido pelo PPP como nas DCE: sócio-historicamente situado, concreto, que interpreta e age sobre o mundo por meio da linguagem. Nesse sentido, tendo em vista o viés discursivo e dialético adotado, compreendemos que fica implícita a natureza dialógica da linguagem.

O ensino-aprendizagem, desse modo, se dá pela interação, pelo diálogo entre os diferentes discursos com os quais travamos contato, por um movimento dialético e dialógico de apropriação dos conteúdos.

O documento ainda esclarece que: “Como eixo condutor de todo esse processo, encontra-se a leitura/interpretação/compreensão de textos de inúmeros gêneros discursivos – ponto de partida e de chegada de todo o trabalho em sala de aula”

(PPP1). Nessa parte, estabelece relação com o ensino de línguas como defendido por Geraldi (1997), pesquisador que compartilha da compreensão de linguagem do Círculo de Bakhtin, e considera “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135). O autor compreende o texto como uma atividade discursiva e, portanto, como um enunciado nos moldes da teoria bakhtiniana, e afirma que:

[...] é no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

O texto revela não só a estrutura da língua, a regularidade de suas formas quando em uso – polo da língua enquanto sistema –, mas também o discurso e as vozes sociais em diálogo no processo de enunciação, sendo determinado pelo contexto sócio-histórico em que a enunciação acontece – o que lhe torna um evento único, singular e concreto – polo do discurso, do texto-enunciado (BAKHTIN, 2011 [1979]). Logo, ao parafrasear Geraldi, o PPP demonstra que o colegiado do curso concorda com sua proposta de ensino e, desse modo, compreende os textos na sua condição de enunciados. Além disso, o documento aponta que o foco do ensino está nos textos de **gêneros discursivos** diversos.

O PPP, desse modo, estabelece relação de concordância com o ensino preconizado pelas DCE, permitindo entrever que a proposta de formação inicial do Curso 1 é norteadada por concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos em harmonia com as do documento estadual.

Com relação às disciplinas, procedemos à análise de cinco planos de ensino, além das ementas da grade curricular do curso⁴. Como resultado, observamos que, se nem todas são subsidiadas pelas mesmas concepções das DCE – como é o caso das disciplinas de Gramática de Língua Portuguesa I, II e III, que propõem uma abordagem normativa e descritiva da língua, filiando-se a outras concepções de linguagem –, a maioria delas se pauta pela compreensão da linguagem como prática social e meio de interação.

Em cinco disciplinas foi possível observar relações com as DCE. Na disciplina de *Fundamentos da Educação*, ministrada no terceiro ano do curso, a ementa prevê o estudo de propostas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa – LP e de propostas de didatização de gêneros discursivos. Aponta, desse modo, para discussões que incluam o ensino preconizado pelas DCE.

Na disciplina *Leitura, Escrita e Oralidade I*, ministrada no primeiro ano do curso, propõe-se: 1) estudo dos gêneros discursivos e sua relação com o ensino de LP; 2) estudo de gêneros acadêmicos, tais como resenha, resumo, artigo científico. Entre os objetivos da disciplina, conforme seu *plano de ensino* vigente para o ano letivo de 2017, estão:

1) **conhecer as teorias interacionistas e discursivas da linguagem**, o que implica que deve contemplar também a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin presente nas DCE;

2) **identificar os gêneros discursivos como formas de organização da língua em uso**, o que faz referência à perspectiva bakhtiniana de que “Os gêneros do discurso organizam nosso discurso [...]” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 283), uma vez que “Falamos apenas através de determinados gêneros, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2011

⁴ Neste artigo, destacamos as disciplinas em que foi possível estabelecer relação com as concepções e a proposta de ensino das DCELP, seja pela análise do plano de ensino, seja pela análise da ementa.

[1979], p. 282). Nesse sentido, ao identificar os gêneros discursivos como formas de organização da língua, o plano aponta para a concepção de gêneros – e também de enunciado – do Círculo, enfatizando sua relação com a situação de interação;

3) ler, analisar e produzir textos dos diversos gêneros discursivos explorando as práticas da leitura, da escrita e da oralidade na perspectiva enunciativa e discursiva da linguagem, o que aponta para um ensino em consonância com a proposta das DCE, já que é centrado no estudo de textos de diferentes gêneros discursivos e contempla práticas de leitura, escrita e produção textual na perspectiva enunciativa e discursiva – que entendemos fazer referência à concepção de linguagem do Círculo.

O conteúdo programático da disciplina contempla os estudos do Círculo de Bakhtin e dos gêneros discursivos na concepção desse filósofo da linguagem, trabalhando o conceito de enunciado e enunciação, e a natureza dialógica da linguagem. Ainda, as referências do plano apresentam obras do Círculo, como *Marxismo e filosofia da linguagem* e *Estética da criação verbal*.

Sob esse viés, a disciplina propõe um estudo dos gêneros subsidiado pelos pressupostos bakhtinianos e, portanto, pautado pelas mesmas concepções (de linguagem, de texto e de gêneros discursivos) das DCE.

Nas disciplinas *Leitura, Escrita e Oralidade II e III*, ministradas no segundo e terceiro ano do curso, cujas ementas analisamos, estão previstas discussões sobre a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística no ensino de LP, olhando para os gêneros discursivos como eixo articulador dessas práticas. Ambas as disciplinas, ao preconizarem um ensino que recorra aos gêneros como ponto de partida para as práticas de uso da linguagem, estabelecem – embora o conceito de texto e de gêneros possa variar e não se garanta um foco discursivo apenas pela ementa – alguma relação com as concepções e o ensino proposto pelas DCE.

Por fim, a disciplina *Estudos Linguísticos II*, em sua ementa, aponta para o estudo de **Bakhtin e o signo ideológico**, o que nos permite inferir que discute a concepção de

linguagem que o filósofo defendia: dialógica, permeada pela ideologia, marcada pelo horizonte axiológico dos falantes. Nesse contexto, compreendemos que também deve ser discutido o conceito de enunciado – central na teoria bakhtiniana – e, uma vez que a ementa também prevê o estudo das **teorias enunciativas e discursivas no contexto de ensino**, é provável que sejam abordados os gêneros no ensino de LP. Desse modo, concluímos que a disciplina estabelece relação com o documento pedagógico do estado do Paraná na medida em que se sustenta em teorias que subsidiam sua proposta de ensino.

A análise do PPP e dos planos de ensino e ementas das disciplinas do Curso 1 permitiu-nos observar que, em geral, estes se pautam por uma concepção de linguagem como prática social, uma vez que consideram sua historicidade, o fato de que a língua varia no uso que dela fazem os falantes e sua relação com o contexto social em que esse uso ocorre.

A concepção de linguagem expressa no PPP é coerente com a das DCE, assim como o é o caminho metodológico adotado pelo curso – o qual também indica que as concepções de texto e de gêneros discursivos subjacentes à licenciatura concordam com as do documento estadual.

No que se referem às disciplinas, em cinco delas observamos relações com as diretrizes estaduais: 1) ao discutir sua proposta, como no caso da disciplina *Fundamentos da Educação*; 2) ao propor um estudo dos gêneros e de sua relação com o ensino que se pautem pela concepção bakhtiniana de linguagem, de texto como enunciado e de gêneros discursivos, como no caso das disciplinas *Leitura, Escrita e Oralidade I, II e III*; 3) ao considerar um estudo dessas teorias, como observamos na ementa de *Estudos Linguísticos II*.

O Curso 1, portanto, estabelece diálogo de concordância com o ensino proposto pelas DCE. Quanto ao Curso 2, apresentamos a análise de seu PPP e disciplinas a seguir.

4. Curso 2

Iniciamos a análise do Curso 2 pelo seu PPP. No que diz respeito à linguagem, o projeto do curso destaca que:

Ela depende do local, do momento, do interlocutor, da finalidade da interlocução, das imagens feitas entre os interlocutores, ou seja, o sentido preciso de um determinado enunciado só pode ser definido em face das condições de produção, do contexto, da situação, da enunciação e do extraverbal, que mostram que o material verbal não é autossuficiente e nem determina o modo de dizer, sendo determinado pelo locutor, em face das condições discursivas em que se encontra e dependendo de seus interesses e objetivos. Pode-se pleitear, portanto, que a linguagem depende da situação comunicativa; e, ao se tomar a situação comunicativa como constituinte da língua, chega-se aos locutores e à posição bakhtiniana de que a linguagem é forma de interação social, de que ela se recria e se refaz em situação de uso prático e de que é provento da atividade humana no seu construir histórico (PPP2).

O PPP, desse modo, mostra que o curso se filia à concepção bakhtiniana de linguagem, segundo a qual o contexto extraverbal da enunciação determina o uso dos recursos da língua, sendo a situação comunicativa indispensável à análise linguística. A ideia é a de que, conforme Bakhtin (2011 [1979]), o enunciado comporta duas faces, uma verbal e outra extraverbal, imbricadas em sua constituição. Ao afirmar que a linguagem **se recria e se refaz em situação de uso prático e de que é provento da atividade humana no seu construir histórico**, o texto aponta o fato de que: “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014 [1929], p. 128), no uso que dela fazem os falantes.

Adiante, afirma-se que, nas Ciências Humanas, a chegada ao objeto de estudo “[...] é sempre intermediada pela chegada de outras pessoas antes e que dizem a sua palavra: a ‘nova’ contemplação não é primitiva, ela é plena de ressonância das vozes dos outros, que vieram e disseram antes” (PPP2). Nesse trecho, observamos uma referência ao dialogismo tal como entendido pelo Círculo de Bakhtin: o enunciado é

concreto e único, é algo “novo”, mas existe numa relação dialógica com o que já foi dito antes sobre o mesmo objeto. Ele é uma réplica às palavras de outros e suscitará novas réplicas sobre si; é, portanto, pleno de vozes sociais. Assim, embora não cite os gêneros discursivos, a concepção de linguagem e de texto assumida pelo curso nesse trecho do PPP corresponde às concepções bakhtinianas e, portanto, às das DCE.

Apesar de assumir tais pressupostos como “concepção filosófica de linguagem do curso” (PPP2), o eixo de organização adotado para as disciplinas da área de LP e Linguística do curso, contudo, não corrobora essa escolha:

O primeiro eixo articulador se refere ao fato de que as disciplinas da área possuem entre si um princípio de organização que vai do particular para o geral ou, em outros termos, dos níveis menores da descrição linguística, para os níveis maiores ou mais amplos, até alcançar, em definitivo, a questão do texto/discurso/sentido. Se o passo inicial são estudos de fonética e fonologia, mais tarde, as reflexões chegam ao texto e ao discurso. Neste caso, tem-se um gradiente que conduz do mais “simples” para o mais “complexo” ou do mais concreto para o mais abstrato: poder-se-ia dizer, correndo risco, do sem sentido para o com sentido pleno (PPP2).

A organização das disciplinas, desse modo, segue o caminho inverso ao proposto por Bakhtin e Volochinov (2014 [1929]), para quem o estudo deve partir primeiro da análise do contexto extraverbal, da situação de interação que motivou o uso da língua, dos discursos, para só depois se preocupar com o exame das formas e dos recursos linguísticos utilizados na enunciação. Isso porque “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014 [1929], p. 117). Logo, para o Círculo de Bakhtin, um estudo que parta do **sem sentido** para o **com sentido pleno** não é coerente.

Assim, levando em conta que as DCE orientam o ensino na ordem do método sociológico bakhtiniano, ao propor um ensino que parta da análise das formas e

estruturas da língua para só depois chegar ao estudo do **texto/discurso/sentido**, o ensino no curso vai na contramão do que é proposto pelo documento estadual.

O PPP assume explicitamente que sua concepção filosófica de linguagem se pauta pelos pressupostos bakhtinianos. Reconhece que a linguagem é dialógica e uma forma de interação social, que a língua é histórica e evolui no uso que dela fazem os falantes e que os enunciados são constituídos de uma face verbal e outra extraverbal, sendo a situação comunicativa constituinte da língua em uso.

Nesse sentido, o PPP, ao tratar dos pressupostos teóricos que subsidiam a área de LP, compartilha da concepção de linguagem e de texto das DCE (PARANÁ, 2008). É curioso, contudo, que os gêneros discursivos não sejam citados em nenhum momento ao longo do PPP e que a organização das disciplinas da área de LP siga o caminho inverso ao proposto por Bakhtin e Volochinov (2014 [1929]) para o estudo da língua, o que nos parece uma incoerência teórica.

Com relação às disciplinas, embora adote os pressupostos bakhtinianos, como a concepção filosófica de linguagem do curso, o PPP aponta para a existência de muitas formas de conceber a linguagem e para os diferentes objetos dos estudos linguísticos. Mesmo entre os que consideram que “[...] uma língua é usada de acordo com o contexto social em que o falante está situado interativamente” (PPP2), há, conforme o documento, diferentes postulados, entre os quais são citados: a Análise do Discurso Francesa, a Linguística do Texto, a Linguística Sociológica, a Pragmática, a Teoria da Dêixis e a Semântica Argumentativa. Assim, o PPP aponta para a necessidade de que

[...] as disciplinas ligadas à Linguística e à Língua Portuguesa não elejam um dentre os pontos de vista delineados e o apresente como o mais pertinente, mas que objetive a sua composição multifacetada. Ela deve buscar dar uma apresentação panorâmica de vários recortes, fazendo-os ser percebíveis como sustentáveis empiricamente e, ao mesmo tempo, limitados com base nestes mesmos dados empíricos (PPP2).

Dessa forma, as disciplinas de LP e Linguística do curso não se pautam por uma única concepção de linguagem e uma única teoria linguística. Ao contrário, procuram possibilitar aos futuros professores o conhecimento de diferentes abordagens dos estudos linguísticos para que eles mesmos possam “[...] eleger a teoria que deverá ser o seu centro de preocupações” (PPP2). Há, portanto, ao longo do curso, disciplinas cujas concepções se aproximam das concepções das DCE e outras que delas se distanciam.

Assim, na análise dos planos e ementas⁵ observamos que as disciplinas, de fato, buscam apresentar aos futuros professores um panorama das diferentes teorias linguísticas. Destacamos, contudo, que há muitas disciplinas no curso que se pautam pela concepção da linguagem como forma de interação, discutindo diferentes teorias que compõem a chamada Linguística da Enunciação⁶. São ministradas no segundo ano do curso *Argumentação e Retórica, Estudos Sociolinguísticos e Linguística Textual*; e no quarto, as disciplinas de *Análise do Discurso e Léxico-Semântica*. O curso enfatiza, portanto, uma compreensão interacionista da linguagem.

Já a relação com as concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos das DCE está presente em três disciplinas: *Leitura e Produção Textual, Gêneros Discursivos e Filosofia da Linguagem*.

Na disciplina *Leitura e Produção Textual*, ministrada no primeiro ano e cujo plano de ensino analisamos, a ementa propõe um estudo das diferentes concepções sobre

⁵ Neste artigo, destacamos as disciplinas em que foi possível estabelecer relação com as concepções e a proposta de ensino das DCE, seja pela análise do plano de ensino, seja pela análise da ementa.

⁶ Travaglia (1996) destaca que, a partir principalmente da década de 1960, ganharam corpo correntes de estudo que tratam não só do sistema formal da língua, mas também de questões relacionadas ao contexto em que o uso da linguagem verbal ocorre e à variação linguística. Essas teorias, que incluem a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa, a Sociolinguística, entre outras, podem ser reunidas sob o título geral de Linguística da Enunciação. Segundo Costa-Hübes (2008), o que essas correntes têm em comum é o fato de elevarem a interação social à condição de princípio explicativo dos fatos da língua, não mais tratando do estudo de palavras ou de frases isoladas, mas relacionando-as ao texto, ao contexto sócio-histórico e ao(s) usuário(s) que a(s) produziu(iram).

leitura e texto, tratando da prática de produção textual tanto na escola quanto na academia.

Nos objetivos, pretende-se que os futuros professores façam um estudo teórico-prático sobre os conceitos de leitura e produção textual, a fim de que estejam preparados para o ensino nas escolas e, também, para a produção acadêmica que lhes será solicitada ao longo da licenciatura. Para tal, a disciplina prevê análise de atividades de leitura e produção textual trabalhadas nas escolas, bem como de produção de textos dos **gêneros** resumo, resenha, seminário e artigo, todos da esfera acadêmica.

Com relação ao conteúdo programático, inclui a produção textual na universidade. Nele estão a **redação acadêmica**, a **estrutura textual** e o **estilo**, todos voltados à análise da materialidade linguística, de forma que a ênfase parece recair nos recursos linguísticos típicos dos gêneros da esfera científica. Porém, estão previstas também reflexões sobre o público-alvo a quem se destina essa produção, em outras palavras, sobre os interlocutores dos textos dos gêneros dessa esfera. Em nosso entendimento, ao destacar os interlocutores, a disciplina permite entrever que discute também o contexto de produção desses gêneros.

Afinal, conforme Bakhtin e Volochinov (2014 [1929]), os enunciados são sempre determinados pelas condições reais da enunciação e, uma vez que ela é o produto da interação de sujeitos sócio-historicamente situados, isso implica pensar no interlocutor para quem nos dirigimos. Assim, “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 301). Cada gênero pressupõe um tipo de interlocutor, conforme sua função social e esfera comunicativa de produção e circulação. Logo, ao tratar do público-alvo, a disciplina aponta para reflexões sobre o contexto extraverbal de produção dos textos.

A partir daí, são estudados os gêneros resumo, resenha, artigo acadêmico e seminário, atentando, em cada um deles, para seu conteúdo, composição e estilo. Embora não de forma direta, a disciplina aponta para a definição de gêneros numa perspectiva bakhtiniana, reconhecendo que são tipos relativamente estáveis de enunciados que compartilham conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Na sequência, os conteúdos contemplam reflexões sobre a prática de leitura e produção textual na escola. Ao discutir suas diferentes abordagens, a disciplina também prevê discussões sobre a proposta de ensino dos PCN e das DCE, o que é destacado no conteúdo como a visão dos PCN e das DCE a respeito da prática de escrita e das recomendações oficiais para o ensino de leitura: a visão dos PCN e das DCE. Nesse sentido, inferimos que a disciplina também trata da compreensão de linguagem, de texto e de gêneros discursivos que subsidiam essas práticas, estabelecendo relação com as concepções assumidas pelo documento pedagógico estadual. Contudo, embora os PCN e as DCE estejam listados na bibliografia do plano, nenhuma das obras do Círculo consta em suas referências.

A ausência dessas obras evidencia duas possibilidades: a) o trabalho com os gêneros se dá numa perspectiva textual e não discursiva, com ênfase na composição e no estilo dos gêneros – e por isso a disciplina pauta-se na concepção de linguagem interacionista, mas não dialógica; b) é necessário reformular o plano para contemplar em sua bibliografia obras que lhe são basilares.

A disciplina *Gêneros Discursivos*, ministrada no terceiro ano do curso, por sua vez, permite observar uma relação com o documento estadual já no nome: trata-se de disciplina que discute os gêneros discursivos e, portanto, em alguma medida, contempla discussões sobre as concepções presentes nas DCE.

Em sua ementa, uma vez que não dispúnhamos de seu plano de ensino para análise, especifica-se que abordará diferentes perspectivas teóricas sobre os gêneros – do que depreendemos que deve abordar as concepções bakhtinianas também – e

também metodológicas, o que nos leva a inferir que entre as possibilidades de trabalho com os gêneros na *educação básica* discutirá, entre outras, a perspectiva discursiva de ensino de LP proposta pelas DCE.

Por fim, a disciplina *Filosofia da Linguagem*, ministrada no quarto ano da licenciatura, aborda também, conforme sua ementa, a concepção interacionista de linguagem e sua influência no ensino de línguas, de forma que é provável que trate dos gêneros discursivos (ou textuais) abordando também as teorias bakhtinianas. Deixa entrever, dessa forma, discussões que contemplem as concepções de linguagem, texto e gêneros das DCE.

A análise dos documentos do Curso 2 permitiu observar que seu PPP adota como concepção filosófica de linguagem os pressupostos bakhtinianos, filiando-se à mesma concepção de linguagem e de texto das DCE. Contudo não faz nenhuma referência aos gêneros discursivos e estabelece um eixo de organização para as disciplinas de LP – indo da análise das estruturas linguísticas descontextualizadas para os textos e discursos – que é contrário à ordem metodológica para o estudo da língua proposto por Bakhtin e Volochinov (2014 [1929]) e, portanto, contrário também à das *diretrizes estaduais*, o que caracteriza uma incoerência.

No que diz respeito às disciplinas, busca apresentar aos futuros professores um panorama das diferentes teorias linguísticas para que eles escolham aquela que julgam a mais adequada para subsidiar sua prática pedagógica. Destacamos, no entanto, que grande parte dessas disciplinas se pauta pela concepção de linguagem como prática social, de modo que o curso enfatiza uma compreensão interacionista da linguagem na qual a língua é compreendida como histórica e variável, sendo influenciada por fatores extraverbais (culturais, históricos, políticos, sociais).

Já a relação com as concepções de linguagem, de texto e de gêneros discursivos das DCE está presente, entre os planos analisados, principalmente na disciplina *Leitura e Produção Textual*. Mas a análise das ementas deixa entrever a possibilidade de que

essas relações também estejam contempladas, ao longo do curso, em disciplinas como: *Gêneros Discursivos* e *Filosofia da Linguagem*. Logo, há um diálogo, que ora é de concordância, ora de distanciamento – tendo em vista o eixo de organização das disciplinas de LP – entre o PPP e algumas disciplinas do curso com o ensino de LP proposto pelas DCE.

5. Considerações finais

Com esta pesquisa, buscamos aprofundar o entendimento sobre o processo de formação inicial de professores de LP, realizando uma investigação que tem por base a premissa, presente nas DCE (PARANÁ, 2008), de que ensinar LP é mais do que instrumentalizar o aluno para o trabalho com a materialidade linguística, fazendo-o compreender as muitas formas de agir sobre o mundo por meio da linguagem. Para isso, cremos que é necessário que os professores compartilhem desse entendimento, recebendo desde a graduação subsídios para compreender e efetivar esse ensino.

Dessa percepção, surgiu o propósito de investigar dois cursos de Letras de uma universidade pública do Paraná a fim de observar se existe um diálogo entre os PPPs dos cursos e os planos de ensino de suas disciplinas voltadas à formação do professor de LP e o que preconizam as DCE.

Respondendo à pergunta de pesquisa, no que diz respeito à formação inicial do professor de LP, existe um diálogo entre os PPPs dos cursos e alguns de seus planos de ensino (e ementas de disciplinas) e o que preconizam as DCE. Mas essa relação se dá de modo distinto nos dois cursos. O Curso 1 pauta-se pelas mesmas concepções de linguagem, de texto e de gêneros do documento estadual, adotando o estudo de textos de gêneros discursivos diversos como eixo condutor do processo de ensino de línguas na formação inicial. E, em algumas de suas disciplinas, não só discute a proposta de ensino das DCE, como propõe um estudo dos gêneros subsidiado pelas mesmas concepções do documento estadual.

O Curso 2, por sua vez, pauta-se por uma concepção interacionista de linguagem, mas adota um eixo organizador para a área de LP contrário aos pressupostos bakhtinianos para o estudo da língua. Em algumas de suas disciplinas, o curso dialoga com as DCE, mas essa relação se dá mais no sentido de discutir a proposta do documento, as teorias e concepções que a subsidiam do que de pautar as disciplinas por essas concepções.

De toda forma, ambos os cursos estão subsidiados pela concepção interacionista de linguagem e, em geral, suas disciplinas, ao menos no que constam nos documentos, ressaltam que a língua é variável e que a mudança linguística sofre influência de fatores extraverbais – políticos, culturais, sociais, raciais, históricos etc.

Essa constatação é, em nosso entendimento, positiva. Conforme Geraldi (1984), toda e qualquer metodologia de ensino – que nesse caso implica uma concepção de linguagem – articula uma opção política de compreensão e interpretação da realidade. Assim, ao eleger a concepção interacionista como basilar nos cursos, os Colegiados explicitam sua opção política por um ensino includente, que toma as variedades linguísticas como legítimas e o estudo da língua(gem) como um estudo da sociedade e, desse modo, filiam-se a uma proposta de formação de cidadãos mais críticos sobre o mundo que os cerca.

É importante frisarmos, contudo, que as análises, embora pautadas em dados documentais, trazem nossa interpretação sobre os cursos e focam em um determinado aspecto das licenciaturas: sua relação com as orientações e concepções das DCE. Dessa forma, tal análise não é completa, nem definitiva. Mesmo nos aspectos que se propõe a observar, os planos de ensino dos quatro anos – com os quais não pudemos contar nesse momento – poderiam apontar para novas conclusões.

Nossa investigação, desse modo, constitui-se num possível início para outras pesquisas que, dando-lhe continuidade, possam observar como essas orientações trazidas pelos documentos dos cursos se efetivam na prática diária de seus docentes e

como são compreendidas pelos acadêmicos, aprofundando ainda mais as discussões sobre a formação inicial do professor de LP.

Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/s0101-31731981000100002>.

BAKHTIN, M. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 79-98. DOI: <https://doi.org/10.11606/d.8.2015.tde-19102015-134911>.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, B. Perspectiva Dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-29. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457324390>.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1 de julho de 2015** – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. DOI <https://doi.org/10.21573/vol32n012016.65681>. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i8.359>.

COSTA-HÜBES, T. da C. Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. **Línguas & Letras**. Ed Especial XIX CELLIP, p. 73-97, 1º semestre/2011.

FARACO, C. A. **As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v12i1.10544>.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i1.34006>.

RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

VOLOCHINOV, V. N. (1930). **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

Artigo recebido em: 25.04.2018

Artigo aprovado em: 13.11.2018



Trocas categoriais entre nomes e verbos na aquisição da escrita do Português Brasileiro por surdos

Category exchanges between names and verbs in the acquisition of the writing of Brazilian Portuguese by deaf

Wasley de Jesus Santos*

Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira**

RESUMO: Neste artigo científico, dissertamos sobre o fenômeno linguístico da troca categorial entre nomes e verbos, cuja ocorrência foi identificada durante o processo de aquisição da escrita da interlíngua Português-Libras. Nossos objetivos principais são descrever e analisar, com base nos dados de nosso *corpus* e à luz da Gramática Gerativa, o processo de aquisição tardia das categorias nome e verbo em Português Brasileiro (PB), em modalidade escrita, tendo como objeto específico de investigação o fenômeno da troca categorial. As hipóteses iniciais desta pesquisa foram fundamentadas nos estudos de Kato (2005). Assumimos a hipótese de acesso indireto à GU na aquisição de segunda língua e hipotetizamos que os surdos realizam essa troca categorial por dois motivos: porque se guiam por aspectos sintáticos do PB, ignorando aspectos morfológicos das categorias nome e verbo, e porque transferem para a escrita do PB a mesma indistinção categorial típica de sua L1 – a Libras. Essa pesquisa contou com 11

Abstract: In this scientific article, we discuss the linguistic phenomenon of the categorial exchange between names and verbs, whose occurrence was identified during the process of acquisition of interlanguage Portuguese-Libras. Our main objectives are to describe and analyze, based on the data of our *corpus* and in the light of Generative Grammar, how the late acquisition of the name and verb categories in the Brazilian Portuguese (BP) writing by the deaf has been occurring, having as a specific research object the phenomenon of categorial exchange. The initial hypotheses of this research were based on Kato (2005). We assume the hypothesis of the indirect access to UG in the acquisition of second language and hypothesize that the deaf perform the categorial exchange for two reasons: because they are guided by syntactic aspects of BP, ignoring morphological aspects of the name and verb categories, and because they transfer to writing of BP the same categorial indistinction typical of their L1 – Libras. This study had 11

* Mestre em Linguística. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano. wasleywa@hotmail.com

** Doutora em Linguística. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Uesb. adriana.lessa@gmail.com

sujeitos-informantes, todos surdos e usuários da Libras como L1. A metodologia de coleta de dados baseou-se em produção de texto escrito e relatos de experiência de vida gravados em vídeo. Para a transcrição dos dados da Libras, foi utilizado o sistema SEL.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da linguagem. Interlíngua Português-Libras. Troca categorial.

subjects-informants, all deaf users of Libras as L1. The methodology of data collection was based on the production of written text and life experience reports recorded on video. For the transcription of the Libras data was used the SEL system.

KEYWORDS: Language Acquisition. Portuguese-Libras Interlanguage. Category change.

1. Introdução

Há décadas, ciências conexas à Linguística vêm se interessando pela maneira como o ser humano adquire a linguagem e têm formulado propostas bastante interessantes que contribuem com a investigação do problema de aquisição da linguagem. Curiosamente, são bem recentes (e ainda poucas) as pesquisas linguísticas voltadas para a aquisição do Português Brasileiro (PB) escrito por pessoas com surdez, talvez porque essa demanda social minoritária só tenha começado a adentrar ao sistema público de ensino no Brasil nas últimas décadas do século XX, conforme nos explicam Gatti e Barreto (2009), o que consequentemente fez elucidar só recentemente a complexidade da questão.

Diante disso, este trabalho se localiza dentro dos estudos da Gramática Gerativa (CHOMSKY, 1972, 2005, 2006, 2009), tendo como base filosófica/perspectiva teórica o Inatismo, o qual afirma ter qualquer ser humano a predisposição natural para adquirir¹ uma ou mais línguas (CHOMSKY, 1972). Assim, buscamos, neste estudo, analisar o processo pelo qual sujeitos surdos, utentes de Libras, adquirem as categorias

¹ Assumimos o termo “aquisição” tanto para o processo referente à fala quanto para o referente à escrita, pois assumimos, com Kato (2005), que há acesso à GU também na aquisição da escrita, uma vez que: a) a escrita “é restrita pelos mesmos Princípios da GU, b) faz uso das mesmas categorias e funções (podem ser descritas pela mesma metalinguagem) e c) as opções gramaticais nelas presentes são previstas pelos Parâmetros da GU.” (KATO, 2005, p. 140)

nome e verbo do PB na modalidade escrita. Esta pesquisa se interessa pela maneira como os surdos se apropriam de alguns aspectos morfossintáticos dessas categorias lexicais, realizando ou não trocas entre elas, uma pela outra, considerando a morfossintaxe característica dessas categorias em PB, isto é, apresentando ou não morfemas característicos de nomes e verbos ou adjetivos (em poucos casos) em posições sintáticas não correspondentes a tais categorias.

Mediante a caracterização da realização ou não da morfologia categorial convergente com a gramática do PB, discutimos o processo de aquisição da modalidade escrita dessa língua por pessoas surdas com base na abordagem inatista de aquisição da linguagem. Consideramos, para tanto, a hipótese de Kato (2005) para a aquisição da escrita, conforme a qual o falante letrado é um bilíngue desigual que tem, em sua Língua-I, uma periferia marcada² maior do que a dos não letrados. Ou seja, para a autora, a aquisição da escrita é um tipo de modalidade que toma a modalidade oral como base, caracterizando um processo de acesso indireto à Gramática Universal (GU). Acrescentamos a esse cenário o fato de o surdo estar adquirindo a modalidade escrita de uma língua cuja modalidade falada não é acessível a ele, ou o é indiretamente.

Assim sendo, o problema aqui investigado pode ser descrito como a verificação de trocas da morfologia categorial específica das categorias nome e verbo na produção escrita de pessoas surdas adquirindo o Português escrito. Vale ressaltar que é muito comum observar-se tais trocas categoriais em produções escritas de estudantes surdos, mesmo com anos avançados de escolarização.

² Kato (2005) propõe a hipótese de que, embora haja algumas semelhanças, a gramática da língua escrita é como uma segunda língua, pois o aprendiz chega à escola com uma gramática nuclear, a gramática da fala, e aprende a modalidade escrita na *periferia marcada*, que se constitui basicamente de regras estilísticas selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa. Nessa *periferia marcada*, o falante acessa a língua materna (L1) para a aquisição da escrita. Conferir Kato (2005, p. 132).

A fim de explicar o fenômeno que constitui o problema abordado por nosso estudo, assumimos a hipótese de acesso indireto à GU, de acordo com a qual “o aprendiz de L2 é capaz de acessar a GU somente por meio do conhecimento da L1 armazenado na mente, ou seja, aquelas partes da GU que haviam sido ativadas na L1 podem ser utilizadas novamente, mas outras partes não estariam acessíveis.”³ (MARCINIUK, 2007, p. 20). Assim, estamos assumindo a hipótese de interferência da primeira língua (L1) na aquisição da segunda língua (L2) devido ao acesso indireto à GU. No caso de nossa investigação, a L1 é a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a L2 o Português Brasileiro.

A assunção de tal hipótese nos leva a adotar uma metodologia de análise comparativa entre a estrutura gramatical relativa às categorias nome e verbo na Libras falada⁴ por nossos sujeitos-informantes e no Português escrito produzido por tais sujeitos. Assim, ainda que o foco de nossa investigação seja a produção escrita do Português por indivíduos surdos em processo de aquisição do PB escrito como L2, nesta investigação, tornou-se imprescindível a utilização também de dados da Libras.

Para fundamentar a comparação entre as duas línguas, partimos dos estudos gerativistas para descrição da estrutura morfossintática das categorias nome e verbo em Português e de estudos a respeito das características morfossintáticas dessas categorias em Libras (FELIPE, 2006; PIZZIO, 2011; CHAIBUE, 2013; LAVRAS, 2019).

Lançamos mão, neste estudo, também do conceito de interlíngua (IL) de Selinker⁵, que explica a natureza da produção linguística que ocorre nos vários estágios de aquisição de L2. Assim, no caso de nossa investigação, consideramos a

³ L1= primeira língua ou língua nativa; L2= segunda língua ou língua não nativa.

⁴ Por considerar que há modalidade falada e modalidade escrita tanto em línguas orais como em línguas sinalizadas, assumimos os termos ‘fala’, ‘falante’ e ‘modalidade falada’ também para as línguas de sinais.

⁵ “O termo *Interlanguage* (interlíngua) foi criado e aplicado pela primeira vez por SELINKER (1972) e denomina uma ‘língua intermediária’ desenvolvida pelo aluno quando do aprendizado da língua, ou seja, um sistema de transição entre elementos da língua-alvo já adquiridos e a língua-alvo final propriamente dita.” (SPINASSÉ, 2006, p. 346)

confluência entre as estruturas das duas línguas envolvidas no processo de aquisição de L2 – o Português, como língua-alvo, e a Libras, como língua nativa. Assumimos que essa confluência se reflete significativamente no processo de aquisição, resultando em estágios de interlíngua que denominamos no geral como interlíngua Português-Libras. Consideramos também que os surdos se submetem à aquisição de uma língua cujo canal perceptual é oroauditivo, distinto totalmente de sua primeira língua, a Libras, que utiliza o canal de percepção gesto-espaco-visual. Dessa maneira, o problema investigado neste estudo se delineia como um questionamento a respeito da ocorrência sem distinção morfológica das categoriais lexicais (nome e verbo) e do quanto as diferenças entre a morfologia categorial da Libras, língua nativa, e do PB, língua-alvo, se fazem presentes no processo de aquisição da modalidade escrita do PB por surdos, provocando características peculiares a uma possível interlíngua.

Como tentativa de resposta ao problema acima explicitado, foco de nosso estudo, e partindo da discussão de Kato (2005), assumimos a hipótese de acesso indireto à GU. Com base nessas ideias, levantamos abaixo as hipóteses (I) e (II) neste trabalho:

- (I) Por se tratar de um processo de aquisição de L2 e em modalidade escrita, o surdo toma como base sua L1, a Libras, registrando-se, em sua produção escrita do PB, grande volume de indistinção de marca morfológica categorial, devido à ausência morfofonológica de tais marcas nas categorias *nome* e *verbo* em Libras.
- (II) Na interlíngua Português-Libras, os surdos se pautam principalmente em estratégias de natureza sintática, ignorando, em estágios iniciais, na maior parte dos casos, os aspectos morfológicos peculiares a categorias gramaticais em PB.

Neste trabalho, portanto, nosso problema gira em torno de questões relativas à aquisição de linguagem, especificamente a aquisição dos traços morfológicos das categorias nome e verbo na modalidade escrita do PB por surdos jovens usuários de Libras e com alguma experiência escolar com a escrita de sua L2. A partir disso,

investigamos de que maneira se caracteriza a interlíngua que surge no momento da aquisição dessas duas categoriais lexicais mediante a estrutura argumental⁶, na escrita da L2, como resultado da interferência mesclada da L1 e da própria L2. Pontuamos, então, que esta investigação seja relevante para os Estudos Surdos e especificamente para a área de Aquisição da Linguagem, pois colabora com o avanço dos trabalhos teóricos atinentes à aquisição do PB como segunda língua por pessoas surdas, além de servir de base para a elaboração de materiais didático-pedagógicos adequados para o ensino da escrita dessa mesma língua como L2.

Em suma, como mencionamos, assumimos, neste estudo, a hipótese de acesso indireto à GU, uma vez que o arcabouço linguístico mental também é utilizado pelo surdo no momento da aquisição da escrita, levando em consideração os conhecimentos linguísticos que ele tem de sua L1. Isso configurará a interlíngua que surge como resultado da confluência entre a L1 e a L2. E levantamos hipóteses que abarcam a ideia de que o processo de aquisição do PB escrito por surdos falantes de Libras se pauta em estratégias de natureza sintática, por isso os surdos ignoram, na maior parte dos casos, aspectos morfológicos peculiares a categorias gramaticais do Português.

2. As categorias nome e verbo em Português e em Libras

Aspectos morfofonológicos e sintáticos são tomados como critério de distinção entre as categorias nomes e verbos em Português. Os traços categorizadores do verbo definem tanto as flexões morfofonológicas que marcam as propriedades de certos traços, como pessoa, número, tempo e aspecto, quanto as relações formais definidoras da posição sintática central do verbo no segmento oracional, que, em Português, estabelece a concordância entre verbo e sujeito. Já os nomes, únicos a terem a

⁶ Em Gramática Gerativa, trata-se de uma estrutura sintática composta por um núcleo lexical (um item lexical, que possui conteúdo semântico), que seleciona argumentos internos e externos, atribuindo-lhes papéis temáticos (ou semânticos).

prerrogativa de ser argumento⁷ na estrutura oracional (e alguns advérbios em certos contextos), apresentam, em Português, flexões morfológicas específicas apenas para o traço de número, uma vez que grau e gênero ficam fora dessa lista, conforme Câmara Jr. (2011) e Villalva (2003), respectivamente.

Diferentemente do explicitado em Português, os nomes e os verbos em Libras não apresentam distinção morfológica entre essas categorias. Ainda não há consenso sobre isso, mas já há alguns trabalhos que chegaram a resultados que indicam a não existência de distinção morfológica entre as categorias gramaticais na Libras (FELIPE, 2006; PIZZIO, 2011; CHAIBUE, 2013; LAVRAS, 2019), ou seja, exatamente o mesmo sinal, sem nenhuma alteração morfológica, pode ocorrer como nome ou como verbo. De acordo com resultados obtidos por Lavras (2019) em pesquisa experimental, a inexistência de padrões de variação na realização de nomes e verbos localizada nos grupos de sujeitos-informantes testados por ela revelam uma indistinção, de forma generalizada, entre essas categorias em Libras. Assim, a autora assume que a categorização de nomes e verbos em Libras se dá de forma estrutural, ou seja, é definida dentro do contexto sintático.

3. Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa envolvem a coleta de dados em Libras e em PB escrito (ou interlíngua Português-Libras). Os dados de produção escrita em PB são o alvo de nossa investigação, e os dados em Libras foram coletados para servir de base à comparação entre as duas línguas, comparação essa fundamental à nossa proposta de análise⁸. Optamos por metodologia do tipo

⁷ Termos selecionados pelo predicador na estrutura argumental.

⁸ Optamos por coletar dados da Libras produzidos pelos mesmos informantes que produziram os dados escritos do PB, em vez de lançar mão de dados apresentados em outras pesquisas, porque consideramos este um procedimento mais pertinente a uma comparação que tem como objetivo observar a interferência da L1 de certo indivíduo na L2 que ele está adquirindo.

naturalístico para a montagem do *corpus*, tanto na coleta de dados em Libras como na coleta de dados da interlíngua. Tal método se constituiu como coleta de amostras de produções linguísticas realizadas sem controle da situação de produção pelo pesquisador. Consideramos, com base em André (1995), que esse método naturalístico de coleta, que proporciona observação mais espontânea do fenômeno da troca categorial, se adequou bem às necessidades do nosso estudo, uma vez que lidávamos com fenômeno abundante na interlíngua, já observado aprioristicamente, e, no caso dos dados em Libras, a simples coleta de amostras daria conta da captura das categorias nomes e verbos sempre presentes em sentenças de qualquer língua.

Assim, o *corpus* desta investigação linguística foi constituído em ambiente escolar no ano de 2016, a partir de dados fornecidos com auxílio de tradutor-intérprete de Libras, por um grupo de 11 (onze) surdos jovens, de ambos os sexos, residentes no município de Vitória da Conquista, no sudoeste da Bahia, sendo todos usuários de Libras como língua nativa, não oralizados e com mais de cinco anos de experiência escolar em contato com a escrita do PB. Consideramos aqui a Libras como língua materna porque os surdos entrevistados não usaram outra língua antes da aquisição propriamente dita da Libras; assumimos, assim, que a Libras é, para eles, sua primeira língua.

Como veremos nos dados da pesquisa⁹, as amostras escritas apresentam características de uma interlíngua, e não do Português propriamente dito, isto é, apresentam-se como um sistema linguístico intermediário entre a Libras e o Português, devido às circunstâncias de aquisição que envolvem os surdos. Nas palavras de Santana (2007, p. 43):

⁹ Por questão de concisão, apresentaremos neste artigo os dados, e respectiva análise, de apenas um dos sujeitos-informantes da pesquisa. Entretanto, com o intuito de demonstrarmos a amplitude do fenômeno pesquisado, apresentaremos os resultados sintetizados dos 11 sujeitos-informantes da pesquisa.

devemos considerar que, nesse processo de aquisição, é possível que os surdos se comportem, pelo menos num primeiro estágio, como se estivessem adquirindo a modalidade escrita de sua L1. Como a L1 desses indivíduos é uma língua de sinais, a Libras (no caso da maioria dos brasileiros surdos), o resultado desse processo de aquisição da escrita de uma L2 oral, o Português, sem passar pela modalidade falada dessa língua, será uma interlíngua, com as marcas da Libras e do Português.

Isso pode ser percebido, entre vários outros indícios, porque são produções que não apresentam uma segmentação segura das sentenças através de sinais de pontuação e/ou por estruturas sentenciais claramente definidas, como vemos nos dados em (1), (2) e (3) abaixo.

- (1) | futuro Saudade legal esnobar estuda não quero escola | (SI1¹⁰)
'Sentirei Saudade. É legal, não esnobo o estudo, quero estudar.'
- (2) | Eu dizer gostou estudando bom é muito | (SI3)
'Eu digo que gostei do estudo (ou de estudar). É muito bom'.
- (3) | Dia escola tem aprender Libras ensino | (SI7)
'No dia da escola, tinha aprendizagem, ensinavam Libras', ou
'No dia da escola, tinha aprendizagem, ensino de Libras.'

Ao observarmos os dados à primeira vista, identificamos, na grande maioria dos textos, ausência de elementos de pontuação e o uso inadequado da letra maiúscula, o que tornou a identificação do início e do final das sentenças nos textos bastante difícil. Então, como a delimitação das sentenças é primordial neste tipo de investigação linguística, pois se faz necessária a identificação da estrutura sintática de cada sentença, e tendo em vista que os dados fornecidos pelos sujeitos-informantes no *corpus* da pesquisa por si sós não fornecem todos os recursos gráficos de identificação

¹⁰ SI, que aparece enumerado ao longo do texto, refere-se a Sujeito-Informante.

das sentenças de que precisávamos, realizamos transcrição da interlíngua para o Português.¹¹

Na etapa da análise dos dados, tomamos os dados em Libras gravados em vídeo para transcrevê-los, quando necessário, utilizando o sistema de escrita para língua de sinais SEL.¹² A transcrição para a SEL é relevante nesta etapa da metodologia porque nos possibilita acessar, de forma o mais fiel possível, a articulação do segmento sentencial (e dos sinais) realizado em Libras, compreendendo sua estrutura interna e visualizando, ao mesmo tempo, a hierarquia de seus segmentos.¹³

É interessante ressaltarmos que a produção textual escrita de pessoas surdas, sobretudo a daquelas nascidas surdas, não oralizadas e que têm a Libras como L1, é quase sempre marcada por características que tornam o texto às vezes truncado, de

¹¹ No trabalho de transcrição da interlíngua (encontrada nas produções escritas dos sujeitos-informantes) para o Português, utilizamos dois critérios, adotados por Sandes-da-Silva (2016), para ajudar na delimitação das sentenças e no trabalho de transcrição da interlíngua. A autora utiliza os seguintes critérios na ordem em que se apresentam: I- Interpretar e segmentar a sentença com base em tema(s) geral(is) do texto; II- Inserir o mínimo possível de itens para obtenção da gramaticalidade da sentença conforme o PB (SANDES-DA-SILVA, 2016, p. 49).

¹² O acesso às regras de funcionamento da escrita SEL é amplo e fácil por meio do endereço: <http://sel-libras.blogspot.com/>.

¹³ Optamos por utilizar a escrita SEL na transcrição dos dados em Libras por alguns motivos importantes: esse sistema de escrita já tem sido utilizado por alguns pesquisadores no país e a transcrição em SEL torna os dados em Libras acessíveis a esses pesquisadores e outros que venham a conhecer o sistema; a escrita SEL é um sistema que dá conta da representação da forma articulatória do sinal com exatidão e eficiência quanto à sua decodificação, dando acesso a informações de aspectos linguísticos presentes nos dados, fundamentais ao trabalho de pesquisa; além disso, consideramos necessário evitar sérios problemas ocasionados por utilização tão somente de glosas (sinais escritos por sistema de escrita de língua oral) na transcrição de dados de línguas de sinais. Segundo Almeida (2013), o maior problema da transcrição de sinais apenas por glosas está no fato de o pesquisador acabar por analisar “dados” que não refletem a língua de sinais, mas características gramaticais da língua oral utilizada nas glosas, uma vez que a estrutura gramatical desses dados não pode ser a da língua de sinais pesquisada. Para McCleary e Viotti (2007), a transcrição de dados de línguas de sinais por glosas apresenta fortes inconvenientes, pois esses autores acham precipitado o uso de indicações com valor gramatical para marcações não manuais e acham que deveria ser evitada a desvinculação do nome do sinal (sua glosa) da descrição de sua forma. Também a literatura internacional tem apontando as limitações dos procedimentos de transcrições de línguas de sinais tão somente por glosas, que vêm sendo utilizados comumente, e confirma a necessidade de as línguas sinalizadas serem estudadas por meio de *corpora* que realmente represente a língua produzida por sinalizadores fluentes (LIDDELL, 2003).

difícil compreensão, com base no que afirmam Sandes-da-Silva (2016), Salles *et. al.* (2007) e Brochado (2006). Para essas autoras, isso talvez seja justificado, entre vários outros aspectos, pela ausência de elementos de coesão, pelas falhas na estrutura argumental, na seleção dos papéis temáticos e em aspectos gramaticais, como flexão de nomes, concordância verbal etc., conforme o que ficará explícito na análise dos dados.

A seguir, para ilustrarmos o que acabamos de descrever, apresentamos o texto de um sujeito-informante seguido da segmentação do texto e de sua reescrita, com base na gramaticalidade do PB.

Quadro 1 – Texto 1 – Transcrição do texto original do sujeito-informante 1.

Passado ano 2008 estuda **tem vida** surdo sala muito mais história bom gosto Libras ensino crescer sempre de língua de sinais Português importante por um pouco pessoa tem desejo acerca se precisa para tudo bem escota perdeu triste problema normal calma que fala **aviso ajuda** pode qualquer futuro **Saudade** legal esnober **estuda** não quero **escola** desculpa culpa **errado** ano 2010 estuda todos sala surdos muitos escrito pelos deste

Fonte: *Corpus* da pesquisa¹⁴.

Quadro 2 – Texto 1 – Versão em Português do texto do sujeito-informante 1.

No ano de 2008, eu estudei. **Houve**, na sala de surdos, muito mais histórias. É bom, eu gosto. O ensino de Libras cresce sempre, o de língua de sinais e o Português são importantes. Poucas pessoas têm vontade de saber acerca disso, mas, se precisamos disso para tudo, é bom. Perdi na escola, fiquei triste, problema comum. Calma, que falo, **informo** e qualquer um pode **ajudar**. **Sentirei saudade**. É legal, não esnobo **o estudo**, quero **estudar**. Desculpa, foi

¹⁴ Grifo nosso.

minha culpa se **errei**. No ano de 2010, todos estudavam na sala de surdos, mas ela era muito estreita para eles todos.

Fonte: *Corpus* da pesquisa.

4. Descrição e análise dos dados

O texto do sujeito-informante 1, apresentado no Quadro 1, caracteriza-se por sentenças longas e truncadas. Não há, como vemos no texto acima transcrito, nenhum elemento gráfico de pontuação, dificultando, por conseguinte, a delimitação das sentenças. O texto versa sobre a experiência passada do informante na convivência com outros surdos e sobre sua reprovação escolar, como se pode verificar, no Quadro 1, no trecho “*escota perdeu triste problema normal*”, que traduzimos, no Quadro 2, como “*Perdi na escola, fiquei triste, problema comum.*”

Como, de acordo com uma de nossas hipóteses, na interlíngua Português- Libras, os surdos se pautam principalmente em estratégias de natureza sintática, ignorando, em fases iniciais, na maior parte dos casos, os aspectos morfológicos peculiares a categorias gramaticais em PB, valemo-nos, assim, da discussão teórica de Mattos (2000) e Kato (2005) acerca do acesso indireto à GU para analisarmos o fenômeno das trocas de categorias verificado no *corpus*, considerando a possibilidade do reflexo da estrutura gramatical da L1 na L2.

Na proposta teórica dessa segunda autora, na perspectiva do acesso indireto à GU, para os inatistas, os adquirentes de uma segunda língua têm acesso aos parâmetros da GU operacionalizados por meio de sua L1. Comenta Kato (2005, p. 141) que

a aquisição de L2 pode se dar por imersão, isto é, por exposição apenas a dados positivos, ou através de instrução, isto é, através de dados ordenados e negativos. A aquisição de L2, por imersão ambiental, e da escrita, via imersão em leitura, certamente apresentarão mais

semelhanças com a aquisição de L1, essencialmente com base em dados positivos.

Discutindo a questão, Mattos (2000), ao abordar o problema de aquisição de segunda língua, explica que, segundo hipótese de White (1989, p. 37), “o aprendiz de uma segunda língua também enfrenta o problema de extrair sentido de dados linguísticos, de produzir um sistema que explique tais dados e que lhe permita compreender e produzir estruturas na L2” (MATTOS, 2000, p. 56).

Portanto, nossas hipóteses são favorecidas tanto pela ideia de que a aquisição é “parcialmente regulada pela GU e parcialmente por estratégias gerais de aprendizagem” (MATTOS, 2000, p. 58) quanto pela ideia de que o acesso à GU, conforme Kato (2005, p. 132), “é indireto, via a primeira gramática – a da língua falada”, no caso da aquisição da escrita. Baseados nessa discussão teórica é que advogamos a interferência da Libras na escrita do Português como a principal motivadora do fenômeno da indistinção categorial que acontece na interlíngua, como veremos detalhadamente abaixo nas observações de ocorrência desse fenômeno nos dados de nosso *corpus*.

No Quadro 1, no trecho que reescrevemos abaixo em (4a), notamos uma ocorrência da expressão *tem vida* [verbo + nome] em lugar de um verbo existencial (‘houve’, na nossa tradução), o que não ocorre no PB. Verificamos o mesmo fenômeno no nome *vida*, em (4b), produzido por outro informante da pesquisa, que traduzimos como “tem”. Em Libras, a expressão *tem vida* ou o nome *vida* podem equivaler a um verbo existencial (ter, haver, existir).

- (1) a. | **tem vida** surdo sala muito mais história |
‘**Houve**, na sala de surdos, muito mais histórias.’
- b. | **vida** interprete Libras estudar |
‘**Tem** intérprete para estudo de Libras.’

Em (4b), o constituinte *vida* parece ocupar a posição de um núcleo verbal¹⁵ que seleciona apenas um argumento interno¹⁶, o DP¹⁷ *interprete*, que recebe o papel de Tema. Os verbos existenciais se caracterizam por não selecionarem sujeitos argumentais¹⁸. É exatamente o que observamos na estrutura em (4a), considerando que o informante está realizando *vida* como um verbo. Como comenta Silva (2015), esses verbos são existenciais porque têm sentido de existência e selecionam um Tema como argumento. Tradicionalmente, esses verbos são conhecidos como impessoais.

Em (4a), entretanto, não temos uma estrutura típica de verbos existenciais, temos uma expressão existencial. Nesse exemplo, temos duas possibilidades de análise: ou temos uma estrutura argumental em que o núcleo verbal *tem* seleciona como argumento interno o DP *vida*, cujo papel temático recebido é o de Fonte, e como argumento externo¹⁹ o DP *muito mais histórias*, que recebe papel temático de Tema²⁰; ou temos em *tem+vida* um item composto que faz as vezes do verbo existencial selecionando, nesse caso, o DP *muito mais histórias* como argumento interno com papel de Tema. Em outras palavras, em (4a), não observamos exatamente uma ocorrência de um nome em lugar de um verbo, mas a ocorrência de uma expressão que envolve verbo+nome em lugar de um verbo (*houve*), expressão que corresponde *ipsis litteris* à expressão em Libras de mesma estrutura e mesmo sentido, demonstrando claramente interferência da L1 na L2, conforme visualizamos a seguir, em exemplos da Libras,

¹⁵ Categoria lexical que ocupa a posição de núcleo do sintagma verbal em Gramática Gerativa.

¹⁶ Complemento de um núcleo lexical verbal, nominal, adjetival e adverbial em Gramática Gerativa.

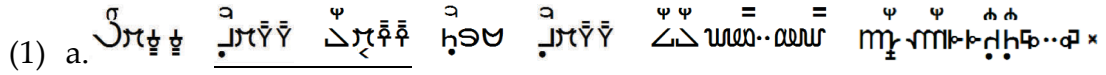
¹⁷ Em Gramática Gerativa, DP é Sintagma Determinante, isto é, o sintagma cujo núcleo é o determinante do nome: o artigo, o demonstrativo, o possessivo etc. Para o DP *interprete*, pressupõe-se, por hipótese, um Determinante nulo.

¹⁸ Em Gramática Gerativa, sujeitos argumentais são os que são selecionados como argumentos pelo verbo, recebendo deste um papel temático (ou semântico).

¹⁹ Um dos argumentos selecionados pelo núcleo predicador na estrutura argumental, tornando-se comumente o sujeito oracional.

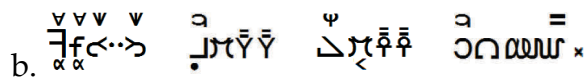
²⁰ Essa estrutura temática pode parecer incomum, mas, se essa hipótese estiver correta, é justamente essa primeira concatenação do *verbo + argumento interno Fonte* que parece dar a essa expressão o caráter de um verbo existencial, que num segundo passo seleciona seu argumento externo como *Tema* do processo existencial.

retirados de nosso *corpus*, em que nosso sujeito-informante 1, também em Libras, utilizou a expressão *ter vida* como verbo existencial.

(1) a. 

PORTUGUÊS T[er]-VIDA SURD[o/a] T[er] MUIT[o/a] SALA DE AULA

‘Tem Português e têm muitos surdos na sala de aula.’


b. 

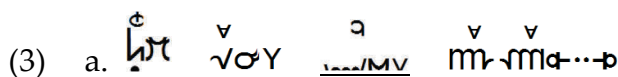
FAMÍLIA T[er]VIDA APREND[izagem]

‘Na família, há aprendizagem.’

Também verificamos interferência da Libras no trecho do Quadro 1 reescrito abaixo em (6), no qual observamos que o item *aviso* ocorre como um nome selecionado como argumento interno do verbo *falar*, um tipo de seleção argumental que comumente não ocorre em Português.

(2) | Calma que fala aviso qualquer pode ajuda |
 ‘Calma, que falo, **informo** e qualquer um pode **ajudar**.’

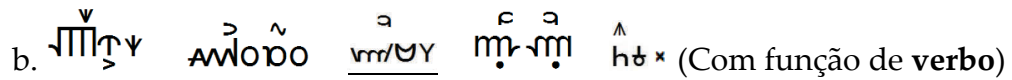
Em Libras, o sinal  (AVISAR/INFORMAR) ocorre indistintamente como nome ou verbo, sem nenhuma alteração morfológica, como no exemplo (7a) a seguir, podendo, por isso, ocorrer em contextos sintáticos de nome ou verbo com menos restrições que em Português.

(3) a. 

(4) * (Com função de **nome**)

EU v[i] AVIS[o] (no) MURAL

‘Eu vi o aviso no mural.’



b.  (Com função de **verbo**)

PASSADO J-O-Ã-O INFOM[ar] MOR[ar] AQUI

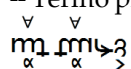
‘João informou que mora aqui.’

Já no trecho do Quadro 1, reescrito em (8), encontramos três trocas que são exemplos de aspectos da L1 na L2, a saber: *sentir saudade*, *estuda* e *escola*.

- (5) | futuro saudade legal não esnobar estuda quero escola |
 ‘**Sentirei saudade**. É legal, não esnobo **o estudo**, quero **estudar**.’

Em Libras, *sentir saudade* é realizado por um único sinal  ou  (SAUDADE). Ou seja, em Libras, apenas esse sinal dá conta do que, em Português, se expressa pelo verbo *sentir* subcategorizando²¹ o nome *saudade*. Conforme Almeida (2013), ocorre comumente em Libras um fenômeno de incorporação de argumento interno ou externo pelo predicador, que a autora denominou *autossaturação*²². E a autora inclui o sinal SAUDADE entre os que sofreriam esse fenômeno. Ou seja, pela análise dessa autora, esse único sinal, que é inclusive articulado como uma única unidade MLMov²³, estaria incluindo a raiz verbal e o argumento interno. Acreditamos

²¹ Em Gramática Gerativa, a subcategorização é a seleção de complemento por um núcleo predicador.

²² Termo proposto por Almeida (2013) para um fenômeno da Libras em que um único sinal, por exemplo  (ABRIR PORTA), parece corresponder ao verbo com um de seus argumentos incorporado. Como, pela Gramática Gerativa, o verbo, por ser um predicador, deve saturar-se através da seleção argumental, a autora compreende que sinais da Libras como esse já ocorrem autossaturados, uma vez que já trazem um de seus argumentos.

²³ Conforme estudo de Lessa-de-Oliveira (2012, 2019), a unidade MLMov (formada pelos macrosegmentos Mão+Locação+Movimento) é uma unidade articulatória do sinal que compõe o 3º

que o fenômeno da autossaturação de fato pode existir em línguas como a Libras. Há, porém, no caso desse sinal, também a possibilidade de analisá-lo como um núcleo nominal em função predicativa, cujo verbo copulativo (ser) está nulo, algo comum em Libras e na interlíngua Português-Libras, como atesta Sandes-da-Silva (2016, p. 86). E temos ainda a possibilidade de analisar o sinal $\overset{\triangleright}{\text{DXT}}\text{O}$ (SAUDADE) como um item que, em Libras, ocupa também a posição de um verbo – *saudadar*. Todas essas possibilidades de análise podem ser consideradas tanto para exemplos da Libras, como (9a) e (9b) a seguir, como para a ocorrência do item *saudade* na interlíngua, em (8).

(6) a. $\overset{\text{a}}{\text{Y}}\overset{\text{a}}{\text{S}}\overset{\text{a}}{\text{M}}$ $\overset{\triangleright}{\text{DXT}}\text{O}$ $\overset{\text{a}}{\text{h}}\text{Y}_x$
 SURD[os] SENT[ir]-SAUDADE[s] VOCÊ
 ‘Os surdos sentem saudade de você.’ ou
 ‘Os surdos estão com saudade de você’

b. $\overset{\text{a}}{\text{h}}\text{Y}$ $\overset{\triangleright}{\text{DXT}}\text{O}_x$
 VOCÊ SENT[ir]-SAUDADE[s]
 ‘De você, sinto saudade.’

(Adaptado de SANDES-DA-SILVA, 2016, p. 87)

Em relação à segunda troca, observamos que a ocorrência do item *estuda* em lugar de *estudo* remete ao sinal $\overset{\text{a}}{\text{m}}\overset{\text{a}}{\text{m}}\overset{\text{a}}{\text{b}}\overset{\text{a}}{\text{b}}$ (ESTUD[o/ar]) da Libras, o qual ocorre indistintamente com a mesma morfologia em posição nominal ou verbal. Já em relação à terceira troca, o nome *escola* em lugar do verbo *estudar*, verificamos uma relação

nível articulatorio do sinal (correspondente ao nível das sílabas em Português), podendo o sinal ser formado por uma ou mais dessas unidades.

muito direta com a estrutura morfossintática da L1. Em Libras, o nome *escola* se realiza por um sinal composto, $\overset{\text{f}}{\text{m}}\overset{\text{a}}{\text{r}}\overset{\text{a}}{\text{m}} + \overset{\text{p}}{\text{m}}\overset{\text{p}}{\text{m}}\overset{\text{e}}{\text{r}}\overset{\text{r}}{\text{a}}\overset{\text{d}}{\text{o}}$ (CASA + ESTUD[o/ar]), mas também pode ocorrer de forma não composta, com a realização apenas do sinal $\overset{\text{p}}{\text{m}}\overset{\text{p}}{\text{m}}\overset{\text{e}}{\text{r}}\overset{\text{r}}{\text{a}}\overset{\text{d}}{\text{o}}$ (ESTUD[o/ar]) (o segundo elemento do composto de *escola*). Assim, o que ocorreu, nesse caso, é que o informante trouxe para a interlíngua a indistinção entre as categorias nome e verbo da Libras, de forma a realizar o item nominal *escola* como o verbo *estudar*, semelhantemente ao que ocorre em Libras.

Por fim, vimos que, no trecho do Quadro 1, reescrito em (10h) abaixo, o item lexical *errado*, na forma de particípio, pode estar, em PB, em função adjetival²⁴ – *errado* – ou verbal – *errei*.

- (6) | *desculpa culpa errado* |
 ‘Desculpe, foi minha culpa se estava errado’ ou
 ‘Desculpa, foi minha culpa se **errei**.’

Em Libras, essas duas possibilidades correspondem a uma única sentença, como em (11a). Em (11b), verificamos uma ocorrência do sinal $\overset{\text{p}}{\text{m}}\overset{\text{p}}{\text{m}}\overset{\text{e}}{\text{r}}\overset{\text{r}}{\text{a}}\overset{\text{d}}{\text{o}}$ (ERR[ar/ado]) em posição correspondente ao particípio em Português, em posição predicativa.

- (7) a. $\overset{\text{p}}{\text{m}}\overset{\text{p}}{\text{m}}\overset{\text{e}}{\text{r}}\overset{\text{r}}{\text{a}}\overset{\text{d}}{\text{o}}$ $\overset{\text{e}}{\text{u}}$ $\overset{\text{p}}{\text{m}}\overset{\text{p}}{\text{m}}\overset{\text{e}}{\text{r}}\overset{\text{r}}{\text{a}}\overset{\text{d}}{\text{o}}$
 PASSADO EU ERR[ar/ado]
 ‘Eu errei.’ ou ‘Eu estava errado.’
- b. $\overset{\text{p}}{\text{m}}\overset{\text{p}}{\text{m}}\overset{\text{e}}{\text{r}}\overset{\text{r}}{\text{a}}\overset{\text{d}}{\text{o}}$ $\overset{\text{e}}{\text{u}}$ $\overset{\text{p}}{\text{m}}\overset{\text{p}}{\text{m}}\overset{\text{e}}{\text{r}}\overset{\text{r}}{\text{a}}\overset{\text{d}}{\text{o}}$

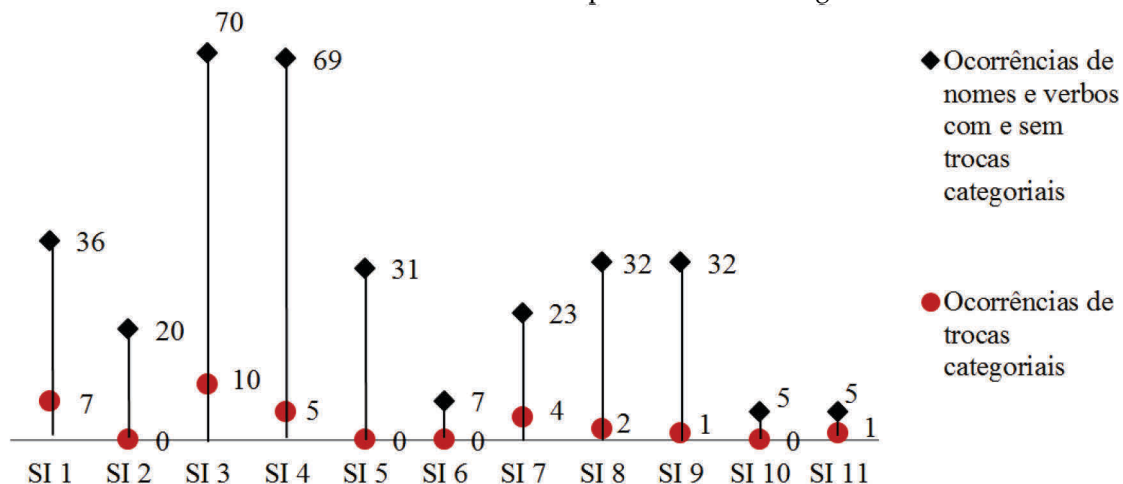
²⁴ Na posição sintática de predicativo, o particípio é considerado um adjetivo e não um verbo.

S[eu] TRABALH[o] (está) ERR[ado]

'O seu trabalho está errado'

Os dados do Quadro 1, fornecidos pelo sujeito-informante 1, serviram aqui para demonstrar a análise qualitativa da ocorrência do fenômeno da troca categorial entre nomes e verbos que fizemos com os dados dos 11 sujeitos-informantes de nossa pesquisa. Entretanto, a restrição de espaço de um artigo nos impede de expor essa análise por completo. A seguir, passamos à análise quantitativa do fenômeno aqui investigado, agora referente aos dados dos 11 sujeitos-informantes, tratados, no gráfico a seguir, como SI1, SI2, SI3 e assim por diante.

Gráfico 1 – Ocorrências de nomes e verbos e respectivas trocas categoriais em dados brutos.

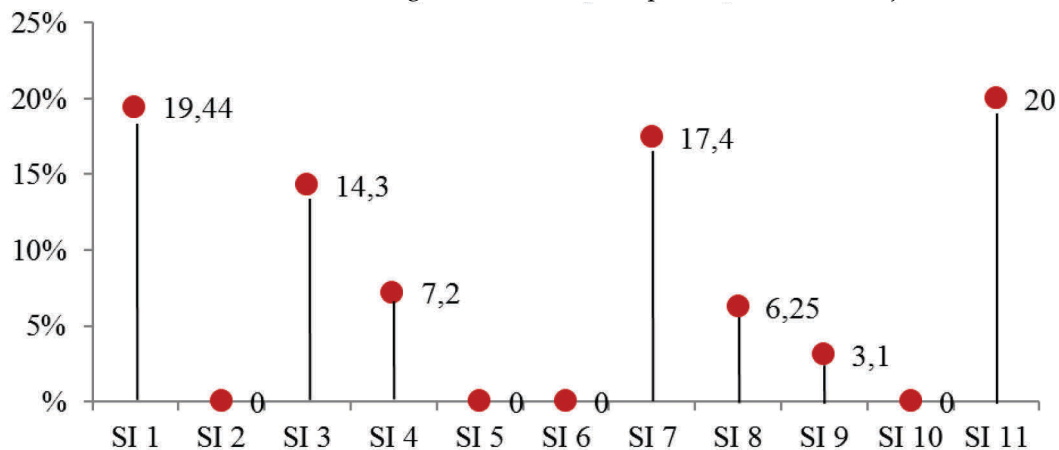


Fonte: *Corpus* da pesquisa

O gráfico acima compara dados brutos das ocorrências de trocas entre as categorias nome e verbo (círculos vermelhos) a dados brutos da distribuição de ocorrências de nomes e verbos no geral (losangos pretos) por informante. A partir desse gráfico, verificamos que SI3 e SI1 são os sujeitos-informantes que apresentam os maiores números de trocas categoriais, seguidos de SI4 e SI7. Entretanto, olhando para o índice percentual de trocas categoriais em relação à produção de cada informante,

verificamos que proporcionalmente SI11 foi o que realizou o maior índice de trocas, 20 % do que ele produziu, seguido por SI1 (19,44 %), SI7 (17,4 %) e SI3 (14,3 %), ficando os demais abaixo de 10 %.

Gráfico 2 – Percentual de trocas categoriais em relação à produção de cada sujeito-informante.



● Índice de trocas categoriais entre nomes e verbos por informante

Fonte: *Corpus* da pesquisa

Vale salientar ainda que os sujeitos-informantes que ficaram com índices 0 % de troca categorial estão entre os que realizaram menos nomes e verbos, isto é, não fizeram nenhuma troca, mas dois deles, SI6 e SI10, escreveram muito pouco, como se pode verificar no gráfico anterior. Ou seja, 0 % de troca categorial nos dados desses dois informantes não significa que eles tenham já adquirido as marcas categoriais de nomes e verbos em Português, pelo contrário, a realização de textos muito curtos pode indicar maior dificuldade com a língua-alvo.

Já nos dados de SI2 e SI5, que também apresentam 0 % de trocas, observamos um volume maior de ocorrências de nomes e verbos, tendo SI5 apresentado praticamente o mesmo volume de ocorrências de nomes e verbos (31 ocorrências) que os informantes SI8 e SI9 (32 ocorrências), havendo SI8 feito duas e SI9 feito uma troca. Então, esses sujeitos-informantes estão no mesmo estágio, ou seja, arriscam escrever um pouco mais, sem fazerem quase nenhuma troca de categoria.

Por fim, vemos que o SI4, que se destaca pelo volume de verbos e nomes realizados (69 ocorrências) e um índice de trocas não muito alto (7,2 %), é o sujeito-informante que obteve melhor desempenho, pois, não obstante as trocas categoriais ainda realizadas, apresentou proporcionalmente produção mais próxima da língua-alvo. O segundo nesse *ranking* é SI3, que, embora apresente um índice mediano de trocas (14,44 %), realizou o maior volume de nomes e verbos (70 ocorrências). Em seguida, temos nesse *ranking* SI9, SI8, SI5 e SI2, que ficam em posição mediana.

Os resultados mostram também que o fenômeno de indistinção categorial é recorrente porque ele foi encontrado nos textos de 7 (sete) de nossos 11 (onze) sujeitos-informantes, isto é, nas produções escritas de 63,6 % de nossos SIs. Todavia, é preciso admitir que se trata de um fenômeno de baixo volume de ocorrência, uma vez que o percentual individual de frequência média foi de apenas 9 %. Isto quer dizer que, em 91 %, em média, das ocorrências de verbos e nomes no *corpus*, não ocorreu troca de categoria, ainda que os morfemas flexionais não apresentem a concordância exigida quanto a todos os traços verbais ou nominais de determinados itens lexicais. Ressalta-se aí o fato de que, mesmo entre os sete informantes que realizaram troca de categoria, houve esmagadora maioria de *não troca categorial*.

Em suma, o cenário quantitativo apresenta uma diversidade grande de nível de aquisição da morfologia própria das categorias nome e verbo em PB. Isso é esperado tanto em processo de aquisição de L2 como em processo de aquisição da escrita, que trazem como uma de suas características maiores diferenças individuais, conforme afirma Kato (2005). Excetuando-se os que apresentam uma produção muito tímida de escrita, os que despontam com certo grau de aquisição das categorias nome e verbo do PB apresentam o fenômeno da troca categorial com percentuais bem significativos, que chegam a 20 %.

Em todos os casos constatados nesta pesquisa, vemos o fenômeno explícito da troca categorial por indistinção morfofonológica. Como ocorre em Libras, esses itens

têm a mesma estrutura, de acordo com os exemplos abaixo, (12a), (12b) e (12c), a seguir. Logo, por acesso indireto à GU, via gramática de sua língua materna, os informantes parecem estar transferindo essa indistinção da L1 para a escrita da L2, mais uma vez confirmando nossas hipóteses e configurando, conseqüentemente, uma interlíngua com características do PB e da Libras.

- (7) a. $\begin{matrix} \psi > \\ \text{m} \end{matrix} \begin{matrix} \text{z} \\ \text{Y} \end{matrix}$
 COMEÇAR/ COMEÇO
- b. $\begin{matrix} \vee & = \\ \text{v} & \end{matrix} \begin{matrix} \text{v} \\ \text{v} \end{matrix} \begin{matrix} \text{v} \\ \text{v} \end{matrix} \begin{matrix} \text{v} \\ \text{v} \end{matrix} \begin{matrix} \text{v} \\ \text{v} \end{matrix} \begin{matrix} \text{v} \\ \text{v} \end{matrix}$
 OUVIR/ OUVINTE
- c. $\begin{matrix} \vee \vee & \vee & \vee \\ \text{v} \text{v} & \text{v} & \text{v} \end{matrix} \begin{matrix} \text{v} \\ \text{v} \end{matrix} \begin{matrix} \text{v} \\ \text{v} \end{matrix} \begin{matrix} \text{v} \\ \text{v} \end{matrix} \begin{matrix} \text{v} \\ \text{v} \end{matrix} \begin{matrix} \text{v} \\ \text{v} \end{matrix}$
 ENSINAR/ ENSINO

Os exemplos em (12) mostram o que vimos afirmando até aqui acerca da indistinção categorial na Libras, fato atestado pelas pesquisas de Pizzio (2011) e Lavras (2019). É nítido que a articulação do sinal na língua de sinais ocorre da mesma maneira tanto para o nome como para o verbo, representado por apenas um item lexical em SEL. Assim, o contexto discursivo, na maioria dos casos, será o responsável pela clareza do que se quer comunicar, ou mesmo pela criatividade intuitiva dos utentes de línguas naturais, como ficou comprovado na pesquisa de Pizzio (2011), na qual os sujeitos-informantes surdos utilizaram, no ato da comunicação, algumas estratégias para distinguir nomes de verbos.

Entretanto, os resultados apresentados aqui também indicam que esse processo de aquisição morfossintática das categorias nome e verbo, relativo à língua-alvo, está acontecendo, uma vez que verificamos nos dados um número significativo de convergência categorial com o PB, como percebemos nos exemplos abaixo, nos quais, como se pode verificar, não há nenhuma troca categorial entre nomes e verbos.

- (8) a. |bom **gosto**| (SI1)
'É bom, eu gosto.'
- b. |vou **trabalha estudar** sempre| (SI3)
'Vou trabalhar e estudar sempre'
- c. |Quando **era** menor na roça gostava jogar bola.| (SI5)
'Quando era menor, na roça, eu gostava de jogar bola.'
- d. |mais importante criança surdas **aprender** Libras| (SI8)
'É mais importante crianças surdas aprenderem Libras.'

Portanto, os dados analisados trazem evidência de que a troca categorial entre nomes e verbos, verificadas nas produções escritas de nossos sujeitos-informantes surdos adquirindo o Português escrito, são resultado da interferência de sua L1, a Libras, na L2, o Português escrito, confirmando as hipóteses deste estudo.

5. Conclusão

Neste trabalho, dissertamos sobre o fenômeno linguístico da troca categorial entre nomes e verbos cuja ocorrência foi identificada durante o processo de aquisição da escrita da interlíngua Português-Libras. Nossos objetivos principais foram os de descrever e analisar, com base nos dados de nosso *corpus* e à luz da Gramática Gerativa, o processo de aquisição tardia, por surdos, das categorias nome e verbo em Português Brasileiro escrito, com vistas a descrever como o fenômeno da troca categorial se realiza na produção escrita do surdo. Partimos, então, de três hipóteses: (a) a primeira, discutida por Kato (2005), diz respeito ao acesso indireto à Gramática Universal no processo de aquisição de uma segunda língua; (b) a segunda concerne à indistinção na escrita, em interlíngua Português-Libras, entre as categorias lexicais verbo e nome por interferência da mesma indistinção morfofonológica existente na Libras; e (c) a terceira diz respeito às estratégias utilizadas pelos adquirentes surdos,

que os levam a se pautarem na natureza sintática da interlíngua, desprezando, na maioria dos casos, os aspectos morfológicos dessas duas categorias gramaticais do PB.

Na apresentação e discussão dos resultados, vimos que a ocorrência de nomes e verbos nos dados dos informantes variou um pouco quanto às quantidades. Ao todo, apareceram 173 nomes e 132 verbos em nosso *corpus*. Identificamos ausência da categoria verbal nos dados de um sujeito-informante e registramos apenas um verbo nos dados de outro informante, apesar de sabermos que nomes e verbos devem ser recorrentes, de maneira geral, nas sentenças da língua, porque são fundamentais nas línguas naturais. Dos 11 sujeitos-informantes pesquisados, sete realizaram a troca entre as categorias nome e verbo. Também houve casos de ambiguidade na interpretação de nomes e verbos, pois, em algumas situações, o item lexical utilizado tinha a mesma morfologia tanto para o nome como para a primeira pessoa verbal no singular (*trabalho* [verbo] e *trabalho* [nome]), típico do PB, restando-nos diferenciá-los com base no contexto semântico.

Observando o contexto linguístico em que ocorreram as trocas categoriais, obtivemos respostas que indicam que, na maioria dos casos, a troca aconteceu entre os pares de nomes e verbos, ou seja, entre os correlatos (*trabalhar/trabalho; estudar/estudo; começar/começo; ouvir/ouvinte; sentir saudade/saudade; conversar/conversa; desenhar/desenho; aprender/aprendizagem; ensinar/ensino*). Entre esses correlatos, chamaram-nos a atenção dois itens, verificados no *corpus*, que correspondem a compostos em Libras: *escola*, formado por dois sinais simples (CASA + ESTUDAR), e o *verbo existencial*, formado pela expressão TER VIDA. Os informantes tomaram, na realização da troca categorial do item *escola*, o que corresponde a apenas uma parte do composto em Libras – *estudar*; e, no caso do verbo existencial, um informante realizou a expressão *ter vida*, e outro, apenas *vida*; ambas as realizações com correspondência exata ao que ocorre em Libras, embora tais realizações sejam completamente inusitadas para o Português, o que pode ser tomado como evidências da interferência da L1 na L2.

Portanto, com base na análise dos dados, comprovamos nossas hipóteses acerca da indistinção morfológica que ocorre na interlíngua por interferência da língua materna, já que a aquisição da segunda língua se dá por acesso indireto à GU, e deixamos os caminhos abertos para outras pesquisas sobre a troca categorial na interlíngua Português-Libras. Acreditamos que o presente estudo traz contribuição à compreensão dos estágios da interlíngua apresentados pelos surdos no processo de aquisição do Português escrito. Contudo, evidenciamos a necessidade de avanço nos estudos sobre essa interlíngua e sobre a aquisição do Português escrito por surdos.

Referências

- ALMEIDA, M. A. P. T. **Aquisição da estrutura frasal na língua brasileira de sinais**. 2013. 91 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2013. DOI <https://doi.org/10.21840/siic/154670>
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- BASTOS, C. L.; CANDIOTTO, K. B. B. **Filosofia da linguagem**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BROCHADO, S. M. D. A apropriação da escrita por crianças surdas. *In*: QUADROS, R. M. de (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. cap. 9.
- CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 44. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. Edição original: 1970.
- CHAIBUE, K. **Universais linguísticos aplicáveis às línguas de sinais**: discussão sobre as categorias lexicais nome e verbo. 2013. 162 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. DOI <https://doi.org/10.21165/el.v48i1.2419>
- CHOMSKY, N. **Linguística cartesiana**: um capítulo da história do pensamento racionalista. Tradução de Francisco M. Guimarães. São Paulo: Vozes, 1972.
- CHOMSKY, N. **Novos horizontes nos estudos da linguagem e da mente**. Tradução de Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Unesp, 2005.

CHOMSKY, N. Uma entrevista sobre o Minimalismo. *In*: BELLETTI, Adriana; RIZZI, Luigi (orgs.). **Sobre natureza e linguagem**. Tradução de Marylene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 113-200.

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente**. São Paulo: Unesp, 2009.

FELIPE, T. A. Os processos de formação de palavras na Libras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006. DOI <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.803>

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

KATO, M. A. Sintaxe e aquisição na Teoria de Princípios e Parâmetros. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 04, 1995.

KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. *In*: MARQUES, M. A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, S. A. (org.). **Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino**. Braga: CEHUM (U. do Minho), 131-145, 2005.

LAVRAS, E. **A questão da categorização morfológica para nome e verbo na Libras**. 2019. 106 p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. DOI <https://doi.org/10.5327/z1677-606220181853>

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. **Revel**, v. 10, n. 19, 2012.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. **Escrita SEL – Sistema de Escrita para Língua de Sinais** (Blog). DOI <https://doi.org/10.22481/el.v17i2.5338> Disponível em: <http://sel-libras.blogspot.com.br/>. Acesso em: 11 fev. 2019.

LIDDELL, S. **Grammar, gesture and meaning in American Sign Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MARCINIUK, R. M. B. A teoria da processabilidade e a aquisição de L2. **ANALECTA**. Guarapuava: Paraná, v. 8, n. 2, p. 11-27, 2007.

MATTOS, A. M. de A. A hipótese da gramática universal e a aquisição de segunda língua. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 9, n. 2, p. 51-71, 2000. DOI <https://doi.org/10.17851/2237-2083.9.2.51-71>

McCLEARY, L.; VIOTTI, E. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: SALLES, H. M. M. L. (org.). **Bilingüismo e surdez**. Questões lingüísticas e educacionais. Brasília, DF: Editora da UnB, 2007. DOI <https://doi.org/10.26512/2014.12.t.17554>

PIZZIO, A. L. **A tipologia linguística e a Língua de Sinais Brasileira**: elementos que distinguem nomes de verbos. 2011. 237 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011. DOI <https://doi.org/10.5327/z1806-3144201700030005>

SALLES, H. M. M. L. *et. al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. vol. 1. Brasília: Mec/Seesp, 2007.

SANDES-DA-SILVA, J. M. **A categoria verbal na interlíngua Português-Libras**: aquisição da modalidade escrita do Português por surdos. 2016. 132 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016. DOI <https://doi.org/10.15687/rec.2016.v9i1.048061>

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SPINASSÉ, K. P. As interferências da Língua Materna e o aprendizado do Alemão como Língua Estrangeira por crianças bilíngues. **Pandaemonium germanicum**. v. 10, 2006, 283-338. DOI <https://doi.org/10.11606/1982-8837.pg.2006.74570> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/74570/78175>. Acesso em: 18 abr. 2019.

SILVA, I. B. de O. **A categoria dos verbos na Língua Brasileira de Sinais**. 2015. 182 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015. DOI <https://doi.org/10.21840/siic/154670>

VILLALVA, A. Estrutura morfológica básica. In: MATEUS, M. H. M. *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003.

Artigo recebido em: 17.02.2019

Artigo aprovado em: 09.06.2019



O jogo alusivo na representação autobiográfica de Clarice Lispector em *Um sopro de vida*

The alusive game in autobiographical representation of Clarice Lispector in *Um sopro de vida*

Denise Gonzaga dos Santos Brito*

Vânia Lúcia Menezes Torga**

André Luis Mitidieri Pereira***

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo investigar na obra literária *Um sopro de vida*, de Clarice Lispector, de que forma a escritora tensiona a relação entre narrativa ficcional e gênero autobiográfico, bem como o papel da alusão enquanto estratégia de leitura e de escrita no processo de representação autobiográfica. Para a construção deste trabalho, utilizamos a teoria da alusão, com base nos estudos realizados por Torga (2001, 2006), que a considera como estratégia mediadora dos movimentos da interdiscursividade, a qual se constitui no espaço da memória. Acreditamos que a tensão entre o gênero autobiográfico e a narrativa ficcional em *Um sopro de vida*, de Clarice Lispector, se dá através de estratégias linguístico-discursivas. A alusão atua no processo de representação autobiográfica fazendo um resgate do todo significativo, permitindo relacionar as partes do mosaico de sentidos que é a obra literária.

ABSTRACT: This work aims to investigate, in *Um sopro de vida*, romance written by Clarice Lispector, how the author purpose the tension between fictional and autobiographical genre, as well the role of allusion, while strategy of reading and writing, in the process of autobiographical representation. For the construction of this work, we used the theory of reference, based on studies by Torga (2001; 2006), which considers the allusion as the strategy that mediates the movement of interdiscursivity, which constitutes itself in the memory space. Provisionally, we believe that the tension between the autobiographical genre and fictional narrative, in *Um sopro de vida*, by Clarice Lispector, occurs through linguistic and discursive strategies. The allusion operates in the process of autobiographical representation making a significant recovery of the whole, allowing to relate the parts of the mosaic of meanings that is the literary work.

* Mestra em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). dnisegonzaga@yahoo.com.br

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). vtorga@uol.com.br

*** Pós-doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). mitidierister@gmail.com

| | |
|--|--|
| PALAVRAS-CHAVE: Alusão. Memória. Autobiografia. Representação autobiográfica. | KEYWORDS: Allusion. Memory. Autobiography. Autobiographical representation. |
|--|--|

1. Introdução

A escrita autobiográfica na literatura faz-nos pensar nos limites da relação entre a biografia e a obra do escritor. Em tal escrita, cada uma dessas partes possui existência própria. Em alguns textos, contudo, é quase impossível estabelecer uma distinção clara e objetiva entre o que, de fato, faz parte da vida do escritor e o que é apenas ficcional. Isso porque a relação estabelecida nesse tipo de escrita não é unilateral, o que nos leva a crer que a ficção autobiográfica só se torna possível e se concretiza no movimento dialético entre as partes, por meio do qual a vida e a obra dialogam para formar o todo.

Pensando nesse limite tênue entre literatura e autobiografia, propomos como objetivo deste artigo refletir, como na obra literária *Um sopro de vida*, de Clarice Lispector, a escritora tensiona a relação entre narrativa ficcional e gênero autobiográfico, bem como o papel da alusão, enquanto estratégia de leitura e de escrita no processo de representação autobiográfica.

Acreditamos que a tensão entre o gênero autobiográfico e a narrativa ficcional em *Um sopro de vida* se dá através de estratégias linguístico-discursivas, mais precisamente, a memória, a metáfora e a metonímia, categorias constituintes do jogo alusivo que possibilitam, na obra literária em análise, um processo de simbiose entre o autobiográfico e o ficcional que remetem ao dentro e ao fora. Ao se utilizar delas, a autora busca elementos do fora inserindo-os no dentro, para, ficcionalmente, retrojetá-los no fora, num incessante movimento dialético em que as partes não apenas se complementam, formando um todo fragmentário. A alusão atua no processo de representação autobiográfica “costurando” as partes de um certo todo significativo, permitindo relacionar as partes do mosaico de sentidos que é a obra literária.

Num primeiro momento, apresentamos os conceitos teóricos que sustentam nosso texto, a saber: alusão, metáfora, metonímia, memória e representação autobiográfica, com o intuito de já convidar o leitor a repensar esses conceitos com base na proposta teórica de Vânia Torga (2001; 2006; 2007), Philippe Lejeune (2008) e Mikhail Bakhtin (2010), suporte teórico de nossas pesquisas.

Num segundo momento, procuramos aprofundar o conceito de memória também como categoria constituidora da alusão. Assim, conseguimos entender e demonstrar como, pelo jogo alusivo, as memórias de Clarice Lispector, da personagem de *Um sopro de vida*, Ângela Pralini, e do autor-narrador-personagem plasmam-se para formar uma memória representativa da autora-criadora.

Num terceiro momento, trabalhamos a *representação autobiográfica*, com enfoque nas representações do eu e do outro no *espaço literário*, a fim de explorar um pouco mais o conceito de in(acabamento) dos sujeitos e sua aplicação no romance autobiográfico.

Por fim, são tecidas as considerações finais, mas, desde já, esclarecemos que, neste trabalho, não nos propomos a estreitar, mas a alargar, sob a perspectiva dos estudos linguísticos, as fronteiras do debate em torno da autobiografia na literatura, contribuindo teórico-metodologicamente com a alusão como provocadora do movimento de sentidos, da narrativa literária ao possibilitar novas leituras nos gêneros discursivos, especificamente na ficção literária.

2. Pressupostos teóricos

A concepção tradicional da estilística concebe a alusão como figura de linguagem que permite ao autor e ao leitor, através de seu conhecimento enciclopédico, fazer referências a outros textos. Jacqueline Authier-Revuz (2007, p. 11) entende que a alusão “põe em cena a enunciação e suas heterogeneidades, a discursividade, o sentido”. Segundo a autora, existe “um dizer que toma de

empréstimo, de forma não explícita, palavras ‘do exterior’”. Em *Le Grand Robert*, Authier-Revuz concorda em dizer que ela é o “modo de despertar a idéia de uma pessoa ou de uma coisa sem a ela fazer expressamente menção” (AUTHIER-REVUZ, 2007, p. 11).

Com base nessa definição, pode-se entender, de acordo com a autora, que a alusão conservaria em si mesma um pouco do sentido original ou “verdadeiro” do texto, de modo que, como um jogo, o enunciador seria capaz de brincar – *ludus* –, jogando com a possibilidade de dizer uma coisa através de outra. A alusão seria, portanto, um empréstimo que promove em sua linearidade um retorno à origem.

Ainda de acordo com Authier-Revuz, a alusão pertence à modalidade autonímica, uma configuração enunciativa complexa que “corresponde ao desdobramento – metaenunciativo – de um dizer que, em determinado ponto, faz, ao mesmo tempo, uso das palavras para falar de ‘coisas’, e um retorno, em menção, sobre essas palavras tomadas como objetos” (AUTHIER-REVUZ, 2007, p. 12). Para a autora, a alusão só acontece se o leitor conseguir reconhecer a semelhança com o já-dito ou com sua origem. Caso contrário, será “tranquilamente ignorada sob a igualdade aparente de uma linearidade sem ruptura” (AUTHIER-REVUZ, 2007, p. 24).

Não compartilhamos da ideia de que a alusão só se concretiza, de fato, quando há um retorno à origem, até porque entendemos que ela é provocadora dos possíveis sentidos, e não apenas dos sentidos possíveis. Assim sendo, esses sentidos não devem estar milimetricamente reduzidos ao seu *locus* de partida, uma vez que eles podem ser produzidos a partir de outras origens, de outros discursos, de outras vozes.

É importante observar, para fins de esclarecimento, que a nossa pesquisa trata a alusão sob a perspectiva da *linguística*, e não da *literatura*, embora nos valhamos desta para legitimar aquela. Assim sendo, o que nos interessa, particularmente, não é estudá-la como fato literário, mas na condição de estratégia potencial do interdiscurso. Nós a entendemos como uma “ação de linguagem, e porque a linguagem é, para nós, ação –

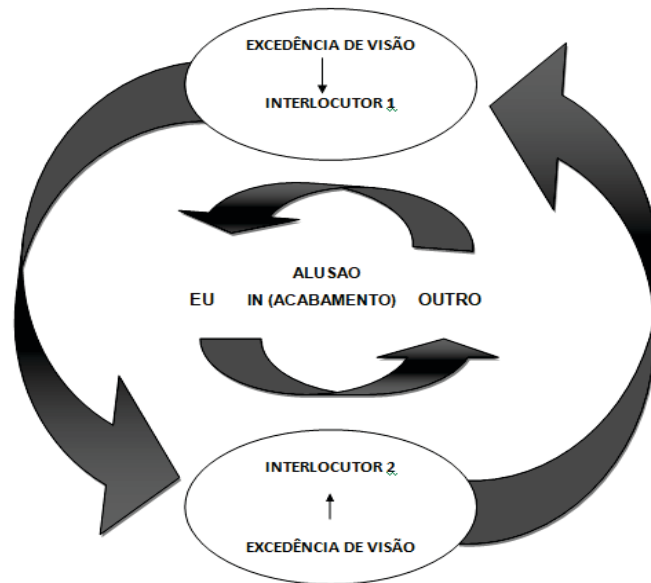
ela indicia que há o movimento de deslocamento do autor/leitor na busca da construção interativa de sentido nas ações do 'um' e do 'outro'" (TORGA, 2006, p. 22).

Torga, com apoio em Bakhtin, aponta para a responsabilidade do autor e do leitor, e evidencia os papéis desempenhados por estes como partícipes da constituição dialética de si e do outro.

Sendo assim, se há um movimento de produção por parte do autor, ele aciona estratégias que agem na constituição de seu leitor, que por sua vez sai da condição de mero ouvinte ou leitor para a posição e construção, também, de um 'outro' no processo de compreensão, interpretação do ouvido ou lido. Aquele que se nomeia ou se constitui 'eu', na relação interativa, constitui discursivamente o 'outro' que, por sua vez, assume, na interlocução, a posição de 'eu' na construção social de um 'outro' ou 'outros' (TORGA, 2007, p. 22).

O conceito de alusão, portanto, mantém uma estreita relação com outro conceito, o de extralocalização, proposto por Bakhtin (2010), em que a excedência de visão se refere ao posicionamento do eu em relação ao outro. A posição extralocalizada permite que o eu construa certa visão mais ou menos totalizante do outro, que não enxerga em si mesmo todas as suas características e peculiaridades, necessitando, dessa forma, do acabamento externo.

O processo de produção de sentido com a alusão se insere exatamente neste contexto, uma vez que, segundo Torga (2006, p. 31), ao construir um texto, o eu, interlocutor, inventa "a si como uma certa construção de linguagem, inventando, também, o outro, o interlocutor, como uma construção de linguagem com a qual se viabiliza a interação". O esquema abaixo, por nós idealizado, visa compreender o movimento dialético pela alusão, que corrobora a recuperação dos sentidos do texto literário.



A partir desse esquema, pode-se depreender que a elaboração de um texto e o consequente desvelamento dos seus sentidos exige dos partícipes dessa relação um movimento de busca do um em direção ao outro. É a excedência de visão do autor (interlocutor 1) em relação ao leitor (interlocutor 2) que permite ao primeiro tanto constituir-se como estratégia quanto constituir discursivamente seu interlocutor 2, num movimento constante do um ao outro, do outro ao um, dialeticamente.

Por outro lado, o leitor (interlocutor 2) institui discursivamente o eu da enunciação, para, a partir da sua excedência de visão em relação ao interlocutor 1, constituir o outro(s) ou o(s) sentido(s) do texto, que será(ão) apreendido(s) por intermédio da relação de (in)acabamento do um e do outro, mediados pelo jogo alusivo.

A extralocalização, ou excedência da visão, ocorre quando, mediado pelo jogo alusivo, agente de reprodução e/ou transformação dos sentidos, vai-se além dos sentidos que foram “originalmente” projetados no texto. É essa excedência de visão do leitor que vai indiciar o constante inacabamento de si, do outro e do texto.

Assim sendo, como ocorre em toda relação dialética, o leitor empírico, por meio de seu olhar extralocalizado em relação ao autor empírico, constrói o seu autor-

modelo, que pode prever não apenas um leitor-modelo, mas vários. É justamente por conta dessa excedência de visão, um movimento dialético da parte/do todo e do todo/da parte que podemos falar do (in)acabamento do texto, porque, se para uma proposta de leitor-modelo, o sentido pode ser recuperado, dando o seu acabamento, uma outra proposta de leitor-modelo pode encontrar outros caminhos, outros atalhos e seguir em outra direção, dando um novo acabamento. Dessa maneira, sempre haverá espaços e caminhos apontando para outras direções, evidenciando o inacabamento do texto literário, *corpus* de nosso artigo.

Na posição do “eu”, o autor institui discursivamente o “outro”, que, pelo próprio movimento dialético, assume a posição do “eu” na constituição de “outro(s)”. A leitura, mediada pela alusão, indicia justamente esse movimento de busca do “um” em direção ao “outro” e vice-versa, fazendo-nos “pensar na impossibilidade da inocência na leitura” (TORGA, 2006, p. 22). Isso, segundo Umberto Eco (2008, p. 37), significa dizer que o “texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu”. Todo texto quer ser revelado, “quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa [...] quer que alguém o ajude a funcionar”.

De acordo com Eco (2008, p. 35), o texto possui uma incompletude que é inerente à sua elaboração. Toda e qualquer palavra ou expressão inserida nele, enquanto não for atualizada, permanecerá como *flatus vocis*, um simples sopro da voz, um som proferido. Ao escrever, o autor aciona uma série de estratégias que vão constituir o seu leitor-modelo, aquele que será “capaz de cooperar para a atualização do texto como ele, autor, pensava, e de movimentar-se interpretativamente conforme ele se movimentou gerativamente” (ECO, 2008, p. 39).

Ainda segundo Eco, na condição de sujeito da enunciação, o autor empírico, aquele que escreve o texto, elabora uma hipótese, através de estratégias, de quem é o seu leitor-modelo. Tal elaboração resulta em uma configuração do próprio autor, agora

como sujeito do enunciado, tornando-o, também, uma estratégia textual, ou autor-modelo. Dessa forma, se, ao escrever, o autor empírico prevê o seu leitor-modelo, o leitor empírico também vai prever um autor-modelo.

A realização do leitor-modelo só é possível, para Eco, se o leitor empírico realizar o que ele chama de deveres filológicos, que seria “o dever de recuperar, com a máxima aproximação possível, os códigos do emitente” (ECO, 2008, p. 47). Ou seja, para ser o leitor-modelo de um autor empírico, o sujeito precisa resgatar todas ou, pelo menos, o maior número de hipóteses, de estratégias por este elaboradas que correspondam, necessariamente, ao projeto de leitura do autor empírico. No entanto, se este pressupõe e até mesmo institui o seu leitor-modelo, ele não limita a atuação do leitor sobre a atividade interpretativa, até porque

A hipótese formulada pelo leitor empírico acerca do próprio Autor-modelo parece mais garantida do que aquela que o autor empírico formula acerca do próprio Autor-modelo. Com efeito, o segundo deve postular algo que atualmente ainda não existe e realizá-lo como série de operações textuais; o primeiro, ao invés, deduz uma imagem-tipo de algo que se verificou anteriormente como ato de enunciação e está textualmente presente como enunciado (ECO, 2008, p. 46).

Segundo Eco, gerar um texto é executar todos os movimentos previstos pelas estratégias textuais do autor empírico, de modo que se possa chegar às conclusões por ele pretendidas. No entanto, ao movimentar-se no texto, o leitor empírico, que, nesse momento, age de forma responsiva, pode tanto seguir as regras do jogo e se movimentar como previsto, quanto elaborar novas hipóteses, novos caminhos, novos sentidos para o texto.

Sendo assim, se há um movimento de produção por parte do autor, ele aciona estratégias que agem na constituição de seu leitor, que por sua vez sai da condição de mero ouvinte ou leitor para a posição e construção, também, de um ‘outro’ no processo de compreensão, interpretação do ouvido ou lido (TORGA, 2006, p. 22).

Em sendo assim, seria possível falarmos que existe um “leitor-modelo” de um determinado autor? Se esse “leitor-modelo” é apenas uma hipótese de leitura prevista pelo autor para que o sentido seja atualizado exatamente da forma como ele imaginou, então podemos supor que o leitor-modelo só existe para o autor empírico. Saber quem é esse leitor-modelo só seria possível, portanto, se fizéssemos uma leitura simétrica de sua obra.

O funcionamento do texto, na perspectiva aqui defendida, é possível, mediado pelas estratégias de leitura e de escrita, mais precisamente da alusão, em conjunto com as categorias que a operacionalizam, a metáfora, a memória e a metonímia. Esse preenchimento semântico dos “espaços em branco”, dos “interstícios” com a alusão, não é autoritário nem pretende ser homogeneizador; ao contrário, ele permite a confluência de outros discursos, abrindo-se para um constante *devenir*.

Nesse jogo dialético entre autor e leitor, a alusão surge como mediadora e instiga o leitor a ir além das manifestações lineares do texto, percorrendo toda a obra através do movimento fenomenológico-dialético, destramelandando as janelas e espiando mais longe (QUEIRÓS, 1996) para, assim, o(s) sentido(s) do texto vir(virem) a ser. Vale lembrar que o movimento de sentido da alusão é o movimento dialético, no qual as partes indiciam o todo, e o todo indicia as partes, num incessante jogo de possibilidades. Assim, podemos entender que

A alusão é esse movimento dialógico centro/margem/centro, todo/parte/todo, fenômeno/essência/fenômeno. O centro alude à passagem que as margens indiciam nas entrelinhas, nas lacunas. Devido a isso, a alusão enquanto produto, na sua imediaticidade, indicia, metodologicamente, o processo de investigação e pesquisa que se situa no plano da mediaticidade (TORGA, 2001, p. 13).

Com base na *fenomenologia dialética*, de Karel Kosik, podemos entender metodologicamente a alusão – estratégia que é acionada durante as leituras/escritas –, permitindo olhar o texto clariceano com o já-sido no ainda-não em-sendo, em que,

“num determinado campo de análise, as partes atuam na configuração do todo, mas este, por sua vez, reflui sobre os pontos de partida” (RAMOS, 1974, *apud* TORGA, 2001, p. 12). Segundo Kosik (1995, p. 16),

O mundo fenomênico, porém, não é algo independente e absoluto; os fenômenos se transformam em mundo fenomênico na relação com a essência. [...]. Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência.

No pensamento fenomenológico-dialético, as partes não são dadas, nem mesmo o todo. A investigação e a pesquisa consistem na estruturação do conceito com a mediação da teoria e do método que se articulam às manifestações fenomênicas, quando certa configuração do todo e da parte, dialeticamente, é produzida.

A alusão, atuando na constituição do sentido do texto, pode resultar tanto numa relação simétrica quanto assimétrica. A leitura, pela alusão, instiga, permite ao leitor delinear os sentidos do texto. A partir desse novo conceito, desse novo lugar, podemos ressignificar a alusão, entendendo-a como mediadora de leitura e escrita “que oferece as pistas articulatórias” (TORGA, 2001, p. 29) capazes de permitir ao leitor relacionar as partes do mosaico de sentidos que é a obra literária. A alusão se torna, portanto, não uma categoria fraca da intertextualidade, mas uma “estratégia mediadora dos movimentos da interdiscursividade” que, “de forma sutil, perturbadora e criadora, produz o movimento de ir, vir e devir” (TORGA, 2001, 2006).

Investigando as possibilidades de sentidos em *Um sopro de vida*, de Clarice Lispector, entendemos a alusão como estratégia mediadora, pois, como se sabe, os textos clariceanos são dotados de peculiaridades que tornam a autora um caso ímpar na literatura brasileira. Apesar de não ser a única escritora brasileira que inseriu em seus textos impressões autobiográficas, Clarice soube trabalhar os elementos da vida e da ficção de tal forma que o imbricamento desses elementos forma para o leitor um

todo fragmentário, no qual, ao mesmo tempo em que se tem a possibilidade de leitura pelo viés do real, tem-se também, como no signo saussuriano, a outra face inseparável dessa leitura, a ficção.

Como a própria Clarice já havia dito, o seu texto é alusivo. Para dizer uma coisa, muitas vezes Clarice dizia outra(s) ou até mesmo nada, porque o silêncio lhe bastava. A desficcionalização dos textos de Clarice Lispector é marcada “pela sua inscrição, como pessoa e escritora, na sua obra, registrando fatos diários, em sequência por vezes com intervalo de poucos minutos, num conjunto autobiográfico, ainda que supostamente involuntário” (GOTLIB, 2009). Esse conjunto aparece para nós, leitores, através das alusões feitas nos textos. Vale lembrar que a alusão é uma estratégia sutil de leitura; ela ajuda a revelar o sentido do texto a partir de pequenos índices, de pequenas citações, que muitas vezes só podem ser percebidas “por intermédio de palavras que ocultam outras – as verdadeiras” (LISPECTOR, 1999s, p. 74). Assim sendo, muitas vezes, o conjunto autobiográfico da escritora “aparece sutilmente pela sugestão de um pormenor” (GOTLIB, 2009, p. 527).

Clarice não gostava de falar dos fatos de seu passado. De acordo com Benjamin Moser (2009, p. 16), “ela fez o possível, na vida e na escrita para apagá-los. Por outro lado, porém, poucas pessoas se expuseram tão completamente”. Era através da literatura que a escritora, aos poucos, se revelava e se reinventava. Para ela, talvez, a literatura fosse uma espécie de mensageira de si para si mesma e para o mundo. Não por acaso, talvez, a personagem Ângela Pralini tenha esse nome. Ângela Pralini é o título da identidade trêmula do narrador, que busca, através de Ângela, uma representação de si mesmo: “Nenhum ato meu sou eu. Ângela será o ato que me representará” (LISPECTOR, 1999s, p. 41). No entanto o narrador tem consciência de que essa representação é limitada, e avisa ao leitor sobre a impossibilidade de uma representação “fiel” à realidade: “nenhum ato me simboliza” (LISPECTOR, 1999s, p. 37).

O nome Ângela significa “anjo”, “mensageiro”, e faz alusão à função da personagem na narrativa, que tem, entre outros, o papel de intermediar a relação da escritora com os diversos eus que a habitam e com o mundo. Ângela, como mensageira, tem a função de dizer e expressar aquilo que o narrador não pode ou não quer dizer, por achar inútil. É uma forma também de expurgar os sentimentos do autor:

Amo Ângela, porque ela diz o que não tenho coragem de dizer porque temo a mim mesmo? Ou porque acho inútil falar? Porque o que se fala se perde como hálito que sai da boca quando se fala e se perde aquela porção de hálito para sempre (LISPECTOR, 1999s, p.38).

Essa função de mensageira é percebida nas citações seguintes:

Ei-la falando como se fosse comigo mas fala para o ar e nem sequer para si mesma e só eu aproveito do que ela fala porque ela é de mim para mim (LISPECTOR, 1999s, p. 38).

Recebo mensagens de mim para si mesma (LISPECTOR, 1999s, p. 55).

As mensagens enviadas por intermédio de Ângela partem, assim, do próprio narrador. A utilização de dois pronomes, um de primeira e outro de terceira pessoa, indicia que há uma troca entre dois interlocutores de gêneros distintos e que cabe a Ângela fazer essa intermediação.

2.1 Alusão e metáfora

Na literatura, em especial, a metáfora possui uma função muito particular, que é expressar o inexprimível, rompendo a lógica da linguagem ao transcendê-la. Além disso, seu uso serve à hermenêutica, uma vez que possibilita ao leitor a criação de sentidos exofóricos, que, por sua vez, encontram na alusão uma parceira ideal para uma leitura de relações simétricas e/ou assimétricas. Tal leitura é potencializada pela

ação metafórica da linguagem, visto que a metáfora, por ser original, ambígua, sugere ao leitor uma série de possibilidades interpretativas, permitindo-lhe estabelecer relações surpreendentes.

Diante da metáfora, tem-se sempre um novo produto, nunca igual ao elemento comparado, até porque, se assim fosse, a metáfora perderia todo o seu sentido, já que, em termos de comparação, não existe lógica ao dizer que uma coisa é igual a si mesma. Para muitos estudiosos, a linguagem é, eminentemente, metafórica. Isso porque as palavras nunca são o que realmente designam. A linguagem torna, portanto, fosca a realidade.

Segundo Torga (2007, p. 199), “a metáfora é a possibilidade que a linguagem oferece de se descobrir semelhanças”, promovendo desta forma “o movimento da reunião do que está disperso” (TORGA, 2006, p.110). A metáfora, portanto, como categoria constituidora do jogo alusivo, permite ao leitor formar a figura do todo a partir da condensação de uma parte, a qual, por sua vez, se identifica com o todo, o que nos permite afirmar que

A metáfora, pela condensação, atuaria na linha da reprodução da relação todo/parte, a parte se identificaria com o todo. A reprodução não anularia a contradição. Mascararia a divisão e como tal se sujeita à ação da contradição. [...]. Na metáfora, a parte é produzida para ser equivalente ao todo, de forma que a relação todo/parte, ou parte/todo possa ser vista pretensamente na condensação do todo, mas contraditoriamente a parte jamais suprime a diferença entre as partes que concorrem ao mesmo lugar do todo (abriga a heterogeneidade, a diferença) (TORGA, 2007, p. 199).

Sob a perspectiva da alusão, a metáfora ganha uma nova roupagem e significado. Além de participar do processo criativo da linguagem, da inovação linguístico-semântica, a metáfora, pela condensação das partes, possibilita a leitura através da relação parte/todo/parte. Tal leitura não esconde o fenômeno da contradição; ao contrário, a contradição se abre para abrigar a heterogeneidade. Assim

sendo, a leitura pela metáfora, como categoria constituidora do jogo alusivo, busca estabelecer as relações entre o todo e a parte, construindo a figura do todo a partir das relações entre as partes.

Em *Um sopro de vida*, percebemos muitas metáforas que corroboram a nossa hipótese de representação autobiográfica de Clarice Lispector em seus textos. Entre elas, destacamos a metáfora do espelho.

Pela ação metonímica, refletindo as partes, o espelho forma a figura de um certo todo, que, por sua vez, alude ao processo de representação autobiográfica no *corpus*. A personagem Ângela Pralini é considerada pelo narrador um espelho seu. Já Ângela se considera o seu próprio espelho, ou seja, ela já é uma representação de si mesma, que, por sua vez, é uma representação do narrador, o qual é uma representação da própria Clarice Lispector. Com isso, a escritora vai brincando de criar e de representar a si mesma na literatura.

Tive um sonho nítido inexplicável: sonhei que brincava com o meu reflexo. Mas meu reflexo não estava num espelho, mas refletia uma outra pessoa que não eu [...] Ângela é um espelho (LISPECTOR, 1999s, p. 26-27).

Eu sou o meu próprio espelho (LISPECTOR, 1999s, p. 65).

Para Chevalier e Gheerbrant (1995, p. 394), na tradição nipônica, o espelho está relacionado com a revelação da verdade e com a pureza. É também tanto um “símbolo da manifestação que reflete a inteligência criativa” quanto do “intelecto divino que reflete a manifestação, criando-a como tal à sua imagem”.

No Japão, o Kagami, ou o espelho, é símbolo da pureza perfeita da alma, de um espírito imaculado, representando, assim, a reflexão de si na consciência (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1995). No entanto, além dessa pretensa revelação do real, há ainda a consideração, segundo os estudiosos dos símbolos, de que o espelho provoca uma imagem refratada da realidade, não havendo, dessa forma, uma

fidelidade ao original. É o que podemos notar na seguinte passagem de *Um sopro de vida*:

Minha vida é um reflexo deformado assim como se deforma num lago ondulante e instável o reflexo de um rosto. Imprecisão trêmula. Como o que acontece com a água quando se mergulha a mão na água. Sou um palidíssimo reflexo de erudição. Minha receptividade se afina registrando sem parar as concepções de outros, refletindo no meu espelho os matizes sutis das distinções entre as coisas da vida (LISPECTOR, 1999s, p. 47).

O que fica registrado para nós nessa metáfora é justamente essa impossibilidade de a escritora se refletir em seus textos. Se, por um lado, a tradição nipônica supõe que o espelho reflete uma imagem real, o que nos dá a sensação de que é a própria escritora que se confia nos seus textos, por outro, não se pode esquecer que essa imagem é, na verdade, refratada e, portanto, não reveladora da verdade, mas de uma verdade própria, particular, que reside em si mesma.

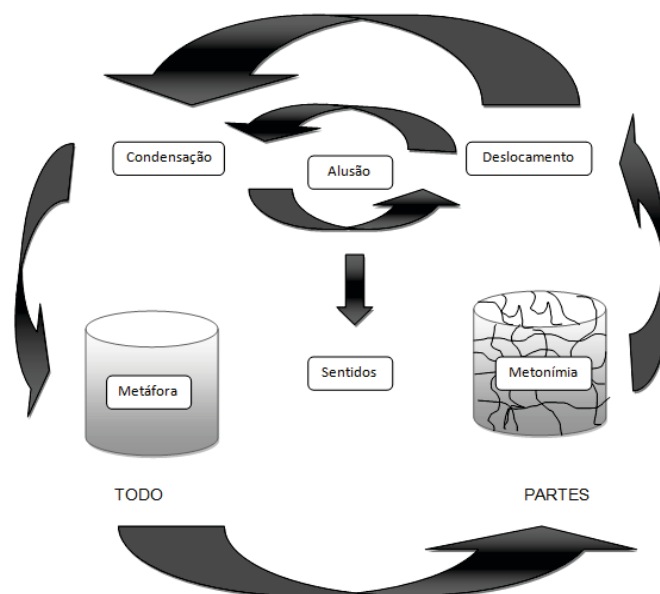
A imagem, portanto, ao ser refletida no espelho, sofre uma transformação. O sujeito contemplado (o narrador) e o espelho (Ângela Pralini) passam a ser parte um do outro, numa relação que os leva a um processo maior de simbiose entre o real e o ficcional. O espelho retrata, dessa forma, a imagem de um outro de si mesmo, o outro possível que habita a nossa consciência quando fantasiamos, quando criamos. Procuramos dar a esse outro de si mesmo a possibilidade de viver aquilo que não podemos, de concretizar os sonhos que não realizamos:

O autor de biografia é aquele outro possível, pelo qual somos mais facilmente possuídos na vida, que está conosco quando nos olhamos no espelho, quando sonhamos com a fama, fazemos planos externos para a vida; é o outro possível, que se infiltrou na nossa consciência e frequentemente dirige os nossos atos, apreciações e visão de nós mesmos ao lado do nosso *eu-para-si*; é o outro na consciência, com quem a vida pode ser suficientemente móvel (BAKHTIN, 2010, p. 140).

Através de Ângela Pralini, o outro eu do narrador, que, por sua vez, é o outro eu de Clarice Lispector, a escritora pode, como na contemplação de um espelho, criar uma realidade nova ao duplicar a sua imagem. Essa leitura é possível graças à alusão, responsável – juntamente com a metáfora e a metonímia, categorias constituidoras do jogo alusivo – por permitir que o leitor recupere ou transforme o(s) sentido(s) do texto literário.

2.2. Alusão e metonímia

Pensamos a metonímia numa perspectiva mais abrangente do que aquela que a concepção tradicional tem proposto. Da mesma forma que a metáfora, a metonímia atua na operacionalização do jogo alusivo, permitindo ao leitor formar a figura de um certo todo. “Pela metonímia, temos o movimento de deslocamento, em que o todo se desloca, em partes, fragmentos dele” (TORGA, 2007, p. 198). Na metonímia, apesar de as partes serem autônomas, elas mantêm relação com o todo, ganhando nele o seu significado geral. Podemos esclarecer a relação entre a alusão, a metáfora e a metonímia a partir da ilustração que elaboramos abaixo:



De acordo com Torga (2007), pela condensação, a metáfora atua na linha da reprodução; o todo, pela ação metonímica da linguagem, se fragmenta em partes. A metonímia, por sua vez, pelo movimento de deslocamento, forma um certo todo. Assim sendo, as partes se identificam com esse todo. No entanto, por mascarar a divisão, a metáfora está, pois, sujeita à ação da contradição. Isso porque, sendo o todo formado por partes, essas partes não são o todo, porque, em sendo partes, o todo, pela condensação, semanticamente, vai ganhando novo sentido. Tanto a metáfora quanto a metonímia são consideradas por nós como categorias constituidoras da alusão, estratégia que permite ao leitor recuperar o(s) sentido(s) do texto literário.

O movimento de deslocamento de sentido por ação metonímica das partes faz surgir o movimento de condensação da metáfora e vice-versa, operacionalizando a alusão, para que esta possa, através do movimento que surge da relação todo/parte e parte/todo, indiciar os sentidos do texto. Por isso, podemos dizer que a metáfora pressupõe a metonímia e que a metonímia, por sua vez, pressupõe a metáfora.

O movimento de sentido da alusão pela ação metafórica e metonímica pode ser percebido no *corpus* desta investigação através da relação que se estabelece entre o autor-narrador-personagem e Ângela Pralini. A criação de Ângela surge da necessidade que o autor-narrador-personagem tem de entender a falta de definição da vida através de um diálogo interior. Ambas as personagens se dividem metonimicamente para formar um certo todo com as metáforas que vão aludir à representação autobiográfica de Clarice Lispector em *Um sopro de vida*. O deslocamento e a posterior condensação são apresentados ao longo do texto. Seleccionamos alguns trechos em que podemos perceber esse movimento do todo/parte/todo:

Deslocamento

Ângela é muito parecida com o meu contraditório. Ter dentro do mim o contrário do que sou é em essência imprescindível (LISPECTOR, 1999s, p. 46).

Criar um ser que me contraponha é dentro do silêncio (LISPECTOR, 1999s, p. 29).

Ângela é minha variação? (LISPECTOR, 1999s, p. 51).

Isto afinal é um diálogo ou um duplo diário? (LISPECTOR, 1999s, p. 36).

Ângela é a minha tentativa de ser dois (LISPECTOR, 1999s, p. 36).

Até onde vou eu e em onde já começo a ser Ângela? Somos frutos da mesma árvore? Não – Ângela é tudo o que eu queria ser e não fui. O que é ela? ela é as ondas do mar. Enquanto eu sou floresta espessa e sombria. Eu sou no fundo. Ângela se espalha em estilhaços brilhantes. Ângela é a minha vertigem (LISPECTOR, 1999s, p. 30).

Condensação

Ângela significa o único ser que ela é: só existe uma Ângela. Nenhum ato meu sou eu. Ângela será o ato que me representará (LISPECTOR, 1999s, p. 41).

Eu e Ângela somos o meu diálogo interior: converso comigo mesmo. Ângela é do meu interior escuro: ela porém vem à luz (LISPECTOR, 1999s, p. 73).

No sonho do real parece que não sou eu que estou vivendo e sim outra pessoa. Essa outra pessoa é Ângela que é meu sonho acordado. Estou falando eu ou está falando Ângela? Não existe realidade em si mesma. O que há é ver a verdade através do sonho. A vida real é apenas simbólica: ela se refere a alguma outra coisa (LISPECTOR, 1999s, p. 83).

Eu, gazela espavorida e borboleta amarela. Eu não passo de uma vírgula na vida. Eu que sou dois pontos. Tu, és a minha exclamação. Eu te respiro-me (LISPECTOR, 1999s, p. 37).

Os fragmentos supracitados revelam o movimento metonímico das partes em direção ao todo. Nas citações relativas ao deslocamento, tem-se uma divisão dos sujeitos da narrativa. Ângela é nesse sentido um contraponto do autor, talvez uma variação sua, mas não ele enquanto si mesmo. Essa perspectiva pode ser comprovada

a partir da leitura dos fragmentos que se referem ao movimento de condensação, no qual o eu do autor se funde ao eu de Ângela, formando um outro enquanto representação de si. O imbricamento entre o autor e Ângela é marcado principalmente pela construção linguístico-semântica da fala de Ângela, que faz uso dos pronomes proclítico e enclítico na mesma construção verbal para referir-se à primeira e à segunda pessoa do discurso ao mesmo tempo, fundindo-as em uma única pessoa.

O movimento metonímico/metafórico nos conduz à metáfora do *fac-símile*:

Estou alvoroçado e apreensivo: não é fácil lidar com Ângela, a mulher que inventei porque precisava de um fac-símile de diálogo (LISPECTOR, 1999s, p. 28).

Eu sempre quis achar um dia uma pessoa que vivesse por mim pois a vida é tão repleta de coisas inúteis que só a agüento com astenia muscular in extremis, tenho preguiça moral de viver. Pretendi fazer com que Ângela vivesse em meu lugar – mas também ela só quer o clímax da vida. Será que criei Ângela para ter um diálogo comigo mesmo? Eu inventei Ângela porque preciso me inventar – Ângela é uma espantada (LISPECTOR, 1999s, p. 31).

Eu e Ângela somos o meu diálogo interior: converso comigo mesmo (LISPECTOR, 1999s, p. 73).

Como se sabe, o *fac-símile* não é o real, mas uma cópia, uma representação desse real. A metáfora do *fac-símile* vai, portanto, aludir à representação autobiográfica de Clarice Lispector em *Um sopro de vida*.

Através das muitas facetas de sua obra – em romances, contos, cartas e textos jornalísticos, na esplêndida prosa – uma personalidade única é dissecada sem descanso e revelada de modo fascinante naquela que é talvez a maior autobiografia espiritual do século XX (MOSER, 2009, p. 16).

O trabalho com a alusão permite um olhar além, transformador dos sentidos do texto, permitindo-nos trabalhar o *corpus* a partir de uma nova possibilidade interpretativa, a saber, a de uma representação autobiográfica da escritora Clarice Lispector no texto ficcional. A alusão é a estratégia linguístico-discursiva mediadora do movimento interdiscursivo, que autoriza e permite essa relação entre o real e o ficcional e que, juntamente com a metáfora, a metonímia, a memória e o silêncio, categorias constituidoras do jogo alusivo, reconstrói o todo semântico do produto ficcional, levando o leitor a assumir o seu papel como partícipe da produção/recepção do texto literário.

2.3 O movimento da memória no jogo alusivo

A fala de si mesmo pauta-se na memória, havendo nela uma conjunção dos três tempos: passado, presente e futuro. A memória funciona como um signo do vivido e, nessa condição de signo, é constituída pela linguagem, provocando um movimento, que seria o

movimento do já-sido em direção ao que ainda não é em sendo, ou seja, um passado que pelo presente indicia o futuro. [...] Esse movimento [...] caracteriza a dinamicidade do real que embora linear é constituído de fragmentos, rupturas, partes, faltas, silêncios, porque neste real está o sujeito rememorador (TORGA, 2001, p. 57).

Assim, o passado, representado através da memória, “já-não-é”; ele será sempre um “em-sendo” e, no “em-sendo”, o “ainda-não”, que vai se constituindo e se atualizando no instante-já. Podemos, dessa forma, concordar com Torga (2007, p.1) quando ela diz que

A memória não reproduz absolutamente o que foi, mas refaz o passado, reconstrói o vivido sob o olhar do tempo presente que não é apenas individual, mas social. Exige, pois, um trabalho de transformação, mas, como num palimpsesto, conserva, relativamente,

as características do todo de que é parte e do qual a memória faz o recorte ao lembrar o que significa.

Nesse esforço em reconstruir os fatos pretéritos, os processos de elaboração e reelaboração do passado, ainda que de forma inconsciente por parte do sujeito rememorador, sofrem interferência direta do presente, e, como o espelho refrata o conteúdo da memória e, com isso, o real, aponta, dessa forma, para uma *dupla realidade*.

2.3.1. Memória e autobiografia

A autobiografia, bem como todos os outros gêneros canônicos do espaço biográfico,¹ se articulam num *jogo duplo*, no qual, ao mesmo tempo, aquilo que é histórico é também ficção (Cf. ARFUCH, 2010). Isso porque uma das formas constitutivas do gênero autobiográfico é justamente a oscilação existente entre mimesis e memória, “entre uma lógica representativa dos fatos e o fluxo das lembranças, mesmo reconhecidamente arbitrário e distorcedor” (ARFUCH, 2010, p. 135).

A autobiografia e os gêneros autobiográficos lidam com a memória e com o esquecimento, e é a partir da memória que os elementos pertinentes ao plano ético-cognitivo do sujeito rememorador podem ser narrados e identificados no plano estético.

A memória, também categoria constituidora do jogo alusivo, permite à autora empírica, em *Um sopro de vida*, relacionar os fatos de sua vida aos de suas personagens, criando uma espécie de simbiose entre o real e o ficcional. Cabe aos leitores empíricos

¹ Arfuch (2010, p. 22) toma emprestado o termo utilizado por Philippe Lejeune, o qual tentou “aprisionar a ‘especificidade’ da autobiografia como centro de um sistema de gêneros literários afins”. O espaço biográfico de Lejeune buscava abarcar as diversas formas que a autobiografia foi ganhando ao longo dos tempos e funcionava “como um reservatório onde cada espécime fornece um ‘exemplo’”. No entanto, em Arfuch, esse termo é ampliado e passa a significar um espaço comum de inteligência das narrativas biográficas, que não se limita às formas canônicas, mas se abre para as confluências dos gêneros, para a hibridização, “sem renunciar a uma temporalização, a uma busca de heranças e genealogias, a postular relações de *presença* e *ausência*”.

encontrar o limite tênue que separa a vida da arte. O fato é que a memória das personagens, em alguns momentos até mais explicitamente, passa pela memória da escritora. Por isso, faz-se mister entender a relação entre alusão, memória e representação autobiográfica.

2.3.2. Alusão e memória

A memória, assim como a metáfora, a metonímia e o silêncio, é uma das categorias da alusão que permite ao leitor preencher os espaços em branco deixados pelo autor-empírico.

O vivido pela imagem enquanto representação remete ao caráter de signo que a memória tem, e como tal, é pela linguagem que ela se constrói, num movimento do já-sido em direção ao que ainda não é em sendo, ou seja, um passado que pelo presente indicia o futuro (TORGA, 2007, p. 57).

Segundo Torga (2007), esse movimento aponta para a dinamicidade do real, o qual, apesar de ser linear, constitui-se de fragmentos, por conta da presença do sujeito rememorador nesse real. Assim sendo, a relação que se estabelece entre o sujeito rememorador e o real é de complementaridade, uma vez que, para lembrar, é preciso esquecer, de modo que a alusão lida não apenas com a memória, com o lembrar, mas também com o seu contrário.

Por entendermos que “A relação do já-dito com um Outro do discurso remete-nos à interdiscursividade, à remissão a outros discursos” (TORGA, 2001, p. 68), que pela memória pode ser atualizado no presente, propomos aqui uma leitura pela alusão, resgatando fatos e impressões que permeiam a memória da escritora Clarice Lispector e que são representados ficcionalmente no *corpus* por meio da memória e das impressões de Ângela Pralini e do *autor*.

AUTOR. – [...] Quero esquecer que jamais esqueci. Quero esquecer elogios

e os apupos. Quero me reinaugurar. E para isso tenho que abdicar de toda a minha obra e começar humildemente, sem endeusamento, de um começo em que não haja resquícios de qualquer hábito, cacoetes ou habilidades. O know-how eu tenho que pôr de lado. Para isso eu me exponho a um novo tipo de ficção, que eu nem sei ainda como manejar. O principal a que eu quero chegar é surpreender-me a mim mesmo com o que escrevo. Ser tomado de assalto: estremecer diante do que nunca foi dito por mim (LISPECTOR, 1999s, p. 71-72).

Esquecer para lembrar, para escrever, para se reinventar. Pela estratégia do esquecimento, o *autor* busca se livrar do endeusamento que fazem dele e, assim, inaugurar uma nova forma de dizer, de se expressar através da escrita. Esse distanciamento de uma imagem construída em torno do *autor* alude à relação de Clarice Lispector com os leitores e a crítica, que ao longo de sua produção começaram a endeusá-la. Talvez para tentar se livrar desse peso, Clarice tenha escrito *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*. Essa obra literária, diferentemente do livro que a antecedeu, *A paixão segundo GH*, e de outros sob autoria de Clarice, sugere uma humanização da escritora, o que foi confirmado por ela mesma ao afirmar, durante uma entrevista, que o romance tinha de fato uma leitura mais fácil porque ela havia se humanizado.

Em uma das perguntas que fez a Fernando Sabino, diálogo registrado no livro *Entrevistas*, Clarice disse que o sucesso quase lhe fazia mal, e o encarava como invasão (LISPECTOR, 2007). A condição de escritora famosa, consagrada, a incomodava em função do peso que tal situação representava e, por isso, se valia da ironia para criticar a midiatização de sua obra. Este, aliás, é outro desabafo feito na voz do *autor*:

AUTOR.- Me coisificam quando me chamam de escritor. Nunca fui e nunca serei. Recuso-me a ter papel de escriba no mundo. Eu odeio quando me mandam escrever ou quando esperam que eu escreva. Recebi uma vez uma carta anônima que me oferecia espiritualmente um recital de música contanto que eu continuasse a escrever. Resultado: parei completamente. Só quem manda em mim – eu é que sei (LISPECTOR, 1999s, p. 97).

De modo algum queremos aqui defender a ideia de que essas memórias ficcionalizadas no texto são exatamente as mesmas da escritora Clarice Lispector, até porque isso invalidaria todo o nosso trabalho. No entanto, há de se considerar uma aproximação ou uma coincidência mnemônica que perpassa tanto a vida do *autor* quanto a de Clarice e nos faz pensar numa leitura, possível, voltada para a interpretação autobiográfica em *Um sopro de vida*.

2.3.3. A memória em *Um sopro de vida*

As memórias dos sujeitos enunciativos de *Um sopro de vida*, marcadas pelas relações de subjetividade e alteridade, entrelaçam-se, provocando uma plasmação da identidade desses sujeitos. A memória deles, portanto, construída a partir da performance discursiva dos enunciados, é formada no trânsito das narrativas do outro (Cf. BUSATO, 2010).

A relação de Clarice com o mundo, com suas experiências de vida e as lembranças da infância, é recriada, reelaborada na literatura, marcando um dos traços da escritora. É justamente por conta dessa recriação na literatura de alguns eventos que coincidem com os fatos da vida de Clarice que

Não se pode afirmar que a narradora conte aí exatamente o que lhe aconteceu. Afinal, a narradora da história conta o que aconteceu depois que o fato já passou e muitos detalhes ficaram perdidos na memória. Além disso, há sempre interferências criadoras, ainda que mínimas, de quem conta. Nem se pode confiar em tudo o que a narradora-Clarice afirma, já que ela por vezes dissimula, inventa. [...] – o que é real e o que é ficção? – nunca poderemos identificar com certeza (GOTLIB, 2009, p. 65).

No entanto, se, por um lado, não se pode confiar no que Clarice conta de sua vida nos textos, de modo que, como muito bem pontuou Gotlib (2009), nunca poderemos separar com total precisão e certeza o que é real e o que é ficção, por outro,

pode-se encontrar o motivo que originou tal escrita. Como os limites entre o real e o ficcional são nitidamente borrados, os leitores passam a ser partícipes dessa (re)construção do passado da escritora, executando sua tarefa com base nos pequenos índices e citações presentes no texto.

Entendendo que a rememoração é uma forma de construção do passado no tempo presente, selecionamos alguns trechos em que o autor e Ângela aludem, por intermédio da provocação da memória, a alguns fatos e impressões da vida de Clarice Lispector como a fase em que a escritora trabalhou como cronista para o *Jornal do Brasil*. Uma das impressões de Clarice sobre as crônicas, por exemplo, é ficcionalizada em *Um sopro de vida*. Ângela Pralini, assim como Clarice, escrevia crônicas semanais para um jornal. Todavia ambas se sentiam insatisfeitas com essa função:

Ângela escreve crônicas para o jornal. Crônicas semanais, mas não fica satisfeita. Crônica não é literatura, é paraliteratura. Os outros podem achá-las de boa qualidade mas ela as considera medíocres. Queria era escrever um romance mas isso é impossível porque não tem fôlego para tanto. Seus contos foram rejeitados pelas editoras, alguns dizendo que eles são muito longe da realidade. Vai tentar escrever um dentro da "realidade" dos outros, mas isso seria se abastardar (LISPECTOR, 1999s, p. 98).

Outra coisa notei: basta eu saber que estou escrevendo para jornal, isto é, para algo aberto facilmente por todo o mundo, e não para um livro, que só é aberto por quem realmente quer, para que, mesmo sem sentir, o modo de escrever se transforme. Não é que me desagrade mudar, pelo contrário. Mas queria que fossem mudanças mais profundas e interiores que então viessem a se refletir no escrever. Mas mudar só porque isto é uma coluna ou uma crônica? Ser mais *leve* só porque o leitor assim o quer? Divertir? Fazer passar uns minutos de leitura? E outra coisa: nos meus livros quero profundamente a comunicação profunda comigo e com o leitor. Aqui no jornal apenas falo com o leitor e agrada-me que ele fique agradado. Vou dizer a verdade: não estou contente (LISPECTOR, 1999d, p. 113).

Durante sete anos, Clarice Lispector, por questões financeiras, escreveu crônicas para o *Jornal do Brasil*, o que não a agradava, não só porque a assinatura do nome

próprio deixava o seu texto automaticamente mais pessoal, mas principalmente porque escrever toda semana era uma obrigação.

Ainda continuo um pouco sem jeito na minha nova função daquilo que não se pode chamar propriamente de crônica. E, além de ser neófito no assunto, também o sou em matéria de escrever para ganhar dinheiro. Já trabalhei na imprensa como profissional, sem assinar. Assinado, porém, fico automaticamente mais pessoal. E sinto-me como se estivesse vendendo minha alma (LISPECTOR, 1999d, p. 29).

Em outro fragmento, podemos perceber tanto uma alusão ao modo de produção da escrita clariceana quanto a situações do passado de Clarice:

AUTOR. – Escusado dizer que Ângela nunca vai escrever o romance cujo começo todos os dias ela adia. Não sabe que não tem capacidade de lidar com a feitura de um livro. Ela é inconseqüente. *Só consegue anotar frases soltas*. Só há um ponto em que ela, se fosse mesmo uma realizadora de vocação, teria continuidade: é o seu interesse em descobrir a aura volátil das coisas.

ÂNGELA. – Amanhã começo o meu romance das coisas.

AUTOR. – Não começará nada. Primeiro porque Ângela nunca acaba o que começou. (LISPECTOR, 1999s, p. 102)

E cada coisa que me ocorra eu anoto para fixá-la (LISPECTOR, 1998a, p.19)

A escrita clariceana, como se presume na narração do *autor*, é uma escrita solta, fragmentária, como a do *autor* e de Ângela Pralini.

O que está escrito aqui, meu ou de Ângela, são restos de uma demolição de alma, são cortes laterais de uma realidade que se me foge continuamente. Esses fragmentos de livro querem dizer que eu trabalho em ruínas (LISPECTOR, 1999s, p. 20).

É essa relação do passado com o presente que marca os diálogos entre o *autor* e Ângela Pralini e que, por meio das estratégias linguístico-semânticas, operacionaliza o jogo alusivo capaz de revelar o processo de representação autobiográfica na obra literária.

3. Autobiografia na literatura e a representação autobiográfica

Vários autores promovem em sua escrita encontros, talvez marcados, entre os fatos e as ficções, criando no leitor certa dificuldade em estabelecer limites entre um e outro. Entre eles, podemos citar Dostoiévsk, George Perec, Richard Wright, Marcel Proust, Jorge de Sena, Bartolomeu Campos Queirós e Graciliano Ramos. Os romances autobiográficos situam-se numa espécie de “zona de indefinição” entre o real e o ficcional, a memória e a invenção, o autor-empírico e o narrador. Assim sendo, propõe-se um novo jogo, que se volta agora para uma dissolução da “própria idéia de autobiografia, diluir seus umbrais, apostar no equívoco” (ARFUCH, 2010, p. 127). Para a autora, isso provoca uma confusão a respeito da identidade da voz narrativa e da referencialidade dos fatos narrados. Tal confusão ocorre quando um autor dá o seu nome à personagem ou quando faz uso da segunda ou terceira pessoa para se narrar, e da mesma forma quando ele conta uma história sabidamente ficcional, mas nela são inseridos dados verdadeiros e vice-versa.

A tendência diante de textos literários com tons autobiográficos é justamente buscar identificar essa voz enunciativa do “eu” para tentar encontrar o “verdadeiro ‘eu’” do texto, numa busca incessante pelo autor empírico, como uma forma de conhecer, de apreender a essência desse autor, como se isso fosse possível. Uma das diferenças básicas, portanto, entre a autobiografia e o romance autobiográfico é justamente a não coincidência entre autor-narrador-personagem, como propôs Philippe Lejeune (2008). A indefinição do sujeito enunciativo no romance autobiográfico leva o leitor a suspeitar de uma possível semelhança entre o narrador e

o autor empírico. “Essa ambigüidade que caracteriza as relações entre autobiografia e romance continua a ser ponto de discussão, obrigando o leitor a um exercício constante de desautomatização” (AMORIM, 2010, p. 46). Por conta dessas ambigüidades é que, geralmente, quem lê romances do tipo desconfia da verdadeira identidade do narrador ou das personagens.

Uma solução prática que ajuda a entender a relação entre ficção e realidade é definida pelo teórico russo Mikhail Bakhtin (2010) ao explorar uma argumentação que, definitivamente, muda o rumo dos estudos do gênero da autobiografia. A não demarcação entre a realidade e a ficção motivou uma série de trabalhos na tentativa de explicar a biografia pela obra e vice-versa. Segundo Bakhtin (2010), esses trabalhos ignoram, completamente, tanto o todo da personagem quanto o todo do autor. O pensador russo afirma que todos os elementos de uma obra são sempre uma resposta dada pelo autor não apenas ao objeto, mas também à resposta da personagem, “uma resposta à resposta”. É a partir disso que

O autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente cada manifestação daqueles que nos rodeiam (BAKHTIN, 2010, p. 3).

Para Bakhtin, é justamente nessa “resposta à resposta” que reside o caráter criativo, mas que não é imediatamente produtivo. Dessa forma, a personagem “exibirá muitos trejeitos, máscaras aleatórias, gestos falsos e atos inesperados em função das respostas volitivo-emocionais e dos caprichos de alma do autor” (BAKHTIN, 2010, p. 4). Uma personagem é autobiográfica quando alguns de seus traços coincidem com os apresentados pelo escritor na vida, o que é o caso de Ângela e do autor-narrador de *Um sopro de vida*, de Clarice Lispector. A tendência nesses casos é de acreditar que o autor-pessoa, na terminologia bakhtiniana, se confia na literatura, estando ele,

enquanto *si mesmo*, na obra literária, com todos os elementos do plano ético e cognitivo ali presentes.

É preciso, contudo, ter bastante cautela ao afirmar categoricamente que o escritor, autor-pessoa, se confidencia ou se expressa na obra literária através de seu autor-criador ou de suas personagens. Dizer, aliás, que existe uma coincidência entre o autor e a personagem é um *contradictio in adjecto*, isso porque “o autor é elemento do todo artístico e como tal não pode coincidir dentro desse todo com a personagem, outro elemento seu” (BAKHTIN, 2010, p. 139). O material produzido com base nas declarações do escritor pode ter “um imenso valor biográfico e pode adquirir também valor estético, mas só depois de iluminado [il.] pelo sentido artístico da obra” (BAKHTIN, 2010, p. 6). Portanto, a partir do momento em que a vida passa pelo texto, podemos dizer que este remodela aquela, dando-lhe um novo significado.

A obra, contudo, não deixa de ser emblemática na constituição de um processo de referencialização do real. Como afirma Bakhtin, o autor-criador é importante para que nós, leitores, possamos compreender também o autor-pessoa. Todavia é relevante considerar que as declarações que um autor fornece sobre sua obra possuem apenas uma significação que serve aos fins de elucidação e complemento. Logo, “são particularmente absurdas comparações factuais da visão de mundo da personagem e do autor e as explicações de uma pela outra” (BAKHTIN, 2010, p. 8).

É preciso esclarecer ainda que Bakhtin não nega a possibilidade de comparações válidas, do ponto de vista científico, entre o autor e a personagem. O que ele critica é o estudo focado apenas nas relações factuais desse tema, sem nenhum critério ou princípio, o que resulta em uma confusão do autor-criador, “elemento da obra”, com o autor-pessoa, “elemento do acontecimento ético e social da vida”. Essa confusão é prejudicial porque, além de deformar a “personalidade ética, biográfica do autor”, prejudica a compreensão “do conjunto da obra e da personagem” (BAKHTIN, 2010, p. 9). Nesse ponto, vale ressaltar uma noção importante para compreender a relação entre

vida e obra: a noção de acabamento. Para Bakhtin, só é possível organizar e conhecer um certo todo a partir da extralocalização, do excedente de visão que escapa, no plano estético, às personagens e à obra. O acabamento é o todo da obra, que abrange desde as personagens em si até os elementos, os acontecimentos de suas vidas, mas nunca será um todo universal, porque o que se tem é a constituição num dado tempo e espaço de um certo todo.

Como, para Bakhtin, o autor é o responsável pelo acabamento, no inacabamento do todo da personagem e do todo da obra, ele torna-se a “consciência da consciência”. Ele é capaz de ter uma visão panorâmica, onipresente e onisciente, pois domina não apenas o que as personagens conhecem, como também o que está além do que é acessível a elas.

A noção de acabamento em Bakhtin comporta, além da relação do autor com a personagem, a relação do autor com o *si mesmo* e com o *outro*. Assim, numa escrita autobiográfica, o autor-criador e o autor-pessoa não poderiam se fundir completamente e de forma homogênea porque o autor-pessoa não pode realizar um acabamento de si mesmo, já que não consegue apreender todos os elementos essenciais para esse tipo de construção, ou seja, falta a ele compreender o que está atrás e além de si mesmo.

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais – preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente (BAKHTIN, 2010, p. 11).

Além disso, a ausência de uma imagem externa não permite que o autor enxergue as expressividades volitivo-emocionais constituintes do todo. A autocontemplação que o autor faz de si mesmo esbarra na linguagem de suas autossensações internas (GEGE, 2009, p. 8 e 9). Isso significa dizer que toda tentativa

de acabamento por parte do autor-pessoa esbarra em sua subjetividade. Portanto, o acabamento só pode ser estabelecido pelo *outro*, e nunca pelo *si mesmo*. No plano ético e social, esse acabamento, contudo, nunca se fecha, pois são sempre construções provisórias que vão se refazendo à medida que se encontram com outra alteridade.

Diante de uma escrita autobiográfica, é imprescindível a separação entre a objetividade estética e a objetividade cognitiva e ética. A segunda se estende ao plano das significações reais e concretas, enquanto aquela se refere, axiologicamente, ao todo da personagem e da obra, estando os valores éticos e cognitivos a ela subordinados. Evidentemente, há, para Bakhtin, uma incorporação dos elementos ético-cognitivos na atividade estética, mas eles nunca poderão participar do acabamento.

Assim, é possível que a personagem esteja no autor, mas como ela mesma, e não como o autor-pessoa. Nessa perspectiva, para se chegar ao autor, é preciso, antes, “escolher todos os elementos que concluem a personagem e os acontecimentos de sua vida, por princípio, transgredientes à sua consciência, e definir a unidade ativa, criativamente tensa e de princípio desses elementos” (BAKHTIN, 2010, p. 12).

Alerta-nos Bakhtin, contudo, que nas relações entre autor e personagens autobiográficas, uma vez que o autor, pela própria dificuldade subjetiva inerente a essa tarefa, não consegue se situar, axiologicamente, tanto ao lado quanto do lado de dentro e de fora da personagem, a deformação torna-se inevitável, uma vez que

O autor vivencia a vida da personagem em categorias axiológicas inteiramente diversas daquelas em que vivencia sua própria vida e a vida de outras pessoas – que com ele participam do acontecimento ético aberto e singular da existência –, apreende-a em um contexto axiológico inteiramente distinto (BAKHTIN, 2010, p. 13).

Como já situamos anteriormente, é possível que os elementos ético-cognitivos se cruzem com os elementos estéticos, mas esse imbricamento não resulta em uma

autobiografia, mas em uma *representação autobiográfica*, já que o autor, quando fala de si, não fala da posição do *eu*, mas na posição do *outro*, ou seja, ele é o outro de si mesmo:

O autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro (BAKHTIN, 2010, p. 13).

Assim sendo, fica mais fácil compreender que

A coincidência pessoal 'na vida' da pessoa de quem se fala com a pessoa que fala não elimina a diferença entre esses elementos no interior do todo artístico. Pode-se perguntar como eu represento a mim mesmo diferentemente da pergunta: quem sou? (BAKHTIN, 2010, p. 139).

Quando o autor presume o todo da consciência do outro e o assimila em sua própria consciência, os elementos do plano ético e cognitivo perdem a força. Mesmo que ele consiga captar realmente esse todo, nunca vai corresponder à realidade, diante da própria impossibilidade de acabamento do autor. Logo, "quando o autor-pessoa se auto-objetiva esteticamente na personagem, não deve ocorrer esse retorno de si mesmo" (BAKHTIN, 2010, p.14-15). Até mesmo porque a autobiografia, como salienta Arfuch (2010, p. 54-55), além de capturar o leitor em uma rede peculiar de veridicidade, "permite ao enunciador a confrontação rememorativa entre o que era e o que chegou a ser, isto é, a construção imaginária de si mesmo como outro".

A própria personagem autobiográfica é uma personagem inacabada, pois não aceita a conclusão do autor. "Personagem deste tipo é infinita para o autor, isto é, tudo está sempre a renascer, reclamando novas e mais novas formas de acabamento que ela mesma destrói com sua autoconsciência" (BAKHTIN, 2010, p. 18). E se, de fato, o texto clariceano é, em grande medida, existencial, também não se pode duvidar de que os

textos autobiográficos, como bem disse Arfuch (2010), trazem para a escrita um eu que está além de si mesmo. E “esse *além* de si mesmo de cada vida em particular é talvez o que ressoa, como inquietude existencial, nas narrativas autobiográficas” (ARFUCH, 2010, p. 39).

A afirmação de Bakhtin nos faz pensar e repensar as relações entre a enunciação e a história, que podem já não andar *pari passu*, mas destoantes em função da própria linguagem, que lhes assegura o espaço (auto)representativo:

Não se tratará então de adequação, da ‘reprodução’ de um passado, da captação ‘fiel’ de acontecimentos ou vivências, nem das transformações ‘na vida’ sofridas pelo personagem em questão, mesmo quando ambos – autor e personagem – compartilham o mesmo contexto. Tratar-se-á, simplesmente, de literatura: essa volta de si, esses estranhamento do autobiográfico, não difere em grande medida da posição do narrador diante de qualquer matéria artística e, sobretudo, não difere radicalmente dessa outra figura, complementar, a do *biógrafo* – um outro ou ‘um outro eu’, não há diferença substancial –, que, para contar a vida de seu herói, realiza um processo de identificação e, conseqüentemente, de valoração (ARFUCH, 2010, p. 55; Grifos da autora).

A representação autobiográfica de Clarice em suas obras literárias é particularmente sentida pelas relações alusivas que são estabelecidas no texto, desde o título, passando pelas epígrafes, até os diálogos entre Ângela e o *autor*. As epígrafes usadas pela autora no início de *Um sopro de vida*, por exemplo, aludem não apenas às relações internas estabelecidas no texto, mas, e talvez principalmente, ao significado de literatura para a própria Clarice, como produtora de novas realidades, como possibilidade criativa que, a partir dessa criação, pode se recriar, se representar.

Do pó da terra formou Deus-Jeovah o homem e soprou-lhe nas narinas o fôlego de vida. E o homem tornou-se um ser vivente (Gênesis 2, 7).

A alegria absurda por excelência é a criação (Nietzsche).

O sonho é uma montanha que o pensamento há de escalar. Não há um sonho sem pensamento. Brincar é ensinar idéias (Andréa Azulay).

Haverá um ano em que haverá um mês, em que haverá uma semana em que haverá um dia em que haverá uma hora em que haverá um minuto em que haverá um segundo e dentro do segundo haverá o não tempo sagrado da morte transfigurada (Clarice Lispector).

A primeira epígrafe alude ao mito da criação, ao momento inaugural da existência, quando Deus sopra no homem o fôlego da vida e este passa a ser uma alma vivente. A citação é retirada do primeiro livro do Pentateuco, do Antigo Testamento da Bíblia. Essa alusão traz para a narrativa clariceana um caráter de iniciação sagrada. A literatura é percebida como um espaço de reivindicação de uma realidade que se quer atingir, como podemos perceber no seguinte fragmento:

Eu quero a verdade que só me é dada através do seu oposto de sua inverdade. E não agüento o cotidiano. Deve ser por isso que escrevo (LISPECTOR, 1999s, p. 18).

As citações aludem àquilo que a literatura proporciona à escritora, que é a capacidade de criar através da palavra, da alegria que disso resulta, da forma lúdica de se apropriar da palavra para ensinar algo a alguém e como forma de, ao se ficcionalizar, tornar-se imortal. O título da obra literária em estudo também traz uma alusão que dialoga com as epígrafes usadas. Clarice usa tanto no título de *Um sopro de vida*, que alude à criação, quanto dentro do texto, uma série de citações que vão, da mesma forma, aludir a esse caráter que a palavra tem de fundar a(s) realidade(s). A palavra “sopro”, aliás, também pode ser usada para designar “palavra”, de forma que o próprio título já traz em si uma alusão à literatura, à palavra dotada da capacidade de dar vida.

Para Clarice, portanto, é por intermédio do natural que se chega ao sobrenatural. Ou seja, é a partir do sopro, da palavra, que se chega à vida, à literatura, à fantasia, à realidade. Assim sendo, podemos considerar que há, de fato, no texto clariceano elementos de sua biografia que, por meio do jogo alusivo, se tornam perceptíveis ao leitor. No entanto todos esses elementos, ao passarem para a obra literária, não podem mais ser considerados como integrantes de uma autobiografia, como narrativa que aborda os elementos próprios da vida da escritora, mas sim como formas de uma representação autobiográfica.

4. Considerações finais

A partir da análise do nosso *corpus* e levando em consideração as relações estabelecidas entre o real e o ficcional em *Um sopro de vida*, podemos dizer que é válido considerarmos a leitura da obra literária sob o viés da alusão, como um meio de recuperar o(s) sentido(s) do texto. A alusão, na condição de estratégia de leitura e de escrita, provoca o movimento de sentido do texto, possibilitando ao leitor assumir o papel de transformador dos sentidos.

A nossa pesquisa confirmou uma possibilidade de leitura literária mediada pelas estratégias linguístico-discursivas do jogo alusivo. Nesse sentido, destacamos a importância da memória, da metáfora e da metonímia na constituição desse jogo. Tais estratégias refletem, mas também refratam a constituição de uma escrita autobiográfica no *corpus* e, assim, o leitor, ao fazer as alusões, também joga o jogo simbiótico entre o real e o ficcional no texto clariceano.

Ao mesmo tempo, a memória, a metáfora e a metonímia, que constituem o jogo alusivo, indiciam uma escrita muito mais representativa do sujeito do que autobiográfica.

Dessa forma, no que tange à suposta autobiografia de Clarice Lispector em *Um sopro de vida*, há de se dizer que essa possibilidade não deve ser levada às últimas

consequências, uma vez que, mesmo em textos de fato pertinentes ao gênero da autobiografia, o real se perde no emaranhado de representações do sujeito enunciativo.

Logo, defendemos que o nosso *corpus*, de fato, apresenta impressões autobiográficas, percebidas a partir da inserção de elementos da vida e do cotidiano de Clarice no texto ficcional. No entanto entendemos que essas intervenções do mundo externo no texto proporcionam a construção de um novo sujeito, não sendo, dessa forma, possível falar de uma autobiografia na literatura, mas de uma representação autobiográfica no interior do texto ficcional.

Tendo suas bases na *linguística*, acreditamos que esta investigação é uma contribuição aos estudos do texto literário, não apenas no âmbito acadêmico, mas, principalmente, no âmbito escolar, os quais passam a contar com a alusão como estratégia de leitura e de escrita, que permite ao leitor constituir o(s) sentido(s) do texto, visto que tudo está num constante vir a ser.

A alusão é a estratégia acionada para mediar a relação entre o real e ficcional em *Um sopro de vida*, permitindo-nos fazer uma leitura voltada para a representação autobiográfica da escritora na obra, ampliando dessa forma as possibilidades de leitura do texto literário.

Referências

AMORIM, O. N. de. O desvio autobiográfico em *Sinais de fogo*, de Jorge de Sena. In: NIGRO, C. M. N.; BUSATO, S.; AMORIM, O. N. de (org.). **Literatura e representações do eu: impressões autobiográficas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010. DOI <https://doi.org/10.7476/9788539304417>.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. DOI <https://doi.org/10.22409/geographia2009.v11i22.a13587>.

AUTHIER-REVUZ, J. Nos riscos da alusão. Tradução: Ana Vaz e Doris Arruda Carneiro da Cunha. **Revista Investigações**. v. 20, n. 2, jul./2007. Disponível em: http://www.revistainvestigacoes.com.br/Volumes/Vol.20.N.2_2007_ARTIGOSWEB/Ja

[cquelineAuthier-Revuz NOS-RISCOS-DAALUSAO Vol20-N2 Art01.pdf](#). Acesso em: 18 mar. 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BUSATO, S. A memória do sujeito e a memória da linguagem: redes textuais. *In*: NIGRO, C. M. N.; BUSATO, S.; AMORIM, O. N. de (org.). **Literatura e representações do eu**: impressões autobiográficas. São Paulo: Ed. UNESP, 2010. DOI <https://doi.org/10.7476/9788539304417>.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1995.

ECO, U. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GOTLIB, N. B. **Clarice**: uma vida que se conta. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2501.rusp.1986.132205>.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS - GEGE. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. 6ª reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

LEJEUNE, P. **O Pacto autobiográfico**. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria C. Guedes. Belo Horizonte: editora UFMG, 2008. DOI <https://doi.org/10.12957/matraga.2017.30189>.

LISPECTOR, C. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999d.

LISPECTOR, C. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999s.

LISPECTOR, C. **Entrevistas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

MOSER, B. **Clarice**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

QUEIRÓS, B. C. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. 2. ed. Belo Horizonte: Muguilin, 1996.

TORGA, V. L. M. “Aludir é melhor que nomear”: a leitura e a alusão no texto literário. *In: A Cor das Letras: Revista do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana*. – n. 1 (1997). – Feira de Santana: UEFS, 1997. DOI <https://doi.org/10.13102/cl.v8i1.1576>.

TORGA, V. L. M. **O movimento de sentido da alusão: uma estratégia textual da leitura de ler e escrever e fazer conta de cabeça de Bartolomeu Campos Queiroz**. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. DOI <https://doi.org/10.26512/aguaviva.v2i1.10324>.

TORGA, V. L. M. **O Risco do Bordado de Autran Dourado: A alusão nos gêneros textuais: o romance e a tese**. 2006. Tese (Doutorado em Letras: Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. DOI <https://doi.org/10.5752/3157>.

TORGA, V. L. M. **Crônicas de Machado de Assis: pra quem sabe lê, um “pinguêlê”**. Encontro Regional da ABRALIC 2007, realizado entre os dias 23 a 25 de julho de 2007, na USP, São Paulo-Brasil. DOI <https://doi.org/10.5962/bhl.title.110909>. Disponível em: www.abralic.org.br/enc2007/anais/16/638.pdf. Acesso em: 22 nov. 2008.

Artigo recebido em: 30.04.2018

Artigo aprovado em: 01.11.2018



A argumentação como ferramenta de reflexão e negociação para a construção de um projeto pedagógico interdisciplinar¹

Argumentation as a tool to reflect and negotiate the construction of an interdisciplinary project

Maísa Helena Brum^{**}

Luciane Kirchhof Ticks^{***}

RESUMO: A prática argumentativa não é tão somente a expressão de uma avaliação individual, mas se constitui como uma contribuição para o processo comunicativo entre pessoas ou grupos, que trocam ideias com o propósito de deliberar sobre as suas diferenças de opinião (VAN EEMEREN; GOOTENDORST, 2009, p. 55). Nesse processo, destacamos a natureza dual de negociação e mudança da argumentação, que a constitui como um recurso epistêmico de mediação na construção do conhecimento (LEITÃO, 1999). Considerando essa perspectiva, este trabalho tem como objetivo analisar o processo argumentativo desencadeado em um programa de formação continuada de professores com vistas à discussão do conceito de interdisciplinaridade e à produção de atividades pedagógicas interdisciplinares, desenvolvido com

ABSTRACT: The argumentative practice is not only the expression of a personal evaluation, but it is constituted as a contribution to the communicative process established among people or groups which exchange ideas with the purpose of deliberating about their differences of opinion (VAN EEMEREN; GOOTEN-DORST, 2009, p. 55). In this process, we highlight the dual nature of negotiation and change of argumentation, which constitutes it as an epistemic resource of mediation in the construction of knowledge (LEITÃO, 1999). Considering this perspective, the objective of this paper is to analyze the argumentative process developed in a continuing teacher education program, with the purpose of discussing the concept of interdisciplinarity and the production of interdisciplinary pedagogical activities, with teachers of an elementary and Young and Adult

¹ Este trabalho faz parte da dissertação de mestrado da primeira autora citada.

^{**} Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria/RS e professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Sertão. ORCID 0000-0002-6154-8964. maisahbrum@gmail.com

^{***} Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria/RS e professora do curso de graduação em Letras/Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria/RS. lkirchhofticks@gmail.com

docentes de uma escola pública de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Santa Maria, RS. Para tanto, adotamos os planos de Interdisciplinaridade propostos por Lenoir (2008). O *corpus* é constituído por transcrições de três sessões reflexivas realizadas ao longo de 2013, que se constituíram como as mais significativas desse processo reflexivo, desenvolvido como parte de uma investigação de mestrado. A análise das sessões evidenciou a presença de sequências de ações discursivas. Essas ações impulsionaram as negociações dos participantes na constituição de um projeto pedagógico interdisciplinar na escola. O processo argumentativo desenvolvido nas sessões reflexivas auxiliou na organização de ideias, na tomada de posições e, conseqüentemente, na construção do pensamento reflexivo das participantes.

Education public school of Santa Maria, RS. The corpus is constituted by transcriptions of three (3) reflective sessions developed in 2012, which were the most representative in the reflective process developed as part of a master's degree investigation. The analysis of the sections evidenced the presence of a sequence of discursive actions. These actions drove the participants' negotiations in the constitution of an interdisciplinary pedagogical project in the school. The argumentative process developed in the reflective sessions helped the participants' organization of ideas, their initiative in the decision making process, and consequently the construction of the participants' reflective thinking.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada de professores. Interdisciplinaridade. Argumentação.

KEYWORDS: Continuing teacher education. Interdisciplinarity. Argumentation.

1. Introdução

Programas de formação continuada de professores têm procurado propor reflexões que, em última instância, subsidiem o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e socialmente contextualizada, questionando a alienação sobre as ações de ensinar e aprender (LIBERALI, 2012; CRISTÓVÃO, 2005; MAGALHÃES, 2002; MOTTA-ROTH, 2006, entre outros). Isso significa dizer que esse exercício reflexivo pode contribuir para a reconfiguração do papel docente, transformando esse profissional em agente "de transformação do contexto profissional" (CELANI, 2002, p. 24) e, conseqüentemente, em "multiplicador de ações transformadoras" (SILVA, 2014, p. 20).

Dentro dessa perspectiva, as pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Colaborativos (Necce) buscam oferecer aos professores e pesquisadores espaços de discussão e reflexão que possam levar à reconfiguração de seus papéis como pesquisadores críticos de suas próprias práticas (MAGALHÃES, 2002, p. 42). A exemplo disso, este trabalho objetiva analisar o processo crítico-argumentativo desencadeado em um programa de formação continuada com vistas à problematização do conceito de interdisciplinaridade e ao desenvolvimento de um projeto pedagógico interdisciplinar por professores de uma escola pública de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – doravante denominada de Cell – da cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul.

Para discutirmos o processo argumentativo desencadeado no referido programa de formação continuada, lançamos mão do conceito proposto por Leitão (2008) com base em Van Eemeren e Gootendorst (2009). Por meio dessa perspectiva argumentativa, discutida na seção 2 deste artigo, exploramos a natureza dual de negociação e mudança da argumentação como recurso epistêmico de mediação de conhecimento, fundamental em processos reflexivos e formativos com vistas à transformação de conceitos e práticas de ensino. No caso específico do processo formativo discutido neste artigo, destacamos que a formação continuada tinha por objetivo desenvolver uma proposta de ensino interdisciplinar. Por essa razão, na seção 3 discutimos o conceito de interdisciplinaridade que subsidiou a configuração dessa proposta de ensino.

2. O processo argumentativo como ferramenta de negociação de pontos de vista

Entendemos a argumentação como uma discussão crítica na qual pontos de vista são "construídos, negociados e transformados" (DE CHIARO; LEITÃO, 2005, p. 351). Logo, vemos a argumentação não somente como a expressão de uma avaliação individual, mas como uma contribuição para o processo comunicativo entre pessoas

ou grupos que trocam ideias com o propósito de deliberar sobre as suas diferenças de opinião (VAN EEMEREN; GOOTENDORST, 2009, p. 55).

Para dar conta de processos de negociação, Compiani (1996, p. 48), em sua pesquisa, discute seis ações discursivo-argumentativas de caráter epistêmico que tendem a elucidar procedimentos explicativos que, em última instância, podem levar à construção e à transformação do conhecimento. Essas ações, igualmente adotadas nesta investigação, foram utilizadas por Compiani para verificar como professores e alunos evoluíam conceitualmente em suas aulas. São elas: 1) a solicitação de informações, que pode ser dividida em clarificação e explicação; a clarificação é acionada quando o interlocutor necessita que alguma ideia exposta seja explicitada novamente, já a explicação, quando uma ideia é exposta, porém faltam as explicações sobre ela; 2) a categoria de fornecimento de informações, que pode ser dividida em: a) exposição simples, b) com pistas e c) remodelamento. A exposição simples envolve novas informações sendo desenvolvidas com base em uma problematização. Já a exposição com pistas visa dar voz às contribuições do interlocutor a partir de pistas fornecidas que levem à construção do conhecimento. Por fim, o remodelamento visa à reelaboração de ideias já mencionadas pelos falantes a fim de aproximá-las dos significados científicos do assunto em debate; 3) a problematização, que envolve a reflexão em torno de um problema colocado em pauta; 4) a reestruturação, que é a reorganização ou sistematização das ideias da discussão; 5) a recondução, que abarca a retomada de algum aspecto da discussão para reforçá-la; e, finalmente, 6) o reespelhamento, que reforça uma ideia construída na discussão por meio de repetição, reformulação ou extensão da ideia.

Desse modo, adotamos a argumentação não apenas pelo seu caráter discursivo, mas por se tratar de uma ferramenta teórico-metodológica que possibilita a mediação do processo de construção do conhecimento socialmente situado (DE CHIARO; LEITÃO, 2005; LEITÃO, 1999, por exemplo). Por essa razão, De Chiaro e Leitão (2005,

p. 350) destacam as duas características definidoras da argumentação: a negociação e a mudança. A ênfase sobre a negociação e a mudança confere à argumentação uma dimensão epistêmica que a institui “como recurso privilegiado de mediação em processos de construção do conhecimento que ocorrem em contextos sociais diversos” (LEITÃO, 1999, 2000). As autoras ainda complementam que é essa dimensão epistêmica que remete a possibilidades de construção e transformação de crenças e conceitos (LEITÃO, 1999). Assim, debruçamo-nos sobre o caráter epistêmico da argumentação a fim de perceber em que medida houve uma apropriação do conhecimento pelos participantes da pesquisa no desenvolvimento do projeto interdisciplinar em foco. A seguir, discutimos o conceito de interdisciplinaridade que subsidiou a construção da proposta de ensino desenvolvida no programa de formação continuada.

3. O conceito de interdisciplinaridade discutido via argumentação

A prática interdisciplinar estimula a “construção de novos paradigmas de ciência e conhecimento e a elaboração de novos projetos para a educação, a escola e a vida” (GODOY, 2006, p. 32). Levando essa premissa em consideração, ao desenvolvermos a formação continuada na Cell, compreendemos que trabalhar interdisciplinarmente significaria trabalhar colaborativamente, por meio de questionamentos que promovessem a reflexão e a ação sobre o contexto escolar. Nesse sentido, o conceito de interdisciplinaridade não se restringe à interação entre disciplinas. Em outras palavras, acreditamos que as relações interdisciplinares devam acercar-se de um redimensionamento epistemológico e de (re)formulações das estruturas pedagógicas de ensino (GONÇALVES, 1994 *apud* GODOY, 2006, p. 36).

Para tanto, ao construirmos o projeto interdisciplinar na Cell, consideramos o conjunto de três planos distintos que constituem a interdisciplinaridade escolar: o plano curricular, o plano didático e o plano pedagógico. A interdisciplinaridade

curricular, sendo o primeiro nível do sistema da interdisciplinaridade escolar, consiste na organização sistemática dos planos de estudos de todas as disciplinas da escola, mantendo cada disciplina uma função específica no currículo (LENOIR, 2008, p. 57-58). Já a interdisciplinaridade didática, o segundo nível, é mediadora entre planos curriculares e pedagógicos, e tem por objetivo a articulação dos conhecimentos a serem ensinados e sua inserção em situações de aprendizagem. Por fim, a interdisciplinaridade pedagógica diz respeito à prática em sala de aula, ou seja, ao desenvolvimento das atividades didáticas (construídas no segundo plano e estabelecidas no primeiro) com os educandos. Sendo o terceiro nível da interdisciplinaridade escolar, o plano pedagógico assegura a concretização dos planejamentos interdisciplinares no contexto de aprendizagem em sala de aula (LENOIR, 2008).

A seguir, na seção 4, descrevemos como a proposta de formação continuada foi configurada, apresentando seus participantes e os procedimentos de coleta e análise dos dados analisados neste artigo.

4. Metodologia

Neste artigo, discutimos o processo argumentativo de construção de um projeto pedagógico interdisciplinar na Cell, o qual foi constituído discursiva e colaborativamente pelos participantes por meio de sessões reflexivas. Compreendemos as sessões reflexivas como constituidoras de redes de significados potenciais (HALLIDAY, 1989, p. 10). Em última instância, as sessões congregam as escolhas semânticas que emergem do discurso das professoras da Cell sobre interdisciplinaridade no processo interativo/argumentativo desenvolvido ao longo de 2013.

Essas sessões reflexivas tinham caráter teórico e prático e aconteciam a cada quinze dias na escola Cell. Nas sessões teóricas, com base em leituras prévias sobre

interdisciplinaridade, mediávamos a discussão sobre o conceito de interdisciplinaridade e a prática desta em sala de aula. Nas sessões práticas, procuramos sistematizar o projeto interdisciplinar e a produção de uma unidade pedagógica interdisciplinar. Inicialmente, a unidade didática seria construída para uma turma específica da Cell, o 6º ano B. No decorrer das sessões reflexivas, a proposta foi estendida para as séries iniciais e para os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista que participavam da formação continuada professoras que atuavam também nos referidos contextos.

4.1 Contexto de investigação e participantes

A Cell é uma escola pública de Ensino Fundamental e EJA localizada em uma comunidade de baixa renda do município de Santa Maria, RS. Ela busca engajar as famílias dos alunos nas atividades da escola a fim de aproximar a comunidade, bem como de melhorar a qualidade do ensino oferecido (SILVA, 2014, p. 53).

Em relação aos participantes, destacamos que iniciamos a formação continuada em abril de 2013, com 15 professoras de diferentes disciplinas, e a finalizamos em novembro de 2013, com 12 participantes (percentual de 18 % de desistência). Todas as professoras da Cell possuem graduação na sua área de atuação e algumas atuam em diferentes níveis de ensino. Além das professoras da Cell, contamos com duas professoras mediadoras da UFSM. As professoras mediadoras eram oriundas do curso de Letras-Inglês da mesma universidade e tinham a função de mediar o processo reflexivo-argumentativo desenvolvido no programa de formação continuada. A partir do segundo semestre de 2013, contamos também com a participação de 13 alunos de graduação em Letras-Inglês da UFSM. Esses alunos estavam matriculados em uma Disciplina Complementar de Graduação (DCG), que tinha por objetivo a produção de material didático no/para o contexto da escola pública, desenvolvido em programas de formação continuada. Assim, no decorrer do processo reflexivo, os professores

mediadores, as professoras da Cell e os alunos de graduação fizeram leituras teóricas e paralelamente confeccionaram uma Unidade Didática interdisciplinar.

Os participantes dessa investigação estão sinalizados no texto com as seguintes iniciais: (P) para os professores participantes, (M) para as mediadoras da formação continuada, e (G) para os alunos de graduação participantes do projeto.

4.2 Procedimentos de coleta e análise dos resultados

Realizamos, no contexto da escola investigada, 17 sessões reflexivas. Essas sessões foram desencadeadas quinzenalmente, no decorrer de 2013, no horário das reuniões pedagógicas regulares da escola. Cada sessão compreendeu, em média, de 1h30min a 2h de gravação em vídeo. Para este artigo, selecionamos três sessões reflexivas destacadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Identificação, data, duração e atividades desenvolvidas nas sessões reflexivas.

| Identificação da sessão reflexiva | Data | Tempo de duração | Atividades desenvolvidas |
|-----------------------------------|------------|------------------------|--|
| SR#2 | 9/5/2013 | 59 minutos | Discussão sobre a proposta de um projeto interdisciplinar |
| SR#4 | 6/6/2013 | 1 hora 49 segundos | Discussão do conceito de interdisciplinaridade com base em Lenoir (2008) |
| SR#13 | 24/10/2013 | 47 minutos 14 segundos | Desenvolvimento de atividades didáticas com base nos conceitos discutidos de interdisciplinaridade |

A fim de mostrar como o projeto interdisciplinar tomou forma na escola Cell, optamos por fazer a análise da SR #2, que destaca o início desse projeto, quando as primeiras ideias sobre a construção de um projeto interdisciplinar foram discutidas pelas participantes. A SR #4 evidencia o debate teórico sobre a representação de interdisciplinaridade e sobre a prática interdisciplinar das professoras. Por fim, a SR

#13 apresenta o processo da constituição das atividades didáticas que permearam o projeto interdisciplinar na Cell.

Para a análise do processo argumentativo desenvolvido no contexto escolar com vistas à problematização do conceito de interdisciplinaridade e de prática interdisciplinar, consideramos a Argumentação (COMPIANI, 1996; LEITÃO, 2007b, 2011) como ferramenta de análise.

Assim, primeiro identificamos os momentos de discussão mais representativos da configuração e do desenvolvimento do projeto interdisciplinar em cada sessão reflexiva. Em seguida, levando em consideração os excertos selecionados, identificamos e classificamos, nas falas das professoras, as ações discursivo-argumentativas que procuravam elucidar procedimentos explicativos e que, em última instância, levassem à construção e à transformação do conhecimento (PONTECORVO; GIRARDET, 1993).

A classificação das ações discursivo-argumentativas teve como base seis categorias de análise utilizadas por Compiani (1996) e discutidas na seção 2.1. Além disso, incluímos duas novas categorias a fim de melhor elucidar os nossos resultados. São elas: *acolhimento e refutação*. A categoria de *acolhimento* envolve a aceitação de uma ideia colocada em discussão. O *Acolhimento* pode fundar-se em uma problematização, em uma reestruturação da discussão, em uma recondução desta, bem como no reespelhamento de uma ideia. Nesse sentido, o *acolhimento* funciona como uma aprovação do discurso do outro. Por outro lado, a categoria de *refutação* envolve a contestação e/ou a reprovação de uma ideia da discussão. A *refutação* também pode ser evidenciada após uma problematização, uma reestruturação, uma recondução ou um reespelhamento. No Quadro 2, destacamos as categorias de análise utilizadas para a investigação do processo argumentativo nas sessões reflexivas.

Quadro 2 – Categorias de análise das sessões reflexivas com base em Compiani (1996).

| Ações discursivo-argumentativas | |
|--|--------------------------|
| | <i>Subcategoria</i> |
| 1. Solicitação de informações | 1A. Clarificação |
| | 1B. Explicação |
| 2. Fornecimento de informações | 2A. Exposição simples |
| | 2B. Exposição com pistas |
| | 2C. Remodelamento |
| 3. Problematização | - |
| 4. Reestruturação | - |
| 5. Recondução | - |
| 6. Reespelhamento | - |
| 7. Acolhimento (da problematização, da reestruturação, da recondução, do reespelhamento) | - |
| 8. Refutação (da problematização, da reestruturação, da recondução, do reespelhamento) | - |

5. Resultados

5.1 O “pontapé” inicial na construção do projeto interdisciplinar

Na primeira sessão (SR #2) analisada, podemos identificar o momento no qual a proposta de construção de um projeto de ensino interdisciplinar emerge do/no processo reflexivo. As participantes problematizam essa ideia, a começar por P4, que é professora da Cell, ao fazer a sugestão e, na sequência, remodelar sua proposta inicial, procurando aproximá-la de uma proposta pedagógica de ensino (*e que fosse situado para todas as disciplinas*) no momento em que recebe o acolhimento da ideia por M2 (Excerto 1).

Excerto 1

| Exemplo do corpus | Categoria argumentativa |
|---|-------------------------|
| <i>P4- Não sei se os professores juntos a gente podia fazer algo em torno de um tema que pudesse servir para nós como um projeto interdisciplinar.</i> | Problematização |
| <i>M2- Ta bom.</i> | Acolhimento |
| <i>P4- e que esse fosse então situado para todas para as disciplinas.</i> | Remodelamento |
| <i>M1- Uhum</i> | Acolhimento |
| <i>P4- seria uma sugestão para que a gente tenha uma atividade que realmente seja diferente do que aquilo que cada um preparou seu e deu né e que seja interdisciplinar, que convirja para um projeto maior na escola que é construir uma cultura de saúde e paz e nesse projeto eu acredito que todos né nessa proposta todas as disciplinas tem como se envolver.</i> | Reestruturação |
| <i>M2- Uhum</i> | Acolhimento |
| <i>P4- né que então dentro disso que poderia cada professor ver na sua área que conteúdo poderia ser trabalhado.</i> | Reestruturação |
| <i>M1- A partir de uma temática mais geral.</i> | Reespelhamento |
| <i>P4- É, eu sugiro que seja assim para que não fique tudo solto como se a gente já faz toda essa falta de tempo de se reunir para fazer um projeto mais coeso e mais que seja mais coletivo e nesse momento a gente poderia aproveitar.</i> | Reestruturação |
| <i>P7- Para que não fique ações isoladas né.</i> | Reespelhamento |
| <i>P2- É, é coletivo.</i> | Reespelhamento |

No Excerto 1, a *problematização* de P4 inicia quando ela sugere às outras professoras que trabalhem “em torno de um tema” a fim de construir um projeto interdisciplinar. Essa fala de P4 sustenta a importância que a professora dá ao trabalho colaborativo: “professores juntos”, “servir para nós”. Nesse sentido, também podemos observar, por meio do discurso de P4, uma visão de interdisciplinaridade como comunicação entre as disciplinas, “para todas as disciplinas”, a fim de estudarem um tema específico, orientado pelo contexto em questão (GODOY, 2006). As mediadoras M1 e M2 concordam com a proposta, por meio do acolhimento, ao mesmo tempo em que M1 sistematiza a fala de P4 e sinaliza que essa sugestão pode ser aproveitada para o projeto geral da escola: “Construindo uma cultura de saúde e paz”.

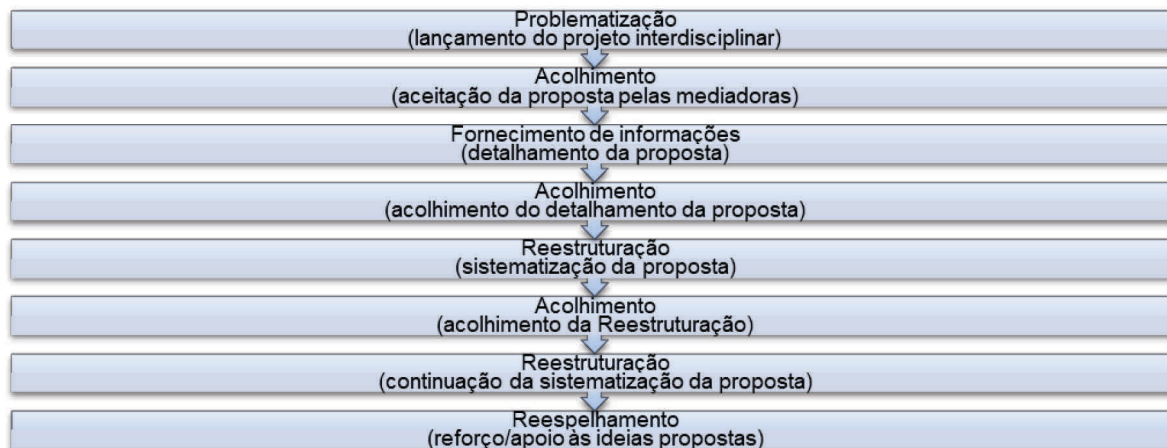
Partindo de sua *problematização* acerca da realização da proposta de ensino interdisciplinar no contexto escolar, P4 traz novas informações para a proposta do projeto interdisciplinar ao mencionar que cada professor pode analisar seus conteúdos programáticos e perceber quais podem ser utilizados no projeto. M1 concorda com P4 e, por *reespelhamento*, reforça e reformula a ideia da temática. Ainda debatendo sobre a ideia do projeto interdisciplinar, P4 expande seu argumento de que o projeto deve ser feito colaborativamente, pois a falta de tempo dos professores não lhes permite realizar atividades de tal cunho. P4 ainda reitera que o espaço da formação continuada é o momento propício para a construção colaborativa de conhecimento. Posteriormente à fala de P4, percebemos o acolhimento do grande grupo quanto à realização do projeto interdisciplinar, pois as professoras P7 e P2 reforçam, por meio do *reespelhamento* (da reformulação e do reforço da ideia inicial), o aspecto colaborativo do projeto interdisciplinar proposto por P4 ao mencionarem que as ações do projeto não devem ser “isoladas”, mas “coletivas”.

Com o propósito de entender a organização da negociação discursiva entre as professoras durante as sessões reflexivas, procuramos identificar a sequência argumentativa de cada sessão. Segundo Magalhães (2011, p. 20), é a partir da identificação da organização argumentativa que podemos “mapear como os participantes escutam uns aos outros, retomam as falas uns dos outros para concordar, inserir novos temas, pedir esclarecimento, completar o que foi dito”.

Dessa maneira, ao observar a organização argumentativa do Excerto 1, podemos perceber que o “pontapé” inicial do projeto interdisciplinar surge a partir da *problematização* de P4, que, ao receber o *acolhimento* da ideia pelo grande grupo (mediadoras e professoras), dá forma à sua *problematização*, sistematizando-a por meio da *reestruturação*. As demais participantes, por sua vez, ao acolherem a proposta, trabalham discursivamente na sua elaboração por meio do *reespelhamento*. A Figura 1

ilustra essa organização argumentativa que dá início ao projeto interdisciplinar na escola Cell.

Figura 1 – Exemplo da sequência argumentativa da SR #2: o lançamento do projeto pedagógico interdisciplinar.



A fim de mapear os dados da primeira sessão reflexiva analisada, na Tabela 1, com base em Compiani (1996), evidenciamos as ações discursivo-argumentativas encontradas e as suas recorrências na SR #2.

Tabela 1 – Recorrência das ações discursivas na SR #2.

| SR #2 – O “pontapé” inicial da proposta interdisciplinar | | |
|--|--------------------------|-------------------------|
| Ações discursivo-argumentativas | | |
| | Subcategoria | Recorrência no discurso |
| 1. Solicitação de informações | 1A. Clarificação | 4 |
| | 1B. Explicação | 4 |
| 2. Fornecimento de informações | 2A. Exposição simples | 9 |
| | 2B. Exposição com pistas | 0 |
| | 2C. Remodelamento | 1 |
| 3. Problematização | - | 4 |
| 4. Reestruturação | - | 6 |
| 5. Recondução | - | 2 |
| 6. Reespelhamento | - | 14 |
| 7. Acolhimento | - | 6 |
| 8. Refutação | - | 0 |

Ao observarmos as categorias mais recorrentes na SR #2, percebemos que a categoria de *reespelhamento* se sobressai. Em nossa opinião, isso se deve ao fato de que as professoras, com base em uma problematização ou em novas informações que são colocadas em pauta, tendem a reformular e/ou ampliar as ideias de suas colegas a fim de apoiá-las e de dar início à construção do projeto interdisciplinar. Acreditamos também que, por esse motivo e por estarmos discutindo a construção inicial do projeto, temos uma recorrência de *reestruturações* e *exposições simples*, isto é, de novas informações sendo colocadas em pauta e sistematizadas para serem aceitas (ou não) pelo grande grupo. Em última instância, essas ações discursivas tiveram o propósito de moldar o projeto interdisciplinar. No caso da SR #2, as *reestruturações* e as *exposições simples* foram, em todas as ocasiões, acolhidas pelo grande grupo.

5.2 As discussões teóricas que embasaram o projeto

O debate teórico durante a SR #4 foi realizado com base na leitura do artigo de Lenoir (2008). O Excerto 2 exemplifica o início do debate, no momento em que M1 lança uma problematização às professoras. M1 tem como objetivo levar as professoras à reflexão sobre o conceito de interdisciplinaridade, partindo da prática docente das participantes antes de refletirem sobre o conceito proposto por Lenoir. Nesse sentido, podemos perceber que M1, por meio da *problematização*, procura levar as professoras à confrontação de suas possíveis concepções iniciais de interdisciplinaridade, considerando também as perspectivas discutidas no texto em questão (LEITÃO, 2000 *apud* LEITÃO, 2007a, p. 82).

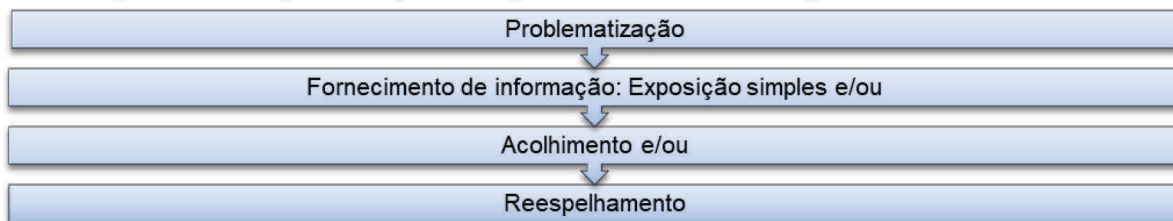
Excerto 2

| Exemplo do corpus | Categoria argumentativa |
|---|-------------------------|
| <p>M1-[...] <i>antes de a gente começar a discutir o texto propriamente... pensando na prática de vocês e no conceito de interdisciplinaridade que vocês já tem, né... por meio da prática de vocês, o quê que vocês poderiam dizer, “eu acho que interdisciplinaridade é isso”. Vocês podem lembrar do questionário da primeira semana, né, que vocês responderam. E quem conseguiu ler o texto mais a fundo, então, mudou alguma concepção? O que tinha... eu acho que interdisciplinaridade é isso, agora lendo esse texto mudou um pouco. E aí, o que vocês entendem por interdisciplinaridade, partindo da prática?</i></p> | Problematização |
| <p>P2- [VOZES] <i>Eu acho que até mesmo sem querer a gente pratica né? Eu acho que... a intenção é praticar porque há anos a gente vem com a ideia de interdisciplinaridade...eu mesmo interdisciplinaridade eu acho que eu trabalho desde 2000, né... claro que ao longo do tempo ela vem reformulando, eu mesmo aprendi do ano passado para cá várias coisas, assim que... pra mim... eu achava que matemática, eu colocaria ali um mapa e... vamos estudar densidade demográfica, e eu tava...colocando com geografia e a partir do momento... e eu primeiro...e pra mim era só geografia e daí eu vi que não, também trabalha história, né? Então, assim eu vi que ao longo dos anos, até nos cursos que a gente faz, nos livros que a gente lê, nos textos, a gente vem intensificando mais a interdisciplinaridade. E eu acho que ela já faz parte do cotidiano da gente né, gurias? Porque tudo...tudo tá envolvido, né?</i></p> | Exposição simples |
| <p>P5- <i>No meu próprio livro didático, né, já é assim, tudo junto né. Os textos assim pra trabalhar, os exercícios, todos eles já tá tão.</i></p> | Reespelhamento |

Logo após a *problematização* de M1, que está mediando a sessão, P2, com uma *exposição simples*, comenta que já percebe a interdisciplinaridade presente em sua prática docente há alguns anos. Identificamos, nessa fala, que P2 compreende a interdisciplinaridade como algo intrínseco ao contexto escolar. Podemos perceber então que a representação de interdisciplinaridade de P2 não pressupõe trabalho pedagógico conjunto com outros docentes (FAZENDA, 2005), mas de prática individual, a qual congrega diferentes disciplinas. Na fala seguinte à de P2, a professora P5, por meio de *reespelhamento*, expande a *exposição simples* da colega alinhando-se também à representação de interdisciplinaridade como algo já

incorporado ao sistema escolar, exercida individualmente pelo professor ao adotar o livro didático que traz atividades interdisciplinares. Em relação à organização argumentativa de SR #4, temos a seguinte configuração até o momento (Figura 2).

Figura 2 – Exemplo de sequência argumentativa da SR #4: argumentos de *acolhimento*.



A discussão em SR #4 é instaurada com uma problematização lançada pelas mediadoras e pelas professoras. Em seguida, essas problematizações vêm acompanhadas de *exposições simples*, *acolhimentos* e/ou *reespelhamentos*. Nesse sentido, podemos considerar que a ação discursivo-argumentativa de “problematizar” tem como intenção “iniciar, instigar e provocar momentos de procura de respostas para um problema colocado” (COMPIANI, 1996, p. 45) a partir da troca colaborativa de ideias e de sugestões, no nosso caso, para questões teóricas sobre interdisciplinaridade.

Notamos que, até o momento, no decorrer do processo argumentativo, as ideias apresentadas na configuração do projeto interdisciplinar na Cell vinham sendo acolhidas pelas participantes. É desse ponto em diante que começamos a identificar momentos de questionamento da viabilidade de desenvolvimento de um projeto interdisciplinar no contexto escolar, como exemplifica o Excerto 3.

Excerto 3

| Exemplo do corpus | Categoria argumentativa |
|---|--------------------------------|
| <i>M1-[...] daí o Leffa que é da área da Linguística... ele vai fazer uma comparação das disciplinas fechadinhas como se fossem gavetas... [...] que era o que a gente tava falando, se não me engano no outro encontro da questão da zona de conforto né...vou ficar só com o meu conteúdo aqui... “ah eu vejo que isso eu posso fazer interdisciplinaridade com o professor de matemática, mas vai dar muito trabalho, então eu vou ficar no meu cantinho”... bem interessante essa metáfora que ele traz né.</i> | Problematização |
| <i>P11- É, mas às vezes não é só porque não quer dar trabalho né, mas porque para um professor de escola pública... trabalho significa trabalho... a gente vai pra casa dorme 2h da manhã, levanta às 6h...e é assim todos os dias... e as vezes não tem final de semana porque tem prova pra corrigir trabalho pra corrigir... prova pra fazer...</i> | Refutação |
| <i>M1- [VOZES] A gente leva trabalho pra casa né.</i> | Acolhimento/ Reespelhamento |
| <i>P11- a interdisciplinaridade <u>não</u> [ênfase na palavra] se dá por conta da falta de tempo... essa falta de tempo não é brincadeira.</i> | Reespelhamento |
| <i>M2- é que na verdade o planejamento deveria ter mais horas...</i> | Exposição simples |

No Excerto 3, M1 guia a discussão sobre o texto de Lenoir (2008) e explicita que na perspectiva disciplinar tradicional cada disciplina é responsável por um conteúdo específico, sem propor comunicação com conteúdos de outras áreas. Para isso, M1 traz uma citação de Leffa (2006), que compara metaforicamente as disciplinas estanques aos feudos da Idade Média, nos quais “qualquer conhecimento produzido fica retido dentro dos muros de proteção”. Ao trazer a voz de Leffa, M1 procura recuperar a cultura tradicionalmente individualista da organização escolar e do professor. Todavia, P11 refuta a problematização de M1 e argumenta que é a falta de tempo do professor que atua no ensino público que muitas vezes o impede de trabalhar interdisciplinarmente em sala de aula. E são inúmeras as dificuldades vivenciadas pelo profissional que atua na educação básica: dos baixos salários à carga de trabalho excessiva, passando pela falta de infraestrutura das escolas.

Apesar de vivenciarem todas essas dificuldades, as professoras da Cell aceitam o desafio de buscar mudanças em sua formação docente por meio da formação continuada (MELLO; DUTRA, 2011, p. 81). Percebemos essa característica nas professoras logo no início do projeto na Cell. Na terceira sessão reflexiva, as professoras argumentam que seria mais relevante para o seu contexto de ensino se construíssemos um projeto interdisciplinar com foco em uma turma específica da escola, na qual as professoras vivenciavam dificuldades de participação e de envolvimento por parte dos alunos. Assim, atividades pedagógicas interdisciplinares foram colaborativamente planejadas e produzidas em 2013, e compiladas em um caderno didático (TICKS; BRUM; SILVA, 2014). Essas atividades foram aplicadas pelas professoras ao longo de 2014, e a produção dos alunos foi igualmente incluída no referido caderno. Dessa maneira, ao fazerem uso da autonomia e da responsabilidade ao refletirem sobre seu contexto de ensino, as professoras “tomaram as rédeas” de sua própria formação continuada, visando à transformação dos problemas vivenciados naquele momento na escola Cell.

Por essa razão, ao receber a Refutação de P11, M1 tenta considerar a colocação da participante e, por *reespelhamento*, reforça o pensamento de P11 de que os professores realmente possuem muito trabalho e pouco tempo para organizá-lo. Em seguida, P11 ainda reforça sua *refutação* afirmando que a interdisciplinaridade não acontece exclusivamente pela falta de tempo do professor. O discurso de P11 revela a complexidade que representa o contexto escolar, marcado

pela heterogeneidade dada pelas diferentes representações (teorias de uso ou formais) trazidas pelos interagentes (professores, coordenadores, diretores, alunos e pais) em diferentes domínios: compreensão de papéis, dos sentidos a serem construídos, dos objetivos a serem atingidos e de como atingi-los, bem como das diferentes capacidades necessárias àquela situação particular (MAGALHÃES, 2002, p. 41).

Ainda no Excerto 3, M2, por meio de uma *exposição simples*, sugere que os horários de planejamento sejam mais extensos, o que seria uma possível solução para a falta de tempo do professor. Todavia, P11 parece também refutar a colocação de M2 ao mencionar que o planejamento não pode ser considerado como uma atividade docente e ainda expande sua refutação relatando o caso de professores que lecionam em mais de uma escola.

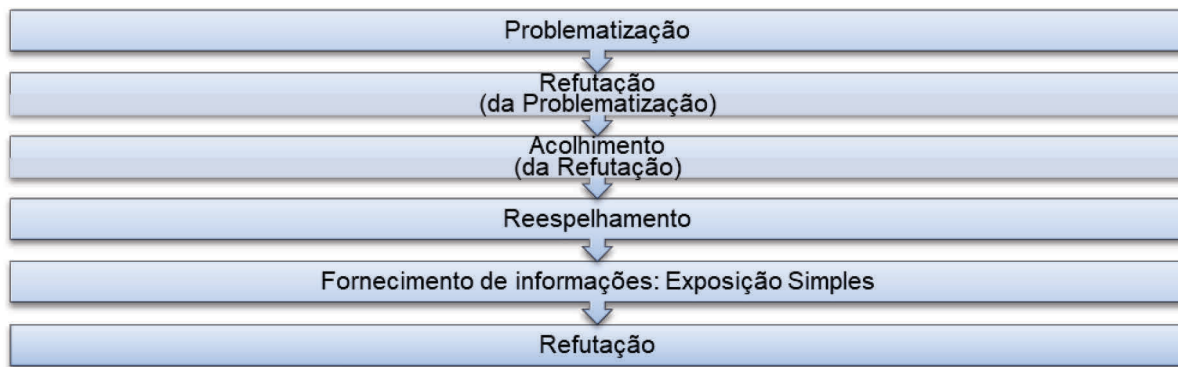
Vale lembrar que, na representação inicial de P2 (no Excerto 2), a interdisciplinaridade é vista como intrínseca às séries iniciais, pois várias áreas do conhecimento precisam ser mobilizadas para o planejamento das aulas, já que as matérias escolares ainda não estão divididas em disciplinas. P11, ao contrário, é responsável por uma disciplina específica na escola, admite não praticar a interdisciplinaridade e, para fazê-la, compreende que precisaria trabalhar com outros professores, entretanto, por falta de tempo e excesso de trabalho isso não acontece. Nesse sentido, podemos perceber que o processo argumentativo evidenciou diferentes concepções de interdisciplinaridade e um lócus específico no contexto escolar no qual ela é vivenciada, permitindo “exame, compreensão e apropriação de uma multiplicidade de posições sobre um mesmo tema” (LEITÃO, 2011, p. 42).

No que se refere especificamente às refutações de P11, embora reconheçamos que a rotina do professor do Ensino Básico Estadual seja realmente estressante e desgastante, entendemos igualmente que as refutações revelam a difícil tarefa de refletir sobre essas dificuldades em um processo formativo e continuado. Muitas vezes, a formação coloca em debate crenças, valores, perspectivas de ensino e de aprendizagem que fazem parte de uma cultura escolar irreflexiva (GODOY, 2006, p. 33).

Na sequência argumentativa anterior (Figura 2), vimos que há uma recorrência de *problematizações* que são, via de regra, acolhidas e, então, sofrem *reespelhamento* e acréscimo de informações por *exposição simples*. Em relação à sequência do Excerto 3

(Figura 3), podemos evidenciar que as *refutações* no discurso das professoras são resultado de seu estranhamento ao conhecimento acerca do conceito de interdisciplinaridade proposto no processo reflexivo. Essas contraposições, ao instalarem momentos de conflito, auxiliam na consideração de diferentes pontos de vista sobre a prática interdisciplinar, abrindo espaço para a construção do pensamento reflexivo e, em última instância, de um horizonte de possibilidades de ação e de mudança dos contextos em questão (DAMIANOVIC; LEITÃO, 2012, p. 157).

Figura 3 – Exemplo de sequência argumentativa da SR #4: argumentos de *refutação*.



Em resumo, ainda que durante a discussão da SR #4 as professoras tenham refutado a problematização proposta pelos pesquisadores argumentando acerca das dificuldades logísticas do trabalho interdisciplinar com outros colegas, elas não abandonaram a ideia de implementar tal proposta. Tais conflitos podem inclusive ter contribuído no processo de transposição de barreiras disciplinares e no engajamento no trabalho coletivo de construção do caderno didático, o qual foi o produto final do processo de formação continuada na escola Cell. Levando isso em consideração, podemos perceber que os exemplos retirados da SR #2 e SR #4 nos mostraram que o envolvimento das professoras no projeto interdisciplinar também promoveu a construção de agência das participantes, e, ainda, levou à negociação e à reorquestração de suas ações futuras dentro do projeto (DAMIANOVIC, 2011, p. 281).

5.3 O desenvolvimento do projeto pedagógico interdisciplinar pelas participantes

Nesta seção, discutimos a sessão reflexiva (SR #13) que sucedeu os encontros teóricos sobre interdisciplinaridade. Tal sessão teve como objetivo planejar e produzir colaborativamente uma unidade didática interdisciplinar produzida para os alunos do 6º ano B do Ensino Fundamental da Cell. Vale lembrar que, no decorrer das sessões reflexivas, outras unidades didáticas foram produzidas também para as séries iniciais e para os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que participavam da formação continuada professoras que atuavam também nos referidos contextos.

As professoras responsáveis pelas disciplinas de Educação Física, Espanhol e Matemática do 6º ano decidiram explorar, como tema da unidade, o esporte tênis de mesa. Esse esporte foi escolhido pelo fato de a escola possuir uma mesa de tênis em seu hall e de os alunos, nos intervalos das aulas, aventurarem-se no jogo (Excerto 4).

Excerto 4

| Exemplo do corpus | Categoria argumentativa |
|--|-------------------------|
| P2- [xxx] Nós fizemos sobre o tênis de mesa. | Exposição simples |
| M1- Sim. | Acolhimento |
| P2- Daí só agora ainda não aplicamos porque nem começamos porque o instrutor não pôde vir. | Exposição simples |
| P5- E a gente fez a... perguntou para ele o que é o tênis de mesa, qual as regras, quem participa, o histórico né, de como acontece os jogos, que países. | Reespelhamento |
| P2- Isso, e na parte de Matemática a gente vai medir a mesa, os padrões, os utensílios, o que é usado, a bolinha, a raquete. | Exposição simples |
| M1- Uhum | Acolhimento |
| P2- ...a rede tudo isso a gente colocou e levar eles para sala digital para eles pesquisarem a Espanha quando participaram de uma Olimpíada né toda essa... quais os brasileiros que participam do tênis de mesa, de língua espanhola quantos participam, também entra Geografia, né com a parte dos países, né até a densidade do Brasil. | Exposição simples |

No excerto acima, P2 anuncia a temática de sua unidade didática por *exposição simples*, a fim de relembrar o grande grupo. P2, ao receber a acolhida por parte de M1, continua sua explicação sobre as atividades e justifica que a unidade de seu grupo ainda não teve a oportunidade de ser aplicada em sala de aula. Em seguida, conforme o *reespelhamento* de P5, o planejamento de uma palestra sobre as regras, a dinâmica e a história do esporte serviriam como atividades introdutórias para a unidade didática. Então, P2, por meio de uma *exposição simples*, argumenta que, após a palestra, seriam realizadas atividades que abordassem o conteúdo da disciplina de Matemática, por exemplo, o sistema métrico, utilizando os materiais do próprio jogo.

Ainda no Excerto 4, P2 continua sua explicação (impulsionada pelo *acolhimento* de M1) e relata a relação interdisciplinar nas atividades do grupo. De acordo com a última *exposição simples* de P2, a disciplina de Espanhol seria abordada na comparação entre Espanha e Brasi, no que se refere às competições e às conquistas do tênis de mesa nesses dois países. Além disso, P2 também menciona uma possível conexão com outra disciplina que não faz parte do seu grupo (Geografia), a fim de trabalhar a densidade

demográfica dos países abordados. Essa possível conexão com a disciplina de Geografia, sinalizada por P2, reforça o pressuposto “de que cada vez mais se torna necessário aproximarmos-nos das nossas práticas para compreendermos o que fazemos, como fazemos e por que fazemos” (GODOY, 2006, p. 36), observando a interdisciplinaridade como intrínseca ao conhecimento.

Na sequência, o Excerto 5 exemplifica o desenvolvimento das atividades do grupo das professoras de Ciências, História e Geografia. A explicação das atividades é realizada por P4, com uma *problematização* lançada por M2 no início da SR #13. Segundo P4, as professoras optaram por comparar as cidades antigas com as cidades modernas, em relação ao tema poluição, pois uma das professoras (P7) já estava trabalhando com esse conteúdo em aula.

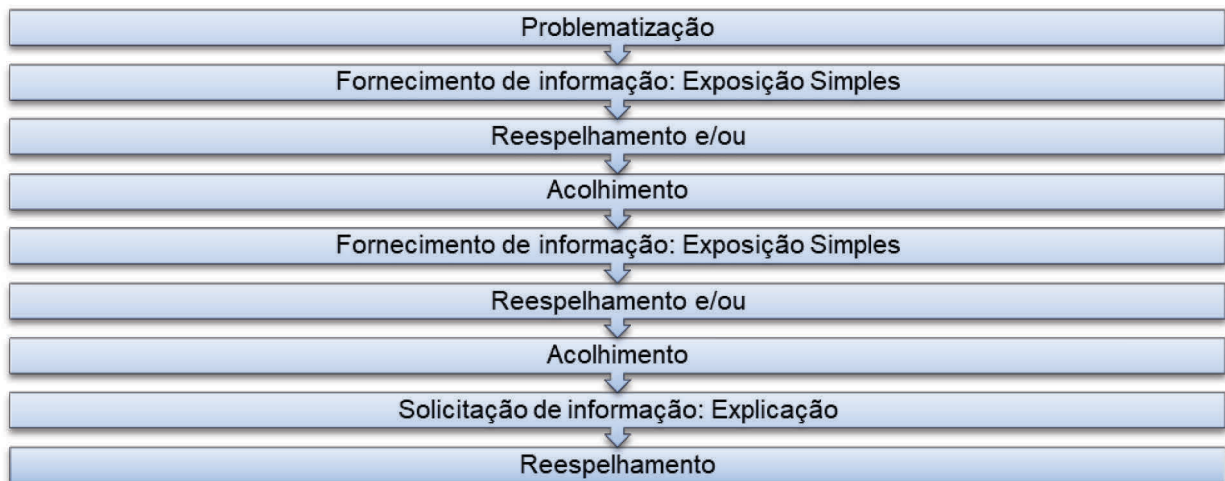
Excerto 5

| Exemplo do corpus | Categoria argumentativa |
|--|-------------------------|
| <p><i>P4- É... o nosso grupo ficou com o espaço urbano e rural né e a gente trabalhou com imagens porque a [nome da professora P7] da História está trabalhando as cidades antigas e como era a poluição né do solo com a evolução das cidades né da antiguidade até hoje, o número de população, o quê essa população fez né e como fez e a ocupação desse solo, os problemas que traz, problema de poluição da água, a evolução das cidades como era da antiguidade até hoje né.</i></p> | Exposição simples |
| <p><i>G1- É na verdade a gente pensou em começar da realidade deles para Santa Maria. Começar pelas fotos antigas da cidade, como a cidade era né e como a cidade hoje está, da questão da arborização, como que a cidade foi povoada, em questão mesmo de que efeitos isso tem no solo, ... Então a gente vai começar pela sua realidade que tá mais presente para eles, e depois como foi para as cidades antigas e assim por diante. Então as professoras disseram que a leitura é algo que é difícil nessa turma, então agente pensou primeiro fazer uma coisa que chamasse mais a atenção deles com imagens e depois introduzindo a leitura aos poucos. Aí escolhemos um vídeo que possa trabalhar com as três disciplinas que é uma animação que mostra desde o início né da ocupação da povoação do mundo como um todo e a representação do homem que vai mudando construindo, que vai desmatando, que vai poluindo e assim por diante.</i></p> | Reespelamento |

A fim de complementar a *exposição simples* de P4, a aluna do curso de Letras (G1), por meio de *reespelhamento*, expande a explicação de P4 ao situar que as atividades objetivavam atender à realidade dos alunos. Em outras palavras, ela discute a importância de um planejamento que considere a vida fora das fronteiras escolares (FREIRE, 2003, p. 194) e as diferentes visões de mundo e de realidade dos alunos (MOTTA-ROTH, 2008, p. 245).

G1 ainda coloca que as professoras do grupo haviam mencionado a dificuldade de abordar a habilidade de leitura em sala de aula, e, portanto, iniciariam as atividades de sua unidade com um vídeo de animação sobre o impacto da ação humana no mundo e a produção de lixo que resulta dessa ação, a fim de despertar a atenção dos alunos do 6º ano antes de iniciar a leitura do texto escrito. Nesse sentido, podemos perceber a preocupação das participantes em relação à sensibilização dos alunos ao conteúdo proposto em sala de aula e, em última instância, à construção do conhecimento destes. Da mesma forma, a temática escolhida pelo grupo e a seleção dos textos para a construção das atividades dão indicações de que as participantes estão em consonância com o desenvolvimento do pensamento crítico e com o exercício da cidadania de seus alunos (FREIRE, 2003). Com base na análise da SR #13, pudemos identificar a seguinte sequência argumentativa para a sessão (Figura 4):

Figura 4 – Exemplo de sequência argumentativa da SR #13: relato das atividades.



Observamos que as *exposições simples*, que relatam o desenvolvimento das atividades, são instigadas pela *problematização* inicial lançada por M2 no início da sessão reflexiva. Essa problematização tem como objetivo promover o relato dos grupos sobre o trabalho realizado até o presente momento, a fim de perceber de que maneira essas atividades estão sendo construídas e se já foram colocadas em prática na Cell. Cada grupo, ao relatar suas atividades, o faz por meio de *exposições simples*, as quais são, em alguns momentos, acolhidas pelas mediadoras e/ou pelo grupo, e, em outros, são expandidas por meio de *reespelhamento*. Este, na maioria dos casos, é realizado pelos membros do próprio grupo de trabalho com o propósito de colaborar com as colocações anteriores dos colegas sobre como as atividades foram desenvolvidas.

Em suma, observamos que a sequência argumentativa parte de uma *problematização* seguida por uma *exposição simples* e por um *reespelhamento*, respectivamente. Percebemos, então, nos excertos da SR #13, após essa sequência triádica, a repetição de algumas ações discursivas a fim de assegurar a continuidade do relato das professoras, isto é, a exposição de nova ideia incita a aceitação (ou não) desta, bem como a uma expansão ou explicação do que foi previamente dito.

Ao analisarmos as recorrências das ações discursivas na SR #13 (Tabela 2), podemos perceber a recorrência de *exposições simples* seguidas de *reespelamento* e de *acolhimento*, respectivamente. Essa recorrência ao longo da sessão pode ser explicada pelo fato de focalizar o relato das professoras sobre as atividades desenvolvidas. Da mesma maneira, o *acolhimento* aparece como categoria recorrente na sessão pelo fato de que, na SR #13, as professoras relatam o desenvolvimento de suas atividades e isso é acolhido pelo grupo.

Tabela 2 – Recorrência das ações discursivas na SR #13.

| SR #13 – O desenvolvimento do projeto pedagógico interdisciplinar | | |
|---|--------------------------|-------------------------|
| <i>Ações discursivo-argumentativas</i> | | |
| | <i>Subcategoria</i> | Recorrência no discurso |
| 1. Solicitação de informações | 1A. Clarificação | 1 |
| | 1B. Explicação | 4 |
| 2. Fornecimento de informações | 2A. Exposição simples | 10 |
| | 2B. Exposição com pistas | 0 |
| | 2C. Remodelamento | 0 |
| 3. Problematização | - | 1 |
| 4. Reestruturação | - | 0 |
| 5. Recondução | - | 1 |
| 6. Respelamento | - | 6 |
| 7. Acolhimento | - | 5 |
| 8. Refutação | - | 0 |

Por fim, ao olharmos para a sequência argumentativa de cada SR, identificamos que os processos argumentativos nos excertos retirados das SRs foram impulsionados por *problematizações*, a maioria delas partindo das mediadoras participantes do grupo Necce. Essas problematizações foram acolhidas (na SR #2), refutadas (na SR #4) e expandidas (na SR #13). Nesse sentido, o projeto vai sendo configurado pelo grupo ao longo das sessões.

Ainda, ao finalizarmos a nossa análise, precisamos refletir sobre o conceito de interdisciplinaridade que decorre do processo reflexivo-argumentativo das professoras da Cell ao final do projeto. Com base nas discussões desenvolvidas nas sessões reflexivas ao longo do processo de formação continuada na Cell, acreditamos que as professoras vão além da representação de interdisciplinaridade como integração de duas ou mais disciplinas (FAZENDA, 2009). A análise também destaca que trabalhar interdisciplinarmente significa trabalhar colaborativamente, tendo um objetivo comum orientando a prática escolar (GODOY, 2006, p. 36).

6. Considerações finais

Leitão (2007a, p. 82) argumenta que a investigação da evolução do processo argumentativo em ambientes instrucionais pode “oferecer à pesquisa do desenvolvimento humano um lócus privilegiado para o estudo de processos de formação e transformação do conhecimento”. Nesse sentido, pudemos evidenciar que durante a construção do projeto pedagógico interdisciplinar as professoras da Cell engajaram-se na produção de conhecimento compartilhado a fim de ir ao encontro das necessidades de seu próprio contexto escolar. Da mesma forma, ao buscar a produção de atividades pedagógicas colaborativas e de caráter interdisciplinar, as professoras promoveram espaços de desenvolvimento do pensamento reflexivo, o qual foi mediado na/pela argumentação.

Em relação à recorrência das ações discursivas, percebemos que as categorias mais salientes são o *reespelamento*, a *exposição simples* e o *acolhimento*. Podemos justificar a recorrência da categoria de *reespelamento* ao longo das sessões, pois é por meio do reespelhar que comunicamos aos outros o nosso esforço de compreender o que foi posto e também, encorajamos o prosseguimento do discurso (COMPIANI, 1996, p. 45).

Acreditamos ainda que a repetição da *exposição simples* se deve ao fato de estarmos construindo, colaborativamente, o projeto interdisciplinar, e, para isto, novas informações e ideias foram fornecidas incentivadas por *problematizações* ou por *solicitações*. Dessa maneira, as novas informações foram necessárias para dar desenvolvimento ao projeto (COMPIANI, 1996, p. 45). Já o *acolhimento* foi importante para a construção do processo argumentativo e reflexivo na Cell, pois incentivou e sustentou a prática interdisciplinar das professoras durante o projeto.

O processo argumentativo desenvolvido durante as sessões reflexivas – desencadeado por *problematizações* que eram seguidas, via de regra, por *acolhimento*, *exposições simples* e *reespelamento* –, além de moldar a construção do projeto interdisciplinar, auxiliando ainda na organização de ideias, na formação e na mudança de posições por parte das professoras. Tais aspectos nos sinalizam que, na argumentação, “rever as próprias posições a respeito de aspectos do mundo não é algo deixado para o indivíduo decidir se realiza ou não, mas, sim, uma consequência – inevitável – de seu engajamento na própria atividade argumentativa” (LEITÃO, 2007a, p. 88).

Referências

BRUM, M. H. **Representações de interdisciplinaridade por professores da rede pública ao longo de uma formação continuada**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 150 p., 2015. DOI <https://doi.org/10.26512/2015.05.d.19166>

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. *In*: CELANI, M. A. A. (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, p. 19-35, 2002. DOI <https://doi.org/10.1590/s0102-44502003000100011>

COMPIANI, M. **As geociências no ensino fundamental: um estudo de caso sobre o tema “A formação do universo”**, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 215 p., 1996. DOI <https://doi.org/10.17648/cied-2018-91665>

CRISTÓVÃO, V. L. L. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. *In: CRISTÓVÃO, V.; GIMENEZ, T. (org.). ENFOLI: Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês.* Londrina: s.n., p. 19-22, 2005.

DAMIANOVIC, M. C. A organização argumentativa na passagem de formando a formador. *In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). Argumentação na escola: o conhecimento em construção.* Campinas: Pontes Editores, p. 275-298, 2011.

DAMIANOVIC, M. C.; LEITÃO, S. A Atividade expansão de conceitos teóricos por meio do debate crítico em sala de aula. *In: LIBERALI, F.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). A Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural e a Escola: Recriando Realidades Sociais.* Campinas. Editora Pontes, p. 137-160, 2012. DOI <https://doi.org/10.11606/t.81.2018.tde-25072018-135159>

DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. O Papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 3, p. 340-358, 2005. DOI <https://doi.org/10.1590/s0102-79722005000300009>

FAZENDA, I. C. A. **Didática e Interdisciplinaridade.** 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

FAZENDA, I. C. A. Formação de Professores: dimensão interdisciplinar. *Revista Brasileira de Formação de Professores.* Goiânia: v. 1, n. 1, p. 103-109, 2009. DOI <https://doi.org/10.31639/rbfp.v11i20.210>

FREIRE, P. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GODOY, A. C. S. A interdisciplinaridade na formação docente. *Revista de Educação*, v. 9, 2006. Disponível em: <http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/viewArticle/194>. Acesso em: 15 abr. 2016.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, 2006. DOI <https://doi.org/10.1590/s1984-63982006000100003>

LEITÃO, S. Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação à uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 1, p. 91-109, 1999. DOI <https://doi.org/10.11606/d.81.2011.tde-25072011-135057>

LEITÃO, S. The potential of argument in knowledge building. **HumanDevelopment**, v. 6, p. 332-360, 2000.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Proposições**, v. 18, n. 3, p. 75-90, 2007a.

LEITÃO, S. Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007b. DOI <https://doi.org/10.1590/s0102-79722007000300013>

LEITÃO, S. O Lugar da Argumentação na Construção do Conhecimento em Sala de Aula. *In*: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). **Argumentação na Escola: O Conhecimento em Construção**. Campinas: Pontes, p. 13-46, 2011. DOI <https://doi.org/10.1590/s0102-79722005000300009>

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. *In*: FAZENDA, I. C. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008.

LIBERALI, F. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. **Coleção novas perspectivas em linguística aplicada**. 2. ed. v. 8. Campinas: Pontes Editores, 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. *In*: GIMENEZ, T. (org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58. DOI <https://doi.org/10.5935/1981-4755.20170005>

MAGALHÃES, M. C. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MOTTA-ROTH, D. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. *In*: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C.; RICHTER, M. G. (org.). **Linguagem, cultura e sociedade**. Santa Maria, RS: PPGL Editores/UFSM, 2006. p. 191-201.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gênero. *In*: MOTTA-ROTH, D.; CABAÑAS, T.; HENDGES, G. R. (org.). **Análises de textos e de discursos: relações entre teorias e práticas**. 2 ed. Santa Maria: PPGL, 2008. p. 243-272. DOI <https://doi.org/10.1590/s0102-44502008000200007>

PONTECORVO, C.; GIRARDET, H. Arguing and Reasoning in Understanding Historical Topics. **Cognition and Instruction**, v. 11, n. 3-4, 1993. p. 365-39. DOI <https://doi.org/10.1080/07370008.1993.9649030>

SILVA, E. A. **Representações de Letramento no Contexto Escolar**: A construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 141 p., 2014. DOI <https://doi.org/10.4013/cld.2017.151.05>

VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R. **A Systematic Theory of Argumentation**. Cambridge: University Press, 2009.

Artigo recebido em: 05.04.2018

Artigo aprovado em: 12.10.2018



A modalidade volitiva no discurso de posse de Jair Bolsonaro

The volitive modality in the Jair Bolsonaro's speech of possession

André Silva Oliveira*

RESUMO: O presente trabalho se propõe a descrever e analisar a modalidade volitiva, que se refere, segundo a Gramática Discursivo-Funcional (GDF) de Hengeveld e Mackenzie (2008), ao que é (in)desejável, tendo por base dois parâmetros: o domínio semântico e a orientação modal. Para isso, foi escolhido o discurso de posse de Jair Bolsonaro, que foi proferido no dia 1º de janeiro de 2019 e disponibilizado on-line. A partir da descrição e da análise qualitativa empreendida, verificamos que a modalidade volitiva se manifesta, no discurso de posse, com orientação para o *participante*, haja vista que o falante (presidente empossado) tende a expressar suas pretensões em termos de ações políticas em seu mandato que se inicia, envolvendo-se com a performatização do evento sobre o qual incide a volição. Além disso, a modalidade volitiva tende a estar relacionada com a não controlabilidade [-controle] do estado-de-coisas, tendo um sujeito animado [+ humano] como fonte da atitude modal, podendo este ser especificado ou não no discurso [± determinado]. Em relação ao tempo e ao modo, o presidente eleito prefere empregar o presente do modo indicativo,

ABSTRACT: The present paper aims to describe and analyze the volitive modality, which refers to the Functional Discourse Grammar (FDG) of Hengeveld and Mackenzie (2008), to what is (in) desirable, from two parameters, the domain semantic and the modal orientation. For this, was chosen for Jair Bolsonaro's speech of possession, which was delivered on January 1, 2019 and made available online. From the description and qualitative analysis undertaken, we verified that the volitive modality manifests itself in the inaugural speech, with orientation towards the Participant, given that the speaker (president-in-office) tends to express his pretensions in terms of political actions in his inauguration, getting involved with the performatization of the event on which volition affects. In addition, the volitive modality tends to be related to the non-controllability of the state-of-affairs, having an animated subject [+ human] as the source of the modal attitude, which may or may not be specified in the discourse [± determined]. In relation to tense and mode, the president-elect prefers to use the present in the indicative way, the volitional now of enunciation,

* Mestre em Linguística. Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3448-0658>. andrehtzn@gmail.com

situando, desse modo, a volição no momento da enunciação, ainda que o evento esteja localizado em um momento posterior (futuridade).

although the event is located later (futurity).

PALAVRAS-CHAVE: Gramática Discursivo-Funcional. Modalidade volitiva. Volição.

KEYWORDS: Functional Discourse Grammar. Volitive Modality. Volitional.

1. Introdução

A modalidade volitiva refere-se, de acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008), ao que é (in)desejável. Nesse sentido, essa categoria de modalidade está situada no eixo da volição, sendo a ela atribuídos, conforme Oliveira (2017), os seguintes valores modais: *desideração*, *optação*, *intenção* e *exortação*. Para verificar os aspectos semântico-funcionais da modalidade volitiva, recorreremos à Gramática Discursivo-Funcional (GDF), modelo esse de gramática funcional, hierarquicamente estruturado, que entende que a pragmática (*nível interpessoal*) condiciona os aspectos semânticos (*nível representacional*) das unidades linguísticas, que, por sua vez, influenciam na marcação morfossintática e fonológica (respectivamente, os níveis morfossintático e fonológico) dessas mesmas unidades.

Pautando-nos na GDF, descreveremos e analisaremos, qualitativamente, a modalidade volitiva a partir de dois parâmetros: o domínio semântico e a orientação modal, como é previsto tanto em Hengeveld (2004) quanto em Hengeveld e Mackenzie (2008). O domínio semântico trata do tipo de avaliação que se faz do enunciado modalizado, dividindo a categoria modalidade em cinco: facultativa, epistêmica, evidencial, deôntica e volitiva. Por sua vez, a orientação modal se refere à parte do enunciado que é modalizada, podendo a modalidade estar orientada para *o participante*, *o evento* ou *a proposição*. Para isso, selecionamos o discurso de posse para a descrição e análise da modalidade volitiva.

Para esta pesquisa, nossa posição é a de que o discurso de posse, como um texto de caráter argumentativo-expositivo, propicia a manifestação da modalidade volitiva, haja vista que o presidente empossado poderia expressar seus desejos e intenções acerca de suas futuras ações políticas como *chefe de Estado* ou fazer apreciações sobre aquilo que ele espera (no sentido volitivo, de expectativa em relação a um dado evento sobre o qual incide a volição) de apoio dos demais segmentos que compõem o quadro político de seu país. Desse modo, selecionamos o discurso de posse do presidente eleito, Jair Bolsonaro, que foi proferido no dia 1/1/2019 e disponibilizado on-line.

Para melhor organização deste trabalho, optamos, na primeira parte, por apresentar, sucintamente, os aspectos gerais acerca do modelo teórico da GDF. Em seguida, discorreremos sobre a categoria modalidade volitiva a partir da perspectiva do arcabouço teórico da GDF. Na sequência, abordaremos os aspectos metodológicos da pesquisa, bem como faremos a apreciação e delimitação das categorias de análise. Posteriormente, exporemos a descrição e a análise qualitativas empreendidas sobre a modalidade volitiva no *corpus* selecionado, no caso, o discurso de posse de Jair Bolsonaro. Por fim, apresentaremos as considerações finais acerca dos resultados obtidos neste trabalho e as referências.

2. Pressupostos teóricos

A Gramática Discursivo-Funcional (GDF) de Hengeveld e Mackenzie (2008)¹ foi desenvolvida a partir do entendimento de que as escolhas pragmáticas determinam e influenciam as escolhas semânticas, que, por sua vez, serão codificadas morfossintática

¹ A Gramática Discursivo-Funcional (GDF) de Hengeveld e Mackenzie (2008) não é uma gramática funcional do discurso, visto que o termo discursivo não se refere a uma “organização textual” ou a uma “formação ideológica”, tratando-se, portanto, da menor unidade comunicável, o *ato discursivo*, descrito e analisado a partir de um modelo amplo de interação verbal, em que a descrição das expressões linguísticas deriva da situação comunicativa. Para esta pesquisa, o arcabouço teórico da GDF servir-nos-á para estudar o modo como as línguas naturais codificam, sistematicamente, as intenções comunicativas do falante, examinando de que modo as atitudes deste são realizadas linguisticamente.

e fonologicamente. Baseando-se no percurso que vai do pragmático ao fonológico, especificamente dentro do *componente gramatical*, a GDF apresenta uma estrutura rigorosamente *top-down*, que tem início com a intenção do falante no *componente conceitual*, passando pelo *componente gramatical* (que está estruturado em níveis e camadas), interagindo com o *componente contextual*, até a articulação que se dá no *componente de saída*.

De maneira muito sucinta, dentro do *componente gramatical*, são quatro os níveis descritos na GDF: (i) o *nível interpessoal*, que está relacionado à pragmática e diz respeito à interação estabelecida entre o *falante* e o *ouvinte*; (ii) o *nível representacional*, que se refere à semântica e, portanto, ao significado das unidades linguísticas; (iii) o *nível morfossintático*, que trata dos aspectos estruturais das unidades linguísticas; e (iv) o *nível fonológico*, que inclui os aspectos prosódicos e segmentais das unidades linguísticas.

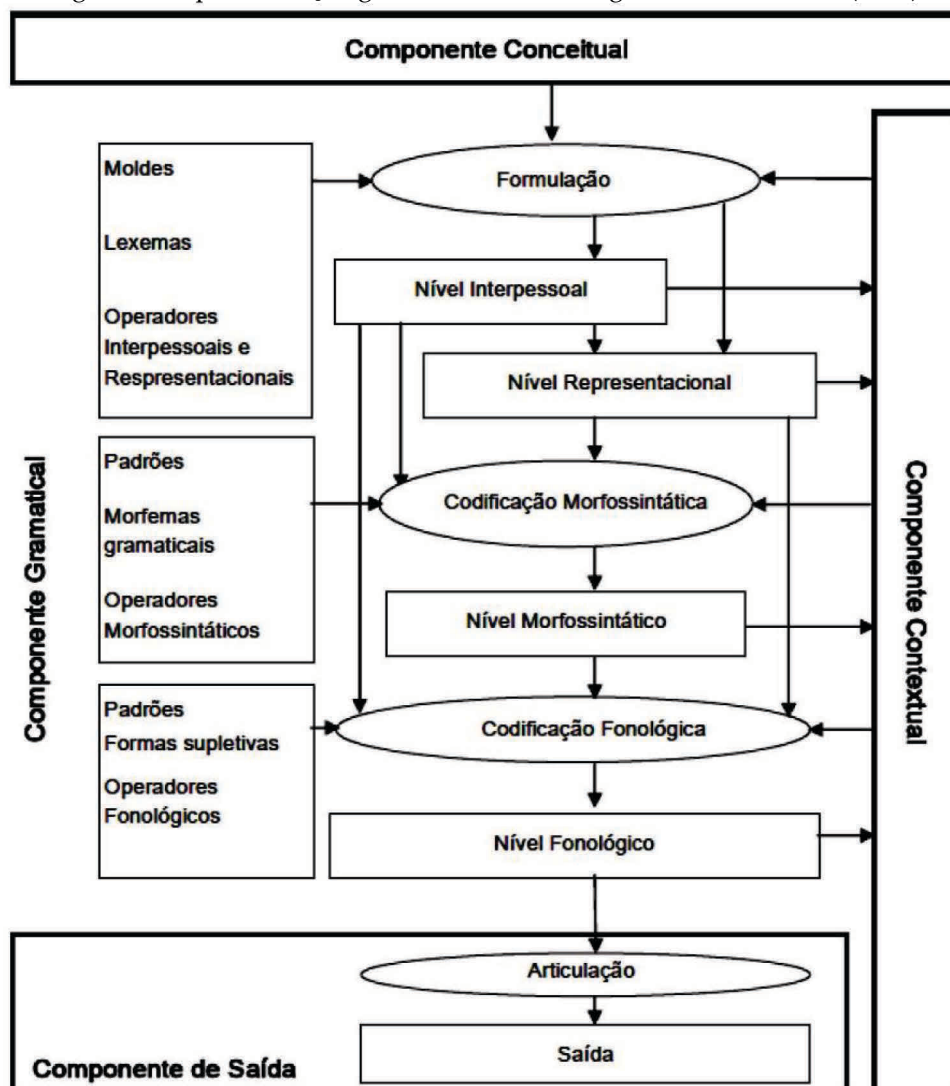
Segundo Hengeveld e Mackenzie (2008), nos *níveis interpessoal e representacional* ocorre a operação de *formulação*, que se refere às regras que determinam a constituição das representações tanto pragmáticas quanto semânticas subjacentes e que são válidas em uma dada língua, enquanto a operação de *codificação*, que ocorre nos *níveis morfossintático e fonológico*, trata das regras que convertem as representações pragmáticas e semânticas dos níveis mais acima em representações morfossintáticas e fonológicas.

Os componentes que estão fora do *componente gramatical*, de acordo com os autores, mas que também influenciam nas operações de *formulação e codificação* que ocorrem dentro do *componente gramatical*, podem ser assim explicitados: (i) *componente conceitual* – responsável pelo desenvolvimento tanto da intenção comunicativa do falante que é relevante para o evento de fala quanto das conceitualizações relativas aos eventos extralinguísticos; (ii) *componente contextual* – contém a descrição do conteúdo e da forma do discurso precedente, bem como do contexto real perceptível por parte

dos participantes do discurso e das relações sociais entre eles; e (iii) *componente de saída* – responsável por gerar as expressões linguísticas de diferentes naturezas, podendo ser acústicas, gestuais ou escritas, cuja função básica consiste na tradução da informação dita digital (categorial e com base em oposição) na gramática para uma forma analógica (continuamente variável).

Na Figura 1, podemos visualizar a arquitetura geral do modelo da GDF.

Figura 1: Esquematização geral da GDF de Hengeveld e Mackenzie (2008).



Fonte: Esquema geral da GDF traduzido de Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 13).

No aparato teórico da GDF, conforme os autores, as distinções modais são tratadas, especificamente, dentro do *nível representacional* que, como citado anteriormente, refere-se aos aspectos semânticos das unidades linguísticas. Nesse nível, as unidades linguísticas são descritas em razão da categoria semântica que designam, podendo ser de quatro tipos: (i) *conteúdos proposicionais* (p), que podem ser factuais, quando se referem aos conhecimentos e crenças do mundo, ou não factuais, quando se trata de desejos ou expectativas em relação a um mundo imaginário; (ii) *episódios* (ep), que são conjuntos de estado-de-coisas tematicamente coerentes, já que revelam unidade ou continuidade de *tempo* (t), *localização* (l), e *indivíduos* (x), localizados em um tempo absoluto; (iii) *estados-de-coisas* (e), que envolvem eventos e estados com localização no tempo e no espaço e que podem ser avaliados em termos de seu estatuto de realidade, podendo ou não ocorrer em um intervalo de tempo relativo; e (iv) *propriedades configuracionais* (f), que são de natureza composicional, contendo uma combinação de unidades semânticas que não estabelecem uma relação hierárquica entre si.

O tratamento que é dado às modalidades no aparato teórico da GDF está ancorado, basicamente, na categorização que é proposta por Hengeveld (2004), que postula dois parâmetros para a análise da categoria modalidade: a *orientação modal*, que consiste na parte do enunciado que é modalizada, e o *domínio semântico*, que diz respeito ao tipo de avaliação que é feita do enunciado modalizado.

Fundamentado no primeiro parâmetro, o autor pondera que as modalidades podem estar orientadas para: (i) o *participante*, que afeta a parte relacional do enunciado quando expressa por um predicado e diz respeito à relação entre (propriedades de) um participante em um evento e a realização potencial desse evento; (ii) o *evento*, que diz respeito à parte descritiva de um enunciado e à asseveração objetiva do status de realização do evento; e (iii) a *proposição*, que está relacionada à parte do enunciado que representa as visões e as crenças do falante e diz respeito à

especificação do grau de comprometimento do falante em relação à proposição que ele apresenta no enunciado modalizado.

Com base no segundo parâmetro, ainda conforme o autor, as modalidades podem ser: (i) *facultativa* – relacionada às habilidades intrínsecas ou às adquiridas; (ii) *epistêmica* – relativa aos conhecimentos de certeza ou dúvida sobre o mundo real; (iii) *evidencial* – referente à fonte da informação que é apresentada; (iv) *deôntica*, referente ao que é moral, legal e socialmente aceito; e (v) *volitiva* – trata do que é (in)desejável.

Especificamente sobre a modalidade volitiva, foco desta pesquisa, Hengeveld e Mackenzie (2008) situam-na no eixo da volição, estando, pois, relacionada ao que é (in)desejável (domínio semântico). Com relação à orientação modal, ainda segundo os autores, a modalidade volitiva pode estar orientada para: (i) o *participante*, quando se refere ao desejo do participante de se envolver no evento que é designado pelo enunciado modalizado, como no exemplo: *Nós queremos partir*;² e (ii) o *evento*, quando há a caracterização de eventos em termos do que é geralmente aceito como (in)desejável, mas sem que haja algum tipo de apreciação por parte do falante, como no exemplo: *Seria ruim se eu quebrasse isso*.³

Sabendo-se que a modalidade volitiva se refere ao que é (in)desejável, e que ao modalizar volitivamente, o falante pode manifestar a pretensão de se envolver em um dado evento por ele desejado ou simplesmente reportar o que é (in)desejável, acreditamos que os discursos de posse podem ser propícios para a manifestação dessa categoria, como veremos na seção seguinte.

² Tradução nossa. O original diz: “We want to leave” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 213).

³ Tradução nossa. O original diz: “It would be bad if I broke it” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 176).

3. Metodologia

Para a descrição e análise da modalidade volitiva, recorreremos ao discurso de posse de Jair Bolsonaro, que foi proferido no dia 1º de janeiro de 2019, dia em que foi empossado para o cargo de presidente da República Federativa do Brasil. O discurso encontra-se disponibilizado no endereço eletrônico: <https://bit.ly/2CT8y6r>.⁴

De acordo com Leal (2015), o discurso de posse trata de um ato comunicativo que é proferido no dia em que novos líderes, tradicionalmente, assumem uma responsabilidade de maneira oficial, em que a posse é um rito de passagem, uma ruptura, na maioria das vezes, da relação que existia anteriormente à nova gestão. Conforme o autor, os discursos de posse se estruturam em torno de análises da conjuntura do período em que está inserido e das possíveis diretrizes futuras da administração que se inicia, já que o novo líder pode assinalar o que foi relevante ou pouco produtivo em relação à gestão anterior e pontuar suas pretensões (volição) em relação ao que espera realizar em seu mandato. Por isso, ainda segundo o autor, a construção argumentativa dos discursos de posse é “uma rica fonte de análises, tanto pela sua organicidade tácita como pelas representações presentes no texto” (LEAL, 2015, p. 8).

De acordo com Dall’Aglio Hattner (2009), os discursos de posse são relevantes para a descrição e a análise da categoria modalidade, considerando que as condições de produção desses discursos facilitam a recuperação das intenções (volição) do falante, pois, de alguma forma, remetem à sua ideologia partidária, a seus pontos de vista acerca de temas entendidos como “polêmicos”, a outros discursos proferidos anteriormente etc., e à identificação do “grau de tensão” que seu discurso estabelece entre os ouvintes, sejam eles apoiadores ou não dele como chefe do Poder Executivo.

⁴ Acesso em: 6 jan. 2019.

Dessa forma, acreditamos que o discurso de posse seja relevante para a descrição e a análise da modalidade volitiva em razão dos diferentes efeitos de sentido que a volição pode acarretar ao encadeamento discursivo, já que a volitividade expressa pode tanto sinalizar que o falante aprecia como sendo bom e agradável o estado-de-coisas sobre o qual incide a volição quanto manifestar o que ele espera em termos de ações políticas ou apoio por parte dos parlamentares para seguir seu plano de governo.

No intuito de descrevermos e analisarmos a modalidade volitiva, *qualitativamente*, no discurso de posse de Jair Bolsonaro, e considerando o que é disposto na GDF e em trabalhos acerca dessa categoria, pautamos algumas categorias de análise assim distribuídas: (i) a *orientação modal*, que pode ser orientada para o *participante* ou o *evento*; (ii) a *controlabilidade do estado-de-coisas por parte do falante*, em que o falante pode ter controle [+ controle] ou não sobre o estado-de-coisas [- controle] sobre o qual incide a volição; (iii) *os traços semânticos do sujeito*, que podem ser de animacidade [+ humano] ou [- humano] e tratar de entidades presentes na conversação [+ determinado] ou fazer alusão a entidades genéricas [- determinado]; e (iv) o *tempo e modo verbais*, em que a modalidade volitiva é expressa pelo falante.

Após dissertarmos acerca da metodologia que será empregada nesta pesquisa, passaremos à seção na qual apresentaremos a descrição e a análise da modalidade volitiva no discurso de posse de *Jair Bolsonaro*.

4. Resultados

Ao observarmos o discurso de posse de *Jair Bolsonaro* tendo por objetivo descrever e analisar a modalidade volitiva com base nos pressupostos teóricos da GDF, percebemos casos de volição que foram expressos por meio de verbos volitivos, tais como *querer, desejar, pretender, precisar* etc., e o emprego da perífrase *ir+infinitivo*, na expressão de futuridade (pretensão de realizar algo). De acordo com Felix de Oliveira

(2016), os verbos volitivos empregados na manifestação da volição apresentam um sujeito como fonte do desejo [+ humano], podendo, morfossintaticamente, vir expressos por meio de um verbo auxiliar (constituindo uma perífrase de infinitivo) ou de um verbo pleno. Vejamos (1) e (2):

(1) “**Pretendo partilhar** o poder, de forma progressiva, responsável e consciente, de Brasília para o Brasil; do Poder Central para Estados e Municípios”.

(2) “Daqui em diante, nos pautaremos pela vontade soberana daqueles brasileiros: que **querem** boas escolas, capazes de preparar seus filhos para o mercado de trabalho e não para a militância política [...]”.

Em (1), o presidente eleito emprega o verbo volitivo *pretender* em uma construção perifrástica com o verbo no infinitivo, *partilhar*, para expressar a intenção (volição) que incide sobre o evento, no caso, *descentralizar o poder central de Brasília para os demais Estados e Municípios*. Em (2), o presidente empossado emprega o verbo volitivo *querer* em sua forma plena para reportar a volição do participante expresso (aqueles brasileiros) envolvido no evento que integra a predicação, em que a volição incide sobre *boas escolas capazes de preparar os filhos para o mercado de trabalho*. De acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008), em (1) e (2), a modalidade volitiva está orientada para o *participante*, uma vez que faz menção, respectivamente, ao desejo (intenção) do falante (Jair Bolsonaro) e do participante expresso no enunciado (daqueles brasileiros) de se envolverem no evento que é designado pelo enunciado modalizado.

A orientação modal pode, conforme os autores, indicar o grau de comprometimento do falante em relação ao que ele enuncia, haja vista que: (i) na orientação para o *participante*, há um maior comprometimento do falante, pois ele manifesta suas volições sobre futuras ações políticas de seu mandato, ou seja, o evento sobre o qual incide a volição trata de algo que por ele é intencionado, podendo incidir no plano performativo, como podemos verificar em (1), ou pode se comprometer, quando reporta a volição de terceiros ao manifestar uma apreciação dos desejos e das

vontades de outrem em seu discurso, como podemos constatar em (2); e (ii) na orientação para o *evento*, há um menor comprometimento do falante, já que este apenas reporta o que é desejável, sem que faça uma apreciação do evento sobre o qual incide a volição, como neste exemplo retirado da internet (disponível em <https://bit.ly/2N2tXgQ>): *É desejável que haja um equilíbrio. Mas não tem obrigação de ser de outra Força*;⁵ em que o falante apenas reporta o que parece ser desejável em termos da escolha dos ministros que irá compor a nova base dos ministérios do então presidente, Jair Bolsonaro. A leitura volitiva é favorecida pela inexistência de uma regra de conduta que “obrigue” o atual presidente a escolher os ministros de distintas “forças” (no caso, que compõem as Forças Armadas: Exército, Marinha ou Aeronáutica), deslocando o adjetivo em posição predicativa, *é desejável*, do eixo da conduta (modalidade deôntica) para o eixo da volição (modalidade volitiva). A modalidade volitiva também é asseverada pela negação de obrigação que é reportada pelo falante (*não tem obrigação de*), produzindo, pois, um efeito de sentido de querer-fazer (volição) e não de dever-fazer (obrigação).

Em (1) e (2), constatamos também que a fonte da atitude modal trata de um ser capaz de volição [+ humano], respectivamente: o presidente eleito, que manifesta a intenção (volição) de descentralizar o poder, em que o uso da primeira pessoa do singular, *pretendo*, revela um comprometimento dele perante os seus ouvintes com aquilo que por ele é volicionado; e aqueles brasileiros, que são reportados pelo novo presidente da República, ao empregar a terceira pessoa do plural, *querem*, declarando o desejo deles de que haja escolas que preparem seus filhos para o mercado de trabalho. No que tange à especificidade dos sujeitos presentes na conversação, atestamos: em (1), que o sujeito é especificado [+ determinado] na conversação, em questão, o presidente eleito (EU); enquanto, em (2), o sujeito é pouco especificado [- determinado], já que não determina que segmentos da sociedade ou tipo de classe

⁵ Acesso em: 12 fev. 2019.

social “desejam boas escolas para seus filhos”, limitando-se, apenas, a referir-se a uma “parcela da população brasileira” (ELES).

De acordo com Gasparini-Bastos (2014), uma característica relevante da modalidade volitiva é a não controlabilidade [- controle] do estado-de-coisas contido na predicação, ou por parte do falante ou do participante expresso no predicado, o que favorece a leitura volitiva, principalmente, quando se expressa algo irrealizável, como no exemplo:

droga é TUdo... e que:: – “ah me dá um (inint.) que num sei quê::... e no::ssa no momento é muito bom:: num sei quê” – mas num pensa nas consequência que vai causá(r) depo::is... e acho que num deveria existí(r) isso... porque assim porque (inint.) coisa da nature::za sabe? acho que:: (tem que vê(r) o) melhor tem que sê(r) uma coisa pra::... pra nossa saúde assim uma coisa pra trazê(r) saúde que de(i)xe a gente feliz mas não só por um mome::nto que de(i)xe feliz pro resto da vida sabe? (GASPARINI-BASTOS, 2014, p. 279).

Segundo a autora, a modalidade volitiva é expressa por meio do modal *dever* constituindo uma perífrase de infinitivo, *deveria existir*. Para a autora, a leitura volitiva é favorecida em razão do emprego do futuro do pretérito (deveria), indicando que algo ainda não está realizado, e pela impossibilidade de concretização daquilo que o modal deve tomar por escopo, no caso, a *inexistência de drogas*, asseverado pelo advérbio de negação, *num* (não).

Ainda em relação à modalidade volitiva e à não controlabilidade do estado-de-coisas, vejamos (3) e (4):

(3) “Daqui em diante, nos pautaremos pela vontade soberana daqueles brasileiros [...] que **desejam conquistar**, pelo mérito, bons empregos e sustentar com dignidade suas famílias”.

(4) “**Precisamos criar** um ciclo virtuoso para a economia que traga a confiança necessária para permitir abrir nossos mercados para o comércio internacional, estimulando a competição, a produtividade e a eficácia, sem o viés ideológico”.

Em (3), o presidente eleito emprega o modal *desejar* constituindo uma perífrase com o verbo no infinitivo *conquistar*, ao reportar, ficando evidenciado pelo uso da terceira pessoa do plural, *desejam*, a volição do participante expreso (daqueles brasileiros) de *obter bons empregos*. Em (4), o presidente empossado faz uso do modal *precisar*, também constituindo uma perífrase, mas com o verbo no infinitivo *criar*, ao manifestar o que parece ser também um desejo seu, já que emprega o modalizador volitivo na primeira pessoa do plural, *precisamos*, no que se refere à *criação de um círculo virtuoso para que a economia brasileira se abra ao mercado internacional*. Acreditamos que, em (3) e (4), favorece uma leitura volitiva, em virtude de o participante expreso, *aqueles brasileiros* e *nós*, não possuírem o controle sobre aquilo que volicionam, pois, em (3), o participante não tem o poder necessário para controlar a demanda de bons empregos, enquanto, em (4), o participante, que inclui o presidente eleito e os demais segmentos político-econômicos brasileiros, não tem o controle sobre o mercado internacional ao ponto de permitir uma total abertura para a economia brasileira.

Em (3) e (4), podemos constatar também que o presidente eleito opta por instaurar a volição de maneira distinta, em que a natureza do enunciado modalizado indica, respectivamente, um afastamento e uma aproximação com o ouvinte. De acordo com Oliveira (2017), em (3), o presidente empossado prefere “afastar-se” do ouvinte (o que é evidenciado pelo uso da terceira pessoa do plural, *desejam*), preferindo reportar apenas a volição daqueles brasileiros que almejam conseguir bons empregos para sustentar de forma digna as suas famílias. Nesse sentido, a modalidade volitiva é *reportativa*, já que o falante apenas declara aquilo que parece ser desejável da parte de terceiros, sobre quem recai a autoridade da atitude modal. Em (4), por sua vez, o então presidente prefere aproximar-se do ouvinte (o que é evidenciado pelo uso da primeira pessoa do plural, *precisamos*) para manifestar o que é intencionado tanto por ele como por todos aqueles que apoiam ou integram o seu governo, em relação ao evento desejado, em questão, o crescimento da economia brasileira no mercado

internacional. Desse modo, a modalidade volitiva é *apreciativa*, já que o falante faz uma apreciação sua do evento sobre o qual incide a volição, sendo ele (e aqueles que apoiam ou integram o seu governo) fonte da avaliação (apreciação) e autoridade da atitude modal.

No tocante às categorias tempo e modo, pudemos verificar que a modalidade volitiva é expressa no presente do indicativo (*pretendo, querem, desejam, e precisamos*), em que o tempo é relativo, já que não há uma delimitação temporal de prospecção futura, pois está localizado em um momento posterior ao da enunciação, e de aspecto *irrealis*, haja vista que o evento ainda não pode ser localizado no tempo e no espaço. De acordo com Felix de Oliveira (2016), a modalidade volitiva, quando instaurada no presente do indicativo, localiza a volição para o momento da enunciação, projetando o evento descrito para o futuro, configurando, dessa forma, a volição como um evento *não atual e não real*, relacionado-a à categoria *irrealis*, como no exemplo: *Eu quero é fazer um negócio bem feito e tê a minha consciência tranquila, entendeu?* (FELIX DE OLIVEIRA, 2016, p. 207).

O aspecto *irrealis* da modalidade volitiva e a prospecção futura da volição também foram empregados pelo presidente empossado por meio da perífrase *ir+infinitivo*, como nas ocorrências de (5) a (7):

(5) “**Vamos unir** o povo, **valorizar** a família, **respeitar** as religiões e nossa tradição judaico-cristã, **combater** a ideologia de gênero, conservando nossos valores”.

(6) “**Vamos honrar** e **valorizar** aqueles que sacrificam suas vidas em nome de nossa segurança e da segurança dos nossos familiares”.

(7) “**Vamos valorizar** o Parlamento, resgatando a legitimidade e a credibilidade do Congresso Nacional”.

Em (5), (6) e (7), o presidente eleito emprega a perífrase *ir+infinitivo* para manifestar uma intenção (volição) não apenas sua, já que emprega, nos três casos, a primeira pessoa do plural, *vamos*, acerca dos eventos sobre os quais incide a volição,

respectivamente, *a união do povo brasileiro, a valorização da família, o respeito às religiões e o combate à ideologia de gênero; a valorização daqueles que garantem a segurança do povo brasileiro; e a valorização do Parlamento*. Acreditamos também que a leitura volitiva nessas ocorrências se deva à não controlabilidade [- controle], por parte do participante expresso, dos estados-de-coisas sobre os quais incide a volição, com o presente do indicativo situando a volição para o momento da enunciação.

De acordo com Moreira de Oliveira (2016), a forma plena do verbo *ir* parte de um sentido associado a espaço físico, gramaticalizando-se ao constituir uma perífrase com um verbo no infinitivo, *ir+infinitivo*, passando a manifestar desejos e intenções (modalidade). Segundo o autor, o traço de modalidade, no sentido de expressar o propósito de fazer algo, permite, pois, sua gramaticalização como auxiliar de futuro, uma vez que localiza o evento para um momento posterior ao da enunciação, como no exemplo: *Ele vai falar com o professor* (MOREIRA DE OLIVEIRA, 2016, p. 74); que, para o autor, assinala a intenção (volição) de fazer alguma coisa, que é uma característica modal.

Segundo Felix de Oliveira (2016), a relação entre a modalidade volitiva e a noção de futuridade reside no fato de que a primeira refere-se a uma volição localizada no presente, acerca de estados-de-coisas realizáveis no futuro, imediatamente posterior ao momento da enunciação ou em um futuro mais distante. Desse modo, ainda conforme a autora, temos que a volição marca uma projeção futura da (não) realização de uma dada situação após o momento da enunciação.

5. Considerações finais

A investigação realizada no discurso de posse do presidente eleito, *Jair Bolsonaro*, foi acerca da modalidade volitiva, que, de acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008), está relacionada ao que é (in)desejável, podendo estar orientada para o *participante* ou para o *evento*. Com base na análise empreendida, constatamos

que a presença de modalizações relacionadas à manifestação de desejos e intenções é empregada no discurso de posse em razão de o falante (presidente eleito) expressar suas pretensões acerca de suas ações políticas como novo chefe do Poder Executivo, além de reportar, em seu discurso, o que parece ser o desejo (volição) daqueles que apoiam o seu governo, ou do que ele acredita ser o desejo das pessoas de um modo geral.

A análise do discurso de posse selecionado também revelou que parece ser mais recorrente a modalidade volitiva com orientação para o *participante*, visto que há uma pretensão por parte do presidente empossado, ou do participante por ele reportado, de se envolver no evento volicionado, este relacionado, geralmente, à performatização de alguma futura ação política. Nos casos analisados, a fonte da atitude modal que instaura a volição é um sujeito animado [+ humano], podendo ser especificado ou não no discurso [\pm determinado].

A análise empreendida revelou que a leitura volitiva do enunciado modalizado é favorecida em razão da não controlabilidade [- controle] do evento sobre o qual incide a volição, que pode ser expressa por meio de verbos volitivos plenos ou por auxiliares modais (constituindo uma perífrase com verbos no infinitivo). Com relação ao tempo e ao modo verbais, a análise das ocorrências parece revelar que o presente do modo indicativo é o mais recorrente, já que este situa a volição instaurada no momento da enunciação, ainda que o evento esteja localizado em um momento posterior (futuridade).

Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa possa de alguma forma contribuir para que surjam mais trabalhos voltados para a descrição e a análise da volição, pois, segundo Oliveira (2017), ainda se trata de uma categoria de modalidade pouco explorada, em virtude de ser delimitada, em algumas tipologias, ora como um subtipo da modalidade deôntica, ora como uma categoria acima da modalidade (*a volitividade*).

Referências

DALL'AGLIO-HATTNER, M. M. Entre o poder e o dever: fatores intervenientes na expressão da modalidade nos discursos de posse presidencial. **Gragoatá (UFF)**, v. 25, p. 155-168, 2009. DOI <https://doi.org/10.5533/1413-9073-20092709>. Disponível em: <https://bit.ly/2F8KILS>. Acesso em: 05 jan. 2019.

FELIX DE OLIVEIRA, N. **O desenvolvimento de verbos volitivos na língua portuguesa: uma abordagem construcional**. 2016. 245 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/367313975>. Disponível em: <http://zip.net/bttLQZ>. Acesso em: 21 dez. 2018.

GASPARINI-BASTOS, S. D. Distinções entre modalidade deôntica objetiva e subjetiva no português falado: o caso do verbo 'dever'. **Confluência**, v. 46, p. 273-287, 2014. DOI <https://doi.org/10.18364/rc.v1i46.19>. Disponível em: <https://bit.ly/2LuTrTu>. Acesso em: 22 dez. 2018.

HENGEVELD, K. Illocution, mood and modality. In: BOOIJ, G.; LEHMANN, C.; MUGDAN, J. (ed.). **Morphology: a handbook on inflection and word formation**, v. 2, p. 1190-1201, 2004.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, L. **Functional Discourse Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEAL, P. M. V. Análise de Enquadramento em Discurso ou Pronunciamento Oficial: perspectivas teórico-metodológicas. **Anais do XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**. Uberlândia: INTERCOM, p. 1-15, 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/s1809-58442013000200005>. Disponível em: <https://bit.ly/2QrPyzt>. Acesso em: 05 jan. 2019.

MOREIRA DE OLIVEIRA, J. A trajetória da gramaticalização de ir + infinitivo em Português. **Revista Guavira Letras**, n. 22, p. 66-79, 2016. DOI <https://doi.org/10.21747/2183-9077/rapla11>. Disponível em: <https://bit.ly/2ArLr1l>. Acesso em: 06 jan. 2019.

OLIVEIRA, A. S. **Modalidade volitiva em língua espanhola nos discursos do Papa Francisco em viagem apostólica**. 2017. 310 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2017. DOI <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2018v20n2id14243>. Disponível em: <http://bit.ly/2odUwqY>. Acesso em: 14 dez. 2017.

Artigo recebido em: 12.02.2019

Artigo aprovado em: 06.08.2019



A entrevista sociolinguística como *locus* de significados socioestilísticos: categorias macrossociológicas, identidade local e individual

The sociolinguistic interview as *locus* of socio-stylistic meanings: macro-sociological categories, local and individual identity

Carla Regina Martins Valle*
Edair Maria Görski**

RESUMO: O presente trabalho busca: i) propor, à luz das três ondas dos estudos variacionistas (ECKERT, 2012), redimensionamentos metodológicos para lidar analiticamente com informações de caráter social, identitário e estilístico que emergem de entrevistas sociolinguísticas; e ii) aplicar a proposta no tratamento do uso variável de marcadores discursivos (MDs), discutindo a relação desses itens com categorias macrossociológicas, socioculturais locais e individuais. Com base em uma reanálise de dados de fala de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil (VALLE, 2001, 2014), foi possível: i) dar visibilidade a informações contidas nas entrevistas que permitiram a construção de variáveis extralinguísticas conectadas com demandas específicas (da comunidade e/ou do fenômeno analisado); e ii) mostrar, por meio da análise do uso variável de MDs, como o significado social se desloca das categorias

ABSTRACT: This paper aims to: i) propose, in the light of the three waves of the variationist studies (ECKERT, 2012), methodological reconfigurations to analytically deal with social, identity and stylistic informations that emerge from sociolinguistic interviews; and; ii) apply the proposal in the treatment of variable use of discourse markers (DM), arguing about the relationship of these items with macrossociological, local sociocultural and individual categories. Based on a speech data reanalysis of individuals from Florianópolis city, Santa Catarina, Brazil (VALLE, 2001; 2014), it was possible to: i) highlight the information contained in the interviews that allowed the construction of extra-linguistic variables connected with specific demands (of the community and/or of the studied linguistic phenomenon); and ii) show, through DM variable use analysis, how the social meaning moves from the

* Pós-doutora em Linguística (UFSC). Professora colaboradora do Departamento de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). carlavalle10@gmail.com

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. edagorski@hotmail.com

macrossociológicas para categorias demográficas e socioculturais locais, passando a ser associado fortemente a aspectos identitários e estilísticos.

macro-sociological categories to local demographic and sociocultural categories, becoming strongly associated with identity and stylistic aspects.

PALAVRAS-CHAVE: Entrevista sociolinguística. Três ondas. Identidade e estilo. Marcadores discursivos. Indexicalidade.

KEYWORDS: Sociolinguistic interview. Three waves. Identity and style. Discourse markers. Indexicality.

1. Introdução

Neste artigo, com base nos trabalhos de Valle (2001, 2014) – que analisou, sob uma perspectiva variacionista, o uso de marcadores discursivos interacionais em entrevistas sociolinguísticas –, discutimos a relação entre o uso variável de marcadores e macrocategorias sociais, reexaminando dados à luz de fatores identitários e estilísticos. Tal tarefa leva em conta o fato de que agendas emergentes da sociolinguística sugerem um realinhamento da área, considerando as mudanças observadas na sociedade contemporânea e o modo como a sociologia tem se reorientado nos últimos anos, e também os interesses da antropologia linguística, que tem colocado como central a identidade e a dimensão política/ideológica da linguagem na vida social (GUMPERZ; COOK-GUMPERZ, 2008).

Se, na década de 1960, a sociedade com a qual Labov lidava em seus estudos fundantes da área parecia hierarquicamente mais estruturada, através de divisões de classe social, região, gênero, raça etc., a sociedade da pós-modernidade (ou modernidade tardia) caracteriza-se por fragmentação, contradição e grande mobilidade geográfica, social e virtual, o que requer teoria e métodos de pesquisa renovados. Não basta mais acionarmos a variação nos planos diatópico, diamésico, diastrático e diafásico, buscando enquadrar os sujeitos ou classificá-los em categorias preestabelecidas. Além disso, é importante tentar entender como os sujeitos se percebem em relação às diversas comunidades com as quais se relacionam e como tal percepção contribui para a constituição de suas múltiplas identidades. Nesse sentido,

a noção de estilo – que pode abarcar vários recursos simbólicos, incluindo a linguagem – e as atitudes de pertencimento e identidade a determinados grupos e/ou comunidades tornam-se o centro dos estudos sociolinguísticos na pós-modernidade (COUPLAND, 2007).

Em face desse cenário, o questionamento de Rampton (2006) mostra-se bastante pertinente:

O que acontece [...] quando as humanidades e as ciências sociais passam a focalizar novos tópicos e há um crescimento de interesse em fluxos culturais, em fronteiras e margens em vez de centros, e em incertezas e ambivalências? [...] O que acontece se o antiessencialismo penetra as discussões, e começamos a nos perguntar se os sentimentos de pertencimento a grupos não são socialmente construídos no aqui e no agora? (RAMPTON, 2006, p. 120).

O quadro descrito nos oferece abertura para lançar algumas questões relacionadas ao significado social das formas linguísticas: diante dos novos interesses da área, que reconfigurações metodológicas são necessárias? Qual o papel das entrevistas sociolinguísticas e que informações de caráter social, identitário e estilístico podem delas emergir? Como tais informações podem ser usadas na análise de fenômenos linguísticos?

Tendo essa contextualização como pano de fundo, este texto se organiza da seguinte forma: a segunda seção trata do significado estilístico no âmbito da sociolinguística variacionista, situando-o na perspectiva das três ondas dos estudos variacionistas (ECKERT, 2005, 2012, 2016); a terceira contempla a relação entre marcadores discursivos (MDs) e identidade; na quarta, a discussão fica restrita ao uso variável de marcadores discursivos interacionais na fala de Florianópolis, com contextualização das amostras analisadas, delimitação do envelope de variação (considerando-se a problemática que envolve o tratamento variacionista de itens de

natureza discursiva), apresentação e discussão de dados, levando-se em conta macrocategorias sociais, identidade local e o indivíduo.

2. O significado estilístico no âmbito da sociolinguística variacionista

A variação linguística, a variação social e a variação estilística constituem uma “interface” da variação sociolinguística (HERNÁNDEZ-CAMPOY, 2016). Ao longo dos anos, a relação entre essas três facetas da variação tem se alterado de modo significativo, o que pode ser verificado na sistematização proposta por Eckert (2005, 2012, 2016) dos estudos variacionistas em três ondas, ou fases, as quais não são excludentes.

Resumidamente, a primeira onda dos estudos variacionistas (a chamada era *survey*) se caracteriza por estabelecer correlações amplas entre variáveis linguísticas e categorias macrossociológicas predeterminadas (classe socioeconômica, sexo, idade e etnia), de acordo com a vertente clássica da sociolinguística variacionista que segue basicamente a orientação laboviana, tomando como locus de análise a comunidade de fala. O interesse principal é na relação entre a variação linguística e a estratificação social dos falantes, em busca de padrões sociolinguísticos regulares e seu impacto na mudança, com base em análises quantitativas. A variação estilística é atrelada ao nível de formalidade refletido em alternâncias de estilos contextuais¹ na entrevista sociolinguística, e interessa à medida que é correlacionada com a variação social. O estilo é associado a graus de atenção à fala e ao significado social, além de ser considerado como relativamente estático, atrelado a macrocategorias, e também percebido nos valores de prestígio e estigma atribuídos pelas comunidades de fala às formas em variação.

¹ Fazemos a seguinte distinção entre “alternância estilística” e “variação estilística”: a primeira diz respeito às trocas de estilo que um mesmo falante produz em sua fala (alternando trechos de fala mais formal e menos formal – o que Labov identifica como “estilos contextuais”); a segunda concerne a fenômenos linguísticos variáveis que são condicionados por fatores de natureza estilística.

Os estudos de segunda onda colocam em evidência a identidade local. A abordagem é de viés etnográfico e voltada a comunidades menores, buscando captar a dinâmica local da variação. O significado social se desloca das categorias macrosociológicas para categorias demográficas e socioculturais locais, passando a ser associado fortemente a aspectos identitários. O uso de traços vernaculares é considerado como expressão de identidade local ou de classe/grupo, recebendo uma valoração positiva nesse meio (embora possa ser estigmatizado em nível mais global). O estilo é visto como atos de afiliação.

Eckert (2005) considera a pesquisa pioneira de Labov (2008 [1972]) sobre a mudança sonora na posição fonética da vogal nos ditongos /ay/ e /aw/ na ilha de Marthas' Vineyard (Massachusetts) como representativa da segunda onda. Esse trabalho evidenciou que a identidade dos falantes como vineyardenses, associada ao sentimento de pertencimento à ilha, e a adesão à cultura local mostraram-se mais significativas em relação ao fenômeno linguístico variável do que os fatores sociais clássicos (sexo/gênero, faixa etária, nível socioeconômico, etnia) e a alternância de estilos contextuais nas entrevistas. Além da realização de entrevistas sistemáticas e de anotações de campo, foram feitos levantamentos documentais acerca da história social da ilha – materiais relevantes para o autor entender o funcionamento da variável e interpretá-lo com base na identidade local.

Nos estudos de terceira onda, a variação deixa de ser vista como reflexo de categorias e identidades sociais e passa a ser compreendida com base em práticas estilísticas dos falantes no cenário social. A noção de indexicalidade ganha relevo. O estudo de Labov sobre Martha's Vineyard acima referido, por exemplo, pode ser visto também como um precursor da terceira onda, uma vez que o autor indexicaliza a variante centralizada a um certo posicionamento dos moradores (atitude positiva ou negativa em relação à ilha) no conflito ideológico local que opõe a ilha ao continente.

Nesse sentido, a centralização da vogal dos ditongos analisados significa um “tipo específico de vineyardense” e não apenas “vineyardense” (ECKERT, 2016).

Os estudos de terceira onda são associados, por alguns autores, a abordagens da variação estilística chamadas *speaker design* (SCHILLING, 2013). O estilo é visto como construção e projeção de *personas*, em outras palavras, a variação estilística é usada para construir e projetar as identidades dos falantes, sendo fortemente motivada pelo ponto de vista do indivíduo sobre seu lugar no mundo e sobre sua relação com outros grupos, em um contexto em que diversos sistemas ideológicos e culturais compõem o cenário social. Nos termos de Coupland (2007, p. 112²), “[p]rojeções de identidades podem ser direcionadas a identidades de pessoas enquanto indivíduos, ou a suas identidades enquanto membros de grupos sociais”³. O falante deixa de ser visto como reativo, e o foco recai sobre sua agentividade e criatividade. Identidade e estilo deixam de ser tomados como categorias fixas e passam a ser concebidos como categorias dinâmicas (ECKERT, 2000, 2001, 2012, 2016).

Observa-se que, ao longo dos estudos nas três ondas, a dimensão estilística da variação vai sendo reposicionada no âmbito da variação sociolinguística: de lugar periférico e a reboque de macrocategorias sociais (primeira onda), em que atua como parâmetro correlacional independente, passa a receber mais destaque ao ser associada a categorias demográficas e socioculturais locais, expressando significados identitários de grupo (segunda onda) e, por fim, confunde-se com a própria variação linguística, sendo colocada como ponto central nos estudos de práticas estilísticas em que os indivíduos se projetam no cenário sociocultural (terceira onda). O tipo de análise também sofre modificações: a interpretação qualitativa da variação vai ganhando espaço numa abordagem cada vez mais multidimensional. Os traços linguísticos

² As traduções ao longo do texto são de nossa responsabilidade.

³ “Identity projections can be targeted at people’s identities as individuals, or at their identities as members of social groups”.

deixam de ser vistos como indexadores de *categorias sociais* (sejam macrocategorias sociológicas, sejam categorias de grupos) e passam a ser tomados como indexadores de *significados sociais*, que são concebidos como múltiplos, negociados e dependentes de questões identitárias que se manifestam no uso variável das formas por uma determinada comunidade ou grupo social, ou mesmo por um indivíduo. É nesse cenário que nos propomos a examinar os MDs.⁴

3. Marcadores discursivos e identidade

Marcadores discursivos são itens multifuncionais que operam simultaneamente em vários domínios comunicativos (cognitivo, textual, social e expressivo), contribuindo para a coesão e a coerência discursiva (SCHIFFRIN, 1987, 2001). São itens que “amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também como estrutura de interação interpessoal” (URBANO, 1997, p. 86). No plano textual, atuam notadamente como elementos articuladores de segmentos de texto; no plano interativo, sinalizam relações interpessoais. Entre esses últimos, situam-se os itens reunidos sob a denominação de “requisitos de apoio discursivo” – RADs (SILVA; MACEDO, 1996; VALLE, 2001, 2014) –, que atuam “no discurso oral como elementos focalizadores, dando relevo a certas partes do texto/discurso e contribuindo tanto para a interação falante-ouvinte, quanto para a organização discursiva” (VALLE, 2014, p. 230). Sob o escopo dos RADs podem ser agrupados inúmeros itens, como: *né?, tá?, sabe?, entendeu?, viu?, compreende?, não é mesmo?, certo?, não tem?, ok?, tá ligado?, beleza?*.

A relação entre o uso de marcadores discursivos (particularmente os marcadores interacionais) e categorias macrosociológicas é bastante controversa, ao mesmo tempo em que parece indicar um direcional de análise: enquanto algumas pesquisas mostram a frágil ou inexistente influência de macrocategorias sociais no uso

⁴ Cf. Seção 4.

desses itens linguísticos, outras apontam para o uso de certos marcadores na constituição da identidade de grupos e, ainda, para o papel do indivíduo como agente de suas escolhas. Alguns desses estudos são brevemente apresentados nesta seção.

Müller (2005), interessada na aquisição de L2, empreende pesquisa quantitativa sobre o uso dos MDs *so*, *well*, *you know* e *like* entre falantes nativos (americanos e britânicos) e falantes não nativos (alemães) de inglês, controlando fatores que poderiam atuar como condicionadores no uso e na distribuição desses itens, tais como sexo, idade e relação entre os falantes. Os resultados obtidos para *you know* (uso aproximado a *sabe?* e/ou *entende?*) sugerem não haver influência significativa dos fatores sociais controlados no uso desse marcador. Stubbe e Holmes (1995 apud MÜLLER, 2005) também dão foco para a variação social de *you know* e de outras expressões discursivas no corpus de fala *Wellington*, do inglês da Nova Zelândia. Seus achados indicam que classe social, idade e sexo isoladamente não têm nenhum efeito significativo sobre a frequência de *you know*. Assim, como veremos na seção seguinte em relação aos resultados de Valle (2001, 2014) para os RADs, as macrocategorias sociais clássicas parecem não dizer muito em relação a itens dessa natureza, cujo papel tem sido relacionado, em pesquisas mais recentes, a aspectos identitários. Os trabalhos mencionados a seguir – sobre o francês, o espanhol, o italiano, o inglês e o português – ilustram o uso de marcadores discursivos na constituição de identidades, seja de grupos, seja de indivíduos.

No francês, Beeching (2007) associa o uso de *enfin*, *quoi* e *bon* a uma identidade moderna, já *c'est-à-dire* é associado a uma identidade de tradição, enquanto os demais MDs, *hein*, *quand même* e *si vous voulez*, apresentam-se neutros. Na mesma direção, Bucholtz (2009, p. 165) assinala que o uso de *güey* (cara) por homens jovens mexicanos não está somente relacionado a um comportamento de sexo/gênero ou à construção de uma identidade masculina, como outros trabalhos afirmaram. Agregado a outros recursos semióticos como a prosódia, o gesto, a postura, o vestuário, o interesse por

certos tópicos discursivos e por certos bens de consumo (como celulares e câmeras), *güey* é usado pelos jovens mexicanos para algo maior: “[...] estabelecer status e solidariedade em relação ao seu grupo social”⁵

Carranza (2012) faz o mesmo movimento dos autores supracitados, relacionando o uso de certos MDs a determinados grupos de falantes argentinos – *pronto* ligado a adultos seguidores da moda em grandes centros urbanos, *o sea* empregado por personagens caricaturescos, *¿sí?* (em posição final) associado aos jovens e *nada* vinculado a uma identidade jovem, atualizada e despreocupada de grandes cidades argentinas. Contudo, a autora vai além ao afirmar que “[a] associação regular de um marcador com certa tarefa discursiva e certo alinhamento em relação ao destinatário, que são típicos de um papel ou de uma identidade social, eventualmente transforma o marcador em um índice que evoca esse papel ou identidade”⁶ (p. 32). Como índice⁷, tal marcador, combinado com outros recursos (linguísticos ou não linguísticos), pode se tornar responsável por evocar indiretamente certos aspectos da identidade do falante e de sua relação com seus interlocutores que estão além do momento de interação, em níveis macrossociais (ideológicos, por exemplo), ou seja, que vão além das camadas de significado social que se estabelecem no aqui e agora.

Exemplo desse tipo de associação entre marcadores e identidade também é encontrado no trabalho de Núñez (2011)⁸, que investiga as funções e o comportamento

⁵ “[...] to establish both status and solidarity in relation to their social group.”

⁶ “[...] La asociación regular de un marcador con certa tarefa discursiva y cierto alineamiento respecto del destinatario, que son típicos de un rol o una identidad social, eventualmente transforma al marcador em un índice que evoca ese rol o identidad.”

⁷ Para tomar os MDs como índices de identidade, Carranza (2012) se pauta no conceito de “indícios de contextualização”, segundo o qual certos recursos gramaticais, lexicais, prosódicos, estilísticos, gestuais etc. podem evocar contextos que fazem com que o texto interacional seja interpretado de uma determinada maneira.

⁸ O autor utiliza uma amostra do espanhol coloquial de Santiago, no Chile, composta por 54 informantes estratificados em sexo, idade (20 a 34, 35 a 54 e mais de 55 anos) e escolaridade (básico, secundário e superior) que integram o corpus do “Proyecto para El Estudio Sociolingüístico del Español de España y América (PRESEEA)”.

sociolinguístico de marcadores interacionais em variedade chilena de espanhol, encontrando 1.007 ocorrências de 12 tipos de marcadores: *¿cachái?* (86,7 %); *¿ya?* (4,4 %); *¿a?* (2,6 %); *¿no?* (2,5 %); *¿me entiendes?* (1,1 %); *¿no cierto?* (1 %) e ainda outros marcadores como *¿entiendes(dí)?*, *¿cierto?*, *¿viste?*, *¿te has fijado?*, *¿te fijas?* e *¿sí?* (que juntos somam menos de 1 %). O marcador mais frequente entre todos os analisados, *¿cachái?*, deriva de *cachar*, verbo de cognição no espanhol chileno que significa *suspeitar, entender, compreender*. Trata-se de um anglicismo, segundo Núñez, já que sua origem está no verbo inglês *to catch* (agarrar).

Nesse estudo, embora sexo e idade tenham se apresentado como os condicionadores extralinguísticos mais importantes na análise – já que o uso de *¿cachái?* é quase categórico entre os mais jovens, mais ainda entre os homens jovens –, uma das contribuições mais interessantes do trabalho é mostrar que o uso de *¿cachái?* parece ser, de fato, motivado por questões de identidade. A ausência desse marcador na fala dos informantes com mais de 55 anos, os quais preferem as formas *¿ya?*, *¿a?* e *¿no?*, e sua presença massiva na fala dos homens jovens (entre 20 e 34 anos), com o concomitante desaparecimento das demais formas, evidencia um comportamento de grupo. Núñez (2011) acrescenta ainda que *¿cachái?* estaria operando como um indicador de vernacularidade, já que é fortemente associado à fala chilena. Tal marcador, ainda que estigmatizado por puristas e defensores da norma culta, receberia, segundo o autor, uma espécie de “prestígio encoberto” entre os falantes jovens do sexo masculino de escolaridade baixa.

No Brasil, merece destaque o trabalho de Bentes e Mariano (2013) sobre a “linguagem dos manos”, que analisa os MDs em diferentes situações comunicativas: usados pelo *rapper* Mano Brown em três contextos distintos – fala pública, depoimento no carro para uma jornalista e entrevista televisiva sobre temas sociais –, e usados por ele e outros dois *rappers* (Ferréz e MC Ysão) em discussão informal entre amigos sobre tema controverso. As autoras encontraram diversos marcadores orientadores da

interação (*ó, sabe, ah, entendeu?, pô, né?, tá ligado?, certo?, morô?, firmeza?*, entre outros), dentre os quais *tá ligado?* é aquele que apresenta os resultados mais interessantes, tendo seu uso atrelado a aspectos identitários e também estilísticos. Comparando as situações comunicativas acima mencionadas em relação ao uso de *tá ligado?*, as autoras constataram que i) esse é o item mais usado em contextos informais, como é o caso do depoimento e da discussão entre amigos, em que Mano Brown se apresenta mais relaxado; ii) no caso dos três amigos, o uso de *tá ligado?* é muito frequente entre os dois *rappers* expostos à mídia (Mano Brown e Ferréz), parecendo ter forte marcação identitária entre eles, mas não é usado pelo *rapper* menos exposto à mídia (MC Ylsão). Para explicar tal comportamento, as autoras levantam a hipótese de que “embora iconizado por figuras públicas, o MD *tá ligado?* não é tão usado por aqueles membros do grupo social que ele supostamente indicia” (p. 156). Por fim, sugerem que o uso de *tá ligado?* e a alta frequência dos MDs em geral poderiam ser tomados entre as características dos registros populares urbanos paulistas.

Até esse ponto, temos evidenciado que parece haver uma correlação recorrente entre o uso de marcadores interacionais e determinados grupos sociais que se vinculam não por características intrinsecamente comuns, mas sim por práticas partilhadas. No entanto, cabe acrescentar um ingrediente para o entendimento de tal problemática, algo que tem escapado das análises até então: o indivíduo.

A esse respeito, Macaulay (2002), em pesquisa quantitativa sobre *you know* com dados de falantes de escocês, observa que esse marcador, de modo geral: i) tem uso variável entre indivíduos de origens semelhantes, sendo que alguns raramente o usam, enquanto outros o utilizam com muita frequência; ii) é mais frequente em conversas entre conhecidos do que entre estranhos; iii) é mais usado por mulheres do que por homens; iv) não é muito comum entre os adolescentes; v) não apresenta diferenças expressivas em relação à classe social; vi) parece não ter seu uso baseado prioritariamente em pressupostos de conhecimento compartilhado, mas ser parte do

estilo discursivo do falante e da organização rítmica das informações, principalmente quando posicionado em final de enunciado. O autor considera que uma noção mais clara sobre o uso de *you know* depende de um olhar mais detalhado para os indivíduos e não apenas para os resultados do grupo.

Os estudos referidos nesta seção apontam que itens discursivos podem desempenhar um importante papel na caracterização da fala de determinada comunidade, de grupos de falantes e de indivíduos.

4. Marcadores discursivos na fala de florianopolitanos

A seguir, na primeira subseção descrevemos as amostras analisadas por Valle (2001 2014), caracterizando as comunidades envolvidas e delimitando o envelope de variação; na segunda, fazemos uma breve retomada dos trabalhos da autora, focalizando a atuação de macrocategorias sociais; na terceira, revisitamos alguns dados, interpretando-os como reveladores de identidade local; e na quarta, atrelamos os RADs à construção de *persona*.

4.1 Contextualizando as amostras e delimitando o envelope de variação

A amostra Varsul/Florianópolis foi coletada na década de 1990, sendo composta por 36 entrevistas sociolinguísticas com informantes nascidos na capital catarinense e residentes na zona urbana, cujos pais também nasceram nessa cidade. Os informantes são estratificados por sexo/gênero (masculino e feminino), faixa etária (de 15 a 21 anos; de 25 a 49 anos; e acima de 50 anos) e escolaridade (primário – até quatro anos de escolarização; ginásial – de cinco a oito anos de escolarização; e colegial – de nove a onze anos de escolarização). Cada célula social é constituída por dois informantes⁹.

⁹As entrevistas do Varsul (Variação Linguística na Região Sul do Brasil) foram realizadas por bolsistas de iniciação científica, devidamente treinados nos moldes da entrevista sociolinguística laboviana, e por professores que atuavam no projeto de pesquisa à época. Maiores informações sobre o Banco de dados Varsul podem ser acessadas no site: varsul.org.br.

A organização social de Florianópolis tem sofrido forte impacto com a crescente entrada de turistas e novos moradores na cidade ocorrida nos últimos anos¹⁰, o que contribui para torná-la uma cidade de intensos contrastes. Nas palavras de Pagotto:

De fato, a grande questão para Florianópolis hoje é a da *identidade*. Cidade turística, cidade moderna, zona rural, vila de pescadores, cidade de funcionários públicos, paraíso perdido, ilha da magia, cidade de migrantes, pólo de herança açoriana no sul (PAGOTTO, 2001, p. 9, grifo nosso).

O contraste entre nativos e novos moradores se faz presente especialmente em regiões menos urbanas, como é o caso da Barra da Lagoa¹¹, comunidade pesqueira localizada a cerca de 20 km do centro urbano e situada na costa leste da ilha. De acordo com Valle (2014), moradores locais relatam que, a partir de 1930, os pescadores locais começaram a alterar os períodos de pesca artesanal na vila com pesca em outros polos maiores, principalmente em Rio Grande-RS. Como a maioria dos homens passava longos períodos fora da comunidade, as mulheres assumiam o comando da casa, trabalhando na lida das pequenas lavouras, fazendo renda, consertando redes, lavando roupa e cuidando dos filhos – era a chamada “Barra de antigamente”.

A localidade sofreu mudanças importantes ao longo dos anos e que permanecem até os dias de hoje, como a construção de uma ponte pênsil no “centrinho” da Barra na década de 1960, e do molhe em 1982 – que permitiu que o canal (que liga a Lagoa da Conceição ao mar) permanecesse aberto o ano todo, possibilitando o acesso de barcos. Essas melhorias voltaram a estimular a pesca no local que, apesar de atualmente estar em declínio, manteve por muitos anos a

¹⁰ A Ilha de Santa Catarina é marcada por colonização açoriana e madeirense (século XVIII), que, ao lado de vicentistas (século XVII), iniciaram o povoamento da região.

¹¹ O povoamento estabelecido na Freguesia de Nossa Senhora da Conceição, a partir do século XVIII, deu origem ao assentamento populacional em torno de toda a Baía da Lagoa da Conceição, incluindo o povoado da Barra da Lagoa que, cortado por um canal de ligação entre lagoa e mar, atraiu aqueles que se estabeleceram em torno de atividades pesqueiras (CLARAMUNT, 2008).

identidade pesqueira do lugar. A transformação mais significativa, contudo, foi a construção da rodovia SC-406, em meados da década de 1970, e seu asfaltamento no início dos anos 1980. A partir de então, a organização urbana e social do bairro é afetada fortemente por dois movimentos: i) a intensificação do fluxo turístico, com a progressiva substituição da atividade pesqueira por atividades ligadas ao turismo, como fonte de renda complementar; e ii) a chegada de moradores de outros estados, principalmente paulistas e gaúchos, para fixar residência no local. Nesse cenário, a dicotomia entre “os de dentro” (nativos) e “os de fora” (novos moradores) (FANTIN, 2000) parece, à primeira vista, bastante evidente. Há que se considerar, no entanto, que tal polarização deve ser relativizada, uma vez que os indivíduos assumem identidades múltiplas e provisórias (HALL, 2005).

A Barra da Lagoa é o lócus da amostra Brescancini-Valle, constituída em duas etapas, 2000 e 2010, reunindo entrevistas com 45 informantes, das quais 30 foram analisadas por Valle (2014)¹². O perfil dos entrevistados não se apresenta de forma homogênea por célula social, seja pela exclusão de alguns dos informantes gravados, seja pelas próprias características sociodemográficas da comunidade. A amostra é composta por 17 mulheres e 13 homens. A distribuição por faixa etária é relativamente equilibrada: 10 jovens (14 a 28 anos), 11 de faixa intermediária (33 a 48 anos) e nove mais velhos (51 a 83 anos). O grau de escolaridade, entretanto, é bastante irregular pelas faixas etárias, refletindo as características socioculturais da comunidade: todos os jovens têm nível colegial ou superior; na faixa de idade intermediária, não há homens com escolaridade baixa; na faixa dos mais velhos, não há informantes com nível colegial.

As amostras Varsul/Florianópolis e Brescancini-Valle também apresentam um diferencial no encaminhamento das entrevistas sociolinguísticas realizadas. As

¹² Apenas 30 das 45 entrevistas compuseram a amostra analisada porque 15 informantes produziram menos de cinco dados (RADs) cada um.

primeiras buscam se aproximar do formato das entrevistas labovianas, sendo desenvolvidas com base em um roteiro geral de assuntos, porém com relativa liberdade do entrevistador, no sentido de atenuar a artificialidade da situação de entrevista. As segundas são conduzidas por Brescancini (moradora de fora da comunidade) e por Valle (moradora local), com o objetivo de propiciar uma conversa sobre a história da comunidade, sobre a relação dos moradores com o turismo, sobre a identidade local, entre outros tópicos particularmente relevantes aos entrevistados, o que permitiu que certas entrevistas fossem praticamente governadas pelo informante. (VALLE, 2014; VALLE; GÖRSKI, 2014).

Foi nas amostras acima descritas, respectivamente, que Valle (2001, 2014) analisou os RADs numa perspectiva variacionista¹³. Como já dito, o grupo desses marcadores é relativamente amplo e de origem diversificada, o que é um elemento complicador para a delimitação do envelope de variação. No caso, trata-se de uma variável discursiva, fato que demanda não só o realinhamento do critério de comparabilidade semântica para comparabilidade ou equivalência funcional no discurso¹⁴, como também o arranjo de mecanismos metodológicos adequados para lidar com a multifuncionalidade característica dos itens discursivos (GÖRSKI; VALLE, 2016)¹⁵. A ideia de comparabilidade ou equivalência funcional no discurso remete à

¹³ O trabalho de Valle (2001) foi pioneiro na análise variacionista de RADs, considerando a multifuncionalidade e o uso variável dos itens *sabe?*, *entende?* e *não tem?* na fala florianopolitana. Antes disso, o estudo sociolinguístico de Silva e Macedo (1996) propôs uma classificação geral dos marcadores, englobando, entre outros, os RADs (*né?*, *tá?*, *sabe?*, *entendeu?* etc.) e os “iniciadores” (*bom*, *bem*, *olha*, *ah* etc.), com base em amostra estratificada da cidade do Rio de Janeiro (Projeto Peul). As autoras, no entanto, não trataram o fenômeno como uma variável constituída por um conjunto de formas variantes; a variação discursiva foi associada a usos tipificados em funções (RADs, *iniciadores* etc.) e não a ocorrências dentro de cada tipo. Em relação a fatores sociais, no caso dos RADs, o estudo mostrou que não houve diferenças significativas em relação à estratificação social dos informantes.

¹⁴ (cf. LAVANDERA, 1978; ROMAINE, 1984; TAGLIAMONTE, 2006; TERKOURAFI, 2011, entre outros).

¹⁵ Um alinhamento teórico-metodológico entre a Teoria da Variação e Mudança e a abordagem funcionalista da gramaticalização tem sido proposto sob o rótulo de sociofuncionalismo (cf. TAVARES, 2003; VALLE, 2014; GÖRSKI; TAVARES, 2013, 2017; TAVARES; GÖRSKI, 2015, entre outros).

noção de domínio funcional, entendido, *grosso modo*, como uma função comunicativa. Tal noção é atrelada, por Hopper (1991), ao princípio da estratificação: “dentro de um domínio funcional amplo, novas camadas estão continuamente emergindo. Quando isto acontece, as camadas mais antigas não são necessariamente descartadas, mas podem permanecer coexistindo e interagindo com as novas camadas”¹⁶. (HOPPER, 1991, p. 22). Numa aproximação entre as abordagens variacionista e funcionalista, pode-se dizer que formas variantes de uma variável linguística assemelham-se a camadas integrantes de um mesmo domínio funcional. No que diz respeito ao domínio funcional em tela, coloca-se a seguinte questão: todas as formas que desempenham essa função comunicativa e que atuam como camadas nesse domínio podem ser tratadas como variantes de uma mesma variável?

Valle (2014) sugere quatro critérios que orientam um recorte mais preciso dos RADs: i) critério de unidade funcional e de compartilhamento de contextos de uso (mesmo domínio funcional: *né?, tá?, sabe?, entendeu?, viu?, compreende?, não é mesmo?, certo?, não tem? ok?, tá ligado?, beleza?*); ii) critério de unidade conceptual e de classe gramatical de origem¹⁷ (agrupa os verbos de cognição *sabe?, entendeu?, viu?, compreende?*); iii) critério de relevância do item para a comunidade investigada (insere *não tem?*)¹⁸; e iv) critério de frequência de uso dos itens (restringe o conjunto a *sabe?, entendeu?* e *não tem?*)¹⁹. Submetidos os dados a esses critérios, o recorte filtra *sabe?, entendeu?* e *não tem?*¹⁹.

¹⁶ “Within a broad functional domain, new layers are continually emerging. As this happens, the older layers are not necessarily discarded but may remain to coexist with and interact with the newer layers.”

¹⁷ O segundo critério, associado à história interna de um item, está relacionado ao princípio da persistência expandido (HOPPER, 1991), segundo o qual propriedades da história lexical (e também gramatical) do item em mudança tendem a aderir à nova forma gramaticalizada, podendo restringir seus usos.

¹⁸ A relevância do marcador *não tem?* para a comunidade (critério de natureza social) é justificada mais adiante.

¹⁹ O marcador *não tem?* é o RAD de uso mais recorrente na amostra Varsul/Florianópolis (VALLE, 2001) e o menos usado na amostra Brescancini-Valle (VALLE, 2014).

entendeu? e *não tem?* como camadas de uso recorrente no domínio funcional da requisição de apoio discursivo²⁰, conforme ilustrado a seguir.

(1) F: Assim:: pra se divertir? Ah, eu saio à noite assim, mas não na noite assim toda a hora, né? Eu vou na casa das minhas amigas, eu vou comer pizza, eu vou fazer um lan::che, eu:: eu vou dormir na casa de::las, *sabe?* coisa assim bem:: normalzinha assim. (BARRA02FJ8)²¹

(2) Ela conversava muito comigo. Eu [gos-] eu gostava muito de conversar, eu era novo. [Ela até]- ela, uma senhora de setenta, eu com... vinte e poucos anos, quer dizer, eu tinha cinquenta anos de experiência pra frente, *entendes?* Eu Sempre fui assim. (FLP04MAP:996)

(3) Aí também nós fizemos lá [uns]-... uns trabalhos assim [que]-... de comida, *não tem?* Aí um amigo meu levou [um]- o tang pro colégio. Levou tang e a gente fez tang e já tomamos tudo lá, ("tudo") baita pra caramba! (FLP14MJG:145)

Salienta-se que os dois primeiros marcadores são representados como tipos – *sabe?* e *entende?* ou *entendeu?*²² –, os quais recobrem ocorrências cujas formas são morfologicamente variáveis: *sabe(s)*; *entende(s)/entendeu/tá(s)/entendendo/entendesse* (essa última, realização assimilada de *entendeste*).

4.2 RADS e macrocategorias sociais

Valle (2001) analisou os RADS *sabe?*, *entende?* e *não tem?* na amostra Varsul/Florianópolis, submetendo-os a análise multivariada com o programa Varbrul 2S. Foram encontrados 521 dados, assim distribuídos: *sabe?* (203 = 39 %); *não tem?* (205

²⁰ Para mais detalhes sobre a operacionalização desses critérios, remetemos o leitor à tese de Valle (2014).

²¹ Os códigos significam, na sequência: a localidade, o número da entrevista, o sexo/gênero do informante e a escolaridade.

²² O tipo que representa as formas assumidas pelo marcador derivado de *entender* é *entende?* em Valle (2001) e, *entendeu?* em Valle (2014), por isso, neste texto, ora aparece um tipo ora outro para representar o conjunto das formas desse marcador.

= 39 %) e *entende?* (113 = 22 %). Nenhum dos grupos de fatores sociais testados (sexo/gênero, faixa etária e escolaridade) foi selecionado com significância estatística.

Considerando, então, somente a frequência de uso, a autora constatou os seguintes resultados: i) quanto à variável sexo/gênero – mulheres e homens apresentam uma distribuição equilibrada das ocorrências: 49 % e 51 %, respectivamente. Ao se olhar para cada item, no entanto, a configuração se altera: as ocorrências de *sabe?* se concentram entre as mulheres (72 %), enquanto *não tem?* e *entende?* são mais recorrentes entre os homens (67 % e 63 %, respectivamente); ii) quanto à variável faixa etária – em termos gerais, a distribuição dos marcadores é a seguinte: jovens (59 %), faixa intermediária (24 %) e faixa de mais idade (17 %). Um exame por item mostra que a direção dessa gradação se mantém entre as faixas etárias. Em termos de frequência, tal resultado indica que quanto mais jovens são os informantes, mais uso fazem dos RADs – o que pode indexicalizar uma identidade de grupo; iii) quanto à variável escolaridade – os níveis se apresentam relativamente equilibrados: primário (37 %), ginásial (28 %) e colegial (35 %). Considerando-se cada marcador, *não tem?* dispara entre os informantes com primário (67 %) e *entende?*, entre os de nível colegial (60 %); *sabe?* mostra-se de uso mais limitado entre os indivíduos com primário (15 %), distribuindo-se igualmente nos demais níveis de escolaridade.

A distribuição das ocorrências não é regular entre os indivíduos: quase a metade das ocorrências de *não tem?* (98 dados) são produzidas por um só informante do sexo masculino, bem como cerca de um terço das ocorrências de *entende?* (36 dados) são produzidas por um único informante também do sexo masculino; mais da metade dos marcadores produzidos pelos 12 jovens se concentra na fala de três deles; o informante que produz mais dados de *não tem?* tem nível primário e o informante que faz mais uso de *entende?* tem nível colegial. Tal enviesamento, além de prejudicar a realização de uma análise probabilística que calcule o efeito dos fatores sociais, interfere de modo significativo na frequência de uso por estrato apontada no parágrafo

precedente, sendo necessário relativizar aqueles resultados. Em vista disso, a autora concluiu que “a escolha das formas dos RADs parece ser pouco condicionada por padrões sociais, estando mais relacionada a atitudes individuais de cada informante, talvez influenciado por sua rede familiar” (VALLE, 2001, p. 147).

Ao colocar em evidência a dicotomia grupo social (representado pela célula social da estratificação) versus indivíduo, a descrição dos resultados acima mostra que uma análise na perspectiva dos estudos de primeira onda, que considera apenas macrocategorias sociais clássicas, pouco tem a dizer acerca do condicionamento social que incide sobre os RADs na amostra do Varsul/Florianópolis.

Valle (2014)²³ revisita o mesmo objeto, dessa vez na amostra Brescancini-Valle, tendo encontrado 1.624 ocorrências de RADs, assim distribuídos: *entende?* (943 = 58 %), *sabe?* (667 = 41 %) e *não tem?* (14 = 1 %). Diferentemente da amostra Varsul/Florianópolis, em que o marcador mais frequente é *não tem?*, na amostra Brescancini-Valle esse é o item menos usado. Semelhantemente à pesquisa anterior, e de acordo com o esperado, a análise desta pesquisa por células sociais também ficou comprometida, não só pelo enviesamento da amostra, mas porque, como vários estudos têm evidenciado – tal como Stubbe e Homes (apud MÜLLER, 2005) já haviam apontado para o caso de *you know* em inglês –, o uso de marcadores discursivos não se mostra sensível a macrocategorias sociais, provavelmente pelo fato de que estas não regem o funcionamento estilístico desses itens. Como captar, então, o valor social dos marcadores? Ou, mais especificamente, como captar o valor estilístico/identitário dos RADs? É disto que tratamos a seguir.

²³ Valle (2001) estava mais interessada em testar a relação entre os RADs e as macrocategorias sociais. Já Valle (2014) volta sua atenção para aspectos identitários.

4.3 RADs e identidade local

Os resultados expostos na seção precedente indicam que condicionadores sociais baseados em características da própria comunidade parecem fazer mais sentido para as investigações, já que o uso de alguns marcadores se mostra sensível a fatores relacionados à identidade local. Em Florianópolis, evidências da relação entre marcadores e identidade podem ser observadas em blogs e sites de apelo local, como nos trechos abaixo, retirados de Görski e Valle (2013, p. 125):

(4) O jornalista carioca José Ilan, titular máximo do blog do Ilan, está promovendo essa semana uma votação online para medir a popularidade dos times brasileiros na internet. Hoje de manhã o Avaí estava com 592 votos, 0,27% do total, o que o colocava um pouco atrás do Criciúma, Joinville e Figueirense. A disputa vai até as 23:59hs de hoje e quem sabe ainda possamos virar esse jogo. A essas alturas do ano, tá valendo participar até de campeonato de cuspe à distância. Clique aqui, acesse o blog e vote na opção certa. Na certa, **entendesse?** (SANTOS, 2011, grifo nosso)

(5) Enquanto nossa Seleção era derrotada aqui na Alemanha, aí na terrinha descansava o amigo Pico, do Pico Automóveis, **não tem?** Manezinho premiado, fanático por tudo que era ligado ao futebol, ex-presidente do Avaí – triste ironia –, caiu junto com a Seleção, depois de meses heroicamente convivendo com a terrível enfermidade. Pico nos deixou exatamente no sábado, dia "D", dia da Desilusão. (MENEZES, 2006, grifo nosso)

Os exemplos ilustram o uso de dois marcadores rotineiramente identificados com o falar local. No primeiro trecho, no blog de um torcedor do Avaí (um dos times de futebol da cidade) que se denomina “legítimo manezinho da ilha”, *entendesse?* – marcador que é frequentemente usado pelo torcedor em suas postagens – reflete a sua forte identificação com Florianópolis. No segundo trecho, um dos colunistas sociais mais conhecidos na cidade, ao comentar o falecimento de um amigo, também natural de Florianópolis e reconhecidamente identificado com suas raízes, usa *não tem?* para dar o tom de regionalidade da notícia.

Também são encontrados dados de *tendesse?* na página de relacionamento na internet “Os manezinho pira”, que trata de assuntos do dia a dia de Florianópolis por meio de memes²⁴.

Figura 1 – Memes com dados de *tendesse?*



Fonte: OsManezinhoPIRA (2012).

Ao que parece, *tendesse?* é utilizado nos memes prioritariamente com duas funções: i) como elemento de interação com o leitor, já que o uso desse tipo de rede social prevê essencialmente a interação – quanto maior o número de “curtidas” e a quantidade de “compartilhamentos”, melhor; e ii) como marca de identidade compartilhada, como se a mensagem para o leitor fosse: “tu, que compartilhas dessa cultura comigo e entendes inclusive o que *tendesse?* significa, sabes do que estou falando”. O papel de *não tem?* como marca de identidade local também parece ser tão evidente que o item é mencionado em matéria do Jornal Diário Catarinense sobre o significado de “ser manezinho”, como se observa na passagem a seguir.

Para ser manezinho não basta ter nascido em uma das maternidades da Ilha. É preciso ter o espírito que caracteriza o ilhéu. Isso pode ser na simplicidade de viver, na forma de respeitar as tradições da terra, no jeito de falar. Como, por exemplo, dizer entisicar e não provocar. Ou terminar a frase com a expressão “**não tem?**” (BASTOS, 2012, grifo nosso).

²⁴ Cf. Figura 1.

Tal item, como já dito, é encontrado em grande número na amostra Varsul/Florianópolis; já na amostra Brescancini-Valle, as ocorrências de *não tem?* são raras. Vejamos algumas dessas ocorrências:

(6) Eu acho que é bom a pessoa estudar, né? não pode ficar como nós no tempo, **não tem?** até o primário... não pode. (BARRA38FB4-13:15)

(7) Se não tivesse aquele aterro. Tu tás sabendo onde é o ponto geral do ônibus agora da Barra e de todos ponto do ônibus (est) (inint) quando para que é o terminal do ônibus, **não tem?** (est) aquilo ali era mar (est) aquilo ali foi aterrado. (BARRA44MB5-41:20; 41:27)

(8) E: E:: assim:: o seu pai nunca foi pescador? Porque vários [(inint)]
F: [Sim, sim,] ele:: antes de começar a trabalhar na:: na COMCAP ele era pescador... ele:: (hes) é:: trabalhava nesses barco antuneiro, **não tem?**... que sai lá de::... Itajaí:: fica:: no mar vários dias, meses. (BARRA04FJ9:Faixa1-02:54)

Excluindo da análise quantitativa os dados de *não tem?* por conta da baixa frequência (14 dados), Valle (2014) concentra sua atenção no papel da forma *entendesse?* como marca de identidade local. Duas considerações devem ser registradas aqui: i) por um lado, tal marcador, isoladamente, não é responsável por identificar ou não falantes florianopolitanos, pois há de se considerar que a) vários traços de identidade, apenas quando tomados coletivamente, produzem efetivamente identificação²⁵; e b) *entendesse?* não se constitui como marca exclusiva do falar ilhéu, sendo também associado à fala de outras comunidades em conjunto com outros traços; ii) por outro lado, *entendesse?* – juntamente com *sabes?* e *tás entendendo?* e em contraste com formas neutras²⁶ como *sabe?*, *entende?*, *entendeu?* e *tá entendendo?* – pode ser

²⁵ (cf. SEVERO; NUNES DE SOUZA, 2105).

²⁶ São consideradas formas neutras aquelas despidas de qualquer vestígio morfológico que remeta à segunda pessoa do singular; e formas marcadas aquelas que retêm sinais de segunda pessoa (-sse, -s).

tomado como marca que, em conjunto com outros traços, tem potencial de caracterizar o falar do nativo de Florianópolis.

Se, nesse ponto, o valor identitário de alguns RADs parece ser evidente, resta saber que procedimentos metodológicos seriam adequados para captá-lo analiticamente. Acreditamos que o primeiro passo seria considerar que um outro olhar deve ser dado ao conteúdo das entrevistas sociolinguísticas. As pesquisas na esteira laboviana clássica priorizam o olhar quantitativo e lidam com informantes que fornecem dados, pertencem a uma comunidade basicamente pelo fato de terem nascido nela e são tomados como tipos sociais estratificados em categorias amplas. A entrevista é tida como momento de extrair informações do entrevistado, exercendo o entrevistador a menor influência possível. Já em uma visão construcionista, alinhada aos estudos pós-modernos, a entrevista é espaço de (re)construção de sentidos e da própria realidade na interação, havendo menor rigidez em sua estruturação e na definição de papéis e funções de entrevistador e entrevistado (SILVERMAN, 2001; ROLLEMBERG, 2013).

Com um olhar etnográfico mais amplo e partindo da ideia de que são as práticas locais que forjam teorias e metodologias (MAKONI; MEINHOF, 2006; KUMARAVADIVELU, 2012), seria pertinente ter como ponto de partida o fenômeno (ou estilo) e as questões identitárias a ele relacionadas e formular uma entrevista específica com questões e módulos que possibilitassem o controle de grupos de fatores extralinguísticos pensados tendo por base questões relevantes para a comunidade. Contudo, como as entrevistas da amostra Brescancini-Valle não foram coletadas para o propósito específico de analisar os RADs, foi necessário “fazer o melhor uso de maus dados”²⁷ (LABOV, 1994, p. 11), com esquadramento minucioso das entrevistas, identificando a recorrência de certos tópicos, bem como todo o tipo de informação relevante para a sistematização de grupos de fatores extralinguísticos passíveis de

²⁷ “[...] making the best use of bad data”.

controle e que emergem da própria entrevista, tais como: informações sobre o indivíduo entrevistado, os traços linguísticos do indivíduo, a comunidade, a relação do indivíduo com a comunidade, os tópicos abordados na entrevista e sua organização, a relação do indivíduo com certos tópicos, a situação da entrevista, o estado emocional do entrevistado, a relação do indivíduo com o entrevistador, os comentários e avaliações metalinguísticas, a presença e interferência de terceiros durante a entrevista, dentre tantas outras.

Intuitivamente atenta a tais questões, Valle (2014) esperava encontrar algum tipo de correlação entre o uso dos MDs e as tensões identitárias já pontuadas sobre a comunidade da Barra da Lagoa. A hipótese era que os indivíduos com maior grau de identificação com a comunidade fariam maior uso dos RADs considerados como marcas locais presentes na amostra (*entendesse?, sabes? e tás entendendo?*).

Buscando medir o vínculo dos indivíduos com a comunidade, foram estabelecidas três variáveis independentes, sendo algumas delas compostas por um somatório de traços: A) *características da fala dos florianopolitanos*, que abarca i) velocidade da fala, prosódia característica e escolhas lexicais; ii) palatalização da consoante fricativa alveolar não morfêmica em posição de coda; iii) realização das oclusivas alveolares diante de /i/ (como em *tia* e *dia*); B) *localismo/mobilidade*, que engloba i) mobilidade e abertura para fora dos limites da comunidade; ii) participação/apego à comunidade; iii) atividades exercidas pelo informante e/ou pelos seus familiares; e C) *avaliação/vínculo em relação aos moradores não nativos*²⁸.

Posteriormente, objetivando promover uma análise multidimensional relacionada a aspectos identitários, foi proposta a junção dessas três variáveis para a composição de uma variável complexa chamada *Grau de identificação com o local*. Tal variável (que apresenta resultado numérico escalar entre 1 e 7) foi pensada como artefato metodológico capaz de integrar as variáveis independentes isoladas (A, B e

²⁸ Maior detalhamento sobre a caracterização e o controle das variáveis encontra-se em Valle (2014).

C), fornecendo uma visão ampla da identificação dos informantes com a localidade da Barra da Lagoa²⁹. Vejamos os resultados na Tabela 1.

Tabela 1 – Influência da variável complexa *grau de identificação com o local* sobre o uso de marcas de identidade *vs.* formas neutras.

| Variável complexa: grau de identificação com o local | Ap/T | % | PR |
|--|-----------|----|------|
| Maior grau de identificação com o local | 271/427 | 64 | 0,97 |
| Grau intermediário | 68/420 | 16 | 0,70 |
| Menor grau de identificação com o local | 8/763 | 1 | 0,07 |
| TOTAL | 347/1.610 | 22 | |

Fonte: adaptado de Valle (2014, p. 356).

Os resultados obtidos revelam que o uso de RADs tomados como marcas de identidade é fortemente favorecido entre informantes com *maior grau de identificação com o local* (0,97) e praticamente nulo entre informantes com *menor grau de identificação com o local* (0,07). Tal resultado e a gradiência percebida através do grau intermediário (0,70) conferem aos três RADs, principalmente a *entendesse?* (que se apresenta em maior número), o status de marcadores de identidade local, nesse caso, de identidade florianopolitana nativa.

Valle (2014) não assume vínculo explícito com nenhuma das três ondas dos estudos variacionistas. Mesmo assim, é possível considerar que, na medida em que a autora correlaciona aspectos sociais locais que interessam para a comunidade investigada com a análise de MDs tomados como marcas de identidade, há características do que se configuraria como um estudo de segunda onda. Tal como em Martha's Vineyard, interessa o olhar de cunho etnográfico para uma ilha que tem

²⁹ Foram feitos amálgamas e ficamos com três fatores para a variável complexa: *menor grau de identificação com o local* (juntando os valores de 1 a 3,5), *grau intermediário* (juntando os valores de 4 a 5,5) e *maior grau de identificação com o local* (juntando os valores de 6 a 7).

recebido novos moradores e turistas e como os conflitos que daí emergem estão correlacionados com os usos linguísticos.

Além de identidade local, a variável complexa descrita anteriormente é capaz de indicar uma diferenciação entre os indivíduos entrevistados. Dentro da amostra há um grupo em particular cujos integrantes, além de nativos, também se identificam com o local onde moram, o que pode estar refletindo uma divisão importante existente no próprio bairro, ou seja, uma microcomunidade dentro da comunidade maior. Nesse sentido, os resultados gerais para a variável complexa *grau de identificação com o local* nos mostram que o uso de RADs pode nos dar alguns indícios sobre os movimentos de pertencimento na Barra da Lagoa.

No cômputo geral, o número de RADs caracterizados como marcas de identidade (*entendesse?, sabes?, tás entendendo?*) é relativamente pequeno, somando 347 ocorrências (22 % do total de 1.610 dados), o que, em conjunto com a diminuição de outros traços locais, poderia estar associado a uma atitude de submissão de parte dos indivíduos a uma cultura homogeneizada implementada pela mescla de novos moradores. Tal comportamento mostra-se mais evidente entre os jovens, que parecem não demonstrar atitude de pertencimento à comunidade local mediante o uso de marcadores, se considerarmos que entre eles há apenas um dado de *entendesse?*. Fato semelhante ocorre em relação à suavização da centralização do ditongo /ay/, verificada na ilha de Martha's Vineyard por Blake e Josey (2003), 40 anos depois da realização da clássica investigação de Labov, mostrando que a centralização vai diminuindo com o tempo, principalmente entre os mais jovens. Ainda assim, o fato de que os RADs, que são marcas locais, sejam usados por indivíduos que alcançam índices altos na variável complexa – manifestando explicitamente sua afetividade pelo bairro e pelas tradições locais ao mesmo tempo em que rejeitam o contato com os moradores não nativos – indica uma postura de pertencimento e identificação com o local.

A partir dos resultados é possível supor, via conceito de indexicalidade de Silverstein (2003 apud ECKERT, 2008), que *(en)tendesse?* (associado a *sabes?* e *tás entendendo?*): i) se, por um lado, pode ser tomado como um *indicador* – índice de primeira ordem que indexa membros em uma comunidade; ii) por outro, pode ser tomado como um *marcador* – índice de segunda ordem, se considerarmos que, associado à avaliação social da comunidade e usado para expressar o posicionamento dos indivíduos sobre a valorização de uma cultura local, adquire um componente ideológico. Fato que reforça o caráter ideológico associado ao uso de *(en)tendesse?* é sua presença constante na já mencionada página “Os manezinho pira”, no sentido de sinalizar identidade compartilhada. A atitude responsiva de muitos internautas contribui ainda mais para delinear essa atuação, que parece estar para além do plano da identificação com a cultura local.

Essa plasticidade do valor simbólico do signo linguístico é denominada por Eckert (2016) de “dinamismo indexical”. Como já adiantado³⁰, a autora ressalta que o estudo de Labov na ilha de Martha’s Vineyard (1963) pode ser tomado como precursor dos estudos de terceira onda e um exemplo didático do dinamismo indexical. A pronúncia centralizada dos ditongos /ay/ e /aw/ (*price, mouth*) na ilha, contrária à pronúncia do inglês padrão presente no continente, a princípio poderia ser interpretada como um índice de identidade local, como uma das formas que compõem o estilo vieynardense mais conservador. No entanto, Labov descobriu que, mesmo diante da diminuição da centralização, a pronúncia centralizada era mantida e reforçada por alguns dos moradores, principalmente os pescadores, descontentes com a entrada cada vez mais numerosa de turistas e com as mudanças nas tradições locais. Nesse sentido, a centralização, que indexalizava *falante nativo*, passa a “indexicalizar uma posição particular em um conflito ideológico local”³¹ (ECKERT, 2016, p. 8) e, mais

³⁰ Cf. Seção 2.

³¹ “to index a particular stance in a local ideological conflict”.

do que “vieynardense”, passa a designar “um tipo específico de vieynardense”, que tem apreço pelas tradições locais e se opõe ideologicamente à ocupação da ilha.

4.4 RADs e constituição de *persona*

Para além de assumirem significado como marcadores de identidade local, como índice daquele que é *barrense/florianopolitano*, e de carregar significado ideológico de pertencimento e atitude positiva em relação às tradições e práticas locais, sugerimos que os RADs cumprem papel relevante na constituição de *personas* (também de interesse nos estudos de terceira onda). Ao que parece, alguns RADs têm o potencial de caracterizar identidades e/ou indivíduos, sendo usados na construção de personagens em algumas novelas e também para compor a caracterização de alguns humoristas. Para citar alguns exemplos: i) na novela Torre de Babel, exibida em 1998 pela Rede Globo, há um personagem que usa *percebe?* de forma muito recorrente e passou a ser chamado de *percebe* pelos demais personagens da trama; ii) na novela Avenida Brasil, exibida em 2012 pela Rede Globo, o personagem *Leleco* costumava usar *entendeu?* de forma recorrente para caracterizar o tipo *malandro carioca*; iii) em 2002, a humorista Heloísa Perissé recorria ao uso frequente de *tá ligado?* para caracterizar a fala de uma adolescente que interpretava em quadro do programa de televisão Fantástico; iv) vários humoristas e imitadores recorrem ao uso exagerado de *entende?* para caracterizar a fala de Pelé (VALLE, 2014).

Em Florianópolis, o humorista Alceu Ramos Conceição, que interpreta *Odilho, Manezinho da Ilha* em shows de comédia, representando um típico morador mais velho do interior da Ilha, faz uso frequente de *não tem?*, tanto na modalidade oral quanto na escrita, em seus causos postados em página de rede social. Já *Darci*, personagem interpretado pelo ator e cantor Moriel Costa em shows de *stand up comedy*, também em Florianópolis e região, faz uso frequente de *tendesse?* para caracterizar o falar ilhéu.

Os resultados das pesquisas de Valle (2001, 2014) também indicam curioso comportamento dos indivíduos quanto ao uso dos RADs. Em relação à amostra Varsul/Florianópolis, como já pontuado, dos 36 indivíduos entrevistados, dois não produzem RADs, 13 utilizam apenas um dos marcadores investigados, 13 usam alternadamente dois marcadores e apenas oito fazem uso das três formas. Quanto à amostra Brescancini-Valle, a maioria dos indivíduos opta por uma forma de RAD, deixando as demais formas de lado, ou usando-as em número bem menor³². Tal comportamento é mais evidente entre os jovens e os indivíduos de meia-idade, já que os mais velhos, além de apresentarem uso menor dos RADs em geral, costumam variar um pouco mais as formas escolhidas. Ao que parece, a escolha por uma ou outra forma é motivada em grande medida por aspectos identitários, estilísticos, ideológicos, geracionais e também por escolhas individuais.

A título de exemplo, o informante 27 do corpus analisado por Valle (2014) – homem de meia-idade e com oito anos de escolarização – faz uso quase exclusivo de *(en)tendesse?* (totalizando cerca de metade dos dados desse RAD na amostra: 134 em 303 dados no total), e usa *sabe?* e *sabes?* uma vez cada. Além do uso do RAD mencionado, o barrense apresenta outras características do falar local, tais como: o uso de *tu*, alternância entre o uso do /r/ velar e o do /r/ lateral (comum entre os mais velhos), /s/ palatal, maior uso de /d/ e /t/ sem palatalização, fala extremamente acelerada e presença de termos locais ou pronunciados de acordo com a fala local ('hozi' para 'hoje', 'magi' para 'mais' e 'umensidade' para 'imensidade'). Analisando mais atentamente o comportamento desse indivíduo, percebe-se que apresenta alto grau de identificação com o local: 6,5 de pontuação para o máximo de 7 na variável complexa³³, perdendo apenas meio ponto na variável *localismo/mobilidade* pelo fato de trabalhar

³² Esse mesmo tipo de distribuição já havia sido observado por Dal Mago (2001), já que, de acordo com seus resultados, os informantes, ao optarem pelo uso de *quer dizer*, não faziam uso de *vamos dizer* e vice-versa.

³³ Cf. seção anterior.

como cobrador de ônibus. Nota-se, no entanto, que o entrevistado cumpre o itinerário bairro-centro-bairro, mantendo contato estreito com os moradores da comunidade, além de trabalhar como pescador nas horas vagas. Observa-se, através de relatos na entrevista, que a vida do informante sempre foi voltada à comunidade e às tradições locais, assumindo postura bastante ativa em relação às demandas do bairro e expressando explicitamente opinião muito negativa em relação aos moradores não nativos, ao mesmo tempo em que revela seu apego pelo bairro, tal como se evidencia nos trechos a seguir:

(Sobre os moradores de fora)

Acontece qualquer coisa de ruim aqui na Barra. Quem que é? É gente de fora porque a popu- a turma da Barra que (hes) mora aqui, a população não faz, não briga com ninguém, não maltrata, mas chega gente de fora e aí:: faz- roubam ou brigam e:: Quem é que sabe quem foi? Porque tem muita gente, é porque:: muita gente aí que:: Como se diz? Tem poussa::da que alu::ga... **tendesse?** que aí as pessoa mo::ram, aí não sabe quem é que tu bota quem é que tu não bota... deveria ter de um tipo de um cadastro. (BARRA27MA8:Faixa1-29:15)

(Sobre seu apego pelo lugar onde mora)

Aqui eu tô em casa, né? aqui eu me dou com todo mundo, com a população... **tendesse?** (hes) Sair daqui pra onde? Morar no Centro que é mais movimentado, que é mais- ah, então aqui não, aqui eu tô mais tranquilo com a família, que (hes) que é uma excelente família, então eu vivo tranqui::lo... **tendesse?** aqui eu vou ali:: falo com os pes- pescadores, tô aqui vou na minha mãe que mora perto da praia, falo com um amigo, falo com outro, jogo um dominó, um baralho, que fica passando o dia até o outro dia do- dormir pra ir trabalhar, né? (BARRA27MA8:Faixa2-26:13; 26:24)

Não é possível dizer em que medida o uso exclusivo e produtivo de *(en)tendesse?* pelo informante 27 expressa identidade local, pertencimento ao local, ou contribui para a constituição de uma *persona* típica do local, o chamado *manezinho da ilha*. Na verdade, acreditamos que todos esses aspectos estejam relacionados, assim como está sempre imbricado o par indivíduo-sociedade. Dessa forma, embora o foco

das pesquisas da Sociolinguística Variacionista comumente tenha sido a comunidade e não o indivíduo, o que os estudos de terceira onda têm apontado é que as escolhas individuais, sejam elas conscientes ou não, interessam para revelar o lugar e a postura do indivíduo em uma paisagem semiótica, entendida por Eckert como

uma matriz imaginária de tipos sociais, diferenciados de acordo com aspectos sociais e fundamentando a variabilidade linguística na ideologia. É pela participação nessa paisagem que os falantes produzem e percebem – e aceleram – as mudanças em progresso. Os falantes, engajados em práticas estilísticas, constroem personas, de acordo com as possibilidades oferecidas pela paisagem. Assim, a adoção de uma mudança é um ato performativo, não necessariamente consciente, pelo qual o indivíduo define seu lugar imediato na paisagem social. [...] O falante, um agente estilístico, analisa figuras da paisagem relacionando diferenças linguísticas com diferenças sociais. Assim, a mudança não “chega” ao falante, ela já se encontra na paisagem e os falantes a adotam caso lhes seja útil (ECKERT, 2017, p. 1)³⁴.

Nessa mesma direção, Beckett (2003) já havia apontado a relevância de colocar foco no indivíduo ao observar os usos da comunidade, argumentando que a comunidade não pode ser tomada de modo homogêneo, já que nem todos os indivíduos falam da mesma maneira, variando de acordo com seu estilo pessoal e identidade.

O que procuramos mostrar é que o olhar para macrocategorias sociais clássicas pode nos trazer algumas informações relevantes (sobre o comportamento de grupo dos jovens, por exemplo), mas não é suficiente para descrever o uso dos RADs na

³⁴ “The landscape is an imagined array of social types, distinguished on the basis of social issues and grounding linguistic variability in ideology. It is through participation in this landscape that individual speakers produce and perceive – and accelerate – changes in progress. Speakers engage in stylistic practice to construct personae in the moment, based on the range of possibilities offered in the landscape. Thus the adoption of a change is a performative act, not necessarily a conscious one, by which the individual resolves his or her immediate place in the social landscape. [...] The speaker, a stylistic agent, parses figures in the landscape relating linguistic differences to social differences. Thus change doesn’t just “arrive” at a speaker; it is already there in the landscape, and speakers adopt it if it is useful.”

comunidade investigada. Para dar conta disso, é necessário ir além, considerando o valor local dos marcadores em análise, bem como os movimentos ideológicos envolvidos e as posturas individuais correlacionadas ao seu uso.

5. Considerações finais

Neste artigo, discutimos o tratamento variacionista de marcadores discursivos interacionais, mais especificamente de itens conhecidos como requisitos de apoio discursivo (RADs), com foco no significado social e estilístico desses itens. Contextualizamos, teoricamente, a questão desses significados no âmbito das três ondas dos estudos variacionistas, com especial atenção à identidade, relacionando o fenômeno em tela com tais significados. Por fim, revisitamos dados analisados por Valle (2001, 2014) em amostras de fala florianopolitana: i) buscando evidenciar a importância de se examinar minuciosamente cada entrevista sociolinguística em busca de informações que subsidiem a análise de fenômenos linguísticos; ii) relacionando o uso de RADs a macrocategorias sociais, à identidade local e ao indivíduo, considerando aspectos ideológicos e a construção de *personas*; e iii) mostrando como o significado social se desloca de categorias macrosociológicas para categorias demográficas e socioculturais locais, passando a ser associado a aspectos identitários e estilísticos. Podemos concluir, nos termos de Kiesling (2013, p. 465), que “a construção da identidade não é local ou global, micro ou macro, mas representa uma dialética entre esses níveis”³⁵. Logo, a constituição de *persona* interage com a identidade local e a identidade social mais geral.

Por fim, tendo em vista que existem no Brasil inúmeros bancos de dados de fala constituídos por entrevistas sociolinguísticas (gravadas a partir da década de 1980), acreditamos que, do ponto de vista metodológico, uma contribuição significativa deste

³⁵ “Identity construction is neither local nor global, micro nor macro, but represents a dialectic between them.”

trabalho é justamente mostrar que a entrevista sociolinguística pode ser o locus de significados estilísticos e identitários que vão além dos significados sociais atrelados a categorias macrosociológicas que estratificam os informantes, e que é possível desenvolver mecanismos metodológicos que permitam captar a dinâmica local da variação socioestilística, considerando o papel agentivo do falante. Nesse sentido, o desafio que se coloca ao pesquisador é o de propor novas formas de abordagem da entrevista sociolinguística que permitam refinar o tratamento analítico de informações de caráter social, estilístico e identitário que delas emergem.

Referências

BASTOS, A. Homenageados com Medalha Aldirio Simões dizem o que é ser manezinho. **Diário Catarinense**, Florianópolis, 06 jun. 2012. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/homenageados-com-medalha-aldirio-simoes-dizem-o-que-e-ser-manezinho>. Acesso em: 07 jul. 2012.

BECKETT, D. Sociolinguistic individuality in a remnant dialect community. **Journal of English linguistics**, v. 31, n. 1, p. 3-33, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/0075424202250294>

BEECHING, K. La co-variation des marqueurs discursifs bon, c'est-à-dire, enfin, hein, quand même, quoi et si vous voulez: une question d'identité?. **Langue française**, n. 154, p. 78-93, 2007.

BENTES, A. C.; MARIANO, R. D. A linguagem dos manos: é possível falar sobre um registro popular paulista? *In*: CEZARIO, M. M.; CUNHA, M. A. F. da (org.). **Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta**. Rio de Janeiro: Mauad, p. 147-161, 2013.

BLAKE, R.; JOSEY, M. The /ay/ diphthong in a Martha's Vineyard community: what can we say 40 years after Labov? **Language in Society**, v. 32, n. 4, p. 451-485, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404503324017>

BUCHOLTZ, M. From stance to style: Gender, interaction, and indexicality in mexican immigrant youth slang. *In*: JAFFE, A. (ed.) **Stance: Sociolinguistic Perspectives**. New York: Oxford, 2009, p.146-170.

CARRANZA, I. E. La indicidad en la interacción y el contraste entre perspectivas teóricas sobre marcadores discursivos. In: NEGRONI, M. M. G. (ed.) **Actas del II Coloquio Internacional Marcadores del discurso en lenguas románicas: un enfoque contrastivo**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2012, p. 24-34. e-book.

CLARAMUNT, M. C. **Configuração urbana e identidade espacial**: estudo de localidades praianas na Ilha de Santa Catarina. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade) – Programa de Pós-graduação em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

COUPLAND, N. **Style: language variation an identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

DAL MAGO, D. **Quer dizer**: percurso de mudança via gramaticalização e discursivização. 2001. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

ECKERT, P. The individual in the semiotic landscape. In: **4th Workshop on Sound Change**. University of Edinburgh. Edinburgh, Scotland (U.K.), 2017. Disponível em <http://www.lel.ed.ac.uk/wsc/img/inv/Eckert.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

ECKERT, P. Third Wave Variationism. **Oxford Handbooks Online**, 2016. DOI: [10.1093/oxfordhb/9780199935345.001.0001/oxfordhb-9780199935345-e-27](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199935345.001.0001/oxfordhb-9780199935345-e-27).

ECKERT, P. Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of variation. **Annual Review of Anthropology**, n. 41, p. 87-100, jun. 2012. DOI: [10.1146/annurev-anthro-092611-145828](https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-092611-145828)

ECKERT, P. **Three Waves of Variation Study**: The emergence of meaning in the study of variation. 2005. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/89d3/de3d9d756fd39cd0b2b1270c309feb4a49a7.pdf> . Acesso em: 12 abr. 2017.

ECKERT, P. Style and social meaning. In: ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (ed.). **Style and Sociolinguistic Variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 119-126.

ECKERT, P. **Language variation as social practice: The linguistic construction of identity in Belten High**. Blackwell: Oxford, 2000.

FANTIN, M. **Cidade dividida**. Florianópolis: Futura, 2000.

GÖRSKI, E. M.; VALLE, C. R. M. Marcadores em competição no domínio funcional da “requisição de apoio discursivo”. *In*: CEZARIO, M. M.; CUNHA, M. A. F. da (org.). **Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013, p. 113-129.

GÖRSKI, E. M.; TAVARES, M. A. O objeto de estudo na interface variação-gramaticalização *In*: BAGNO, M.; CASSEB-GALVÃO, V.; REZENDE, T. F. (org.). **Dinâmicas funcionais da mudança linguística**. São Paulo: Parábola. 2017, p. 35-63.

GÖRSKI, E. M.; TAVARES, M. A. Reflexões teórico-metodológicas a respeito de uma interface sociofuncionalista. **Revista do GELNE**, v.15, n.1/2, p. 79-101, 2013.

GUMPERZ, J. J.; COOK-GUMPERZ, J. Studying language, culture, and society: Sociolinguistics or linguistic anthropology? **Journal of Sociolinguistics**, v. 12, n. 4, p. 532-545, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00378.x>

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M. **Sociolinguistic Styles**. John Wiley & Sons, 2016.

HOPPER, P. On some principles in the grammaticalization. *In*: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (Eds.). **Approaches to grammaticalization**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991. v. 1 e 2, p. 7-35.

KIESLING, S. F. Constructing identity. *In*: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING, N. (ed.). **The handbook of language variation and change**. 2. ed. Cambridge: Blackwell, 2013, p. 448-467.

KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. New York: Routledge, 2012.

LABOV, W. **Principles of linguistic change: internal factors**. Oxford: Blackwell, 1994.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução: M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LAVANDERA, B. Where does the linguistic variable stop? *Language and Society*, v. 7, n. 2, p. 171-182, 1978.

MACAULAY, R. You know, it depends. *Journal of Pragmatics*, v. 34, n. 6, p. 749-767, 2002. DOI: [10.1016/S0378-2166\(01\)00005-4](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(01)00005-4)

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 191-213.

MÜLLER, S. **Discourse markers in native and non-native english discourse**. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005.

NÚÑEZ, A. S. M. Los marcadores interrogativos de control de contacto en el corpus PRESEEA de Santiago de Chile. *Boletín de Filología*, v. 46, n. 2, p. 135-166, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032011000200006>

OS MANEZINHO PIRA. Disponível em: <https://www.facebook.com/OsManezinhoPIRA/>. Acesso em: 28 fev 2014.

PAGOTTO, E. G. **Variação e identidade**. 2001. 327 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Univesidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 109-128.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados. In: BASTOS, L. Cabral; SANTOS, W. S. (org.). **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2013, p. 37-46.

ROMAINE, S. On the problem of syntactic variation and pragmatic meaning in sociolinguistic theory. *Folia Linguistica*, n. 18, p. 409-439, 1984.

SCHIFFRIN, D. Discourse markers: language, meaning and context. **The handbook of discourse analysis**. Malden, MA: Blackwell, 2001. p. 54-75.

- SCHIFFRIN, D. **Discourse markers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- SCHILLING, N. Investigating stylistic variation. *In*: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING, N. (ed.). **The handbook of language variation and change**. 2. ed. Cambridge: Blackwell, 2013. p. 327-349.
- SEVERO, C. G.; NUNES DE SOUZA, C. M. Identidade e língua na ilha de Santa Catarina: sobre a relação entre o manezinho e o manezês. *In*: SAVEDRA, M. M. G.; MARTINS, M. A.; HORA, D. da (org.). **Identidade social e contexto linguístico no português brasileiro**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2015, p. 13-36.
- SILVA, G. M. de O.; MACEDO, A. Análise sociolinguística de alguns marcadores conversacionais. *In*: MACEDO, A.; RONCARATI, C.; MOLLICA, M. C. (org.). **Variação e discurso**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 11-49.
- SILVERMAN, D. **Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction**. 2 ed. Londres: SAGE, 2001.
- TAGLIAMONTE, S. A. **Analysing sociolinguistic variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- TAVARES, M. A. **A gramaticalização de E, AÍ, DAÍ, e ENTÃO: estratificação/ variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista**. 2003. 286 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- TAVARES, M. A.; GÖRSKI, E. M. Variação e sociofuncionalismo. *In*: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (orgs.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 249-270.
- TERKOURAFI, M. The pragmatic variable: toward a procedural interpretation. **Language in Society**, v. 40, n. 3, p. 343–372. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404511000212>
- URBANO, H. Marcadores conversacionais. *In*: PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 1997, p. 81-101.
- VALLE, C. R. M. **Multifuncionalidade, mudança e variação de marcadores discursivos derivados de verbos cognitivos: forças semântico-pragmáticas, estilísticas**

e identitárias em competição. 2014. 415 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

VALLE, C. R. M. **Sabe? ~ não tem? ~ entende?:** itens de origem verbal em variação como requisitos de apoio discursivo. 2001. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

VALLE, C. R. M.; GÖRSKI, E. M. Por um tratamento multidimensional da variação estilística na entrevista sociolinguística. *In*: GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L.; NUNES DE SOUZA, C. M. (org.). **Variação estilística – reflexões teórico-metodológicas e propostas de análise**. Coleção Linguística. v. 3. Florianópolis: Insular, 2014, p. 93-121.

Artigo recebido em: 26.01.2019

Artigo aprovado em: 06.06.2019



A função sintática e o licenciamento de artigos definidos diante de antropônimos e de possessivos pré-nominais: um estudo com dados de fala em Carnaíba – Pernambuco

The syntatic function and the licensing of the definite article before proper nouns and prenominal possessives: a study on speech data from Carnaíba – Pernambuco

Déreck Kássio Ferreira Pereira*

Adeilson Pinheiro Sedrins**

Cláudia Roberta Tavares Silva***

RESUMO: Neste artigo discutimos os resultados da análise de dados de fala provenientes do município de Carnaíba, localizado na região do sertão de Pernambuco, focalizando a variação entre a realização ou não do artigo definido diante dos contextos: pronome possessivo em posição pré-nominal e antropônimos. Os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a análise advêm do quadro da sociolinguística variacionista e a discussão está centrada nos resultados em que foi controlada a variável *função sintática* do sintagma nominal, tendo em vista que essa variável permitiu observar uma diferença na frequência de licenciamento de artigos nos dois diferentes contextos aqui analisados. Os dados coletados apontam ainda para uma tendência à não realização do artigo, nos contextos analisados, o que se diferencia do uso encontrado em outras

ABSTRACT: This paper discusses the results of the analysis of speech data from Carnaíba, a city located in Pernambuco inland, focusing in the variation regarding the licensing of a definite article before a prenominal possessive pronoun and before proper nouns. The theoretical-methodological assumptions that guided the analysis is based on the framework of the Sociolinguistic (variation theory) and it is centered on the results in which the variable *syntactic function* of the nominal phrase was controlled, considering that this variable allowed to observe a difference in the frequency of licensing of articles in the two different contexts analyzed here. The collected data points to a trend of non license of the definite article before proper nouns and prenominal possessives, which differs from the use found in relation to other communities, more specifically, those

* Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. derick_ferreira@hotmail.com

** Doutor em Linguística, professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco. sedrins@gmail.com

*** Doutora em Linguística, professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco. claudiarobertats@gmail.com

comunidades, mais especificamente, aquelas localizadas mais ao Sudeste e ao Sul do país.

located more to the Southeast and South of the country.

PALAVRAS-CHAVE: Artigo definido. Pronome possessivo. Antropônimo. Sintaxe. Sociolinguística Variacionista.

KEYWORDS: Definite article. Possessive pronoun. Proper nouns. Syntax. Variationist Sociolinguistic.

1. Introdução

Um dos fenômenos que apresenta uma diferença entre o português brasileiro (PB) e o português europeu (PE) é o da realização de artigo definido diante de possessivo pré-nominal. Conforme observou Castro (2006), enquanto no PB a variação entre presença *versus* ausência do artigo antes de possessivo é bastante frequente, no PE contemporâneo a realização do artigo, nesse contexto, é obrigatória. Diante de nomes próprios de pessoas (antropônimos), a realização do artigo também parece ser mais comum na variedade europeia, havendo uma variação maior entre realização e não realização do artigo no PB, como mostraram alguns estudos (CALLOU; SILVA, 1997; SILVA, 1982).

Tendo em vista que a alternância entre a realização ou não do artigo definido diante de antropônimos e de possessivos pré-nominais parece, a princípio, não revelar alternância de leitura semântica, é comum, na literatura, a sugestão de que em ambos os contextos a contribuição semântica do artigo definido parece ser nula. Nesse sentido, Castro (2006), ao estudar o estatuto do artigo definido que ocorre com formas possessivas tanto no PE quanto no PB, argumenta a favor da ideia de que esse artigo, nas duas línguas, é de natureza expletiva, nos termos em que propõe Longobardi (1994), e que a propriedade de definitude associada ao determinante é apresentada já pelo possessivo, sendo nula a contribuição semântica do artigo expletivo.

A autora argumenta a favor da ideia de que o artigo definido realizado com um possessivo pré-nominal e com um antropônimo, no PB, apresenta um mesmo estatuto,

o de forma expletiva, que não traz contribuição semântica à construção sintática. O principal argumento apresentado pela autora é baseado no estudo diacrônico apresentado em Magalhães (2011), o qual apresenta uma análise sobre o aumento gradativo do uso do artigo definido no PE diante dos contextos de patronímicos e de possessivos pré-nominais.

Apesar de o PE ter passado de uma língua em que a realização do artigo definido diante de possessivos e antropônimos era quase nula, para uma língua que hoje apresenta a realização do artigo, nesses contextos, como obrigatória (cf. CASTRO, 2006), assumir que os mecanismos sintático-semânticos que regem a variação na realização do artigo definido no PB são os mesmos, tanto para os contextos de antropônimos quanto para os contextos de possessivos pré-nominais, não permite contemplar certos contrastes entre a frequência de ocorrência do determinante, nesses contextos, numa mesma comunidade de fala. Isto é, uma mesma comunidade de fala apresenta diferentes frequências para uso de determinantes diante de antropônimos e diante de possessivo na posição pré-nominal.

Neste trabalho, iremos discutir o resultado de uma pesquisa realizada com base no estudo de dados de fala de um município localizado no interior do estado de Pernambuco, Carnaíba, uma região em que o uso do artigo definido diante de antropônimos e de possessivos pré-nominais é pouco frequente. É importante destacarmos que o tipo de antropônimo a ser observado aqui é o chamado prenome, isto é, o primeiro nome de um indivíduo: (A) Maria, (O) João (cf. AMARAL, 2011)¹. O foco da nossa análise serão os resultados para a variável linguística *função sintática*, tendo em vista o fato de essa variável permitir observar um comportamento diferenciado para a frequência de ocorrência de artigo diante dos dois contextos. O

¹ De acordo com Amaral (2011, p. 8), “o prenome, ou primeiro nome, é o antropônimo que antecede o sobrenome. Geralmente distingue o indivíduo dentro de grupos sociais de sua intimidade”. Consideramos, nesta pesquisa, tanto casos de prenomes simples (ex.: Ana) quanto de prenomes compostos (Ana Maria). Não foi controlado neste estudo se o prenome se referia a um ser real ou fictício.

quadro teórico-metodológico que guiou a pesquisa foi o da sociolinguística variacionista laboviana².

Além desta seção introdutória, este artigo apresenta as seguintes: a seção dois, em que situamos dois trabalhos relacionados à nossa pesquisa, a saber, o estudo de Callou e Silva (1997) e o estudo de Alves (2008); a seção três, que corresponde à apresentação da metodologia aplicada na nossa pesquisa, com definição das variáveis controladas para estudo do fenômeno; a seção quatro, que apresenta os resultados, os quais são discutidos na seção cinco. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

2. Dois estudos sobre a variável função sintática

Do ponto de vista semântico, a utilização do artigo definido tanto diante de antropônimos quanto de pronomes possessivos pré-nominais não deveria ser produtiva. Isso porque as duas classes, por já serem de natureza definida, seriam suficientes para garantir a leitura definida do SN (como, evidentemente, garantem). No entanto, no PB, vários estudos sociolinguísticos têm atestado uma produtividade na ocorrência *versus* ausência do artigo definido nesses contextos. Nesse sentido, faz-se necessário conhecer melhor os fatores linguísticos e extralinguísticos que favorecem ou desfavorecem o licenciamento de artigos definidos nesses contextos, a fim de compreender melhor o funcionamento da gramática do PB, mais especificamente, buscando compreender o que licencia o artigo definido em contextos nos quais ele parecer ser desnecessário.

² Não desenvolvemos esta pesquisa sob o enfoque da Socioantroponomástica, uma vez que um dos contextos analisados não envolve necessariamente a realização de nomes próprios, a saber, o contexto de possessivo pré-nominal. O que apresentamos neste trabalho é um recorte de uma pesquisa maior, desenvolvida no âmbito da Sociolinguística Variacionista Laboviana, em que também fatores extralinguísticos foram controlados. Não descartamos, no entanto, um tratamento dos dados selecionados, com antropônimos, dentro da perspectiva da Socioantroponomástica, em trabalho futuro. Agradecemos a um parecerista anônimo pela sugestão do tratamento dos dados nessa perspectiva e pelas bibliografias sugeridas.

Procurando, então, uma melhor compreensão desse fenômeno, uma primeira observação em relação a estudos já realizados é a de que numa mesma comunidade a frequência de realização de artigos definidos diante de antropônimos tende a ser diferente da frequência de realização de artigos definidos diante de possessivos. Nesse sentido, retomamos os resultados de Callou e Silva (1997) apresentados na tabela abaixo:

Tabela 1 – Realização do artigo definido diante de antropônimo e de pronome possessivo, apresentada no trabalho de Callou e Silva (1997).

| Município | Antropônimo | Possessivo |
|------------------|--------------------|-------------------|
| Recife | (12/71) 17 % | (59/98) 60 % |
| Salvador | (10/24) 32 % | (57/87) 66 % |
| Rio de Janeiro | (27/85) 43 % | (280/399) 70 % |
| São Paulo | (20/23) 87 % | (147/209) 70 % |
| Porto Alegre | (50/63) 79 % | (26/33) 79 % |

Fonte: Callou e Silva (1997, p. 21).

A pesquisa de Callou e Silva é resultado da análise de dados provenientes do projeto Nurc (Norma Urbana Culta) e explorou dados de cinco capitais brasileiras, conforme pode ser verificado na Tabela 1³. Observamos que, por exemplo, nos resultados obtidos referentes aos dados da língua falada em Recife, podemos verificar que a ocorrência de artigos diante de antropônimos é menor (17 % dos casos) do que a frequência da ocorrência de artigos definidos diante de possessivos (60 % dos casos). Isso é observado também nas cidades de Salvador e Rio de Janeiro.

³ As autoras não explicitam no texto o tamanho da amostra considerada para o estudo dos dados de fala provenientes do projeto Nurc. Trata-se, conforme observam as autoras, de um *corpora* de língua oral de falantes com curso universitário completo (cf. CALLOU; SILVA, 1997).

Entre outras variáveis controladas no estudo apresentado em Callou e Silva (1997), está a da função sintática do SN cujos resultados, em Peso Relativo (doravante PR), apresentamos na tabela a seguir:

Tabela 2 – Realização do artigo diante de possessivos e de antropônimos de acordo com a função sintática.

| Função Sintática | Possessivos | Antropônimos |
|-------------------------|--------------------|---------------------|
| Sujeito | ,71 | ,61 |
| Tópico | ,59 | ,95 |
| Objeto + predicado | ,59 | ,41 |
| Adjunto adv. | ,36 | ,98 |
| Genitivo | ,19 | ,34 |
| Antitópico | ,12 | |

Fonte: Callou e Silva (1997, p.18)

A Tabela 2 mostra como função sintática mais relevante para a realização de artigo definido diante de possessivo pré-nominal a função de *sujeito*, que corresponde a uma posição sintática argumental. Diferentemente, nos contextos de antropônimos, as funções de *tópico* e de *adjunto adverbial*, ambas referentes a posições sintáticas não argumentais, foram as que mais favoreceram o licenciamento de artigo definido.

Um outro estudo que relaciona o uso de artigos definidos diante de nomes próprios à variável função sintática é apresentado em Alves (2008). A pesquisa da autora analisou a variação sintática do artigo definido diante de antropônimos em dados de fala de indivíduos pertencentes à comunidade de Barra Longa, localizada no estado de Minas Gerais, e que residem na capital mineira, Belo Horizonte. De antemão, a autora revela, com base em outros estudos, que, apesar de próximos, os dois municípios parecem possuir padrões distintos em relação ao fenômeno linguístico em

análise. Os resultados mostram que, em Belo Horizonte, o padrão dominante é a presença do artigo, como constatado por Moisés (1995); já em Barra Longa, a ausência predomina, de acordo com Mendes (2009).

Para a realização de sua pesquisa, Alves (2008) se valeu da análise quantitativa de dois *corpora* construídos através de dados de fala de 20 informantes: a) 16 pertenciam ao que a autora chama de “o grupo de Belo Horizonte”, constituído por jovens de Barra Longa, com faixa etária entre 18 e 30 anos, que residiam em Belo Horizonte, de onde foram coletados 1.163 dados; e b) 4 informantes identificados como “o grupo de controle”, com a mesma faixa etária do primeiro grupo e residentes em Barra Longa, de onde foram extraídos 340 dados. O objetivo da autora foi verificar se os informantes, agora residentes em Belo Horizonte, apresentaram alterações no sistema linguístico presente em sua comunidade de origem.

A princípio, a autora verifica que a variante predominante em seu *corpus* é aquela em que o antropônimo não vem acompanhado por artigo definido. Segundo Alves (2008), em sua análise, a frequência da ausência de artigo foi superior à frequência da presença: 85 % e 15 %, respectivamente. Com isso, a autora mostra que, mesmo residindo em Belo Horizonte, os informantes mantêm a variante predominante em sua cidade de origem, Barra Longa.

A variável linguística *função sintática* correspondeu ao único grupo de fatores linguísticos condicionante na realização do artigo na fala dos informantes. Os resultados revelam que a presença do determinante na fala dos informantes oriundos de Barra Longa, mas residentes em Belo Horizonte, tende a ser favorecida quando o nome próprio desempenha a função sintática de objeto direto e indireto. Quando isso acontece, o PR chega a 0,77 e 0,63, respectivamente. A função de aposto também favorece, apresentando um PR de 0,61. Já a função de adjunto adnominal e de complemento nominal desfavorecem, haja vista que os PRs apresentados são de 0,44 e 0,34, respectivamente.

Resta-nos saber se e como esse condicionamento da variável *função sintática* ocorre nos dados analisados de Carnaíba, permitindo aproximações sobre a variação na realização do artigo definido diante de antropônimos e de possessivos pronominais com os resultados encontrados na língua usada em outras localidades.

Na seção que segue, apresentamos o perfil da realidade por nós pesquisada.

3. Os aspectos metodológicos da pesquisa

Localizada no interior de Pernambuco, a cidade de Carnaíba fica a 400 km da capital do estado, Recife. Segundo o censo de 2014 do IBGE, o município possui uma população de 18.574 habitantes e uma área de 427,802 km². Além disso, é considerada uma cidade “pacata” da região do sertão do Pajeú, sendo a agropecuária o setor econômico de destaque.

Outros municípios da região do sertão do Pajeú pernambucano também já serviram como foco de nossa pesquisa, a saber, os municípios de Serra Talhada, um importante polo econômico da região, Triunfo e Floresta. Esta pesquisa integra o projeto *Língua Usada em Pernambuco*, desenvolvido na Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada, localizada em Serra Talhada – Pernambuco. O objetivo do projeto é o de compor, através da coleta e da sistematização de dados de fala e de escrita, um perfil sociolinguístico de aspectos morfossintáticos e fonético-fonológicos da língua usada no estado pernambucano.

Para esta pesquisa em Carnaíba, realizamos 24 entrevistas informais. As entrevistas que formam nosso *corpus* apresentam uma duração mínima de 10 minutos cada, totalizando cerca de 4 horas de gravação. Tendo em vista que nosso roteiro (um questionário semiestruturado) levaria o informante a produzir um número robusto do fenômeno sem muitas dificuldades, uma vez que o entrevistador realizava perguntas, como “qual sua cantora favorita?”, “Quem é seu personagem preferido?”, acreditamos que 10 minutos foi um tempo significativo para a obtenção de dados.

A Tabela 3 apresenta a estratificação dos informantes:

Tabela 3 – Quantitativo e distribuição dos informantes da amostra.

| Município | Sexo | Escolaridade | Faixa etária | Quant. | Subtotal | Total |
|-----------|-----------|--------------|--------------|--------|----------|-------|
| Carnaíba | Feminino | Fundamental | 6-17 | 4 | 12 | 24 |
| | | Médio | 18-35 | 2 | | |
| | | | +35 | 2 | | |
| | | Superior | 18-35 | 2 | | |
| | +35 | | 2 | | | |
| | Masculino | Fundamental | 6-17 | 4 | 12 | |
| | | Médio | 18-35 | 2 | | |
| | | | +35 | 2 | | |
| Superior | | 18-35 | 2 | | | |
| | +35 | 2 | | | | |

Fonte: elaborada pelos autores.

Após a seleção e codificação dos dados selecionados, utilizamos o programa computacional *GoldVarb X*, presente no pacote VARBRUL, para a realização do tratamento quantitativo (estatístico e probabilístico) de nossos dados.

Para procedermos à análise, foram realizadas 11 rodadas dos dados, isto é, o número de vezes em que os dados selecionados foram trabalhados no programa supracitado, sendo seis dos dados pertencentes ao antropônimos e cinco dos dados de pronomes possessivos.

Observemos as variáveis que foram apontadas como significativas pelo *GoldVarb X* para o município.

3.1. Variáveis controladas para o contexto de antropônimo

A ordem de apresentação das variáveis está de acordo com a ordem de significância dada pelo programa, isto é, da variável mais condicionante à menos condicionante na realização do artigo.

3.1.1. Tipo de preposição

Foi controlado, nesta pesquisa, o fato de o SN nucleado por um antropônimo pertencer ou não a um contexto preposicionado, ou seja, se havia alguma preposição introduzindo o SN com antropônimo. Segundo o que mostram alguns trabalhos (CALLOU; SILVA, 1997; PEREIRA, 2017), quando há preposição regendo o SN nucleado por um antropônimo, em geral, ocorre um favorecimento da presença de artigo definido. Diante disso, procuramos verificar o condicionamento de contextos preposicionados para a realização do artigo em nossa análise.

É importante salientarmos que a variável *tipo de preposição* foi extraída de uma primeira variável, a saber: *contexto preposicionado*. Todavia, no processo do tratamento estatístico, suspeitamos de que poderia haver algum problema com relação a essas duas variáveis, uma vez que o *GoldVarb X* considerava a variável *contexto preposicionado*, mas excluía o tipo de preposição. Realizamos, então, outra rodada, porém sem os códigos que identificavam a presença da preposição. Como resultado, a variável antes excluía foi selecionada pelo *stepping up*⁴. Diante disso, fizemos uso de nossa sensibilidade de pesquisadores e optamos por ficar com a rodada em que a variável *tipo de preposição* havia sido selecionada, pois o fato de dizer que o tipo de preposição é significativo implica afirmar que o fato de ter uma preposição diante de um SN também é significativo.

⁴ No *GoldVarb X*, o *stepping up* é responsável por indicar ao pesquisador as variáveis tomadas por ele como sendo significativas.

Nos dados, encontramos apenas dois tipos de preposições em nosso *corpus*: a preposição *de* e a preposição *com*, a primeira é representante das preposições tipicamente aglutinantes; já a segunda, daquelas que não são consideradas aglutinantes.

3.1.2. Função sintática

Estudos como os realizados por Callou e Silva (1997) e Alves (2008) apresentam a função sintática de SN nucleado por um antropônimo como sendo uma variável relevante no condicionamento da presença do artigo definido, como discutimos anteriormente. Tendo, então, como base os resultados presentes nas pesquisas dessas autoras, procuramos verificar qual o nível de significância dessa variável em nosso *corpus*. Salientamos que buscamos analisar todas as funções sintáticas encontradas em nossa amostra, não nos restringindo a analisar apenas os fatores apresentados pelas autoras, que foram: sujeito, tópico, antitópico, adjunto, genitivo e objeto.

Os exemplos de (1) a (8) ilustram as funções sintáticas observadas⁵:

- (1) Sujeito
 - a. “**A Maria Joaquina** não gosta dele (...)” (Inf10-CA)
 - b. “**Letícia** foi embora (...)” (Inf25-CA)

- (2) Tópico
 - a. “**O Rick**, ele é o principal” (Inf15-CA)
 - b. “**Fábio**, ele sempre foi muito inteligente (...)” (Inf4-CA)

- (3) Adjunto de nome
 - a. “Quando fui no show **da Elba**” (Inf4-CA)
 - b. “Eu fui pro aniversário ontem, na casa de **Raimundo**” (Inf10-CA)

⁵ O código entre parênteses ao lado de cada exemplo foi utilizado para a identificação do informante que o produziu. Inf é abreviação para “informante”, e o número que vem logo após “Inf” identifica-o em nosso *corpus*. CA é uma abreviação para Carnaíba. Para cada função sintática, apresentamos dados do nosso *corpus* com presença e ausência de artigo nos contextos analisados.

- (4) Complemento Nominal
 - a. “Ninguém tem mais esperanças **na Dilma** não” (Inf3-CA)
 - b. “(...) Eu lembro que ela tinha uma raiva **de Lulinha** (...)” (Inf14-CA)
- (5) Antitópico
 - a. “O meu ex-professor, **o Carlão** (...)” (Inf304-CA)
 - b. “O goleiro do palmeira, **Marcos**” (Inf303-CA)
- (6) Objeto direto
 - a. “Atriz? Eu acho **a Bruna Marquezine** uma boa atriz (...)” (Inf13-CA)
 - b. “Eu levaria **Letícia** e minha amiga.” (Inf25-CA)
- (7) Objeto indireto
 - a. “Elas gostam **da Pepa**” (Inf7-CA)
 - b. “Gosto de **Chico Buarque**” (Inf18-CA)
- (8) Predicativo
 - a. “O melhor é **o Messi** mesmo” (Inf303 – CA)
 - b. “O mais tímido é **Zé Carlo**, José Carlos, no caso. (...)” (Inf4-CA)

Além da *função sintática* e do *contexto preposicionado*, também foram tomadas como variáveis e controladas as estruturas de *SN isolado* – quando apenas um SN era apresentado como resposta à pergunta do informante (ex: *Entrevistador*: Que cantor a senhora indicaria pra ouvir?; *Informante*: Eliana) – e a *referência do antropônimo*. Consideramos respostas curtas dos informantes em que havia apenas um SN ou um sintagma preposicionado (SP), não havendo realização de uma sentença completa. Assim, tanto um SN isolado (ex: *O João*) quanto um SP isolado contendo um SN com nome próprio ou possessivo pré-nominal (ex.: *do João, com meu amigo*) foram controlados e considerados como “SN isolados” em nosso estudo.

Em relação à referência do antropônimo, controlamos se o nome designava um ser real ou imaginário/de ficção. Nesse último caso, referimo-nos aos personagens presentes em novelas, séries, filmes, desenhos animados etc. Para essa variável, nossa hipótese era a de que, quando o informante produz um antropônimo que se refere a

um personagem, este tem maior chance de ser produzido com um artigo definido. Já quando o antropônimo apresenta o que chamamos de referência real, isto é, quando se refere a uma pessoa real, há uma menor chance de o artigo aparecer. Tal hipótese está embasada no fato de que a maioria dos personagens é apresentada, pela mídia, já com a presença do artigo definido diante do nome do personagem, como, por exemplo, “O Homem-Aranha”, “A Peppa”.

3.2. Variáveis controladas para o contexto de pronome possessivo

Para o contexto de possessivo pré-nominal, o programa considerou três variáveis que selecionamos para a análise, a saber: tipo de preposição, função sintática e SN isolado. É importante salientarmos que, ao percebermos a quantidade de variáveis descartadas, foram realizadas novas rodadas, a fim de corrigirmos possíveis erros. Todavia, o programa continuou a desconsiderar as mesmas variáveis, o que nos fez acreditar que o resultado não mudaria mesmo se continuássemos realizando novas rodadas.

Para a variável *tipo de preposição*, diferentemente do que aconteceu com os antropônimos, três tipos de preposição ocorreram no *corpus*: *de*, *em* e *com*. Em relação à *função sintática*, é importante salientarmos que retiramos um fator por motivo de *knockout*⁶, ou seja, por não estar em situação de variação. Foi retirado o contexto de *predicativo*. As funções sintáticas controladas são as apresentadas abaixo:

- (9) Sujeito
 - a. “**O meu avô** era muito brincalhão” (Inf17-CA)
 - b. “**Minha mãe** não deixa eu dormir aqui” (Inf10-CA)

- (10) Tópico
 - a. “**A minha infância**, ela foi muito tranquila comparada a de hoje” (Inf4-CA)

⁶ O *knockout* acontece quando não há variação entre os fatores presentes na variável analisada.

b. “**Meu irmão**, ele morreu” (Inf4-CA)

(11) Adjunto de nome

a. “Quase todo final de semana, a gente se reuni na casa **do meu avó**, da minha vó” (Inf23-CA)

b. “A gente sempre tá indo se divertir no sítio de **minha tia (...)**” (Inf13-CA)

(12) Antitópico

a. “Geovana, a minha sobrinha, vive aqui em casa” (Inf1-CA)

b. “Alexandre, **meu filho**, tem essa loja aí” (Inf4-CA)

(13) Objeto direto

a. “Todo mundo quer ter **a sua família** por perto” (Inf4-CA)

b. “Eu quero ter **meu futuro (...)**” (Inf23-CA)

(14) Objeto indireto

a. “eu gosto só **da minha mãe** mesmo” (Inf19-CA)

b. “eu confio em **meus amigos**” (Inf23-CA)

Também foram controladas as variáveis *SN isolado* (quando o SN contendo o possessivo pré-nominal era dado isoladamente como resposta). Além disso, seguindo estudos como os de Silva, foram controladas também as variáveis *status informacional* – se o SN introduzia uma informação nova ou uma informação não nova, já apresentada no discurso; *relação de parentesco*, *relações humanas*, *posse inerente e não inerente*. Essas variáveis foram desconsideradas como relevantes pelo programa estatístico utilizado.

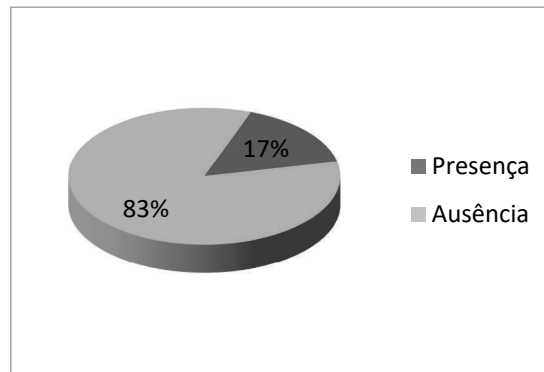
Passamos, então, a discutir os resultados.

4. Análise geral dos dados

Foram selecionados 781 SNs, dos quais 293 apresentavam o contexto de pronomes possessivos pré-nominais e 488 apresentavam como núcleo um antropônimo.

Nosso primeiro gráfico corresponde ao número percentual de ocorrências de artigo definido considerando os dois contextos investigados:

Gráfico 1 – Resultado total de presença *versus* ausência de artigo definido nos contextos de possessivos pré-nominais e de antropônimos nos dados selecionados.



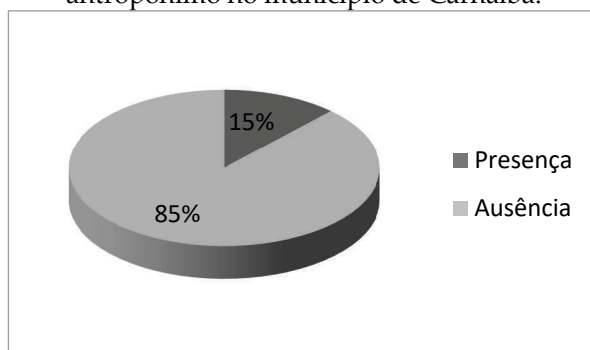
Fonte: elaborado pelos autores.

Verificamos, a partir das porcentagens presentes no gráfico, que nos dados em análise a ausência do artigo definido é superior à sua presença. Quando houve a presença de artigo, o número de ocorrência foi de apenas 17 %; já os SNs analisados sem a ocorrência de artigo obtiveram uma porcentagem de 83 %. Os dados abaixo retirados do *corpus* ilustram a variação encontrada.

- (17) a. “Círiilo é doido por a **Maria Joaquina**” (Inf10-CA)
 b. “Quase todo final de semana, se reúne na casa **do meu avó, da minha vó.**” (Inf23-CA)
- (18) a. “Só quando **Geciane** apruma lá pra Delmiro Gouveia” (Inf13-CA)
 b. “A última virada de ano que eu passei com **meu pai**” (Inf16-CA)

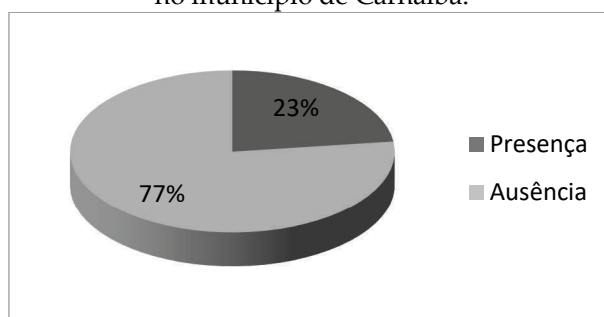
No que se segue, apresentamos os resultados separados pelos dois diferentes contextos analisados, o que nos permite observar uma leve diferença na frequência de uso do artigo.

Gráfico 2 – Resultado porcentual da presença *versus* ausência de artigo definido diante de antropônimo no município de Carnaíba.



Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 3 – Resultado porcentual da presença *versus* ausência de artigo definido diante de possessivos no município de Carnaíba.



Fonte: elaborado pelos autores.

Os gráficos 2 e 3 nos dão uma visão mais específica sobre como o fenômeno em análise se apresenta nos dados. Fica clara a preferência pelo não uso do artigo diante dos dois contextos nessa comunidade. Também podemos perceber que os dados com antropônimo são menos sensíveis à realização do artigo na comunidade em comparação com os dados com possessivo. Todavia essa diferença não é tão expressiva, uma vez que o primeiro apresenta uma porcentagem de 15 % (73/488), e o segundo, de 23 % (67/293).

Passamos a discutir as variáveis linguísticas para cada contexto.

4.1. Contexto de antropônimo

É de suma importância salientarmos que os números apresentados nos pesos relativos são referentes à realização de artigo diante dos fatores. Também gostaríamos

de sinalizar para o fato de que apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos em porcentagem e em Peso Relativo, sendo este último aquele que servirá como base para apontar a significância ou não das variáveis e, conseqüentemente, de seus fatores.

4.1.1. Tipo de preposição

Como mencionamos anteriormente, para que essa variável tivesse sido considerada significativa, foi necessária a retirada da variável *contexto preposicionado*. Optamos, então, por trazer para discussão a variável *tipo de preposição*, haja vista que, ao sinalizarmos que o tipo de preposição é significativo, também estaríamos indicando que a presença da preposição é significativa.

Vejamos, então, como essa variável atuou no município analisado:

Tabela 4 – Resultados da variável tipo de preposição no contexto de antropônimo em Carnaíba.

| Preposições | Presença | | Ausência | | P.R |
|-------------|----------|----|----------|----|------|
| | Nº | % | Nº | % | |
| <i>DE</i> | 31/72 | 43 | 41/72 | 57 | 0,56 |
| <i>COM</i> | 1/11 | 9 | 10/11 | 91 | 0,16 |

Fonte: elaborada pelos autores.

No estudo apresentado em Callou e Silva (1997), as autoras observaram que as preposições aglutinadoras com artigos são as que mais favorecem o uso deste nos dados analisados (Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo), de modo que a ocorrência do artigo definido com preposições aglutinadoras ocorreu em 54 % dos casos, com peso relativo de 0,77. Por sua vez, os dados na Tabela 4, de nossa pesquisa, mostram que *de*, uma preposição aglutinadora, foi a que mais favoreceu o uso do artigo, se comparamos com os resultados para *com*, que não é aglutinadora. Todavia é interessante chamarmos a atenção para a pouca ocorrência da preposição *com*.

Dessa forma, vamos apenas ressaltar como se deu a realização do artigo com esses dois tipos de preposição. Observemos, então, que, do total de contexto de antropônimos regidos pela preposição *de*, 43 % foi de realização e 57 %, de ausência de artigo, e que o efeito dessa preposição nos dados analisados é de 0,56. Já do total de preposição do tipo *com*, 9 % favoreceram a realização do artigo e 91 % favoreceram sua ausência, tendo um peso relativo de apenas 0,16.

Passamos na subseção seguinte a discutir os resultados referentes ao controle da variável *função sintática*, o que nos permitirá também observar se há uma coincidência de maior favorecimento de artigos para funções que são encabeçadas por preposições.

4.1.2. Função sintática

A Tabela 5 apresenta os resultados para o condicionamento da variável *função sintática* do SN no condicionamento da realização do artigo definido. As funções sintáticas estão organizadas seguindo a ordem apresentada pelo programa, sendo a primeira a que mais favorece a realização e a última a que menos favorece.

Tabela 5 – Resultado da variável função sintática no contexto de antropônimo em Carnaíba.

| Função | Presença | | Ausência | | P.R |
|----------------------------|----------|----|----------|----|------|
| | Nº | % | Nº | % | |
| <i>Adjunto de nome</i> | 39/85 | 46 | 46/85 | 54 | 0,84 |
| <i>Tópico</i> | 2/14 | 14 | 12/14 | 86 | 0,64 |
| <i>Predicativo</i> | 8/57 | 14 | 49/57 | 86 | 0,60 |
| <i>Objeto direto</i> | 5/42 | 12 | 37/42 | 88 | 0,50 |
| <i>Objeto indireto</i> | 8/40 | 20 | 32/40 | 80 | 0,49 |
| <i>Sujeito</i> | 2/39 | 5 | 37/39 | 95 | 0,41 |
| <i>Complemento nominal</i> | 8/169 | 5 | 161/169 | 95 | 0,32 |
| <i>Antitópico</i> | 1/42 | 2 | 41/42 | 98 | 0,30 |

Fonte: elaborada pelos autores.

Observando os dados na Tabela 5, é possível percebermos que nenhuma das funções sintáticas encontradas em nosso *corpus* apresentou um valor superior a 50 % no que se refere à realização do artigo. Porém, notamos que a função sintática de *adjunto* é a que possui maior significância da presença desse determinante diante de antropônimos (P.R 0,84), seguida pela função de *tópico* (0,64).

Em relação à variável SN isolado, a análise observou separadamente aqueles SNs isolados que não foram encabeçados por preposição daqueles encabeçados por preposição. Houve uma diferença significativa nos resultados, de modo que quando o SN isolado não era encabeçado por uma preposição, a ocorrência de artigos foi de apenas 7 % (15/215). Já quando o SN isolado era encabeçado por preposição, observamos a ocorrência de 48 % (13/27) dos casos com a realização do artigo definido. Em termos de PR, obtivemos 0,45 para o contexto de SN isolado não introduzido por preposição e 0,79 para o contexto de SN isolado introduzido por preposição.

Dissemos ainda que a referência do antropônimo foi controlada em nossa análise. Considerando uma distinção entre nomes que se referem a pessoas reais e nomes que se referem a personagens, pudemos observar uma diferença de comportamento na realização do artigo. Para os SNs nucleados por antropônimos de pessoas reais, obtivemos uma realização de 9,5 % de realização do artigo (37/389), o que correspondeu a um PR de 0,41. Já para SNs nucleados por antropônimos que se referiam a personagens fictícios (de novelas, filmes, romances etc.), a presença do artigo foi de 36 % (36/99), com PR de 0,78.

4.2. Contexto de pronome possessivo

Para esse contexto, o programa selecionou como significativas apenas três variáveis. Gostaríamos de destacar que foram realizadas cinco rodadas para que chegássemos aos resultados que serão apresentados. Tendo realizado essas rodadas e obtendo os mesmos resultados, optamos por finalizá-las, haja vista que a insistência

em permanecer indicando a significância de apenas três variáveis era um indício de que não teríamos mudança no quadro de variáveis significativas.

4.2.1. Tipo de preposição

Em nosso *corpus*, encontramos três tipos de preposição diante do contexto em análise: *de*, *com* e *em*. Na Tabela 6, apresentaremos os resultados quantitativos de cada uma delas:

Tabela 6 – Resultado da variável tipo de preposição no contexto de pronome possessivo em Carnaíba.

| Preposições | Presença | | Ausência | | P.R |
|-------------|----------|----|----------|----|------|
| | Nº | % | Nº | % | |
| <i>DE</i> | 25/32 | 78 | 7/32 | 22 | 0,82 |
| <i>EM</i> | 13/14 | 93 | 1/14 | 7 | 0,97 |
| <i>COM</i> | 11/58 | 19 | 47/58 | 81 | 0,14 |

Fonte: elaborada pelos autores.

A Tabela 6 nos mostra que as preposições *de* e *em* são as que mais favorecem o uso do artigo diante de pronomes possessivos em posição pré-nominal, enquanto a preposição *com* não foi condicionadora.

Quando o possessivo era acompanhado pela preposição *de*, obtivemos uma ocorrência de artigo definido em 78 % dos casos, com PR de 0,82. Os contextos com a preposição *em* apresentaram uma porcentagem de ocorrência de artigo em 93 % dos casos, com PR de 0,97, e os contextos com a preposição *com*, 19 % de realização de artigos, com peso relativo de 0,14⁷. Dessa forma, poderíamos afirmar que a preposição *em* é a que mais favorece a realização do artigo, mas precisamos dizer que seu número de ocorrência se distancia bastante da quantidade de vezes que as demais preposições apareceram, como apresentado no Quadro 6. Diante disso, a preposição *de* aparece

⁷ Todas as ocorrências da preposição *em+artigo definido* foram ocorrências de aglutinação.

como a que mais favorece a realização de artigo diante de pronomes possessivos nos dados analisados. Já a preposição *com* é a que menos favorece.

4.2.2. Função sintática

A função sintática do SN com possessivo em posição pré-nominal foi a segunda variável selecionada pelo programa como significativa para o contexto analisado. Os resultados são apresentados conforme a ordem da função sintática com maior PR para a função sintática de menor PR

Tabela 7 – Resultado da variável função sintática no contexto de pronome possessivo em Carnaíba.

| Função | Presença | | Ausência | | P.R |
|----------------------------|----------|------|----------|------|------|
| | Nº | % | Nº | % | |
| <i>Objeto indireto</i> | 19/39 | 49 | 20/39 | 51 | 0,75 |
| <i>Objeto direto</i> | 14/63 | 22 | 49/63 | 78 | 0,70 |
| <i>Sujeito</i> | 11/58 | 19 | 47/58 | 81 | 0,59 |
| <i>Adjunto de nome</i> | 17/91 | 19 | 74/91 | 81 | 0,32 |
| <i>Tópico</i> | 4/12 | 33 | 8/12 | 67 | 0,28 |
| <i>Complemento de nome</i> | 1/22 | 4,5 | 21/22 | 95,5 | 0,23 |
| <i>Antitópico</i> | 1/8 | 12,5 | 7/8 | 87,5 | 0,12 |

Fonte: elaborada pelos autores

Observamos que as funções de objeto (*objeto direto* e *objeto indireto*) e a de *sujeito* aparecem como as mais significativas, sendo a de *objeto indireto* a que mais favoreceu a realização do artigo diante do pronome possessivo, tanto no que concerne à frequência em porcentagem (49 %) quanto no que diz respeito ao PR (0,75).

Diante dos números oferecidos pelo programa, observamos que nossos resultados apontam para algumas convergências com aqueles apresentados em Callou e Silva (1997), retomados na Tabela 2, na seção 2 deste artigo. Das três funções sintáticas que mais favoreceram o uso de artigo nos dados da autora (*sujeito*, *tópico* e

objeto), duas (*objeto e sujeito*) foram também significativas nos resultados para os dados de Carnaíba.

Vale destacar, no entanto, a diferença em relação à função de tópico, que foi bastante expressiva no condicionamento da realização do artigo definido nos dados de Callou e Silva (1997) (com P.R. 0,59), diferentemente do que ocorreu nos nossos dados – com PR de apenas 0,28.

Com isso, observamos que as posições argumentais de *sujeito* – argumento externo – e de *objeto* – argumento interno – favorecem a realização do artigo diante de pronomes possessivos pré-nominais. Já as posições não argumentais, como a de *adjunto*, parece não favorecer.

Para finalizar esta seção, apresentamos também os resultados referentes à variável SN isolado. O que pudemos observar foi uma grande ocorrência de artigos diante de possessivos pré-nominais quando o SN se manifestou isoladamente e regido por uma preposição. Dos SNs isolados encabeçados por preposição, 56 % (23/41) apresentaram o artigo definido, o que correspondeu a um PR de 0,80. Para os SNs isolados com pronomes possessivos pré-nominais, não regidos por preposição, a ocorrência de artigos foi de apenas 3 % (2/78), o que correspondeu a um PR de 0,32.

Esses resultados para SN isolado apontam para o favorecimento da realização do artigo em contextos preposicionados.

5. Considerações sobre os resultados

O que pudemos observar em relação aos resultados apresentados para os dados analisados no município de Carnaíba foi um baixo número de ocorrência de artigos definidos diante de antropônimos e de possessivos pré-nominais. A baixa ocorrência ou a quase total ausência de uso do artigo diante de nomes próprios na região do estado de Pernambuco tem sido observada já em alguns trabalhos. Um desses trabalhos é o de Callou e Silva (1997), que, com base na comparação de dados de cinco

capitais brasileiras, apresentam Recife, capital de Pernambuco, como aquela em que a ocorrência de artigos definidos foi a menor.

As autoras observam que o baixo índice de ocorrência de artigos definidos estaria relacionado a formas mais conservadoras presentes em comunidades colonizadas mais cedo, como foi o caso de Pernambuco. Diacronicamente, a variedade europeia do português sofreu uma mudança em relação ao uso do artigo definido diante dos contextos de possessivos pré-nominais e de antropônimos, passando de uma língua em que o uso do artigo, nesses contextos, era bastante inexpressivo, para uma língua em que o uso passou a ser categórico, como indica Castro (2006) e também Magalhães (2011) e Floripi (2008).

Ao controlar a variável *função sintática* no favorecimento do artigo definido nos dados analisados, pudemos observar uma diferença em relação às funções sintáticas relevantes em cada contexto (possessivo pré-nominal e antropônimos). A tabela abaixo retoma as funções sintáticas mais condicionadoras para cada contexto:

Tabela 8 – Realização do artigo diante de possessivos e de antropônimos de acordo com a função sintática (dados de Carnaíba – PE).

| Possessivos | | Antropônimos | |
|----------------------------|------|----------------------------|------|
| <i>objeto indireto</i> | 0,75 | <i>adjunto de nome</i> | 0,84 |
| <i>objeto direto</i> | 0,70 | <i>tópico</i> | 0,64 |
| <i>sujeito</i> | 0,59 | <i>predicativo</i> | 0,60 |
| <i>adjunto de nome</i> | 0,32 | <i>objeto direto</i> | 0,50 |
| <i>tópico</i> | 0,28 | <i>objeto indireto</i> | 0,49 |
| <i>complemento de nome</i> | 0,23 | <i>sujeito</i> | 0,41 |
| <i>antitópico</i> | 0,12 | <i>complemento nominal</i> | 0,32 |
| - | - | <i>antitópico</i> | 0,30 |

Fonte: elaborada pelos autores.

Os dados no quadro acima nos mostram que há uma diferença de atuação da função sintática no condicionamento da realização do artigo definido nos dois

diferentes contextos (de possessivos e de antropônimos). As funções sintáticas em que mais se observou o uso do artigo diante de possessivo pré-nominal foram as funções de objeto (direto e indireto) e de sujeito, todas funções relacionadas a posições argumentais da sentença. Por sua vez, no contexto de antropônimos, as que mais favoreceram a ocorrência do artigo foram as de adjuntos de nome e de tópico.

Em um estudo reportado em Castilho (2010), o autor observou que em relação ao uso de artigos definidos, os SNs localizados em posição pré-verbal tendem a apresentar mais artigos do que SNs em posições pós-verbais. Dado o fato de que o dado conhecido é geralmente codificado pelos SNs em posição pré-verbal (tópico, sujeito), o artigo estaria, de acordo com o autor, exercendo uma função de marcador de informação conhecida. Seguindo essa linha de raciocínio, o favorecimento na ocorrência de artigos para antropônimos em posição de tópico, e de SNs com possessivos pré-nominais, na posição de sujeito, observados nos dados de Carnaíba, encontrariam uma motivação.

Contudo, isso não explicaria por que no contexto de SNs com possessivos pré-nominais, em posição de tópico, a ocorrência de artigos foi pequena. Dado o fato de que o possessivo, nessa posição (pré-nominal), exerce o papel de determinante (cf. CASTRO, 2006), ele próprio deve exercer a função de marcador de informação conhecida. Já nos contextos em que o antropônimo está em posição de tópico, a realização do artigo poderia servir como tal marcador, dada a inexistência de outra categoria que sirva para tal.

Resta-nos hipotetizar sobre o porquê de as funções de objeto serem favorecedoras de ocorrência de artigo para os SNs com possessivos pré-nominais. Para lidar com essa questão, tomamos um princípio expresso em Longobardi (1994) para o italiano, que parece também se aplicar ao PB:

- (19) uma expressão nominal é um argumento apenas se for introduzida por uma posição D lexicalmente preenchida.

O princípio estabelecido acima para o italiano serve para explicar por que, nessa língua, nomes contáveis no singular não podem ser licenciados em posições argumentais da sentença (sujeito, objeto direto, objeto indireto etc.) sem que um determinante seja também realizado, como mostram os dados em (20):

- (20) a. *Um/Il grande amico di Maria mi ha telefonato.
Um/o grande amigo de Maria me telefonou
b. Ho incontrato *(um/il) grande amico di Maria ieri.
Eu encontrei um/o grande amigo de Maria ontem.
c. Ho parlato com *(un/il) grande amico di Maria ieri.
Eu falei com um/o grande amigo de Maria ontem.
- (LONGOBARDI, 1994, exs. (6a-c, p. 612)

Uma restrição semelhante também pode ser observada nos dados do PB, como mostram os dados em (21):

- (21) a. *(Um/O) amigo de Maria de telefonou.
b. Encontrei *(um/o) grande amigo de Maria.
c. Conversei com *(um/o) grande amigo de Maria.

Se a presença de determinantes é necessária para licenciar argumentos em posições argumentais, o favorecimento da realização do artigo definido para a função sintática de objeto, em SNs com possessivos pré-nominais, poderia ser entendida da seguinte maneira: o artigo aparece para garantir a visibilidade do SN como argumento naquela posição. Note-se que o pronome possessivo já desempenharia o papel de determinante (CASTRO, 2006), no entanto poderíamos pensar que no PB, por ainda ser bastante produtiva a variação na realização ou não do artigo antes de possessivos, a função de determinante do possessivo ainda pode ser flutuante.

O alto condicionamento da função sintática *adjunto adnominal* para o contexto de antropônimo poderia ser explicado pelo fato de ela ser introduzida por preposição,

o que, como vimos, condiciona o aparecimento do artigo. Essa função (de adjunto adnominal) não foi relevante para o contexto de SN com possessivo pré-nominal, provavelmente porque o possessivo já desempenhe a função de determinante.

Se a presença da preposição para a função de *adjunto adnominal* foi o fator que desencadeou o elevado PR para a ocorrência de artigo diante de antropônimo, por que razão a função de *complemento nominal* também não favoreceu essa realização? Essa função sintática (de complemento nominal) também é introduzida por preposição, no entanto não condicionou a presença do artigo diante do antropônimo, apresentando um PR de apenas 0,32.

A resposta para a questão colocada deixaremos em aberto por não dispormos, no momento, de elementos suficientes para uma afirmação satisfatória ou para hipóteses plausíveis. O que a observação das funções sintáticas no condicionamento da variação na realização do artigo definido nos apresentou foi algo bastante interessante: se considerarmos as funções sintáticas que mais favoreceram o uso do artigo para os dois contextos, verificamos que, no contexto de possessivo pré-nominal, funções sintáticas relacionadas a posições argumentais (objeto e sujeito) foram as que mais favoreceram a realização do artigo e, no contexto de antropônimos, funções sintáticas relacionadas a posições não argumentais (adjuntos adnominais e tópico) foram as que mais condicionaram o aparecimento do artigo.

6. Considerações finais

O estudo aqui apresentado permitiu observar a variação na realização do artigo definido diante de dois contextos: possessivos pré-nominais e antropônimos. Os resultados apontaram para uma baixa frequência de uso do artigo nos dois contextos, nos dados de fala do município de Carnaíba, localizado no sertão de Pernambuco. Tratando-se de um estado em que a colonização se deu nos primeiros anos, é possível que formas mais conservadoras do português resistam na região, como sugerido por

Callou e Silva (1997). Dado que o PE passou de uma língua em que o uso do artigo definido, nos dois contextos, era reduzido, para uma língua em que seu uso é quase categórico (CASTRO, 2006), em variedades de Pernambuco, como em Carnaíba, ainda encontramos a não realização do artigo como algo bastante produtivo.

Esse fenômeno morfossintático configura-se como umas das peculiaridades da língua falada na região, tendo em vista que em outras localidades do país (cf. CALLOU; SILVA, 1997) o uso do artigo tende a ser bastante expressivo.

Ao explorarmos a variável *função sintática*, pudemos observar melhor a dinâmica de licenciamento de artigos definidos nos dados analisados. Foi possível observar diferenças de frequência de uso nos dois contextos (antropônimos e possessivos pré-nominais), o que, como buscamos discutir, pode estar atrelado a questões estruturais da língua e também ao próprio estatuto do possessivo pré-nominal e do artigo no PB.

Nesse sentido, observamos que posições argumentais favoreceram o uso do artigo para os SNs com possessivos pré-nominais e posições não argumentais foram as que mais favoreceram o uso do artigo para os SNs cujo núcleo nominal era um antropônimo.

Os resultados apresentados também podem ser relacionados àqueles obtidos no estudo de Alves (2008) sobre o uso de artigo diante de antropônimo. Conforme relatamos, a autora observou que a função sintática que mais favoreceu o uso do artigo foi a de objeto – uma posição argumental que, seguindo o que dissemos em relação ao que postulou Longobardi (1994), precisaria de um determinante realizado para licenciar o SN argumental.

Já no estudo de Callou e Silva (1997), para os SNs com possessivos pré-nominais, as funções de *sujeito*, *tópico* e *objeto* e *predicado* foram as que mais favoreceram o uso do artigo. Esse favorecimento pode ser entendido da seguinte maneira: *sujeito* e *tópico* são elementos pré-verbais e marcados para informação compartilhada, e essa

marcação seria melhor sinalizada por um artigo definido (CASTILHO, 2010). As funções de objeto e de predicado seriam, então, aquelas que precisam ser visíveis em termos de posições argumentais, o que é garantido pelo uso de um artigo. O possessivo não seria suficiente, porque ainda tende a flutuar, no PB, em relação ao seu papel de determinante. Essa flutuação, inclusive, é o que ainda tem permitido a variação na sua realização com ou sem artigo.

Para os contextos de antropônimos, Callou e Silva (1997) observaram que as funções sintáticas que mais favoreceram o uso do artigo foram *adjunto adverbial*, *tópico* e *sujeito*, em ordem de maior relevância. Na função de adjunto, a preposição contribui expressivamente para a realização de artigos; já para a função de tópico e de sujeito, novamente parece atuar a necessidade de realizar o artigo como marcador de informação compartilhada.

O estudo aqui apresentado, além de exibir os resultados de dados de fala de uma localidade ainda pouco explorada nos estudos dialetais e sociolinguísticos, tanto quanto saibamos, permite ampliar nosso conhecimento acerca das variedades do PB, como também acerca do fenômeno da variação na realização do artigo definido diante de possessivos e de antropônimos. Mais ainda, acreditamos que com a discussão aqui apresentada apontamos para outras questões de investigação que permitirão compreender melhor os aspectos morfossintáticos da gramática do PB. Entre essas questões, está a do estatuto do pronome possessivo pré-nominal, no sentido de buscar aprofundar a discussão sobre sua flutuação na condição de item determinante e na interação com artigos definidos. Outra questão tem a ver com a sensibilidade de uma comunidade de fala à função sintática do SN no que diz respeito à realização de artigos.

Referências

ALVES, A. P. M. **Um estudo sociolinguístico da variação sintática ausência/presença de artigo definido diante de antropônimos na fala dos jovens moradores de Barra**

Longa/MG que residem em Belo Horizonte. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. DOI <https://doi.org/10.14393/19834071.2016.36163>.

AMARAL, E. T. R. Contribuições para uma tipologia de antropônimos do português brasileiro. *Alfa Revista de Linguística*, São Paulo, v. 55, n. 2, p. 63-82, 2011.

CALLOU, D.; SILVA, G. M. O. O uso do artigo definido em contextos específicos. In: HORA, D. da. (org.) **Diversidade linguística no Brasil**. João Pessoa: Idéia, 1997.

CASTILHO, A. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010. DOI <https://doi.org/10.35520/diadorim.2011.v8n1a7977>.

CASTRO, A. **On Possessives in Portuguese**. 2006. Ph.D. Dissertação (Mestrado em Linguística) – FCSH, Universidade Nova de Lisboa e Université Paris 8 – CLI. 2006.

FLORIP, S. A. **Estudo da variação do determinante em sintagmas nominais possessivos na história do português**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008. DOI <https://doi.org/10.11606/d.8.2014.tde-02102014-175657>.

LONGOBARDI, G. Reference and proper names: a theory of N-movement in syntax and logical form. *Linguistic Inquiry*, v. 25, n. 4. Massachusetts: The MIT Press, 1994.

MAGALHÃES, T. M. V. O uso de artigo definido diante de pronome possessivo em textos portugueses do século XVI a XIX. In: SEDRINS, A. P. *et al.* (org.). **Por amor a linguística: miscelânea de estudos linguísticos dedicados à Maria Denilda Moura**. Maceió: EDUFAL, 2011. DOI <https://doi.org/10.28998/rl.v1i47.901>.

MENDES, S. T. do P. **A ausência ou a presença do artigo definido diante de nomes próprios no português mineiro da comunidade de Barra Longa: um caso de retenção?** 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. DOI <https://doi.org/10.24873/j.rpemd.2017.07.018>.

MOISÉS, J. de A. **O “lugar” do artigo no discurso: considerações sobre o uso do artigo no português culto falado em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995. DOI <https://doi.org/10.14393/19834071.2016.36163>.

PEREIRA, D. K. F. **Arealização de artigo definido no português falado na região do sertão do Pajeú-PE**. 2017. 206f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. DOI <https://doi.org/10.14393/19834071.2013.23750>.

SILVA, G. M. de O. e. **Estudo da regularidade na variação dos possessivos no português do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1982. DOI <https://doi.org/10.5753/ersirj.2018.4649>.

SILVA, G. M. de O. e. Realização facultativa do artigo definido diante de possessivo e de patronímico. *In*: SILVA, G. M. de O. e; SCHERRE, M. M. P. (org.). **Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998. DOI <https://doi.org/10.17771/pucrio.acad.29813>.

Artigo recebido em: 30.04.2018

Artigo aprovado em: 12.08.2018



Um por todos e todos por um: a comunidade de garimpeiros de diamante no município de Três Ranchos-Goiás-Brasil

One for all and all for one: the mining community of the municipality of Três Ranchos-Goiás-Brazil

*Gabriela Guimarães Jeronimo**

RESUMO: Abordamos neste estudo o conceito de comunidade de prática proposto por Eckert e Mc Connell-Ginet (1992) que, ao ser incorporado aos estudos sociolinguísticos, contribuiu significativamente para as pesquisas sobre variação linguística. Para tal, apresentamos uma análise da comunidade de garimpeiros de diamante no município de Três Ranchos, localizado no sudeste do estado de Goiás-Brasil. A atividade desenvolvida por esses garimpeiros era realizada, na época, de forma artesanal e foi interrompida na referida cidade no ano de 1981, devido ao represamento do rio Paranaíba, o que culminou no alagamento dos locais em que eram extraídas as pedras preciosas. No entanto, muitos desses homens, hoje, senhores na faixa de 60 a 80 anos de idade, trazem em sua memória os tempos idos da época do garimpo e tudo aquilo que era, entre eles, compartilhado, como o vocabulário que nomeava as ferramentas de trabalho, a função que cada um exercia em cima da balsa e todo o universo extralinguístico relacionado a essa atividade. Apresentamos, assim,

ABSTRACT: In this study we approach the concept of community of practice proposed by Eckert and Mc Connell-Ginet (1992) which, when incorporated into sociolinguistic studies, contributed significantly to research on linguistic variation. For this, we present an analysis of the community of diamond prospectors in the municipality of Três Ranchos, located in the southeast of the state of Goiás-Brazil. The activity developed by these miners was then carried out artisanally and was interrupted in that city in 1981 due to the impoundment of the Paranaíba river, which culminated in the flooding of the places where the precious stones were extracted. However, many of these men, nowadays in their sixties to eighties, recall in their memory the times gone by in the garimpo era and all that was shared between them, such as the vocabulary that named the tools of work, the function each one exercised over the raft and the whole extralinguistic universe related to this activity. We present, therefore, some lexical units that have led us to the hypothesis that it would be possible to

* Pós-doutoranda em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. gabriela.ggj@gmail.com

algumas unidades lexicais que nos levaram à hipótese de que seria possível encontrar no repertório dos garimpeiros variação lexical. Além disso, foi possível trabalhar com o conceito de comunidade de prática em um *corpus* constituído pela memória coletiva desses senhores, em que encontramos dados suficientes para uma análise dessa natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística. Comunidade de prática. Garimpo de Diamantes. Três Ranchos-Goiás-Brasil.

find in the repertoire of the garimpeiros lexical variation. In addition, it was possible to work with the concept of community of practice in a corpus constituted by the collective memory of these gentlemen, in which we find enough data for such an analysis.

KEYWORDS: Sociolinguistics. Community of practice. Diamond Mining. Três Ranchos-Goiás-Brazil.

1. Introdução

Pretendemos abordar neste estudo o conceito de **comunidade de prática** (*communities of practice*) proposto por Eckert e McConnell-Ginet (1992) que, ao ser incorporado aos estudos sociolinguísticos, contribuiu significativamente para as pesquisas sobre variação linguística.

O foco de nossas análises será uma comunidade de garimpeiros de diamante que exercia suas atividades em Três Ranchos, município localizado no sudeste do estado de Goiás. Os dados que apresentaremos foram levantados do *corpus* de pesquisa disponibilizado em Jeronimo (2014), em que realizamos um estudo *lexicocultural* de cunho descritivo, mas que, neste trabalho, será analisado por uma perspectiva sociolinguística.

Por se tratar de um *corpus* que, a princípio, deveria atender a uma pesquisa na área de Lexicologia, não será possível analisarmos a questão da variação linguística dentro dessa comunidade, pois precisaríamos de um banco de dados mais extenso e de uma pesquisa de campo estruturada metodologicamente para essa finalidade. Outro motivo que nos impede de fazer uma análise dessa natureza é o fato de que a prática do garimpo artesanal, nessa região, não existe mais desde 1981.

Diante disso, temos como objetivo fazer uma reflexão sobre este conceito (comunidade de prática) através do que o *corpus* nos oferece: as narrativas dos entrevistados que, ao buscarem, em sua memória, as lembranças dos tempos de garimpo, trazem informações preciosas sobre tudo o que era compartilhado pelos membros do grupo quando estavam reunidos, tanto no momento da extração das pedras preciosas quanto nas confraternizações e nas horas de descanso. Dito de outra forma, iremos reconstruir a comunidade a partir da memória recontada pelos seus membros.

Para isso, precisamos compreender como essa atividade iniciou-se em Três Ranchos-Goiás, pois foi a partir daí que as comunidades de garimpeiros de diamantes foram se formando e se tornando uma espécie de tradição passada de pai para filho (algo que ficará mais evidente nas narrativas dos entrevistados) até a interrupção da atividade devido à inundação dos locais de garimpo, decorrente da construção de uma usina hidrelétrica (UHE).

Desse modo, na primeira seção, fizemos uma breve retomada da história do garimpo no Brasil, até chegarmos à região de Três Ranchos, para entendermos melhor como sucedeu a constituição das comunidades de garimpeiros nesse local. Num segundo momento, apresentamos os sujeitos da pesquisa ¹e os percursos

¹ Antes de prosseguirmos, entendemos que é importante, logo de início, explicarmos os motivos pelos quais não iremos utilizar o termo *informante* para nos referirmos às pessoas que entrevistamos, uma vez que faremos referência a elas durante todo o texto. Na Antropologia, no início dos seus estudos, assim como em várias outras áreas, essa era a dominação usada, mas após reflexões dentro da Linguística: [...] ficou entendido que o diálogo entre sujeito e objeto é um diálogo entre dois sujeitos. E esse diálogo não é simplesmente uma troca de informações objetivas, mas carrega conteúdos, significantes e significados muitas vezes despercebidos ao nível da consciência pelos sujeitos, além de representar aspectos de poder de um sobre o outro. Assim, as noções de informação e de informante não traduzem todo o significado possível daquilo que se chama de diálogo. Ao contrário, reificam ou objetivizam uma relação que tem muito de subjetiva e é muito mais profunda e complexa. [...] Assim, a suposta troca de dados objetivos é um contínuo diálogo de subjetividades que não são representativas tão somente dos sujeitos em pauta, mas daquilo que eles representam naquele momento, especialmente de suas culturas [...].

metodológicos e, por fim, realizamos a discussão do conceito de *comunidade de prática* simultaneamente às análises dos excertos que foram selecionados para este estudo.

2. Sobre garimpeiros e diamantes

Sabemos que a atividade de extração de minerais é antiga. No Brasil, ela teve início com a chegada dos *portugueses* no século XVI, especialmente no interior do estado que hoje conhecemos por Minas Gerais e, posteriormente, espalhou-se pelas demais regiões interioranas do país, como nos estados de Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Vale chamar a atenção para o fato de que, naquela época, a mineração era a única atividade de extração autorizada pelos colonizadores, ao passo que a garimpagem surgiu, com este nome, através de um ato de subversão às leis do fisco estabelecidas pela Coroa, quando muitos trabalhadores esperavam por um momento oportuno para extrair o mineral desejado (inicialmente, o ouro) sem passar pela fiscalização. Dessa forma, escondiam-se nas grimpas² e, livres da possibilidade de serem descobertos, saíam para trabalhar por sua conta, em lugares de difícil acesso, pois “[...] As terras diamantinas, além de extensas, eram muito acidentadas e, em vários lugares, quase intransitáveis [...]” (MACHADO FILHO, 1964, p. 12). Assim apareceram os primeiros garimpeiros em terras brasileiras.

A exploração dos minerais começou pelo litoral e, apenas algum tempo depois, outras regiões foram “descobertas” e exploradas pelos bandeirantes que, autorizados pela Coroa portuguesa, se embrenharam mata adentro com a missão de escravizar os nativos e procurar por novas minas.

² Lexia que, provavelmente, motivou o surgimento de outras, como em *garimpeiro*, *garimpo* e *garimpagem*, como podemos constatar através da definição encontrada no dicionário: “[...] antepositivo, prov. do fr. *grimper* 'trepar, subir, elevar-se com o auxílio das mãos e dos pés, estender-se progressivamente para cima', f. nasalizada de *gripper* ver ¹*grip-*; ocorre em vocábulos dos XIX em diante (salvo *grimpa*, doc. desde o Renascimento): [...] *grimpador*, *grimpagem*, *grimpamento*, *grimpante*, *grimpar*, *grimpo* [...]” (HOUAISS; VILLAR, 2009).

Dentre as regiões do interior para a exploração de minérios, estava o estado de Goiás (na época conhecido como a terra dos *Goyases*), que em 1748 se tornou capitania independente de São Paulo e, em 1822, foi elevada à situação de província. Trilhando o mesmo caminho das bandeiras e passando pela Estrada Real³, chega-se ao sudeste goiano, especificamente em uma das regiões que faz divisa com estado de Minas Gerais, corruptela e ponto de pouso para os tropeiros que por ali passavam com suas boiadas, geralmente com destino a São Paulo. Trata-se, aqui, do município que, desde antes de sua emancipação política⁴, era chamado de Três Ranchos.

Antes de prosseguirmos, é importante abrir um parêntese para explicarmos um detalhe a respeito da questão da ilegalidade em torno da profissão de garimpeiro, pois há pouco afirmamos que essa atividade era considerada ilegal na época da colonização.

Sabemos que uma sociedade passa por modificações, seja em seu meio cultural, seja em seu meio sócio-histórico, de modo que outras ideologias são inculcadas, produzindo ou alterando alguns conceitos preestabelecidos. Isto não seria diferente com relação ao garimpeiro, pois, como o Brasil não era mais colônia de Portugal, o garimpo e o contrabando, nesse sentido (garimpar escondido do fisco da coroa), já não cabiam mais nesse novo contexto. Porém,

[...] o nome de garimpeiro não foi substituído por outro e ficou designado o pequeno explorador das lavras, que, agindo em liberdade e dentro da lei, jamais perdeu suas características inconfundíveis, encarnando um dos tipos mais interessantes de nossa terra [...] (MACHADO FILHO, 1964, p. 16).

³ “[...] foi o único [caminho] permitido pela Coroa Portuguesa durante um longo tempo, justamente pelo temor do “descaminho” das riquezas que eram exploradas em Goiás [...]” (SOUSA, 2012, p. 18).

⁴ Até 1953, Três Ranchos era considerado um bairro pertencente ao município de Catalão-Goiás, algo que pode ser comprovado através de registro lavrado em cartório – para maior esclarecimento, ver Melo (2008, p. 13-16).

No encalço do que afirma esse estudioso, percebemos ter havido uma pequena mudança no significado desse item lexical em razão, especialmente, dos acontecimentos históricos da Proclamação da Independência do Brasil.

Voltando para a nossa retomada histórica, é importante saber que, além da construção da ferrovia, inaugurada em 1944, que durante o tempo de seu funcionamento ligou Três Ranchos à Angra do Reis, e da atividade com a quebra do coco do babaçu, realizada em sua maioria por mulheres, por volta do ano de 1930, emergia outra atividade de onde os moradores do lugar e de outras regiões tirariam seu sustento: a garimpagem.

Vale ressaltar que Três Ranchos, juntamente com Grupiara, Cascalho Rico e Estrela do Sul (municípios mineiros), constituíam a Província Diamantífera do Alto do Paranaíba, como informa Sousa (2012). Inclusive, a referida província vinha sendo explorada desde a época em que a extração do diamante se iniciou no Brasil, tanto que “[...] A primeira notícia da existência de diamantes no Paranaíba está registrada no ‘Memorial da Fazenda Sacco’, de 1898 [...]” (MELO, 2008, p. 22). Entretanto foi a partir da década de 30, no século XX, que se teve notícias de pedras encontradas nos arredores de Três Ranchos.

Nas terras trirranchenses, especificamente, segundo relatos dos senhores ex-garimpeiros e moradores mais antigos, o primeiro garimpeiro que pegou diamantes na região foi um estrangeiro chamado Zé Italiano, de quem não se teve mais notícias, pois sumiu sem deixar maiores esclarecimentos. Depois que a informação a respeito da existência das pedras se alastrou, o fluxo de moradores aumentou consideravelmente; vieram garimpeiros de todas as partes interessados em fazer fortuna devido à notícia dos *bamburros*⁵, principalmente de Baliza-Goiás, município

⁵ “encontrar por bambúrrio (‘acaso’) ouro, diamantes ou outras pedras preciosas, e enriquecer” (HOUAISS; VILLAR, 2009).

que faz divisa com Mato Grosso, onde os trabalhadores garimpavam nas águas do rio Araguaia, como foi o caso de um dos senhores que foram entrevistados.

Outro dado histórico recorrente na fala dos sujeitos deste estudo é que o garimpo em Três Ranchos começou mesmo com os Pereiras, informação que coincide com os relatos de Melo (2008), ao afirmar que em 1940 chegou à cidade Miguel Pereira e sua família, trazendo equipamentos modernos para aquela época, dentre os quais, o escafandro.

Contam os ex-garimpeiros que essa família, inicialmente chefiada por Miguel, foi a maior dona de garimpo, principalmente após a descoberta da *Mancha Velha* em 1944 (mesmo ano da inauguração da ferrovia), onde, segundo esses senhores, se encontrava diamante até na escuridão da noite. Depois veio Roldão Pereira, seu filho, dando continuidade ao trabalho do pai, e, assim como ele, lucrou bastante, abrindo, naquela ocasião, uma casa de lapidação na cidade. Seguindo os mesmos passos do avô e do pai veio Eurípedes Pereira, que além do gosto pelo garimpo, chegou a ser prefeito⁶ da cidade de Três Ranchos (1989-1992).

A partir daí, a garimpagem tornou-se um dos principais meios de sustento dos moradores da cidade e, com o fluxo de pessoas chegando de vários lugares, não foi apenas a população que aumentou, mas a economia também, graças à abertura de bares e armazéns. Esses acontecimentos nos mostram a importância dessa atividade para Três Ranchos, inclusive a influência em sua emancipação.

No que se refere à forma com que a extração era feita, a mais utilizada na região era o garimpo de escafandro ou mergulho, que acontece no leito do rio, porém em lugares mais profundos, em que o garimpeiro utiliza um equipamento de mergulho (escafandro) para sobreviver no fundo por muitas horas.

⁶ Ver no site do Portal da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás <http://www.assembleia.go.gov.br/deputado/perfil/deputado/1581>

Os equipamentos trazidos por Miguel Pereira eram considerados modernos para aquela época, mas, ainda assim, a atividade era realizada de forma rudimentar, visto que o escafandro permitia o mergulho em lugares mais profundos, mas a extração ainda era feita manualmente, daí a necessidade de reunir um grupo com cerca de oito a doze homens, pois quanto maior a profundidade, mais pessoas para formarem o que eles nomeavam como *escala*⁷.

Outro acontecimento histórico que é importante lembrar e que afetou de forma definitiva tanto a atividade com o garimpo quanto a vida dos moradores da cidade foi o represamento do rio Paranaíba para a construção da UHE no ano de 1981. Com as regiões de garimpo submersas a mais de 200 metros, o costumeiro era que esses homens seguissem à procura de outros lugares para tentar a sorte; no entanto, a maioria permaneceu na cidade e, para seu sustento e sustento da família (no caso daqueles que haviam se casado), teve que passar a exercer outras profissões.

Naquela época, não faltaram oportunidades de emprego e procura de mão de obra, porque, em virtude do represamento, um lago se formou nos entornos do município, nomeado Lago Azul, o que transformou o lugar em um ponto turístico bastante conhecido e visitado por muitos anos: “[...] muitos dos antigos garimpeiros de Três Ranchos se dispõem a trabalhar como serventes, cozinheiros, caseiros, jardineiros, vigilantes etc., provocando-lhes um tipo de banimento [...]” (SOUSA, 2012, p. 130).

Dessa forma, pudemos entender o porquê de já não ser possível encontrar essa comunidade em atividade, mas encontramos muitos de seus membros ainda vivos, com um saudosismo muito latente em suas falas e, talvez por isto, tenham preservado tão bem aqueles tempos do diamante em sua memória, como se estivessem, ali, reunidos em cima da balsa em busca de seus sonhos e ambições, que no *virar da peneira*, poderiam se materializar de várias formas, cores, tamanhos e valores.

⁷ Faremos uma explicação mais aprofundada sobre esse assunto na próxima seção.

3 A comunidade de prática e os garimpeiros de diamante

(...) Aí, eu vô te contá uma história que tinha uns garimpero cunversano... um investigadô perto {...} investigadô iss'é história, sabe {...} intão é... o garimpero chegô foi contá o caso pu ôto... intão ele chegô e diz assim: '*Nóis chegamo, jogamo o cipó*'. Que[r] dizê, nóis já sabe que é o cabo de aço, né, naquele tempo, nóis usava um cabo pá atravessá o rio e amarrá a balsa no lugá que ia trabaiá, cê entendeu? Intão, falô assim: '*Nóis chegamo jogamo o cipó... depois mandamo o pau*'. Pau é a escada. '*Jugamo o pau, eu arriei, disci, cheguei lá puxei a vaca*' (risos) {...} a vaca, cê sabe quê que nóis falava a vaca assim, purque nóis trabalhava cum saco de sola, saco de coro, intão falava puxô a vaca {...} cê entendeu? 'tão num tem nada a ve[r], mais nóis sabe {...} chegô lá... é, cumé que fala? '*Puxei a vaca, dei sinal, ês puxaro o coro*'. Desse jeito, rastaro o coro... matei o pau... quando fala matei o pau é uma canoa, quan[d] nóis inchia uma canoa de cascalho [...] falava que a canoa tava morta {...} é inveis de falá matô a canoa, matei o pau... foi lavá o diamante, apanhô... o cara num sabia quê que era (risos) {...} lavá o cascalho {...} o diamante apanhô, que[r] dizê, saiu né, fala apanhô... é tud'é esses tipo de coisa (G5E1⁸).

Como trataremos do conceito de *comunidade de prática*, começamos com esse trecho do início da entrevista com um dos senhores que conversaram conosco, em que ele conta um episódio em que alguns garimpeiros queriam falar sobre o que havia acontecido no garimpo, mas, devido à presença de um fiscal no estabelecimento onde estavam, utilizaram uma espécie de código linguístico que apenas quem estava envolvido com a lida no garimpo seria capaz de entender. Desse modo, podemos iniciar nossa discussão para entendermos o porquê de podermos considerar esse grupo de garimpeiros uma *comunidade de prática*.

Inicialmente, com os estudos realizados por Labov, em meados de 1960, utilizava-se nas pesquisas sociolinguísticas o conceito de *speech community*

⁸ Quinto garimpeiro, primeira entrevista, em 5 de dezembro de 2012, na varanda da casa dele, na cidade de Catalão-Goiás. Natural de Três Ranchos, 79 anos.

(comunidade de fala), o que suscitou inúmeras discussões teóricas quanto à sua definição e aplicabilidade nos estudos sobre variação e mudança linguísticas.

Com o desenvolvimento da Sociolinguística e o interesse por parte de alguns estudiosos, como Ercket e Mc Connell-Ginet (1992), o conceito de *comunidade de prática* foi acrescentado à teoria, pois “[...] dentro de uma mesma comunidade, observa-se a existência de sub-comunidades [...]” (WIEDEMER, 2008, p. 7) ou o que Vanin (2009) chama de *microníveis* de uma *comunidade de fala*. Esta trata de um grupo mais abrangente, em que não há necessidade de todos os membros estarem envolvidos uns com os outros ou de se conhecerem. Ao contrário, tanto no caso da *comunidade de prática* quanto da *social network* (rede social), é preciso que haja um envolvimento entre os membros do grupo, por isto, quando o pesquisador opta por trabalhar com um desses conceitos, ele se envolverá com algo mais restrito e específico.

Miriam Meyerhoff (2003) explica que a *comunidade de prática* consiste em um grupo de pessoas que se envolve de forma engajada em prol da realização de alguma atividade, seja algo que exija um esforço físico, como o garimpo, ou mental, como o próprio exemplo da autora, ao citar um grupo de chefes de departamento que se reúnem regularmente para discutir o direcionamento de verbas. Essa mesma exemplificação foi utilizada por Meyerhoff (2003) para ressaltar o fato de que a relação entre os membros de uma *comunidade de prática* nem sempre será harmoniosa. O foco está no motivo pelo qual essas pessoas estão envolvidas numa mesma atividade e, vale enfatizar, devendo haver uma regularidade nesses encontros, que funcionam como uma espécie de “manutenção” do que está sendo compartilhado, principalmente no que se refere às formas linguísticas em todos os seus níveis, dos fonético-fonológicos aos léxico-discursivos.

A autora ainda chama a atenção para os três critérios básicos que devem ser abordados ao trabalharmos com essa concepção: *mutual engagement* (engajamento mútuo), *jointly negotiated enterprise* (empreendimento negociado em conjunto) e *shared*

repertoire (repertório comum). Iremos explicar melhor esses critérios com base nos dados que selecionamos. Apresentaremos, agora, os entrevistados que nos falaram sobre o garimpo e um breve relato sobre a pesquisa de campo.

Com a ajuda de moradores da cidade e dos próprios entrevistados, fizemos o levantamento das fontes orais. Foram entrevistadas 13 pessoas: 10 senhores que garimpavam em Três Ranchos, uma senhora cujo marido morreu garimpando, outro que, naquela época, foi fornecedor no garimpo e, por último, um morador da cidade que, quando criança, conviveu com os garimpeiros ainda em atividade, antes do represamento do rio Paranaíba. Todos numa faixa de 60 a 80 anos de idade, em sua maioria semianalfabetos, exceto o último (possuía segundo grau completo), que tinha 48 anos e era dono de um estabelecimento no centro de Três Ranchos.

Em seguida, elaboramos um roteiro de perguntas direcionadas, pois nossa pesquisa não consistia em trabalhar com uma narrativa totalmente livre, mas com as memórias voltadas especificamente para o ambiente de garimpo, o que não impediu que os entrevistados falassem de suas vivências e que o roteiro nos servisse como um recurso para nos auxiliar nos momentos em que o assunto se desviasse muito do tema principal: o garimpo.

Posteriormente, realizamos as primeiras visitas, na companhia de Simone Aparecida Arruda, já conhecida pela maioria deles e cuja presença contribuiu bastante para que fosse adquirida a confiança necessária para o consentimento da entrevista. No entanto, em algumas visitas, precisamos arriscar e fazer sozinhos o primeiro contato e, para nossa surpresa, fomos bem recebidos, mesmo que, no início, alguns demonstrassem um pouco de apreensão. Nas últimas, fomos acompanhados por uma jovem moradora, neta de um dos entrevistados, que também conhecia muitos dos informantes que procurávamos e se ofereceu para ajudar em nossa pesquisa de campo.

As entrevistas foram agendadas e marcadas para serem realizadas no lugar de preferência dos entrevistados, geralmente em suas residências, algumas localizadas

em Três Ranchos e outras em Catalão (alguns deles se mudaram após o alagamento dos garimpos). Assim, a pesquisa de campo se desenrolou com grande tranquilidade e, por alguns momentos, descontraidamente, quando os entrevistados começavam a contar as histórias de garimpo relembrando as brincadeiras e as peças que eles pregavam uns nos outros, de forma que o aparelho de gravação se tornava, no desenrolar de suas narrativas, um detalhe despercebido, que vez ou outra tinha sua presença notada novamente, mas logo esquecida. Realizada essa etapa, fizemos a transcrição gráfica, em que tentamos ser o mais fiéis possível ao que nos foi dito.

No que se refere à organização no garimpo, geralmente havia um *fornecedor*, dono da máquina (escafandro, a bomba que gerava o oxigênio, as canoas), para quem os garimpeiros iriam trabalhar. Como nos foi informado, este iria ao garimpo somente para a divisão do lucro, em que 50% eram destinados a ele e a outra metade ao garimpeiro que havia encontrado a pedra. Por isso, o *fornecedor* procurava por um garimpeiro de sua confiança, na maioria das vezes experiente, cuja função seria gerenciar a balsa, selecionar os demais para compor a *escala* e fazer a verificação quanto à segurança do lugar escolhido para a extração das pedras, sendo este o primeiro a mergulhar e responsável por solucionar qualquer problema que acontecesse.

Nessa *escala*, cada um exercia uma função, mas havia uma rotatividade. Na medida em que o mergulhador, que estava no fundo extraindo o seu cascalho, voltava para a superfície, as funções mudavam. Este iria para a última função, que era a de *bombeiro*, responsável pelo fornecimento de oxigênio para quem estava mergulhando, e o próximo a descer era o *mangueireiro* (responsável pela vigilância da mangueira por onde o ar fornecido pelas bombas chega até o garimpeiro que está trabalhando).

Na sequência, estava o *canoeiro*, que ficava posicionado em cima de uma das canoas emparelhadas ao lado da balsa, onde era feita a separação do cascalho bom das pedras inúteis; ele seria o próximo a ir para o ofício de *mangueireiro*. Nessa mesma canoa, ficava também o *corre-dinheiro*, que deveria estar atento aos sinais que o

mergulhador enviava através de uma corda que ficava presa ao saco em que se depositava o cascalho para, posteriormente, ser puxado para cima.

O próximo passo era separar o cascalho diamantífero do que era inutilizável. Ele deveria ser depositado na outra canoa, onde se encontrava o *parasita*, cuja responsabilidade era jogar esse material num local bem distante, para não *sujar o serviço*. Para auxiliá-lo nesse trabalho, havia o *vice-parasita* (a penúltima posição da escala), que, além disso, mantinha-se à disposição dos *bombeiros* caso precisasse revezar em lugares onde a realização da extração era muito profunda e um número maior de homens era necessário para tocar a bomba.

Os entrevistados nos explicaram também que, às vezes, surgiam imprevistos, de modo que nem sempre a escala corria nessa ordem. Acontecia de algum garimpeiro *jogar o capacete*⁹ (desistir de descer); aí se negociava com um companheiro de balsa o chamado *mergulho a vinte e cinco* ou *descer a vinte cinco*, em que o outro mergulhava em seu lugar e, no final, ficava com metade do lucro do que desistiu.

Noutras ocasiões, ocorria de o mergulhador (em alguns casos, inexperiente) descer, mas não conseguir extrair nada e, imediatamente, retornar, perdendo a sua vez, o que eles chamam de *suicidar o mergulho*. Havia também a *troca de escala*, um acordo entre os garimpeiros de trocarem de função dentro de uma determinada escala. Com imprevistos ou não, essa movimentação da escala com as trocas de funções recebeu o nome de *o correr a escala*.

Externamente, havia o cozinheiro que não mergulhava, mas, como pagamento, tinha direito a dez sacos de cascalho por dia, e o *capangueiro* “[...] pequeno comerciante que comprava do garimpeiro o produto de suas faisqueiras [...]” (MACHADO FILHO, 1964, p. 14), que aparecia apenas no dia da *lavagem do cascalho*, quando tinham notícias do *bamburro*. Dessa forma, ficava organizado o garimpo, como nos disse um dos garimpeiros: “apesar de se[r] um serviço rústico, até funcionava direitinho” (G3E1).

⁹ Referência ao capacete de bronze do escafandro.

Voltando para os três critérios básicos em uma abordagem do conceito de *comunidade de prática*, começemos pelo primeiro: *mutual engagement*. Como mencionamos anteriormente, nem sempre esse envolvimento acontecerá de forma harmoniosa; o importante é que os membros estejam reunidos em prol de um único propósito. Isso acontecia entre os garimpeiros que, como veremos, estavam intensamente envolvidos.

De modo geral, a relação entre a turma que era selecionada para formar a *escala* era harmoniosa, mas mesmo quando existia alguma inimizade entre alguns deles, o foco estava no trabalho, como explica um dos entrevistados:

[...] que mesmo o camarada não combinano cum ôtro, sendo inimigo e tal, inimigo não, assim, num se dava bem, num falava um cum ôtro, na hora da responsabilidade dele... não tinha pirigo, ninguém vingava do ôtro no serviço [...] (G3E1).

Através desse excerto, notamos que a partir do momento em que os garimpeiros se reuniam para trabalhar, todos estavam engajados num único propósito, deixando as desavenças de lado, pois, como explicamos anteriormente, o garimpeiro que estava no fundo dependia do cuidado dos que estavam em cima da balsa. Desse modo, era preciso que existisse muita confiança entre eles, por isso a mesma turma costumava ser mantida sempre. E quando acontecia de algum deles despertar certa desconfiança, o gerente deveria tomar as providências necessárias para a segurança de todos, como nos foi contado:

Uai, eu num sei, assim, do pessoal assim muito pra fora comé que, é, usa né, aqui a gente confiava qu'era a mêma coisa, a gente conhicia todo mundo, era família misturado, era quase tipo de irmão e a gente confiava um no ôtro né, mais quando vinha uma pessoa de fora o cara já ficava de ôi {...} já ficava assim, a gente num conhicia né, sempre as pessoa já ficava assim meí reservada com aquela pessoa, té cunhecê ele bem sabe? {...} conhicia, virava assim a mêma coisa, é (G10E1).

Desse modo, percebemos que o envolvimento entre os integrantes da comunidade era intenso e, em alguns casos, havia laços de parentesco, pois como a atividade se tornou uma das únicas formas de subsistência, na época, os pais ensinavam os filhos o ofício, e assim sucessivamente.

Outro traço que evidencia a intensidade dessas relações é o fato de que, mesmo fora do ambiente de trabalho, a turma continuava unida, visto que após receberem a parte que lhe cabia no lucro, partiam para a cidade para usufruírem, juntos, do dinheiro das pedras. Alguns faziam as despesas do mês, outros gastavam tudo com bebida e mulheres e, na segunda-feira, retornavam ao garimpo.

Além disso, acontecia de alguém não ter sorte naquela semana e não encontrar nada em seu cascalho. Quando ocorria esse tipo de situação, todos se reuniam para pagar as despesas do companheiro. Também no caso de algum membro da turma ser ameaçado ou se envolver em uma briga com uma pessoa de fora, todos se colocavam a postos para defendê-lo. É o que podemos constatar no trecho que segue:

às veiz tava garimpano lá, eu pegava uma pedra, que às veiz nós tava aí cum treis, quato meis ninguém sem pegá nada, eu pegava uma pedra de diamante, nós vinha almuçá cá turma de deiz homi, um punhado na maq[ui]a lá né, intão nós vinha, chegava aí, eu fazia a dispesa tudo no bar pra ês {...} não, é... gastava (*risos*) aí quando, quando se'e vortava na segunda-fera, quando falava no sábado, o ôto já tinha pegado, chegava, fazia a merma coisa, qu'era a mêma coisa duma irmandade {...} mêma coisa duma irmandade, se impurrasse a mão num assim podia contá cum resto, era uma irmandade {...} é tudo unido (G7E1).

Desta forma, no que diz respeito ao primeiro critério, podemos afirmar que havia um engajamento mútuo entre os membros da comunidade, pois o envolvimento dos integrantes ali era intenso e, inclusive, se estendia a outras ocasiões fora do ambiente de trabalho.

Partindo para o segundo critério: *jointly negotiated enterprise*, Meyerhoff (2003) explica que, além de um envolvimento mútuo, é necessário que haja um objetivo a ser

alcançado, uma vez que “[...] É a busca desse empreendimento que cria relações de responsabilidade mútua entre os participantes [...]” (MEYERHOFF, 2003. p. 396, tradução nossa)¹⁰. Segundo a autora, é preciso também que o objetivo esteja bem definido dentro da comunidade, como acontece no garimpo, em que era notável que todos os envolvidos tinham um propósito muito específico: garimpar para encontrar diamantes.

[...] intão... a gente esperava baxá o ri[o] aí que a gente ia pu garimpo né, mais a despois que parava o garimpo a gente trabaia im vários serviço né {...} eu pur exempo trabaiei em muitos serviço {...} tinha a ép[oc]a [...] o garimpo cumeçava im... meis de... março e terminava dezembro, aí cumeçava as chuva né, o ri[o] inchia e com ri[o] chei’ a gen[te] num merguia né, pirigoso... corre muita maderá, roda, ’tão aí a gente ‘É vamo guardá a trai’ (risos) a gente ia como diz o ôto, guardá a traia e esperá par’o ano né, e ficava naquela ansiedade que chegasse o ôto ano, tava doido pa i[r] ’tra vez {...} doido pra i[r] sofrê, era um sofrimento, ma[s] doido pa sofrê {...} era bão dimais, lá nós era feliz e num sabia, sabe? Garimp’ é muito bom (G6E1).

Como podemos perceber pelo trecho, não havia outro motivo pelo qual esses homens esperavam ansiosamente pela estiagem dos rios, com a chegada da época da seca, quando as águas eram mais mansas. Eles queriam *tirar a sorte grande*, encontrar o diamante que havia aparecido em seus sonhos durante a noite. Às vezes se tornava até uma obsessão, o que eles denominavam de *cegueira*.

[...] a gente concentra tanto no garimpo... gente cumeça ’té adivinhá, cê vê... parece, sei lá, ’tendeu? Pur exemplo, meus, cada... pessoa, cada garimpero tinha um sonho... falava sonho chave... ‘Ah, eu num tô sonhando e tal’, num pegava, o dia que a gente sonhava falô: ‘Vo[u] pegá porque sonhei’ [...] eu sonhasse cum cavalo alazão ou roxo, principalmente eu passano a mão nele ‘Opa! Eu vo[u] pegá um diamante hoje’. E pegava... é incrive né? [...] (G5E1).

¹⁰ “[...] It is the pursuit of this enterprisethat creates relationships of mutual accountability among the participants (Wenger, 1998: 77-8) [...]” (MEYERHOFF, 2003. p. 396).

[...] aí ês cumeça a tirá aque[la]s pedra grande por cima, tirá no sari' disintuiá, hora que tá quais chegado no cascái... vem a chuva, dá uma enchente e tampa aquilo tudo de novo ês vem imbora, aí ês fica 'O *diamante tá lá, o diamante tá lá, o diamante tava lá, nóis foi pegá...* Ah, eu vô voltá lá o ano que vem e disintuiá', aí ia implorá cum fornecedô fulano de tal, com ôto, intão ele ficava inceguerado, isso chama ceguera, ele ficava com aquilo na cabeça, aquil'era uma ceguera que ficava lá {...}e num tirava aquilo da cabeça [...] (M1E1).

Como nos mostram os excertos acima, o propósito desses homens era o mesmo: todos estavam empenhados em **bamburrar**, mesmo que fossem gastar tudo, por acreditarem que sempre iriam conseguir mais de onde haviam saído as últimas pedras e, no outro dia, voltassem para o mesmo ponto em que estavam para procurar pelos diamantes.

O último critério, *shared repertoire*, é o ponto em que os linguistas irão se concentrar, pois é aqui que chegamos ao resultado quanto ao que esse envolvimento intenso em prol de um objetivo específico é capaz de construir. Assim, o repertório compartilhado é resultado, mas é também condição para a inserção no grupo e para a própria manutenção/sobrevivência deste (com seu engajamento mútuo e objetivos conjuntamente negociados). Esse repertório comum pode se manifestar na linguagem, isto é, nos recursos linguísticos que são compartilhados pelos membros da comunidade, nos códigos (verbais e não verbais), na indumentária, no gestual etc.

Apesar de que não iremos fazer uma análise de variação e mudança linguísticas, como já explicamos anteriormente, a pesquisa inicial que realizamos com este *corpus* tinha o foco justamente de analisar o repertório dos garimpeiros. A hipótese que conseguimos comprovar é que se trata de um vocabulário específico criado e compreendido apenas por quem estava envolvido com a atividade de alguma forma, o que fica evidenciado no excerto que utilizamos para iniciar esta seção. Dessa forma, podemos demonstrar que há um repertório comum no que diz respeito ao nível lexical.

Como dissemos, existe um vocabulário que, além da necessidade cognitiva de apreensão da realidade, é resultado também da interação dessas pessoas que se reuniam, ali, em cima da balsa, para buscarem os diamantes tão esperados. Alguns desses itens lexicais são os nomes das funções da escala que já mencionamos.

No inventário que fizemos, foram identificadas 118 unidades lexicais, sendo 28 delas topônimos de lugares em que havia garimpos e que foram nomeados pelos garimpeiros.

No caso de algumas, temos a hipótese de que poderíamos estar diante de uma variação lexical, isto é, os falantes de uma mesma comunidade utilizando-se de nomes diferentes para designar o mesmo elemento extralinguístico. No entanto, a dimensão do nosso *corpus* não nos permite fazer uma afirmação, mas, pelo que coletamos, pode se tratar de uma possibilidade a ser investigada mais profundamente, como nos casos de *cascalho surucado*, *cascalho despedrado* ou *cascalho desemburrado*, três itens lexicais utilizados para nomear o mesmo referente, momento em que “ele já é penerado lá, tirado as pedra maior, nós falamo surucado né, o cascalho saía já no jeito de i[r] pá lavadera todo despedrado né, a canoa {...}” (G3E1).

Em *correr a traia*, *correr o trecho* ou *mudar de trecho*, como no caso analisado acima, também temos três unidades lexicais para nomear um único referente: “É quando tá acampado num lugá, aí num tá prestano falava ‘Vamo corrê pra, corrê o trecho’, é pra baxo, pa riba, saía” (G9E1). No primeiro caso, era dito dessa maneira, porque todas as vezes que se deslocavam para outro lugar, as ferramentas (a tralha) deveriam ser recolhidas, então se utilizava um desses três nomes, mas todos com o mesmo sentido.

Garimpo de escafandro, *mergulhar a saco* ou *garimpo de leito* era o mais praticado em Três Ranchos; inclusive boa parte dos itens lexicais pertencentes a este *corpus* é utilizada especificamente nessa forma de garimpar, como as funções da escala: “O garimpo de iscafandro ele sai lá do fun’do ri[o] vai pro barranco e tal, ele beneficiado im cima lá da balsa” (G3E1).

Temos em *matar a canoa*, *matar o cocho*, *matar o pau* ou *canoa morta* outro caso em que mais de uma lexia nomeia o mesmo referente. Aqui era o momento em que a canoa já estava com o espaço para cascalho esgotado, “Aí hora que inchia uma canoa... na nossa language é canoa morta, sabe. {...} matô a canoa” (G3E1).

Suruca, *surucona* ou *surucão* são três dos itens léxicos que nomeavam a peneira mais grossa utilizada ainda no leito do rio, “Porque a pinera, a pinera é grossa, essa, essa num vai pa lavá não, ess’ é só lá im riba da canoa {...} grossa assim, ó (*gestos*) passa as pedra desse taman[ho] só” (G8E1).

Diante das análises que fizemos, podemos dizer que a *comunidade de prática* dos garimpeiros de diamante existiu e, de certa forma, ainda existe nas falas desses homens que conservam os tempos de garimpo em sua memória como se fosse o sonho que tiveram durante a noite com a pista da pedra tão desejada.

5. Considerações finais

Como vimos, a garimpagem é uma atividade antiga no Brasil e, em Três Ranchos, exerceu um papel importante para a emancipação política do município, bem como para a sobrevivência da maioria dos moradores do lugar.

Naquela época, a extração era realizada manualmente. Os garimpeiros que optavam pelo garimpo de leito contavam com auxílio de uma bomba que era tocada manualmente para fornecer o oxigênio e o escafandro, um instrumento de mergulho. Sendo assim, era necessário formar um grupo com cerca de oito a doze homens para formarem a *escala*. Dessa forma, as *comunidades de prática* de garimpeiros de diamante foram se formando.

Vimos também que o conceito de comunidade prática foi englobado à Sociolinguística como mais uma alternativa para as análises sobre variação e mudança, em que três critérios importantes devem ser observados pelo estudioso que decidir abordar essa perspectiva.

Enquanto nas *comunidades de fala*, devido à sua extensão, um envolvimento intenso entre todos os seus membros seria impossível, nas *comunidades de prática* isso é essencial, e o engajamento mútuo entre seus integrantes é o primeiro critério a ser observado. No garimpo, percebemos que todos da turma estavam muito envolvidos, de forma que o convívio se estendia para os momentos fora do ambiente de trabalho.

O segundo critério se refere ao objetivo em comum que todos os membros devem compartilhar, e que no caso da comunidade analisada, era extrair o diamante ou, como eles preferem dizer, *bamburrar*.

O terceiro e último, e talvez o mais importante deles do ponto de vista da Linguística, é o repertório em comum, pois é a partir do que encontraremos aqui que poderemos ou não realizar um estudo linguístico. No caso dos dados que apresentamos, de fato, os garimpeiros possuem um vocabulário específico que foi passado de geração em geração e que, provavelmente, passou por modificações a nível diacrônico, pois estamos lidando com uma atividade muito antiga.

No entanto, não fizemos uma análise aprofundada sobre variação e mudança devido à extensão do *corpus*, pelo fato de a atividade ter sido, de certa forma, extinta em consequência do represamento do rio Paranaíba para a construção da UHE e, também, por causa das inovações tecnológicas. Hoje, mesmo que o garimpo ainda fosse praticado nessa região, seria de outra forma, com outras ferramentas. Entretanto, apresentamos algumas unidades lexicais que nos levaram à hipótese de que seria possível encontrar no repertório dos garimpeiros variação lexical.

Acreditamos que, mesmo se tratando de uma comunidade que não está mais em atividade, é válido sabermos que um dia ela existiu e que muitos daqueles que faziam parte desse grupo ainda estão vivos para nos contar sobre o passado que ficou submerso pelas águas do Lago Azul.

Além disso, vale ressaltar que foi possível trabalhar com o conceito de *comunidade de prática* em um *corpus* constituído pela memória coletiva desses senhores, em que encontramos dados suficientes para uma análise dessa natureza.

Referências

ECKERT, P.; MC CONNELL-GINET, S. **Think practically and look locally**: Language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology*. v. 21, p. 461–488, 1992. DOI <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.21.1.461>.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa**, Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda., Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. DOI <https://doi.org/10.17979/rlex.2003.9.0.5582>.

JERONIMO, G. G. **As grimpas lexicais e seus diamantes linguísticos**: o vocabulário do garimpo de diamantes no município de Três Ranchos-Goiás (1944-1981). 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás, 2014. DOI <https://doi.org/10.5327/z2176-947820170076>.

MACHADO FILHO, A. da M. **O negro e o garimpo em Minas Gerais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1964.

MELO, I. C. de. **Tropeirismo em Três Ranchos**: passagens e memórias. 2008. 60 f. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em História) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2008.

MEYERHOFF, M. Communities of practice. *In*: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLINGESTES, N. (ed.). **The language handbook of variation and change**. Oxford: Blackwell, 2003. p. 395-410.

SOUSA, J. L. V. de. **Pobres garimpeiros de riqueza**: a geografia dos diamantes em Três Ranchos-Goiás. 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2012. DOI <https://doi.org/10.5212/rlagg.v.3.i2.150154>.

VANIN, A. A. Considerações relevantes sobre definições de ‘comunidade de fala’. *In*: **Acta Scientiarum**: Language and Culture. Maringá, v. 31, n. 2, p. 147-153, 2009. Disponível em:

<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/6367/6367i>.

Acesso em: 12 de dez. de 2018. DOI <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v31i2.6367>.

WIEDEMER, M. L. As faces da comunidade de fala. *In: Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação*. Blumenau, v. 2, n. 1, p. 21-35, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/viewFile/810/865>. Acesso em: 12 dez. 2018.

Artigo recebido em: 12.12.2018

Artigo aprovado em: 10.06.2019