

Dermeval da Hora
Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
Paulo Osório
Rubens Marques de Lucena
(Orgs.)

ESTUDOS LINGUÍSTICOS **(Teorias e Aplicações):**

Contribuições da Associação de Linguística
e Filologia da América Latina - ALFAL



Terracota

ISBN 978-85-8380-098-9

Estudos Linguísticos

(Teorias e Aplicações):

contribuições da Associação de Linguística e
Filologia da América Latina - ALFAL

**Dermeval da Hora
Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa
Paulo Osório
Rubens Marques de Lucena**

Estudos Linguísticos (Teorias e Aplicações):

contribuições da Associação de Linguística e
Filologia da América Latina - ALFAL



**São Paulo
2019**

copyright © 2019 Dermeval da Hora, Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, Paulo Osório, Rubens Marques de Lucena.

Todos os direitos autorais dos textos publicados neste livro estão reservados aos autores e foram cedidos para uso da Terracota Editora Ltda., exclusivamente para a publicação desta obra. O conteúdo dos textos e o uso das imagens é de inteira responsabilidade dos autores.

Capa e Diagramação

Líquido Editorial

Editor responsável

Carlos Augusto B. de Andrade

Conselho Editorial

Alexandre Pianelli Godoy (UNIFESP-Br)
Ana Lúcia Tinoco Cabral (UNICSUL-Br)
Anna Christina Bentes (UNICAMP-Br)
Armando Jorge Lopes (Univ. Eduardo Mondlane – Moçambique)
Benjamim Corte-Real (Univ. Nacional de Timor-Leste – Timor-Leste)
Carlos Costa Assunção (UTAD-Pt)
Cláudia Maria de Vasconcellos (USP-Br)
Guaraciaba Micheletti (USP-Br)
Jarbas Vargas Nascimento (PUC-SP-Br)
Johana de Albuquerque (USP-Br)
Juliana Jardim Barboza (USP-Br)
Lucianno Ferreira Gatti (UNIFESP-Br)
Luiz Carlos Travaglia (UFU-Br)
Maria da Graça Lisboa Castro Pinto (Univ. do Porto-Pt)
Maria João Marçalo (Univ. de Évora-Pt)
Maria Lucia da Cunha V. de O. Andrade (USP-Br)
Marli Quadros Leite (USP-Br)
Moisés de Lemos Martins (Univ. do Minho – Portugal)
Regina Helena Pires de Brito (Mackenzie-Br)
Sueli Cristina Marquesi (PUC-SP-Br)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

Roberta Amaral Sertório Gravina, CRB - 8/9167

E-85 Estudos linguísticos (teorias e aplicações): contribuição da
Associação de Linguística e Filologia da América Latina - ALFAL
[recurso eletrônico] / Dermeval da Hora... [et al.]. – São Paulo:
Terracota Editora, 2019.

6,97 MB : PDF.

ISBN: 978-85-8380-098-9.

1.Linguística 2. Filologia 3. Associações - América Latina I. Hora,
Dermeval da II. Pedrosa, Juliene Lopes Ribeiro III. Osório, Paulo
IV. Lucena, Rubens Marques de

CDD 415
CDU 81-13

Todos os direitos desta edição reservados à
TERRACOTA EDITORA

Avenida Lins de Vasconcelos, 1886 – CEP 01538-001 – São Paulo – SP – Tel. (11) 97732-7156
www.terraacotaeditora.com.br

SUMÁRIO

07 -	Apresentação
11 -	Parte I – Forma e função
13 -	Curva melódica das manifestações emotivas da alegria e tristeza na fala de pessoas com e sem Down - <i>Thaís Ferreira Brito; Marian Oliveira (UESB)</i>
29 -	Percepção dos brasileiros na composição de palavras por base+base: balanceamento do número de sílabas e haslologia atuando no portmanteau - <i>Emerson Viana Braga; Vera Pacheco (UESB)</i>
45 -	A palatalização do /s/ em coda em registro de fala natalense - <i>Carla Maria Cunha; Priscila Sheila de Medeiros da Silva (UFRN)</i>
63 -	Flexão de ‘cada’ em concordância com o silent noun set - <i>Bruna Karla Pereira (UFVJM)</i>
80 -	A concordância verbal de terceira pessoa e o contato linguístico no português de moçambique - <i>Karen Cristina da Silva Pissurno (UFRJ)</i>
97 -	A colocação pronominal como pista de “grupos estabelecidos e outsiders” - <i>Marilza de Oliveira (USP)</i>
115 -	A conceptualização manipulativa da construção [falar para infinitivo] - <i>Vanda Maria Cardozo de Menezes (UFF)</i>
127 -	A variação lexical de calcinha e cueca em três regiões brasileiras e as relações temporais feitas pelos falantes: um recorte do projeto ALiB - <i>Maria Bethânia Gomes Paes; Marcela Moura Torres Paim (UFBA)</i>
144 -	A forma e as funções do sufixo –inho no português e a sua tradução para o alemão: uma cervejinha ou ein bierchen? - <i>Pedro Paulo Nunes da Silva (UFPB)</i>
167 -	Parte II – Política Linguística
168 -	Política e planejamento linguístico: panorama das pesquisas em teses e em dissertações no Brasil - <i>Socorro Cláudia Tavares de Sousa; Roberta Soares Paiva; Camila Geyse Virgulino (UFPB)</i>
191 -	O ensino do idioma espanhol na cidade de João Pessoa: encontros e desencontros entre as políticas declaradas, praticadas e percebidas - <i>Daniella de Melo Vanderlei Ferreira (UFPB)</i>

215 -	Parte III – Atividades de Ensino e Aprendizagem / aspectos textuais e discursivos
216 -	Posicionamento enunciativo e autoria em textos-discursos da aprendizagem: uma análise sobre escrita acadêmica - <i>Anielle Andraa Sousa; Regina Celi Mendes Pereira (UFPB)</i>
239 -	Estratégias dialógicas do professor em aulas de leituras - <i>Ranieri de Souza; Maria de Fátima Almeida; Janielly Santos de Vasconcelos Viana (UFPB)</i>
261 -	Direitos de aprendizagem no eixo escrita: concepções de professores do 3º ano do ensino fundamental - <i>Jaciara de Lira Almeida Lira; Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)</i>
277 -	Profissão docente em contexto multicultural e linguístico: representações sociais de professoras de língua portuguesa reveladas em tempos desbussolados - <i>Nilmara Milena da Silva Gomes (UERR)</i>

APRESENTAÇÃO

A Associação de Linguística e Filologia da América Latina – ALFAL – tem representantes em inúmeros países do mundo, não só na América Latina, que participam de seus eventos há muitos anos. A base da ALFAL são os 28 Projetos que envolvem muitos pesquisadores voltados para tópicos os mais diversos relacionados à Linguística.

Este livro, denominado Estudos linguísticos (teorias e aplicações): contribuições da Associação de Linguística e Filologia da América Latina – ALFAL, reúne contribuições de pesquisadores envolvidos em onze Projetos e estão distribuídas em três Partes. A Primeira Parte conta com trabalhos voltados para estudos que abrangem temáticas relacionadas à forma e à função. A Segunda Parte reúne estudos voltados para questões de Política Linguística. A Terceira Parte, por sua vez, traz estudos voltados para atividades de ensino e aprendizagem que se relacionam a questões textuais e discursivas.

Dos textos que constituem a Primeira Parte, Brito e Oliveira discutem questões prosódicas que envolvem as emoções básicas como reações vivenciadas pelos indivíduos em geral e como as situações emocionais experimentadas e as reações dos indivíduos frente a essas situações podem influenciar o seu desenvolvimento, suas relações sociais e sua interação com os diferentes contextos. Para as autoras, o conceito de emoção pode não ser simples de definir, considerando que é uma reação que envolve diversas variáveis, contextuais, ambientais e fisiológicas e psicológicas.

No segundo capítulo, Braga e Pacheco propõem investigar a percepção dos brasileiros diante de composição de palavras com perda de material fonético e testar o grau de aceitabilidade do balanceamento de sílabas, da haplologia para esse fenômeno. Os autores levanta a seguinte questão: que(ais) princípio(s) de formação de palavras é/são mais aceito(s) pelo falante? A hipótese levantada é a de que o falante é mais exigente para o equilíbrio no número de sílabas na palavra formada, ou seja, o balanceamento de sílaba precede a contiguidade de segmentos ou sílabas iguais ou semelhantes.

Cunha e Silva, no capítulo 3, descrevem as singularidades da palatalização do /S/ em coda, fenômeno nas produções de falantes da região de Natal/RN. Para os autores, diferentemente de cidades como Rio de Janeiro e Recife, em que há a predominância do uso das coronais [-anterior] [+distribuído] [ʃ] e [ʒ] como variantes entre si em distribuição complementar, condicionadas, respectivamente, ao desvozeamento ou vozeamento do ambiente seguinte; em Natal, a palatização de formas variantes do /S/ se estabelece em ambientes mais restritos.

Pereira, no capítulo 4, focando em aspectos sintáticos, procura identificar a regra subjacente que permite o estabelecimento da concordância por ela exemplificada e identificar qual categoria no Português Brasileiro (PB) recebe traços de número interpretáveis e valorados. A autora investiga qual proposta tem melhor adequação para o PB e como o padrão apresentado nessas estruturas permite demonstrar tal adequação. Seu capítulo dá continuidade a uma pesquisa mais ampla (PEREIRA, 2016a, 2016b e 2017) que concluiu análises de outras estruturas do PB com aparente “inconsistência” na concordância nominal. Segundo a autora, fica evidente que não há discrepância, mas sim um padrão coeso e universal que determina a concordância realizada. Além disso, do ponto de vista empírico, esta investigação objetiva contribuir para a descrição formal de estruturas com flexão de ‘cada’ que não foram mencionadas na literatura.

No capítulo 5, Pissurno fornece dados de natureza sociolinguística sobre o Português falado em Moçambique e discute se existe, de fato, algum tipo de influência das línguas autóctones que são faladas na região sobre o Português dos moçambicanos, especificamente no que se refere aos padrões de concordância. A autora levanta hipóteses que respondam aos seguintes questionamentos gerais: (i) o estatuto do Português como L1 ou L2 e outras questões relacionadas ao uso das línguas locais faladas pelo indivíduo têm alguma influência sobre os resultados?; e (ii) quais variáveis, especialmente as extralinguísticas, se mostram influentes no cancelamento da marca?

Oliveira, no capítulo 6, analisa a colocação pronominal como pista de “grupos estabelecidos e outsider”. Do conjunto de fatores analisados, a autora avalia que há um único fator linguístico condicionante – o tipo de preposição – pois outros fatores linguísticos como pronome e categoria morfológica do elemento regente da preposição não se mostraram relevantes.

Menezes, no capítulo 7, apresenta uma análise de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida há algum tempo, para investigar as motivações cognitivas que explicassem as escolhas dos falantes em construções com o verbo *pedir* com complementação [pedir que V. finito] e [pedir para Infinitivo], com base no pressuposto cognitivista de que diferenciações formais nas construções de uma língua refletem diferentes conceptualizações. Essa pesquisa foi ampliada para os verbos falar e dizer e, nesse capítulo, a atenção se volta mais para as construções com o verbo falar, que se mostram mais produtivas entre os falantes brasileiros, especialmente na oralidade.

No capítulo 8, Paes e Paim tomam o léxico como ponto de partida para compreender, investigar, descrever e explicar a percepção que determinado grupo tem do mundo que o circunda, o que também, de acordo com Paim (2012), permite o conhecimento e a manutenção de parte da memória sócio-histórica e linguístico cultural da comunidade, além do registro e da sistematização da

diversidade lexical e dialetológica do português falado no Brasil, confirmando, mais uma vez, sua relevância para os estudos linguísticos.

Em 9, Silva tem por finalidade apresentar uma pesquisa descritiva de questões culturais e linguísticas na tradução de palavras com o sufixo indicador de diminutivo sintético, isto é, o sufixo *-inho* e suas desinências de gênero e número (*-inhos*, *-inha* e *-inhas*), com o objetivo geral de responder ao questionamento que norteia esta pesquisa: como a tradutora medeia as transferências linguístico-culturais, no par linguístico português/alemão, de palavras sufixadas pelo *-inho* em crônicas ubaldianas no corpus paralelo *Um brasileiro em Berlim/ Ein Brazilianer in Berlin?*

A segunda parte traz dois textos voltados para questões relacionadas à Política Linguística. No primeiro deles, de Sousa, Paiva e Virgulino, que corresponde ao capítulo 10, as autoras objetivam mapear as temáticas recorrentes no campo de Política e Planejamento Linguístico no período de 2013 a 2017 no Brasil. Elas buscam, com base em 126 resumos de teses e dissertações, verificar quais temas são recorrentes nas pesquisas realizadas.

Em 11, Ferreira apresenta o resultado de uma pesquisa que teve a seguinte pergunta norteadora: em que medida a lei 11.161/05, que se configura em uma política linguística declarada e que na época da realização da investigação ainda estava em vigor, favoreceu ou não o crescimento do interesse dos alunos da cidade de João Pessoa em estudar espanhol? Para responder a este questionamento, a autora trabalha com as crenças dos indivíduos sobre a língua espanhola, que se constituem as políticas linguísticas percebidas, a fim de entender de que forma estas crenças são fatores decisivos ou não nas escolhas dos estudantes. Outro aspecto analisado foi em que medida as políticas linguísticas declaradas materializadas em documentos norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCEM), estavam presentes ou não nos discursos dos professores.

A Terceira Parte, e última desse livro, apresenta quatro textos voltados para questões relacionadas a texto e discurso e também ensino e aprendizagem

No primeiro deles, ou capítulo 12, Sousa e Pereira analisam os elementos textuais-discursivos que evidenciam o posicionamento enunciativo e as marcas de autoria em textos-discursos da Enfermagem, visando a promover uma reflexão acerca da relação da linguagem acadêmica com o contexto em que ela se insere. Em torno desse objetivo geral, as autoras têm dois objetivos específicos: a) Identificar e descrever os aspectos enunciativos por meio de marcas de pessoa, marcas de inserção de vozes, modalizadores e outras formas de subjetividade representadas nos textos-discursos dos enfermeiros; b) Analisar as representações dos aspectos enunciativos dos enfermeiros relacionando-os com a constituição

autoral acadêmica atrelada à compreensão da atividade de pesquisador na área.

No capítulo 13, Souza e Almeida, utilizando uma abordagem qualitativa, utilizam os discursos dos sujeitos da sala de aula como dados de pesquisa que são correlacionados com as teorias postuladas por estudiosos da linguagem com a finalidade de alcançar um resultado, conforme os objetivos traçados, metodologia e abordagem teórica selecionada para a investigação. O trabalho está pautado nos estudos bakhtinianos por haver uma preocupação do Círculo com o desenvolvimento de uma metodologia que contemple a subjetividade dos sujeitos falantes e não os vejam apenas como objeto de investigação de natureza quantitativa e metódica, como fazia as ciências exatas nos seus campos de investigação.

No capítulo 14, Dantas e Faria apresentam uma pesquisa exploratória, que, conforme GIL, (2009) e Almeida (2014), é um tipo de pesquisa que, em algumas, situações, se constitui como a primeira etapa de uma investigação onde o tema estudado é muito amplo. Trazem o recorte da dissertação intitulada: Os Direitos de Aprendizagem do Eixo Escrita na Prática do Professor participante do PNAIC que foi teoricamente fundamentada na perspectiva sociodiscursiva de linguagem VYGOTSKY (1991) e BAKHTIN (1995 [1929]). As autoras esperam com este estudo reunir concepções de professores que dialoguem com essa perspectiva, sobretudo com a concepção de escrita como prática em uso na sociedade e a reconheça como um direito que precisa ser assegurado.

Gomes, no capítulo 15, apresenta um recorte de sua dissertação que teve como mote analisar as representações de língua construídas no discurso de professoras de língua portuguesa, em que foi necessário observar se os motivos que as levaram a optar pela profissão docente contribuem para a construção de sistemas de conhecimento e crença sobre a LP.

Os textos aqui elencados representam a diversidade dos estudos que estão sendo desenvolvidos no âmbito dos Projetos da ALFAL. São temáticas variadas, mas que conferem à Associação seu caráter plural no sentido de levar à comunidade científica possibilidades várias e analisar situações linguísticas que vão de aspectos formais a situações da prática cotidiana da sala de aula.

Dermeval da Hora (UFPB/UFPa, CNPq)

Parte 1

Forma e Função

CURVA MELÓDICA DAS MANIFESTAÇÕES EMOTIVAS DA ALEGRIA E TRISTEZA NA FALA DE PESSOAS COM E SEM DOWN

Thaís Ferreira Brito

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

thaisfbrito2@gmail.com

Marian Oliveira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

mdossoliveira@gmail.com

Introdução

As emoções básicas são reações vivenciadas pelos indivíduos em geral. As situações emocionais experimentadas e as reações dos indivíduos frente a essas situações podem influenciar o seu desenvolvimento, suas relações sociais e sua interação com os diferentes contextos. O conceito de emoção pode não ser simples de definir, considerando que é uma reação que envolve diversas variáveis, contextuais, ambientais e fisiológicas e psicológicas.

De acordo com Damásio (2000), a reação emocional refere-se às alterações físicas e psicológicas suscitadas por um estímulo ao qual o indivíduo responde adaptativamente. Em outra definição, Miguel (2015) a descreve como uma condição complexa e momentânea que causa alterações fisiológicas e psicológicas no organismo durante experiências que exigem ação e reação do indivíduo. Dessa forma, envolve a relação complexa dos aspectos fisiológicos, cognitivos e comportamentais.

Os estados emocionais são concebidos como resultado da história evolutiva e particular do indivíduo, sendo manifestos através de diferentes reações corporais e dentro de determinadas situações contextuais. A reação corporal desse fenômeno pode variar em termos de intensidade e duração, fatores que diferenciam os estados emocionais normais dos patológicos.

As emoções têm sido estudadas nas áreas da psicologia e linguagem e nesta última, as pesquisas em prosódia mostram a existência de pistas que auxiliam na compreensão e diferenciação, através dos aspectos acústicos, das falas neutras e das falas expressivas e emotivas (ANTUNES; AUBERGE, 2015).

Algumas emoções são descritas como universais ou básicas – pois, os seres humanos, de forma geral, têm capacidade de expressá-las e reconhecê-las desde

muito jovens. As emoções consideradas básicas são a alegria, a tristeza, a raiva, o medo e a surpresa (DARWIN, 1872; EKMAN, 1992; SCHERER, 2003). Os estados emocionais são demonstrados, através da fala, dos gestos e das expressões faciais. (EKMAN, 1992; FREITAS-MAGALHÃES, 2013). Dessa forma, as emoções agregam na interação e na comunicação entre as pessoas, e a capacidade para interpretar e enviar sinais faciais e vocais facilita o estabelecimento de relações interpessoais.

A fala é capaz de transmitir diversas informações, tanto linguísticas, quanto pessoais do falante. Através da voz é possível perceber o sexo, faixa etária, idioma e até mesmo o seu estado atitudinal e emocional. Scherer (1986) pontua sobre a influência que os estados emocionais podem imprimir na fala devido às alterações fisiológicas que ocasionam variações na respiração, fonação e articulação.

Assim, a fala tem sido investigada no âmbito das emoções, através de estudos prosódicos, como veremos a seguir.

Prosódia e emoção

A Prosódia se constituiu como uma parte da linguística que estuda as propriedades fônicas da fala que contribuem para a interpretação do significado e determinam o ritmo da frase, como, o tom, o acento e a duração (BARBOSA, 2012). Nesse sentido, a prosódia teria papel de fornecer pistas importantes na comunicação verbal entre as pessoas – pistas que auxiliariam na compreensão da informação compartilhada. Cagliari (1992) diz que a prosódia também pode se relacionar aos fatos ligados à função sintática, semântica, sócio pragmático e aos aspectos discursivos e paralinguísticos.

Na análise prosódica das emoções, alguns correlatos acústicos são importantes, como a intensidade e parâmetros temporais. A frequência fundamental (F_0) parece ser o parâmetro acústico mais importante na identificação das emoções (SCHERER, 2003).

A F_0 apresenta variações de acordo com o sexo, a idade e a intenção dos falantes. Por exemplo, mulheres e crianças têm F_0 maior em relação aos homens por uma questão anatômica, uma vez que menores laringes produzem maiores frequências e a intenção dos falantes se relaciona a mudanças na altura da F_0 ao longo da fala (AGUIAR; MADEIRO, 2007).

A entoação é um dos aspectos que compõem a prosódia da fala e é caracterizada pela variação de F_0 , podendo ser utilizada na diferenciação das emoções (BOONE, 1996). Barbosa (2012) afirma que a entoação é o estudo das relações abstratas que envolvem o domínio não-lexical, independentemente do correlato físico ou perceptivo que a veicula. Para o autor, o termo não se restringe à percepção do *pitch* (altura) ao longo do tempo, mas engloba a investigação da duração e seu correlato físico e perceptivo, o ritmo.

Na prosódia, consideram-se os aspectos acústicos da intensidade, duração e frequência fundamental, enquanto que a entoação tem na curva de F_0 o seu parâmetro mais essencial. Martins (1989) explica que a entoação é a curva melódica que a voz descreve ao pronunciar palavras, frases e orações e que essa formatação melódica é formada por inúmeros pontos de F_0 no tempo.

Na expressão da alegria, em relação às características da fala, as vocalizações podem ser suaves, breves e com frequência baixa (LAUKKA, 2004). Contudo esses parâmetros podem variar de acordo com a intensidade da reação. Scherer (2003) afirma que em situações de euforia, a fala pode ser mais rápida, mais enunciada e com valores de frequência mais altos.

Esse processo se daria devido a ativação do sistema nervoso simpático que estimula o aumento do ritmo cardíaco e da pressão sanguínea. Em conformidade, Vassoler e Martins (2013) mostraram em suas pesquisas que a alegria se mostrou nas faixas de frequências mais altas.

Em relação à tristeza, discute-se a possibilidade de dois tipos de fala triste – uma fala ativa e outra passiva. Para Scherer (2003), a ativa ocorreria em situações intensas, que alterariam a respiração e o controle vocal. Para o mesmo autor, a fala passiva estaria relacionada a momentos calmos, quando os músculos estariam relaxados e a respiração regular. Sobre os parâmetros acústicos, Laukka (2004) relata que na manifestação triste a F_0 apresenta média baixa, contorno decrescente e intensidade fraca.

Síndrome de Down

A pessoa com síndrome de Down (sD) tem uma condição geneticamente determinada pela presença de um cromossomo extra no par 21 e em decorrência dessa condição, apresenta atraso no seu desenvolvimento global (OLIVEIRA, 2010; READ; DONNAI, 2008). Essa condição genética e o atraso na linguagem comprometem a fala e as habilidades comunicativas dessa pessoa (RANGEL; RIBAS, 2011). Esse atraso engloba, também, déficits nos domínios cognitivos e motores do indivíduo.

O indivíduo com a trissomia do cromossomo 21 tem características típicas como, hipotonia muscular, língua protusa, prega palmar transversa única e está mais propenso a problemas cardíacos congênitos. Na fala, além da defasagem linguística, podem ser identificadas dificuldades em se manter o ritmo da fala, ou seja, na fluência, e observadas dificuldades articulatórias.

Os atrasos na fluência, na articulação da fala, as dificuldades motoras e o comprometimento intelectual prejudicam o desenvolvimento e aprendizado dessas pessoas, incluindo o progresso de habilidades sociais e afetivas.

A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano que, segundo a teoria psicogenética de Piaget (1976), se chama estágio operatório formal, iniciado

aos 11 ou 12 anos. Nesta fase desenvolve-se o pensamento hipotético-dedutivo, lógico-matemático e abstrato. Ao final desta fase o indivíduo será capaz de pensar e sistematizar regras, condutas sociais e morais e aprender sobre sua própria identidade.

As emoções da pessoa com deficiência intelectual, comumente, são pouco consideradas. Frequentemente se pensa que tais indivíduos apresentam alterações nos aspectos afetivos e emocionais dados o seu déficit cognitivo ou que manifestações inadequadas sejam inerentes a sua condição.

Em muitos casos, existe uma preocupação maior dos familiares em melhorar dificuldades motoras, físicas e de aprendizagem e uma tendência a subestimar a importância do estímulo ao desenvolvimento de habilidades sociais, afetivas e emocionais.

As características do estágio operatório formal que foram descritas são ordinariamente identificadas em sujeitos com desenvolvimento típico, todavia, essas competências e habilidades podem estar comprometidas em sujeitos com déficits decorrentes da condição genética da síndrome de Down.

Assim, a hipótese deste estudo é que, devido ao comprometimento cognitivo e de fala, os sujeitos com Down apresentariam maiores dificuldades na expressão da fala emotiva em comparação com sujeitos sem Down. Considerando essa hipótese, o objetivo deste estudo foi o de analisar os valores de pontos de F_0 que formam a curva melódica da alegria e da tristeza na fala de adolescentes com Down e sem a síndrome.

Aspectos Metodológicos

Participaram como sujeitos desta pesquisa, quatro adolescentes, dois sujeitos com síndrome de Down: EG, sexo feminino, 16 anos e KG, sexo masculino, 15 anos. Os outros dois participantes não nasceram com a síndrome e têm desenvolvimento típico: AL, sexo feminino, 15 anos e GB, sexo masculino, 15 anos.

Os participantes com Down são integrantes do espaço de Pesquisa Núcleo Saber Down (CNPq/UESB - CAAE04853012.6.0000.0055). A participante EG, frequenta o Núcleo Saber Down desde a infância. Na época da pesquisa, cursava o 6º ano do ensino fundamental e está em processo de aquisição de leitura e escrita.

A adolescente costuma ser um pouco tímida, mas interage satisfatoriamente com as pessoas que já conhece; apresenta dificuldades na produção articulatória da fala e na compreensão e explicação de conceitos e ideias abstratas.

Essas mesmas dificuldades de fala e de compreensão de conceitos abstratos são observadas em KG, que também integra aquele espaço desde criança. O sujeito está em processo de aprendizagem de leitura e escrita, cursa o 6º ano e costuma ser sociável e a ter boa interação com as pessoas.

Os sujeitos sem Down, AL e GB, cursam o 1º ano do ensino médio, dominam a leitura e escrita esperadas para o nível de escolaridade. Não apre-

sentam dificuldades de fala ou cognitivas e mostram ter capacidade de pensamento hipotético-dedutivo, lógico-matemático e abstrato. AL é bastante comunicativa e interativa e GB tem um comportamento mais tímido, mas se comunica adequadamente.

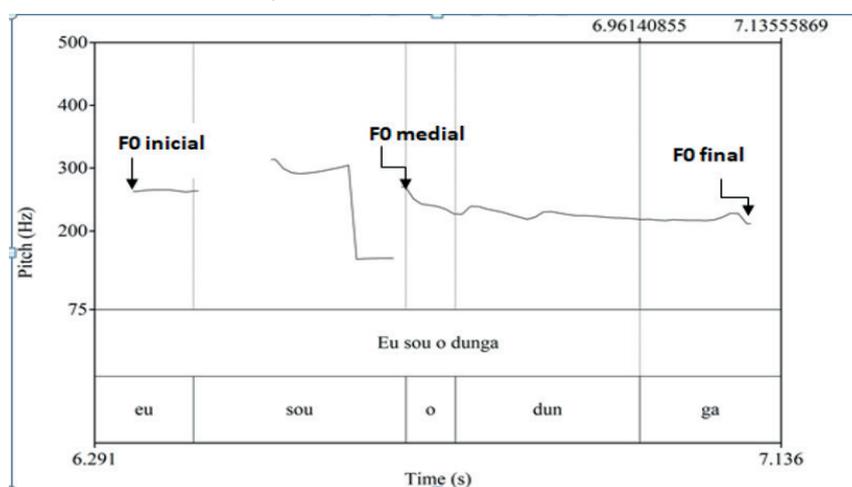
Para avaliar a expressão das emoções - alegria e tristeza - foram selecionadas sentenças que faziam alusão aos estados emocionais. Essas sentenças foram inspiradas na história da “Branca de Neve e os sete anões”. A escolha dessas sentenças também se justifica pelo fato de todos os participantes conhecerem o enredo e os personagens do conto de fadas, facilitando a compreensão das características emocionais.

As sentenças escolhidas referem-se à apresentação dos personagens, anões, Feliz e Dunga. As sentenças são: “Eu sou o Feliz!” e “Eu sou o Dunga”. Os participantes foram instruídos de que a primeira sentença deveria ser interpretada com alegria e a segunda com tristeza.

As gravações foram feitas com computador *MacBook* e o software, editor multimídia, *Photo Booth*, em cabine audiométrica, do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Fonética e Fonologia (LAPEFF/UESB), parceiro do Saber Down. Foram feitas cinco gravações de cada uma das frases anteriormente citadas, por cada sujeito.

A extração dos valores dos pontos relativos à frequência fundamental (F_0) foi feita no Programa *Praat* (BOERSMA; WEENINK, 1992). O cálculo das médias das cinco repetições, nos três diferentes pontos das sentenças, foi feito no programa Excel 2007. Os valores da F_0 extraídos nos diferentes pontos das sentenças foram o F_0 inicial, F_0 medial e F_0 final, conforme exemplo da figura 1.

Figura 1: Exemplo dos pontos de F_0 analisados no Praat.



Fonte: Elaboração própria.

Resultados e Discussões

Para averiguarmos as características prosódicas da fala emotiva – ale-

gre e triste – dos participantes, mensuramos a medida acústica da frequência fundamental de diferentes pontos das sentenças: ponto de F_0 inicial, F_0 medial e F_0 final.

A tabela 1 mostra os valores das médias de Frequência Fundamental, extraídos nas cinco repetições das sentenças, nos três referidos pontos das frases, representadas com alegria e com tristeza pelos quatro sujeitos.

Tabela 1: Valores das médias de frequência das cinco sentenças e dos três pontos de F_0 de cada sujeito

Emoção	Sujeito	F_0 inicial (Hz)	F_0 medial (Hz)	F_0 final (Hz)
Alegria	EG	244	305	293
	AL	291	395	361
	KG	284	224	233
	GB	169	191	176
Tristeza	EG	302	352	246
	AL	274	253	206
	KG	221	146	104
	GB	187	184	144

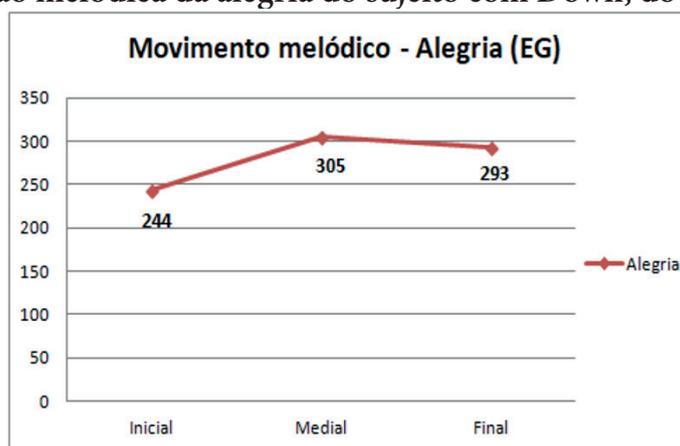
Fonte: Elaboração própria

De acordo com os dados da tabela 1, as participantes do sexo feminino apresentaram valores mais altos nos pontos medial e final das sentenças expressas com alegria em relação aos sujeitos do sexo masculino. EG e AL apresentaram valores entre 244 e 395 Hz, enquanto que KG e GB obtiveram valores entre 169 e 284 Hz.

KG apresentou valor de F_0 inicial mais alto do que EG, contudo, os meninos apresentaram valores de F_0 mais baixos nos três pontos na frase entoada com tristeza em comparação com as meninas.

Considerando os valores da tabela 1 e para analisarmos o movimento melódico das sentenças “Eu sou o Feliz!” e “Eu sou o Dunga”, mostraremos, a seguir, os gráficos da entoação de cada sujeito. O gráfico 1 mostra a configuração melódica da sentença representada com alegria por EG, adolescente do sexo feminino com síndrome de Down.

Gráfico 1: Configuração melódica da alegria do sujeito com Down, do sexo feminino, EG

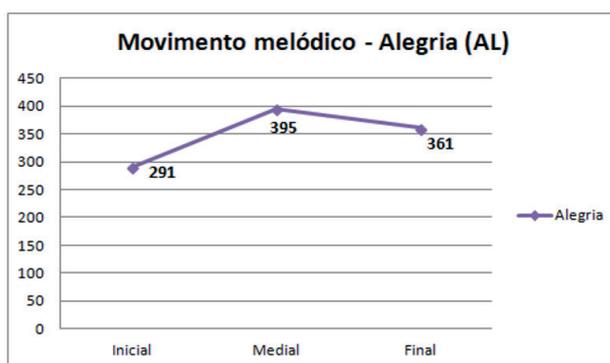


Fonte: Elaboração própria.

Conforme mostra o gráfico 1, a sentença iniciou mais baixa (244 Hz), ascendeu no ponto medial (305 Hz) e decresceu em poucos hertz no ponto final de F_0 (293 Hz). O ponto mais alto da sentença foi o de F_0 medial, contudo, a tendência da frase foi ascendente, considerando que a sentença terminou mais alta em relação ao seu início.

O gráfico 2 expõe o movimento melódico da sentença da alegria entoada por AL, adolescente do sexo feminino, sem Down. A sentença foi iniciada mais baixa (291 Hz), ascendeu no ponto medial (395 Hz) e descendeu para 361 Hz no ponto final da sentença. Assim, a sentença iniciou mais baixa, apresentou valor mais alto no seu ponto medial, mas descendeu sutilmente no final.

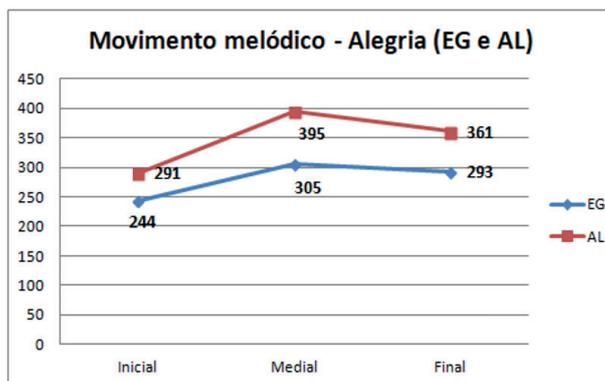
Gráfico 2: Configuração melódica da alegria do sujeito sem Down, do sexo feminino, AL



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 3, abaixo, mostra as configurações melódicas da sentença “Eu sou o Feliz!” das duas participantes. Foi possível notar que ambas apresentaram configurações similares: inicia mais baixa, ascende em seu ponto mais alto no F_0 medial e descende no F_0 final. Os pontos finais foram mais altos do que os iniciais e AL mostrou valores de F_0 mais altos se comparados com os valores de EG.

Gráfico 3: Configurações melódicas da alegria dos sujeitos do sexo feminino, com e sem Down, respectivamente, EG e AL

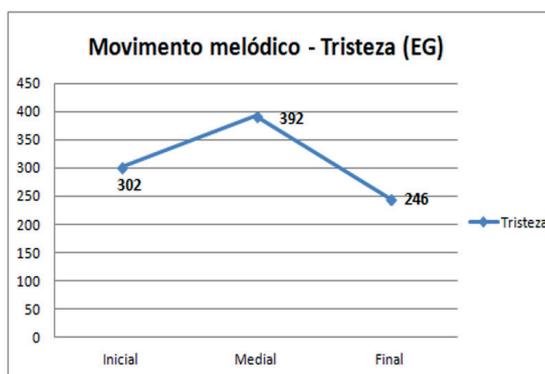


Fonte: Elaboração própria.

Assim, conforme o gráfico 3, as duas participantes demarcaram a emoção de forma parecida e adequada, considerando o caráter ascendente e os valores mais altos de frequência apresentado por ambas.

O gráfico 4 traz os resultados da expressão da tristeza, a partir da sentença “Eu sou o dunga”, por EG. Nota-se que o F_0 inicial começa mais alto em relação ao F_0 final, ascende no F_0 medial - o ponto mais alto da frase – e descende no ponto medial. Assim, considerando a queda no valor de F_0 final, a frase apresentou uma tendência descendente.

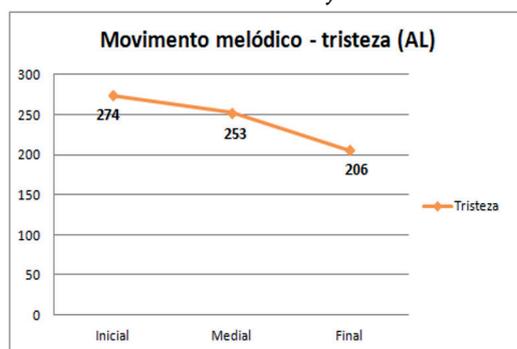
Gráfico 4: Configuração melódica da tristeza EG do sujeito com Down, do sexo feminino, EG



Fonte: Elaboração própria

O gráfico 5 mostra a fala triste da adolescente com desenvolvimento típico, AL. Conforme o gráfico, AL iniciou a frase nas faixas mais altas (274 Hz) e descendeu nos pontos medial (253 Hz) e final (206 Hz). Essa configuração mostra a tendência descendente da sentença, que terminou nas faixas de frequência mais baixas.

Gráfico 5: Configuração melódica da tristeza do sujeito sem Down, do sexo feminino, AL



Fonte: Elaboração própria.

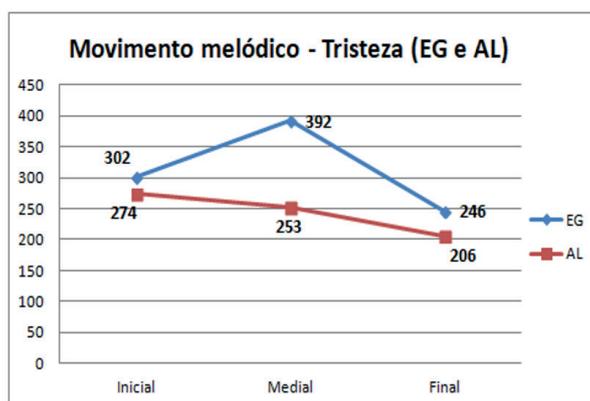
O gráfico 6 compara os movimentos melódicos da sentença expressa com tristeza pelas duas participantes. Nota-se, conforme o gráfico, que a participante com Down, EG, apresentou valores de frequência fundamental mais altos em relação à participante AL.

EG também apresenta um pico no ponto de F_0 final, enquanto que AL mostra uma tendência decrescente desde o início da sentença e valores na casa dos 200 Hz.

A configuração apresentada por AL corrobora a descrição da fala triste feita por Laukka (2004): médias de F_0 baixas e contornos descendentes.

Dessa forma, a demarcação da tristeza parece ter sido feita pela adolescente com desenvolvimento típico, enquanto que a jovem com a síndrome, possivelmente, teve dificuldades para demarcar e representar tal estado emocional.

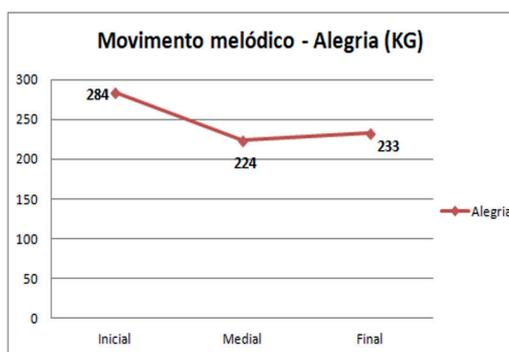
Gráfico 6: Configuração melódica da tristeza dos sujeitos do sexo feminino, com e sem Down, respectivamente, EG e AL



Fonte: Elaboração própria

Os gráficos 7, 8 e 9 apresentam os movimentos melódicos da sentença “Eu sou o Feliz!” entoada pelos sujeitos do sexo masculino. No gráfico 7, está a configuração da entoação alegre realizada pelo jovem com síndrome de Down, KG.

Gráfico 7: Configuração melódica da alegria do sujeito com Down, do sexo masculino, KG

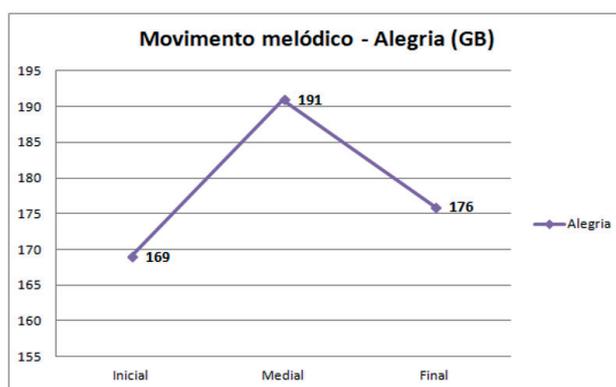


Fonte: Elaboração própria

De acordo com o gráfico 7, observa-se que a sentença se inicia alta (284 Hz), sendo o ponto mais alto da frase, descende no F_0 medial (224 Hz) e ascende sutilmente no F_0 final (233 Hz). A configuração da sentença alegre de GB, adolescente de desenvolvimento típico, está no gráfico 8.

Conforme o gráfico, a sentença foi iniciada mais baixa (169 Hz), ascendeu no ponto de F_0 medial (191 Hz) e descendeu no F_0 final (176 Hz). Os valores de F_0 estiveram nas faixas mais baixas e o ponto mais alto da sentença foi o de F_0 medial, mesmo que tenha terminado com valor mais alto do que a de início.

Gráfico 8: Configuração melódica da alegria do sujeito sem Down, do sexo masculino, GB

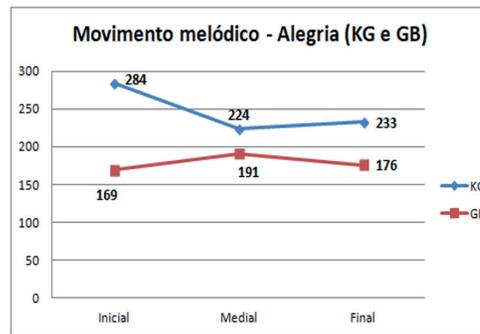


Fonte: Elaboração própria

O gráfico 9 mostra as configurações dos dois sujeitos na expressão da alegria. Nota-se que as configurações foram distintas: KG iniciou a sentença mais alto e descendeu no ponto medial, enquanto GB iniciou mais baixo e ascendeu no ponto de F_0 médio.

Conforme o gráfico 9, GB terminou a frase nas faixas mais altas se comparado com o F_0 inicial e KG concluiu a mesma mais baixo em relação ao seu início. Observa-se também que, apesar de visualmente a curva da sentença de GB ter contorno ascendente, os valores de frequência foram mais baixos se comparados ao de KG.

Gráfico 9: Configuração melódica da alegria dos sujeitos do sexo masculino, com e sem Down, respectivamente, KG e GB

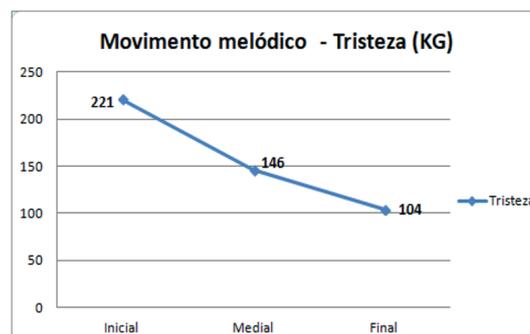


Fonte: Elaboração própria

A fala alegre de KG mostrou valores mais altos, corroborando com a perspectiva mostrada por Scherer (2003): em algumas situações de euforia, a fala pode ser mais enunciada e com valores de frequência mais altos. A expressão de GB, por outro lado, apresentou valores mais baixos e pode ser relacionada à descrição feita por Laukka (2004), que pontua que a fala alegre pode ser suave e se apresentar nas faixas mais baixas

Os próximos gráficos, 10, 11 e 12, ilustram os movimentos da sentença “Eu sou o Dunga”, expressa com tristeza pelos participantes. O gráfico 10 mostra a configuração da fala de KG. A F_0 inicial (221 Hz) foi mais alta, houve descensão na F_0 medial (146 Hz) e decresceu ainda mais no final (104 Hz). Assim, o movimento melódico da frase mostrou tendência descendente, conforme evidenciado visualmente no gráfico 10.

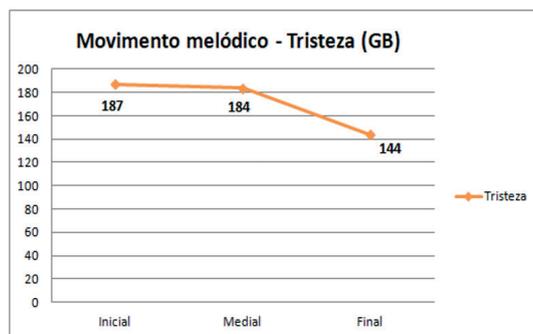
Gráfico 10: Configuração melódica da tristeza do sujeito com Down, do sexo masculino, KG



Fonte: Elaboração própria

A entoação da sentença triste por GB está ilustrada no gráfico 11. O referido gráfico mostra que a frase inicia mais alta (187 Hz), descende apenas 3 Hz no ponto medial (184 Hz) e decresce mais no ponto de F_0 final (144 Hz). A configuração melódica também se mostrou descendente, mesmo com o sutil decréscimo do ponto inicial para o medial.

Gráfico 11: Configuração melódica da tristeza do sujeito sem Down, do sexo masculino, GB

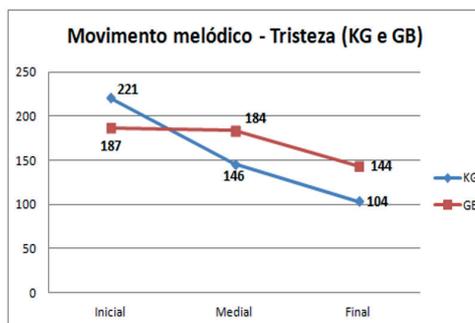


Fonte: Elaboração própria

O gráfico 12 apresenta as configurações da frase representada com tristeza pelos dois participantes do sexo masculino. De acordo com o gráfico, ambos os sujeitos apresentaram faixas de frequência baixas.

Os dois adolescentes apresentaram curva descendente, contudo, o movimento decrescente de KG é visualmente mais delineado e o de GB, mais linear. O sujeito com Down parece ter demarcado corretamente o estado emocional triste em sua fala e de forma mais definida em relação ao adolescente sem a síndrome.

Gráfico 12: Configuração melódica da tristeza dos sujeitos do sexo masculino, com e sem Down, respectivamente, KG e GB



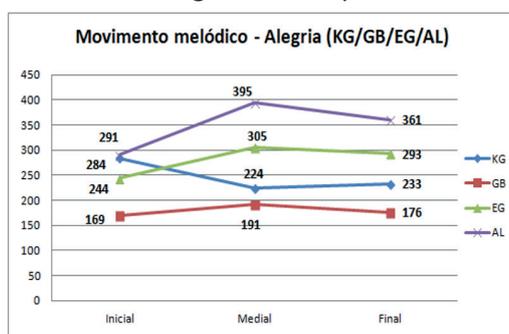
Fonte: Elaboração própria

O gráfico 13 mostra a entoação de todos os quatro sujeitos da sentença representada com alegria, “Eu sou o Feliz!”. Podemos notar que EG e AL, participantes meninas, respectivamente, com e sem Down, mostraram configuração similar e com valores mais altos em relação aos meninos.

GB apresentou os valores de F_0 mais baixos se comparado aos outros três sujeitos, mas o movimento melódico foi parecido com o das meninas: inicia mais baixo, ascende no medial e decresce um pouco no F_0 final. Contudo, sua fala mostrou-se visualmente ser a mais linear, possivelmente, menos intensa e mais próxima de uma fala neutra.

Observa-se, no gráfico 13, que a entoação do adolescente com Down, KG, foi diferente da dos demais: iniciou mais alta, descendeu no F_0 medial e ascendeu em alguns Hz no F_0 final. É possível que este participante tenha demarcado a entoação da sentença alegre de forma inadequada ou caricata.

Gráfico 13: Configuração melódica da alegria dos sujeitos com e sem Down KG, GB, EG e AL



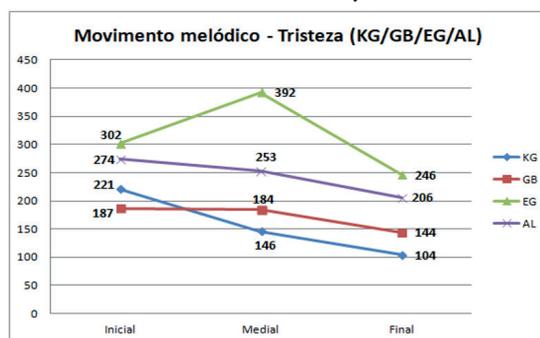
Fonte: Elaboração própria

No gráfico 14 estão ilustrados os movimentos melódicos das sentenças entoadas com tristeza por KG, GB, EG e AL. Podemos notar no referido gráfico que as meninas mostraram valores de frequência mais altos do que os meninos.

No entanto, os valores apresentados nos F_0 inicial e medial por EG na sentença triste (302-392-246 Hz) foram mais altos do que os da sua entoação alegre (244-305-293 Hz). Houve um pico no F_0 medial e um movimento descendente no F_0 final: a hipótese é de que essa ação pode ter refletido uma tentativa da participante de recuperação da prosódia que julgava adequada no final da frase.

Os outros três sujeitos apresentaram configuração parecida para a sentença: iniciaram mais alto, descenderam no ponto medial e decresceram ainda mais no F_0 final. KG apresentou o movimento visualmente mais descendente e GB o movimento mais próximo do linear em relação a AL e KG.

Gráfico 14: Configuração melódica da tristeza dos sujeitos com e sem Down KG, GB, EG e AL



Fonte Elaboração própria

Ainda assim, AL, GB e KG apresentaram a configuração melódica com tendência descendente e, possivelmente, demarcaram adequadamente a tristeza na sentença analisada. EG, porém, pode ter encontrado maiores dificuldades na demarcação da emoção e para entoar a sentença nas frequências mais baixas e com contorno em tendência descendente desde o seu início.

O quadro 1 mostra um resumo das principais características e distinções da fala alegre e triste analisadas neste estudo.

Quadro 1: Resumo das características da fala alegre e triste dos sujeitos EG, AL, KG e GB.

Alegria	Tristeza
Ambas as meninas apresentaram tendência ascendente nas sentenças.	Os meninos apresentaram configurações diferentes nos pontos iniciais e mediais, mas foram descendentes no ponto final da sentença.
KG iniciou nas faixas mais altas, enquanto que GB iniciou as sentenças nas faixas mais baixas.	EG apresentou um pico no ponto medial; já AL manteve tendência descendente até o final.
3 sujeitos (AL, EG e GB) apresentaram faixas mais altas no ponto medial; KG, contudo, apresentou valor mais baixo no ponto medial e ascendeu no final.	Ainda assim, todos os sujeitos apresentaram descendência em F ₀ final e faixas mais baixas em relação à alegria.
O sujeito com Down, KG, apresentou configuração destoante na alegria em relação aos outros três sujeitos.	EG, a adolescente com Down, mostrou movimento divergente na expressão da tristeza em comparação com os demais.
GB apresentou valores de F ₀ baixos e muito próximos aos valores da expressão da tristeza.	GB apresentou descendência sutil e configuração visualmente mais linear entre todos.

Fonte: Elaboração própria

Além das informações reiteradas no quadro 1, os resultados da análise mostraram diferenças entre as configurações melódicas da alegria e tristeza. A alegria mostrou-se nas faixas mais altas e com tendência melódica ascendente. A tristeza, por sua vez, apresentou valores de frequência em faixas mais baixas e mostrou movimento descendente desde o início das sentenças. Também foram observadas distinções entre os sujeitos do sexo feminino e masculino – as meninas apresentaram valores de frequência mais altos do que os meninos.

As diferenças encontradas nas configurações melódicas e nos valores dos pontos de F₀ das emoções da alegria e tristeza corroboram com o que Boone (1996), traz: que o parâmetro da frequência fundamental pode ser utilizado na diferenciação das emoções.

Na entoação alegre, as participantes AL e EG apresentaram uma fala pronunciada, ascendente e F₀ mais altos. Esse resultado se aproxima do que afirma Scherer (2003): que em situações de euforia a fala pode ser mais rápida, enunciada e com valores de frequência mais altos. A fala alegre de GB, apesar de mostrar a mesma configuração de AL e EG, foi mais baixa. Laukka (2004) pontua essa possibilidade não eufórica da fala alegre, afirmando que a mesma pode ser breve, suave e com valores mais baixos de frequência.

O sujeito com Down, KG, apresentou ponto medial decrescente, destoando da configuração apresentada pelos demais. Esse sujeito, provavelmente, pode não ter compreendido a instrução sobre a interpretação alegre da sentença ou pode ter apresentado dificuldades na demarcação do estado afetivo.

Na entoação da tristeza, os sujeitos KG, GB e AL mostraram movimento melódico descendente e valores mais baixos em comparação com a alegria. Esses dados admitem o que Laukka (2004) afirma sobre essa emoção. Para o autor, a manifestação triste é caracterizada por apresentar F_0 baixa e contorno decrescente.

EG apresentou valores mais altos e um pico no ponto medial da frase: a jovem com SD, possivelmente, pode ter demarcado incorretamente a entoação triste. Contudo, Scherer (2003) alega a existência de duas possibilidades de fala triste: passiva e ativa. O autor relata que a ativa ocorreria em situações intensas, que alterariam a respiração e o controle vocal e que a fala passiva estaria relacionada a momentos calmos. Isto posto, a nossa segunda hipótese é a de que EG possa ter interpretado tal estado emocional da forma ativa, mais sobressaltada, considerando a situação não naturalística de gravação.

Considerações finais

A pessoa com síndrome de Down apresenta especificidades no seu desenvolvimento devido à alteração cromossômica que determina sua condição genética. Considerando os dados apresentados e a condição do indivíduo com SD - os déficits linguístico e cognitivo, possivelmente, influenciaram na dificuldade de demarcação adequada das emoções básicas e universais da alegria por KG e da tristeza por EG.

Os sujeitos sem Down realizaram as sentenças emotivas dentro dos valores e configuração melódica para as emoções, todavia, GB, adolescente do sexo masculino, apresentou valores mais baixos e variações sutis que aproximaram sua fala da neutralidade.

Para melhor verificação da nossa hipótese, a expressão emocional das pessoas com e sem Down devem ser investigadas em outros estudos, considerando outras manifestações emocionais e parâmetros de análise, como a duração, intensidade e parâmetros temporais. O estudo das emoções também pode ser complementado com a análise de gestos e das expressões faciais que acompanham a fala emotiva dos indivíduos: análises dessas variáveis foram feitas na pesquisa de Brito (2019) e no trabalho de Oliveira, Pacheco e Brito (2019).

Para melhorar o desempenho dos indivíduos na expressão emocional é importante inserir estímulos ao aspecto expressivo, através das discussões, interpretações e simulações emocionais para que seja possível ampliar o seu repertório. Essa ampliação da capacidade expressiva pode mostrar que o sujeito com Down possui fraquezas, considerando seus comprometimentos, mas também forças, sendo capazes de melhorar sua linguagem expressiva.

Referências

- AGUIAR, M. A. M.; MADEIRO, F. Em-TOM-Ação: a prosódia em perspectiva. Recife: **Editora Universitária da UFPE**, 2007.
- AUBERGÉ, V.; ANTUNES, L. B. Análise Prosódica da certeza e da incerteza em fala espontânea e atuada. **Diadorim**, Rio de Janeiro, Revista 17 volume 2, p. 212-237, 2015.
- BARBOSA, A. P. Conhecendo melhor a prosódia: aspectos teóricos e metodológicos daquilo que molda nossa enunciação. **Revista de Estudos Linguísticos**, vol. 20, n.1, p.11-27, 2012.
- BOONE, D. **A sua voz está traindo você?** Porto Alegre: Artes médicas, 1996.
- BOERSMA, Paul; WEENINK, David. **Praat: Doing phonetics by computer**. www.praat.org, 1996.
- BRITO, T. F. Análise gestual e acústica da expressão emocional de adolescentes com síndrome de Down. **Dissertação (Mestrado em Linguística)**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019.
- CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos** 23: Fonologia do Português. (org. por Maria B. M. Abaurre & W. Leo Wetzels). Campinas: UNICAMP, IEL, DL. p. 137-151, 1992.
- DAMÁSIO, A. **O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DARWIN, C. R. **The expression of the emotions in man and animals**. London: John Murray, 1872.
- EKMAN, P. An argument for basic emotions. **Cognition and Emotion**, Palo Alto, CA, v. 6, n. 3/4, p. 169-200, 1992.
- FREITAS-MAGALHÃES, A. O código de Ekman: O cérebro, a face e a emoção Porto: FEE Lab Science Books, 2013.
- LAUKKA, P. **Vocal expression of emotion: Discrete-emotions and dimensional accounts**. 2004. Tese (Doutorado). Uppsala, Sweden: Acta Universitatis Upsaliensis, v. 141. p. 1-80, 2004.
- MIGUEL, F. K. Psicologia da expressão emocional. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 153-162, jan./abr. 2015.
- OLIVEIRA, M. Questões de linguagem em sujeitos com síndrome de Down. **Revista Prólingua**. Volume 5 - Número 1 - jan/jul, 2010.
- OLIVEIRA, M; PACHECO, V; BRITO, T. F. Expressão emocional em pessoas com síndrome de Down: análise acústica da alegria e da tristeza. **Estudos da Língua(gem)**. Vol 17, 2, 2019, 87-102.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **De la Logiques de L Enfant à Logique de L Adolescent**. Paris: PUF, 1955. [**Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976].
- RANGEL, D. I.; RIBAS, L. P. Características da linguagem na síndrome de Down: Implicações para a comunicação. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 18-29, set. 2011.
- READ, A.; DONNAI, D. **Genética clínica: uma nova abordagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SCHERER, K.R. Vocal Affect signalling. **Advances in the study of behavior**. New York: Academy Press, 1986.
- SCHERER, K. R. Vocal communication of emotion: **A review of research paradigms**. *Speech Communication*, v. 40, n. 1-2, p. 227-256, 2003.
- VASSOLER, A. M; MARTINS, M. V. A entoação em falas teatrais: uma análise da raiva e da fala neutra. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 42 (1): p. 9-18, jan-abr, 2013.

PERCEPÇÃO DOS BRASILEIROS NA COMPOSIÇÃO DE PALAVRAS POR BASE+BASE: BALANCEAMENTO DO NÚMERO DE SÍLABAS E HASLOLOGIA ATUANDO NO PORTMANTEAU¹

Emerson Viana Braga

PPGLin/UESB/CAPESemevibra@hotmail.com

Vera Pacheco

PPGLin/UESB

vera.pacheco@gmail.com

Introdução

Entre os processos de formação de palavras existentes nas línguas, a combinação de duas bases com perda de material fonético ou não é muito recorrente e produtiva. Braga e Pacheco (2018) mostram que no Português Brasileiro dois princípios básicos estão operando no caso de composição com perda de material fonético: balanceamento de número de sílabas das bases e/ou impedimento de segmentos ou sílabas contíguas iguais ou semelhantes (haplologia).

O *portmanteau* é, segundo Araújo (2000), um tipo de composição morfológica que amalgama duas bases, dando origem uma nova palavra, como em *marinoivo* (marido + noivo). Obviamente, quando essas bases se sobrepõem, ocorre queda de segmentos e/ou sílabas. Por vezes, a queda dessa(s) sílaba(s) pode propiciar ambiente para a ocorrência da haplologia: fenômeno que suprime uma sílaba na contiguidade de duas sílabas idênticas ou semelhantes, como em *carnatal* (carnaval + natal).

Na formação de palavras, por *portmanteau*, parece comum a atuação de um balanceamento de sílabas entre as bases. Em nossas análises, havia uma recorrência positiva para o equilíbrio entre as bases. Por isso, queríamos entender se o falante aceitava esse balanceamento ou preferia as formas com todos os segmentos e/ou as bases com queda de segmentos, porém com um número diferente de sílabas entre si.

Diante disso, propomos, neste trabalho, investigar a percepção dos brasileiros diante de composição de palavras com perda de material fonético e testar o grau de aceitabilidade do balanceamento de sílabas, da haplologia para esse fenômeno. A pergunta posta é: que(ais) princípio(s) de formação de palavras é/são

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

mais aceito(s) pelo falante? Nossa hipótese é de que o falante é mais exigente para o equilíbrio no número de sílabas na palavra formada, ou seja, o balanceamento de sílaba precede a contiguidade de segmentos ou sílabas iguais ou semelhantes.

Utilizamos o procedimento de análise morfofonológica estruturalista de item e arranjo, que consiste na análise dos constituintes da palavra formada. Além dos princípios gerais de Percepção, como tentativa de compreender a curiosidade científica geral sobre o mundo em que vivemos e sobre nós mesmos (SCHIFFMAN, 2005).

Para tanto, aplicamos, por meio do *Google Forms* (formulário *online*), um teste de percepção que consistiu em avaliar o grau de aceitabilidade dos brasileiros de palavras formadas a partir de combinação de bases. Utilizamos palavras recém criadas como advogata (advogada + gata) e logatomas como sapatrão (sapatão + patrão). Para análise do grau de aceitabilidade, cada possibilidade de palavra formada foi avaliada de acordo com a escala Likert com variação de 0 a 5 em que 0 é NADA ACEITÁVEL e 5 MUITO ACEITÁVEL.

Desse modo, verificaremos a produtividade da haplologia em processo de formação de palavras em situações experimentais por meio da percepção. Tentaremos compreender qual(is) o(s) princípio(s) que rege(m) essa formação, a partir do balanceamento de sílabas entre as bases. Por hora, nossos resultados indicam que o fenômeno fonológico de haplologia não se aplica de modo aleatório no processo do *portmanteau*.

A sobreposição das palavras

Araújo (2000) discute que o termo para a operação morfológica com sobreposição de palavras é denominado *portmanteau*². O autor o define como um “processo de formação de palavras por composição” (ARAÚJO, 2000, p. 5). O *portmanteau*³ é, segundo ele, resultante do processo de amálgama entre duas formas existentes numa nova com “dois significados embrulhados em uma só palavra” (ARAÚJO, 2000, p. 5), como pode ser visto em 01:

² É importante ressaltar que esta operação morfológica apresenta distintas denominações na literatura, a saber: “Cruzamento vocabular (SANDMANN, 1989; 1992; 1993; HENRIQUES, 2007; BASÍLIO, 2003), *Blend* (GONÇALVES, 2003a; 2003b), Palavra-Valise (ALVES, 1994), Mistura (SÂNDALO, 2005), Amálgama (AZEREDO, 2000; MONTEIRO, 2002); Fusão vocabular (BASÍLIO, 2005, 2010; (ANDRADE; RODININI, 2016, p. 873) e *portmanteau* (PIÑEROS, 2000, 2002; ARAÚJO, 2000). A nossa escolha pelo termo *portmanteau* deve-se, apenas, ao fato deste ter sido o primeiro termo usado para esse tipo de estrutura de palavra.

³ Araújo (2000) defende que o *portmateau* é um tipo de processo de formação de palavras por composição, pois na sobreposição de duas bases haverá, como forma resultante, uma nova palavra em que terá um determinante e um determinado, tal qual como acontece com o processo de composição por justaposição.

(01) namorado namorado + marido (ARAÚJO, 2000, p. 20).

Como observado em 01, há uma sobreposição entre as bases envolvidas, ocasionando uma nova palavra. Nesse tipo de estrutura de palavra, também, ocorre perda de material segmental, isto é, elementos fonológicos ou silábicos (ARAÚJO, 2000). Além disso, Araújo (2000) argumenta que essas palavras podem manter “as características prosódicas dos elementos componentes à direita ou à esquerda” (ARAÚJO, 2000, p. 6) e apresenta exemplo no português

(02)

Português	componente 1
Portunhol	Portmanteau
Espanhol	componente 2

Adaptado de Araújo (2000, p. 20).

Desse modo, fica claro que no processo do *portmanteau* haverá queda de segmentos que pode ocorrer na base esquerda e/ou direita para sobrepor duas bases, dando origem a uma nova palavra. Outra consequência de sobrepor duas bases é que, a subsequência segmentar que o *portmanteau* parece não possuir de uma das bases de origem, corresponde, exatamente, ao tamanho da outra, como se a palavra estivesse cobrindo ou escondendo parte da estrutura da outra base (PIÑEROS, 2002). Piñeros (2002) defende também que a sobreposição dessas bases não se trata de uma mera semelhança e sim de uma inteligente associação semântica que o falante cria em sua mente.

No Português do Brasil, o *portmanteau* é bastante produtivo, além de sua composição ser recorrente em diversas línguas. Segundo Araújo (2000), suas características são basicamente as mesmas tanto no português, como em outras línguas, a exemplo do inglês, espanhol ou hebraico. É por esse motivo que não há como colocar esse tipo de composição num lugar específico ou especial na morfologia (ARAÚJO, 2000).

Ocorrência da haplologia no processo do portmanteau

Em meio a essa sobreposição de palavras do processo do *portmanteaux*, é possível que, por vezes, haja a ocorrência do fenômeno da haplologia. O fenômeno da haplologia é um processo que se caracteriza pela supressão de sílabas contíguas idênticas ou semelhantes.

Crystal (2000, p.137) define o processo como um termo da fonologia que indica a “omissão de alguns dos sons que ocorrem em uma seqüência de ARTICULAÇÕES semelhantes”. Em palavras como *tragicômico*, formada de *trágico* + *cômico* isso pode ser observado. As sílabas [ko] (da primeira base) + [ko] (da segunda bases)

estão contíguas e são iguais, por isso, ocorre um desaparecimento de uma delas, no nível fonético, permitindo uma melhor manutenção de ritmo na fala.

Para o dicionário de Houaiss, a haplologia é um processo que ocorre no interior do vocábulo, sendo, por isso mesmo, uma mudança linguística que consiste na supressão de uma de duas sílabas iguais ou semelhantes, contíguas, como *idolatria* por *idololatria*. Discute, também, que pode haver supressão, quando duas palavras contíguas formam um sintagma. A supressão ocorre na última sílaba da palavra anterior, caso esta seja igual ou semelhante à sílaba inicial da palavra seguinte como em (03)

(03) [libeydad̃zja'sẽw] por liberdade de ação. (HOUAISS, p. 1005, 2009)

Nesse sentido, a haplologia é um fenômeno fonológico que pode fazer interface ou com a Morfologia ou com a Sintaxe e por envolver uma operação morfológica, o processo se caracteriza, neste trabalho, como haplologia morfológica. O exemplo em (04) elucidada mais claramente a ocorrência do fenômeno no processo do *portmanteau*

(04)

a. saco + picolé >> *saeocolé >> sacolé

b. mendiga + gata >> mendigagata >> mendigata

Fonte: Elaboração própria.

Nos exemplos em (04), nota-se que, na sobreposição das bases, as sílabas contíguas são idênticas e, desse modo, provoca a ocorrência da haplologia. Em (04a), ocorre queda de sílaba e, em seguida, a ocorrência do fenômeno fonológico, enquanto em (04b), sua ocorrência é direta.

A literatura registra estudos com haplologia, todavia, a grande maioria traz uma abordagem no âmbito sintático. Alkmin e Gomes (1982), por exemplo, trazem uma abordagem da análise do fenômeno a partir do contexto segmental, discutindo quais as restrições estão envolvidas no fenômeno. Bisol (2000), por outro lado, apresenta uma discussão da haplologia, levando em consideração o aspecto rítmico da língua. A autora discute que o processo fonológico ajuda a explicar o tipo de ritmo do PB. Tenani (2000), por sua vez, estuda a haplologia, avaliando o fenômeno em sentenças sob os domínios prosódicos. Em Battisti (2005), ainda, a haplologia é estudada no sul do país e analisada a partir da sua natureza, a saber: coalescência ou apagamento. A autora traz questões interessantes sobre o seu contexto de aplicação.

Neste trabalho, traremos uma abordagem sobre a natureza da haplologia no âmbito da morfologia, considerando equilíbrio de sílabas entre as bases. A discussão sobre o fenômeno fonológico não ter natureza por coalescência no âmbito da morfologia é defendida por alguns autores, como Battisti (2005). Resaltamos que, aqui, trataremos deste princípio de balanceamento de sílabas entre

essas bases que se sobrepõem.

Discussões gerais sobre percepção

Os estudos na área de Percepção têm ganhado notoriedade nos últimos anos. Eles também têm ajudado bastante pesquisas na área de Fonologia de laboratório. Os estudos nesta área são importantes “para o conhecimento momento a momento de nós próprios e de nosso ambiente” (SCHIFFMAN, p.2, 2005). A percepção pode ser considerada, portanto, como uma ciência que se refere “ao produto dos processos psicológicos nos quais significado, relações, contexto, julgamento, experiência passada e memória desempenham um papel” (SCHIFFMAN, p.2, 2005).

Desse modo, fica claro que a percepção, enquanto ciência, não se trata da percepção do senso comum: ligadas a apenas o que se pensa ou se sente, criações de juízo de valor sobre determinada coisa. Ela precisa ser descrita por meio do processamento do cérebro, pois como bem defende Merleau-Ponty (1999, p. 6) “se a realidade de minha percepção só estivesse fundada na coerência intrínseca das “representações”, ela deveria ser sempre hesitante [...]”. Sendo assim, os resultados das pesquisas em percepção apresenta uma descrição sólida sobre nossa interação do dia a dia com o ambiente em que vivemos. Nas palavras de Merleau-Ponty (1999),

a percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não “habita” apenas o “homem interior”⁴, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece (MERLEAU-PONTY, p. 6, 1999).

Fica evidente, portanto, como a percepção é importante para ajudar a responder a questionamentos, seja básico ou complexo, da nossa vida cotidiana.

A percepção pode ser estudada sob diversas vertentes, tais como: percepção da forma, do movimento, auditiva, do tempo, da fala etc. Todos esses campos ajudam (ou tentam) explicar o modo como percebemos o mundo que nos cerca (SCHIFFMAN, 2005).

Sob uma abordagem filosófica, Leão (2006) defende que para falar sobre percepção, precisamos nos remeter à suposição do real, sendo o real aquilo que é percebido, o que reflete a posição empirista. Nessa perspectiva, é a partir do que está em nosso campo visível, que podemos dimensionar os fatos e os fenômenos, de modo que se possa analisar a percepção. Merleau-Ponty (1999) assegura que

os fatos mostram sobretudo que a visão não é nada sem um certo uso do olhar. Os doentes “primeiramente vêem as cores assim como nós sentimos um odor: ele

nos banha, age sobre nós, sem todavia preencher uma determinada forma de uma determinada extensão” (MERLEAU-PONTY, pp. 300-301, 1999).

Para Merleau-Ponty, então, a percepção pode ser fundada na experiência do sujeito encarnado, do sujeito que olha, sente e, nessa experiência do corpo fenomenal, reconhecer o espaço como expressivo e simbólico.

Além da abordagem filosófica de Merleau-Ponty, a percepção pode ser vista sob a ótica da psicologia com Schiffman (2005), por exemplo, que apresenta algumas abordagens na psicologia para o estudo da sensação e da percepção. Tais abordagens, referem-se a abordagens tanto contemporâneas como históricas, que serviram de base para fundamentar alguns temas contemporâneos, a saber: abordagem estruturalista, a psicologia de Gestalt, a abordagem construtivista, da percepção direta e a abordagem computacional, a abordagem Neurofisiológica, etc. (SHIFFMAN, 2005).

Metodologia

Neste capítulo, investigamos a percepção dos brasileiros diante de composição de palavras com perda de material fonético para testar o grau de aceitabilidade do balanceamento de sílabas, da haplologia proposta para esse fenômeno. Queríamos entender se o falante é mais exigente para o equilíbrio no número de sílabas na palavra formada, ou seja, o balanceamento de sílaba precede a contiguidade de segmentos ou sílabas iguais ou semelhantes.

Investigamos qual o nível de aceitabilidade da haplologia em logatomas (pseudopalavras) e verificamos a produtividade da haplologia no *portmanteau* e situações experimentais por meio da percepção, analisando o índice de aceitabilidade da haplologia.

Para isso, aplicamos, por meio do *Google Forms*, um teste de percepção que consistiu em avaliar o grau de aceitabilidade dos brasileiros de palavras formadas a partir de combinação de bases. Utilizamos palavras consagradas na língua como *tragicômico* (trágico + cômico), recém criadas como *sacolé* (saco + picolé) e logatomas⁴ como *saptrão* (sapatão + saptrão). Para análise do grau de aceitabilidade, cada possibilidade de palavra formada será avaliada de acordo com a escala Likert com variação de 0 a 5 em que 0 é NADA ACEITÁVEL e 5 MUITO ACEITÁVEL.

Cada *portmanteau* apresentava diversos candidatos e uma contextualização (as palavras foram manipuladas, na tentativa de entender questões de balanceamento de sílabas, aplicação da haplologia, além da carga semântica), de modo que o falante aplicasse, para cada candidato, uma nota de 0 a 5. Consideramos as notas de 0 a 2 como menos aceitáveis, enquanto as de 3 a 5 como mais aceitáveis. O formulário, por ser *online*, foi disponibilizado para pessoas de diferentes regiões do país, diferentes sexo, e com idades que variaram de 17 a 57 anos, logo

⁴ Logatomas são pseudopalavras. Neste trabalho, nós as criamos a partir de *portmanteaux* reais.

os níveis de escolaridade foram do ensino médio da educação básica ao nível superior completo. Obtivemos o total de 78 respostas.

Discussões e resultados

Atuação do balanceamento do número de sílabas entre as bases

Em análises anteriores, atestamos questões de balanceamento do número de sílabas entre as bases dos *portmanteaux*. O esquema representacional do quadro 01 apresenta melhor essa ideia

Quadro 01: Esquema representacional da atuação do balanceamento do número de sílabas entre as bases no processo do portmanteau.

Base esquerda	Base direita	Queda de sílaba(s)	Aplicação do portmanteau	Balanceamento de sílabas
a. Monitor	Trouxa	*monitortrouxa>monitrouxa	Monitrouxa	mo.ni . trou.xa 1 2 1 2
b. Vagabunda	Piranha	*vagabundapiranha>vagaranha	Vagaranha	va.ga . ra.nha 1 2 1 2
c. Marido	Noivo	*maridonoivo>marinoivo	Marinoivo	ma.ri . noi.vo 1 2 1 2
d. Prostituta	Puta	*prostitutaputa>prostiputa	Prostiputa	pro.ti . pu.ta 1 2 1 2

Fonte: Elaboração própria.

Por meio do exemplos do quadro 01, podemos ver que, na sobreposição das bases, há queda de uma sílaba e a queda dessa sílaba promove aplicação do balanceamento do número de sílabas. Em *a* e *c* as bases da esquerda são trissílabas e perdem uma sílaba para se equilibrarem com a segunda base que é uma dissílaba. Em *b*, a primeira base, por ser polissílaba, perde duas sílabas e a segunda base trissílaba, perde uma, ficando ambas dissílabas e mantendo, assim, o equilíbrio entre as bases. Em *d*, a diferença entre ambas as bases é maior, por isso, a primeira base tende a perder duas sílabas para se equilibrar com a segunda base, dissílaba por natureza.

Em alguns casos, a base da esquerda tende a ficar maior que a da direita, como em *maravilinda* (maravilhosa + linda) e *portunhol* (português + espanhol). Bisol (2000) explica que a tendência é a preferência pela manutenção do pé métrico mais à cabeça da esquerda do que a da direita. Desse modo, o padrão rítmico da língua continua mantendo uma boa cadência. Fica claro, assim, que em formação de palavras pelo *portmanteau*, em irá ocorrer.

Ainda, é possível que nessa sobreposição de bases, por vezes, haja o acionamento da haplologia. O quadro (02) apresenta um esquema representacional do processo da atuação do balanceamento de sílaba e de aplicação da haplologia no processo do *portmanteau*

Quadro 02: Esquema representacional da atuação do balanceamento de sílabas entre as bases e com ocorrência da haplologia no processo do portmanteau.

Base esquerda	Base direita	Eliminação de sílaba	Desaparecimento de sílaba	Aplicação do <i>portmanteau</i> e da haplologia	Balanceamento de sílabas
a. Saco	Picolé	*sacopicolé> *sacocolé	*sacocolé>sacolé	sacolé	sa.co.lé 1 2 1 2
b. Advogada	Gata	*advogadagata> *advogagata	*advogagata>advogata	Advogata	Ad.vo.ga.ta 1 2 1 2
c. Mendiga	Gata	X	*mendigagata>-mendigata	Mendigata	Men.di.ga.ta 1 2 1 2

Fonte: Elaboração própria.

Os exemplos do quadro 02 evidenciam como a aplicação da haplologia é viável no processo do *portmanteau*. Sua ocorrência pode acontecer após uma queda de sílaba na sobreposição das bases (a, b), ou pode ocorrer diretamente (c).

Fica explícito, por meio dos exemplos de *portmanteaux*, que haverá uma tendência para o balanceamento de sílabas entre as bases. Battisti (2004) analisa, a partir da Teoria da Otimidade, qual a natureza envolvida no fenômeno da haplologia: se de coalescência ou de apagamento. E, a partir de suas análises, ela defende que a natureza do fenômeno fonológico é através do apagamento. Para a autora, a realização da haplologia acontecerá por meio da atuação da restrição de marcação, proposta por De Lacy (1999), a saber: OCP-generalizado, que milita contra a identidade de sequências de segmentos. Ressaltamos que De Lacy (1999) não considera essa restrição no processo de haplologia morfológica, criando uma restrição gatilho para o processo fonológico.

Nesse sentido, ao levarmos como princípio o balanceamento do número de sílabas entre as bases sobrepostas, levaremos em consideração a natureza de apagamento para nossa análise. O argumento de que a natureza da haplologia ocorre por meio de um apagamento se confirma nos exemplos *b* (ocorrência após queda de sílaba) e *c* (ocorrência direta). Com a queda da sílaba [da], em *advogata*, duas sílabas idênticas se encontram, promovendo a aplicação do fenômeno fonológico. Em *mendigata*, as sílabas idênticas já se chocam diretamente. Logo, ambas as sílabas da esquerda (b, c) das duas bases sofrem um desaparecimento por apagamento e mantém um equilíbrio entre si: as duas bases ficam dissílabas.

No entanto, se afirmarmos que o exemplo *a* (ocorrência da haplologia após

queda de sílaba) a natureza da haplologia é por meio de apagamento, perderíamos o princípio do balanceamento de sílabas, pois apagando a sílaba [ko] da primeira base haveria um desequilíbrio entre as bases: a primeira base com uma sílaba e a segunda com duas.

Nesse sentido, consideraremos, também, para o acionamento da haplologia no processo do *portmanteau*, a natureza do fenômeno fonológico através da fusão. Como se trata de um fenômeno que transforma dois sons em um, poderemos estender para união de duas sílabas que se transformam em uma para assegurar, assim, o princípio do balanceamento de sílabas entre as bases. Na seção seguinte, explicaremos com mais clareza sobre esse tipo de natureza e o por que de usá-la em nossas análises.

Ao considerarmos ambas as naturezas para a análise, é possível observar que todos os exemplos do quadro 01 possibilitam uma melhor cadência para o padrão rítmico do PB com o desaparecimento de segmentos semelhantes ou idênticos. A promoção desse equilíbrio entre as bases envolvidas, também, concorre para a eurritmia.

A natureza da haplologia

Battisti (2004), ao analisar a haplologia por meio da Teoria da Otimidade, discute que a natureza do fenômeno ocorre através do apagamento e não pela coalescência. A autora utiliza a restrição de marcação OCP-generalizado, proposta por De Lacy (1999), que milita contra a identidade de sequências de segmentos. Desse modo, então, aplicaria para a realização da haplologia. Sua análise foi feita com a haplologia sintática no sul do país na cidade de Porto Alegre.

Para a autora, analisar o fenômeno fonológico por uma restrição, como OCP,

se faz necessária pela discussão acerca do papel desempenhado por restrições como o OCP – que, numa abordagem baseada em restrições como a TO, corresponde a uma demanda da gramática pela não-identidade de sequências de segmentos – e pela ilustração de que, dependendo da interação de restrições através de diferentes ordenamentos na hierarquia, tanto candidatos que sofrem haplologia quanto candidatos que sofrem apagamento podem ser selecionados como a forma ótima (BATTISTI, 2004, p. 32).

Battisti (2004), então, defende que, com essa restrição numa interação com outras restrições, ocorre a escolha do candidato ótimo em *output* com haplologia no PB. Como análise variável, a autora levou em consideração apenas sequências de sílaba com /t/ e /d/ e tanto OCP quanto MAX não aparecem com contexto definido (BATTISTI, 2004). Segundo ela, a hierarquia básica, apresentada por De Lacy (1999), não dá conta de responder a natureza da haplologia como coalescência vista no *tableau* (01)

Tableau 01: Haplogia Sintática: OCP na hierarquia básica de de Lacy (1999)

/kwalidad ₁ e ₂ / /d ₃ e ₄ / /vida/	MAX	OCP	UNIFORMITY
(a) d ₁ e ₂ d ₃ e ₄		xx!	
(b) d ₃ e ₄	xx!		
(c) d _{1,3} e _{2,4}			xx

Adaptado de Battisti (2004, p. 37).

Para Battisti (2004), quando a restrição de marcação OCP fica entre as restrições de MAX e UNIFORMITY, a análise só daria certo com sequências totalmente idênticas. “Em seqüências parcialmente idênticas, a forma não-haplogizada seria a mais harmônica” (BATTISTI, 2004, p. 37). Por isso, ela defende que para emergência de um candidato ótimo para na aplicação do fenômeno é com a restrição de marcação OCP ocupando lugar mais alto na hierarquia.

Em nossas análises, como já foi apresentado, anteriormente, levamos em conta o princípio do balanceamento de sílabas entre as bases. Para tanto, se considerarmos a natureza da haplogia apenas como apagamento, perderíamos de vista esse princípio. Por esse motivo, poderemos pensar na natureza da haplogia por fusão, em que duas sílabas iguais contíguas fundem no nível fonético. Logo, a fusão é um fenômeno em que dois sons (no caso da haplogia, duas sílabas) passam a se comportar como um único som “como na seqüência das consoantes [s] em duas sílabas que se realizam como dua[s]ílabas”. O esquema em (05) descreve, também, como o fenômeno pode ser aplicar na língua

(05)

a₁a₂ a_{1,2}
Elaboração própria.

Podemos definir, também, a haplogia como um fenômeno por fusão na sua ocorrência do *portmanteau*. Ao levarmos em conta que haplogia é um processo que decorre também da fusão, o desaparecimento da sílaba não ocorre totalmente, ao contrário do que acontece com o desaparecimento de sílaba por apagamento. Sendo assim, apresentamos *portmanteaux* com ocorrência da haplogia, ora com natureza de apagamento, ora com natureza de fusão no quadro (03)

Quadro 03: Balanceamento do número de sílabas e natureza da haplologia no processo do portmanteau

PORTMANTEAU COM OCORRÊNCIA DA HAPLOLOGIA	BALANCEAMENTO DE SÍLABAS ENTRE AS BASES	NATUREZA DA HAPLOLOGIA
a. sacolé	sa. co. lé	Fusão
b. carnatal	car. na. Tal	Fusão
c. advogata	ad.vo. ga.ta	Apagamento
d. mendgata	men.di. ga. ta	Apagamento

Fonte: Elaboração própria.

Nos exemplos em (03) fica evidente que podemos considerar a natureza da haplologia, tanto como apagamento, quanto por fusão para assegurar o princípio do balanceamento de sílabas entre as bases. Em (03a,b) não consideramos o desaparecimento total na contiguidade da sílabas idênticas. As sílabas [ko] e [na], respectivamente, nos exemplos, estão tanto para a primeira base, quanto para a segunda base. Desse modo, fica que claro, que haverá prevalência do equilíbrio entre o número de sílabas das bases envolvidas. Uma vez que se interpreta a haplologia com natureza de fusão, compreendemos que as sílabas contíguas semelhantes estejam, de algum modo, presentes no *output*⁵. Por outro lado, a interpretação feita com o fenômeno com natureza de apagamento, compreendemos que uma das sílabas de umas das bases de *input* não esteja presente no *output* como nos exemplos (03c,d).

Teste de Percepção em portmanteaux com ocorrência da haplologia

Propomos, então, uma análise, por meio de experimentos para ver o nível de aceitabilidade por parte dos brasileiros acerca da haplologia no processo do *portmanteau* como forma de compreender, também, se o balanceamento do número de sílabas entre as bases prevalece. Na tabela 01, temos os resultados de palavras reais e logatomas que mantém todos os segmentos das bases⁶.

⁵ Como estamos nos reportando à natureza da haplologia, trazemos alguns termos utilizados como mais frequências em Teoria da Otimidade, já que, em análises anteriores, utilizamos essa teoria para entendermos melhor a natureza do fenômeno.

⁶ Tal como está, os exemplos se configuram como justaposição. Porém, não usamos este termo. A forma resultante é com queda de segmentos. Apresentamos tais exemplos para entender se o falante prefere todos os segmentos das bases.

Tabela 01 Portmanteaux com manutenção de todos os segmentos das bases.

CANDIDATOS	NÍVEL DE ACEITABILIDADE											
	0		1		2		3		4		5	
Palavras reais												
Advogada-gata	17/78	22%	5/78	6%	12/78	15%	10/78	13%	7/78	9%	27/78	35%
Carnaval-natal	43/78	55%	7/78	9%	8/78	10%	5/78	6%	8/78	10%	7/78	9%
Mendiga-gata	24/78	31%	6/78	8%	6/78	8%	7/78	9%	12/78	15%	23/78	29%
Lula-ladrão	19/78	24%	4/78	5%	6/78	8%	6/78	8%	11/78	14%	32/78	41%
Saco-picolé	41/78	53%	7/78	9%	13/78	17%	8/78	10%	5/78	6%	4/78	5%
Meiga-galinha	42/78	54%	4/78	5%	4/78	5%	11/78	14%	10/78	13%	7/78	9%
Trágico-cômica	19/78	24%	5/78	6%	11/78	14%	8/78	10%	10/78	13%	25/78	32%
MÉDIA		38%		7%		11%		10%		11%		23%
Logatomas												
Rocamble-bolo	25/78	32%	7/78	9%	8/78	10%	13/78	17%	13/78	17%	12/78	15%
Sapatão-patrão	36/78	46%	5/78	6%	9/78	12%	11/78	14%	6/78	8%	11/78	14%
Janela-lata	36/78	44%	4/78	5%	8/78	10%	11/78	14%	8/78	10%	13/78	17%
Bola-lâmpada	20/78	26%	9/78	12%	9/78	12%	4/78	5%	12/78	15%	24/78	31%
MÉDIA		37%		8%		11%		12,5%		12,5%		19%

Fonte: Elaboração própria.

Denota-se, por meio dos dados apresentados da tabela 01, que a falante prefere não manter todos os segmentos nas bases. Em média, há 38% de rejeição, nas palavras reais e 37% nos logatomas para o nível 0 de aceitabilidade, enquanto 23% nas palavras reais e 19% nos logatomas para o nível de aceitabilidade 5. Na tabela 01, há um índice maior para a rejeição do que para a aceitabilidade. Nesse caso, é o nexos semântico que está em evidência, já que o *portmanteau*, por si só, é um tipo de estrutura de palavra que possui uma carga semântica que leva em conta necessariamente a combinação das bases.

Evidenciamos, portanto, que o mesmo que acontece com as palavras reais, acontece com os logatomas e a partir desses logatomas (já que as palavras reais são conhecidas pelos falantes), observamos porque que o falante dá preferência por economia na junção de duas bases. A tabela 02 explicita como economizar é melhor, quando duas bases são sobrepostas e que manter todos os segmentos nas bases provoca um desequilíbrio entre si. Por isso, a manutenção do balanceamento de sílabas é importante para assegurar uma melhor cadências para as questões de ritmo da língua. Essa economia torna-se mais clara, quando, além de haver quedas de sílabas, as bases terem sílabas semelhantes ou idênticas contíguas.

Tabela 02 Portmanteaux com perda de segmentos e/ou sílaba(s) e aplicação da haploglogia.

CANDIDATOS	NÍVEL DE ACEITABILIDADE											
	0		1		2		3		4		5	
Palavras reais												
Advogada	2/78	3%	5/78	6%	7/78	9%	3/78	4%	7/78	9%	54/78	69%
Carnatal	8/78	10%	4/78	5%	8/78	10%	3/78	4%	5/78	6%	50/78	64%
Mendigata	6/78	8%	1/78	1%	9/78	12%	6/78	8%	7/78	9%	49/78	63%
Luladrão	27/78	35%	5/78	6%	7/78	9%	10/78	13%	5/78	6%	24/78	31%
Sacolé	4/78	5%	3/78	4%	4/78	5%	2/78	3%	8/78	10%	57/78	73%
Meigalinha	22/78	28%	3/78	4%	9/78	12%	5/78	6%	6/78	8%	33/78	42%
Trágicômica ⁷	27/78	35%	5/78	6%	4/78	5%	7/78	9%	7/78	9%	28/78	36%
MÉDIA		18%		5%		9%		7%		8%		54%
Logatomas												
Rocambolo	6/78	8%	5/78	6%	3/78	4%	11/78	14%	14/78	18%	39/78	50%
Sapatrão	16/78	21%	4/78	5%	11/78	14%	4/78	5%	8/78	10%	35/78	45%
Janelata	26/78	33%	7/78	9%	6/78	8%	5/78	6%	7/78	9%	27/78	35%
Bolâmpada	24/78	31%	6/78	8%	12/78	15%	9/78	12%	7/78	9%	20/78	26%
MÉDIA		23%		7%		10%		9%		11,5%		39%

Fonte: Elaboração própria.

Por meio da tabela 02, observa-se que o falante tende a aceitar mais a forma haploglogizada. Nas palavras reais, há uma média expressiva de 18% de rejeição para 54% de aceitabilidade. Nos logatomas, essa expressividade diminui um pouco, sendo a média de 23% para nada aceitável e 39% para muito aceitável, entretanto, ainda há uma diferença a ser considerada. Além do mais, os logatomas exigem uma análise mais crítica na análise, pois não são palavras que estão na memória do falante como as palavras reais que são mais assertivas na hora da escolha.

Não podemos perder de vista também os níveis de aceitabilidade que estão entre dois extremos. Ao olhar para todos esses níveis, a média para a não aceitação da haploglogia é de 40% (0 a 2), enquanto há 60% (3 a 5) para sua aceitação. Logo, manter sequências iguais não é bem aceita.

No entanto, a ocorrência da haploglogia no processo do *portmanteau* não ocorre de qualquer maneira. Como já dissemos acima, os *portmanteaux* abrigam, em si, uma forte carga semântica e, em palavras com esse tipo de estrutura, ela precisa ser ponderada. O falante tende a optar pela forma mais econômica, desde

⁷ Os resultados desse candidato não segue o padrão dos outros resultados. Ao se pensar em nível de lexicalização, parece-nos que esse candidato é um caso especial, devido ao fato de já estar cristalizado na língua, por ser mais lexicalizado do que os outros candidatos. Como proposta futura, pretendemos fazer um teste taxonômico, levando em conta a quais níveis de lexicalização que essas palavras já atingiram.

que isso não ocasione num esvaziamento semântico⁸. Neste caso, a economia nos *portmateaux* tem um limite. Os logatomas como *macama* (maca + cama) e *pipada* (pipa + espada), por exemplo, tiveram um alto índice de aceitabilidade para o candidato que mantinha todos os segmentos nas bases, maca-cama com 40%, para 21% de nada aceitável e pipa-espada 50% de muita aceitabilidade e 14% de nada aceitável, enquanto suas formas haplologizadas tiveram 53% e 69% no índice máximo de rejeição, quando deveriam ser aceitas, justamente, por haver o efeito de economia. Essa economia, então, não ocorre de modo aleatório. Ela segue alguns princípios e um deles é a carga semântica. Observe o índice de aceitabilidade das palavras com as bases invertidas na tabela 03

Tabela 03 Portmanteaux com manutenção de todos os segmentos e com as bases invertidas.

CANDIDATOS	NÍVEL DE ACEITABILIDADE											
	0		1		2		3		4		5	
Palavras reais												
Gata-advogada	36/78	46%	7/78	6%	4/78	5%	12/78	15%	6/78	8%	13/78	17%
Natal-carnaval	41/78	53%	7/78	9%	7/78	9%	9/78	12%	7/78	9%	7/78	9%
Gata-mendiga	37/78	47%	6/78	8%	8/78	10%	10/78	13%	9/78	12%	8/78	10%
Ladrão-lula	41/78	53%	7/78	9%	9/78	12%	8/78	10%	6/78	8%	7/78	9%
Picolé-saco	43/78	55%	10/78	13%	8/78	10%	6/78	8%	6/78	8%	3/78	4%
Galinha-meiga	42/78	54%	7/78	9%	7/78	9%	8/78	10%	5/78	6%	9/78	12%
Cômico-trágico	25/78	32%	4/78	5%	14/78	18%	4/78	5%	10/78	13%	21/78	27%
MÉDIA		49%		8%		10%		10%		9%		13%
Logatomas												
Bolo- rocambole	27/78	35%	8/78	10%	7/78	9%	9/78	12%	6/78	8%	21/78	27%
Patrão-sapatão	27/78	35%	4/78	5%	14/78	18%	4/78	5%	10/78	13%	21/78	27%
Lata-janela	44/78	56%	7/78	9%	11/78	14%	9/78	12%	5/78	6%	2/78	3%
Lâmpada-bola	29/78	37%	5/78	6%	9/78	12%	13/78	17%	9/78	12%	13/78	17%
MÉDIA		41%		7,5%		13%		11,5%		10%		18%

Fonte: Elaboração própria

Nota-se que quando as bases são invertidas, a média para o alto índice de rejeição é equivalente, praticamente, a metade com 49%, em detrimento ao baixo índice de aceitabilidade que corresponde a apenas 13% nas palavras reais. Nos logatomas, temos 41% para 18%. Entendemos que é o nexos semântico que está envolvido, uma vez que, invertidas, as bases, não há como estabelecer uma carga semântica para o *portmanteau*, perde-se a relação determinado e determinante. Vale lembrar que em cada *portmanteau* havia um contexto, definindo-o.

⁸ Esvaziamento semântico é um termo que utilizamos apenas como forma de explicar os dados.

Fica claro, portanto, que a carga semântica também é um fator preponderante na análise da sobreposição de palavras.

No que tange ao balanceamento do número de sílabas entre as bases, é preciso considerar qual a natureza está envolvida na aplicação da haplologia no *portmanteau*. Como já discutimos, Battisti (2005) defende que a natureza da haplologia é por apagamento. Se assegurarmos que nos exemplos como *sacolé* (saco + picolé) e *sapatrão* (sapatão + patrão) a natureza é de apagamento, haveria desequilíbrio entre as sílabas, uma vez que a sílaba da primeira base tivesse que ser apagada. Parece-nos mais considerável, julgá-la como um processo de fusão, pois, assim, é mantido, por princípio, o balanceamento de sílabas entre as bases, isto porque, por meio da união, o segmento que é idêntico nas duas bases, continua pertencendo às duas bases sem redução do número silábico de nenhuma das duas bases. Parece-nos também que o balanceamento de sílaba precede a contiguidade de segmentos iguais ou semelhantes. O falante tende a optar pela queda de segmentos ou sílabas e não preferir sequências de segmentos idênticos. Por isso, também, alinhado à carga semântica, há indícios de que a atuação do balanceamento do número de sílabas prevaleça.

Considerações Parciais

Apresentamos, neste trabalho, uma investigação por meio da percepção dos brasileiros diante de composição de palavras com perda de material fonético e testar o grau de aceitabilidade do balanceamento de sílabas, da haplologia para esse fenômeno.

Mostramos que a aplicação da haplologia no processo tem um alto índice de aceitabilidade pelos falantes e que será o balanceamento de sílabas que irá prevalecer na contiguidade de segmentos ou sílabas iguais e como há prevalência para esse equilíbrio, poderemos apresentar a natureza do fenômeno fonológico como fusão – em que duas sílabas se comportam com o som de uma –, além de apagamento, em que há o desaparecimento total de umas das sílabas.

Além disso, ficou claro que o processo da haplologia não ocorre de modo aleatório nessa operação morfológica. É viável que haja campo para sua ocorrência, mas haverá um limite nessa junção, pois não pode ter um esvaziamento semântico muito grande. Se a economia for expressiva, a haplologia tende a ser bloqueada.

Referências

ALKIMIM, Mônica G. R.; GOMES, Christina A. **Dois fenômenos de supressão de segmentos em limite de palavra**. Ensaios de Linguística, nº 7, p. 43-51, 1982.

ANDRADE, Katia Emmerick; RONDININI, Roberto Botelho. **Cruzamento vocabular: um subtipo da composição?** DELTA. Documentação de Estudos em Linguística

Teórica e Aplicada (Online), v. 32, p. 861-887, 2016.

ARAÚJO, Gabriel A. **Morfologia não-concatenativa em português: os portmanteaux**. Caderno de Estudos linguísticos: Campinas, (39): 5-21, 2000.

BATTISTI, Elisa. *Haplologia sintática e efeitos da economia de economia*. Organon (UFRGS), Porto Alegre-RS, v. 18, n.36, p. 31-39, 2004.

BISOL, Leda. **O troqueu silábico no sistema fonológico** (um adendo ao artigo de Plínio Barbosa). Delta, São Paulo, v. 16 (2), p. 403-413, 2000.

BRAGA, Emerson Viana; PACHECO, Vera. Haplologia e balanceamento do número de sílabas na justaposição. In: ATAÍDE, Cleber A.; AZEVEDO, Isabel C. Michelan de; FREITAG, Raquel M. Ko (Org.). **Linguística e Literatura – teoria, análises e aplicações**. 1ª ed. Recife: Pipa Comunicação, p. 875-886, 2018.

CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e fonética**. Tradução e adaptação [da 2ª ed. Inglesa ver. e ampliada, publicada em 1985]. DIAS, Maria Carmelita Pádua. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

DE LACY, Paul. Morphological haplology and correspondence. In.: DE LACY, Paul; NOWAK, Anita. **University of Massachusetts Occasional Papers: Papers from the 25th Reunion**. Amherst, MA: GLSA, 1999. Disponível em: <<http://roa.rutgers.edu/files/298-0299/roa-298-lacy-1.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário de Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LEÃO, A. **Compreendendo a Atmosfera de Relacionamento Sob a Ótica da Fenomenologia da Percepção: Um Estudo de Caso de um Relacionamento Diádico**. In: Encontro de Marketing da Anpad, Anais do II EMA. Disponível em: http://www.anpad.org.br/ema2006_trabs_apres_e_frame.html. Acesso em: 25 nov. 2018.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIÑEROS, Carlos-Eduardo. **The creation of portmanteau in the extragrammatical morphology of Spanish**. Rutgers Optimality Archive, 2002. Disponível em: <<http://roa.rutgers.edu/files/526-0602/526-0602-PINEROS-0-0.PDF>> Acesso em 01 de mai. de 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodología de la Investigación**. 2. ed. México D. F.: McGraw-Hill, 1998.

SCHIFFMAN, Harvey Richard. **Sensação e percepção**. Tradução Luís Antônio Fajardo Pontes, Stella Machado. Rio de Janeiro: LTC, 2005.

SILVA, T. C. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

A PALATALIZAÇÃO DO /S/ EM CODA EM REGISTRO DE FALA NATALENSE

‘Carla Maria Cunha

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

cmcunha@ufrnet.br

Priscila Sheila de Medeiros da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

priscilasheila17@gmail.com

Introdução

Em razão da grande variedade de falares presente no Português Brasileiro (PB), muitos estudos, sobretudo de natureza variacionista, a exemplo das pesquisas de Abaurre (2013), Callou *et al.* (2002), Brandão (2015), debruçam-se nessas diferenças a fim de reconhecer as motivações envolvidas e contribuir com a descrição do português atual. Dentre as formas fonéticas estudadas, destacam-se as possíveis realizações do arquifonema /S/, que vêm rendendo muitas pesquisas, como as de Brescancini (1996), Hora (1999) e Macedo (2004).

Brescancini (1996) trata das variantes palatalizadas do /S/ em três regiões do município de Florianópolis. Os dados de análise compreendem gravações do *corpus* do Projeto Variação Linguística Urbana da Região Sul (VARSUL) e gravações próprias relativas ao distrito de Ribeirão da Ilha. Sua análise determina, como principal condicionante linguístico para o fenômeno de palatalização, o traço [-voz] do segmento imediatamente seguinte e, no tocante ao condicionante sociocultural, chama atenção para a fala feminina, por seu caráter conservador e, conseqüentemente, resgatador de produção típica do falar da região de Açores, em Portugal. A autora entende que a palatalização em Florianópolis assume um caráter de resgate da identidade do ilhéu florianopolitano.

Hora (1999) focaliza a tendência à realização palatalizada do /S/ em posição de sílaba medial de palavra para as cinco grandes capitais brasileiras por ele delimitadas. Nesta pesquisa, em que é feito um levantamento sobre a palatalização do /S/ na língua portuguesa, são utilizados dados dos projetos Norma Urbana Oral Culta (NURC), Atlas Etnolinguístico dos pescadores do Rio de Janeiro (APERJ) e Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB). Os resultados apontam o predomínio do uso das alveolares em Porto Alegre e em São Paulo e do uso das palatais no Rio de Janeiro e em Recife. Em Salvador foi encontrada uma distribuição quase equivalente na realização das palatais e das alveolares

(45% e 44% respectivamente). Conclui, por fim, uma tendência de palatalização para as cinco capitais focalizadas.

Macedo (2004), em uma abordagem sociolinguística, descreve sobre as formas variantes do /S/ em Recife. Para tanto, o *corpus* de sua pesquisa é constituído por Diálogos entre Informante e Documentador (DID), extraídos de gravações do Projeto NURC-Recife. São 12 os informantes/colaboradores, todos recifenses e filhos de recifenses e universitários, homens e mulheres, divididos em três grupos etários: I - de 25 a 35 anos, II - de 36 a 55 anos e III - de 56 em diante. Sua análise conclui que a palatalização da coronal anterior em posição de coda silábica é característica marcante do falar recifense, considerando que o levantamento feito resultou em uma frequência de 76% de uma amostra de 3911 vocábulos selecionados. Ainda segundo Macedo (2004), os resultados obtidos em sua pesquisa confirmam o estudo realizado por Callou e Moraes (1996).

O presente estudo, que se insere na discussão acerca da palatalização do /S/ em coda, descreve as singularidades da ocorrência desse fenômeno nas produções de falantes da região de Natal/RN. Diferentemente de cidades como Rio de Janeiro e Recife, em que há a predominância do uso das coronais [-anterior] [+distribuído] [ʃ] e [ʒ] como variantes entre si em distribuição complementar, condicionadas, respectivamente, ao desvozeamento ou vozeamento do ambiente seguinte; em Natal, a palatalização de formas variantes do /S/ se estabelece em ambientes mais restritos.

Nos dados de fala dos colaboradores natalenses são encontradas formas como [iʃ <torja], [muʃlɛʃta], [<deʒdi] e [aʃtrajʒdi] (vocábulo fonológico). Nessas formas, os falantes produzem as consoantes coronais [ʃ] e [ʒ] em coda, estando no ambiente seguinte as consoantes obstruintes coronais [-cont] [t] e [d]. Esses mesmos colaboradores, ao produzirem formas como [diskuʃbriw], [ʃkrõnus] e [ʒɔguzvɔʃrazis] (vocábulo fonológico) produzem as variantes coronais [s] e [z], sendo o ambiente seguinte constituído, respectivamente, por uma consoante dorsal, por silêncio ou por uma consoante labial.

Diante de uma distribuição desse tipo, emergem as seguintes hipóteses de pesquisa acerca de formas variantes do /S/ em registros de fala natalense:

As coronais [-anterior][+distribuído] [ʃ] e [ʒ] em posição de coda silábica aparecem, de maneira categórica, apenas diante das obstruintes [-cont] coronais [t], [-voz], e [d], [+voz];

A ativação do Princípio de Contorno Obrigatório (OCP) determina, categoricamente, a evitação de sequência de segmentos consonantais coronais que apresentem a mesma configuração para o nó Raiz (de obstruintes).

A geometria das variantes palatalizadas apresenta o traço [coronal], com as subespecificações [-anterior] [+distribuído], sinalizando o processo de dissimilação, entre as coronais em sequência (/S/ em coda e outra coronal em onset da sílaba seguinte, a exemplo de [t] e [d]). Logo, as subespecificações de coronal são monovalentes ([-anterior] [+distribuído]).

O OCP não engatilha o processo de assimilação de traço coronal [-anterior] [+distribuído]. O OCP, neste caso, ativa as subespecificações do traço [coronal].

Para que sejam testadas tais hipóteses, estabelece-se uma análise fonético-fonológica dos segmentos envolvidos no processo de variação focalizado.

Na sequência deste trabalho, é apresentada a Geometria de Traços, conforme caracterizada por Clements e Hume (1995). Essa perspectiva teórica fundamenta a análise fonético-fonológica do fenômeno. Ainda nessa seção, são retomadas interpretações de alguns autores sobre a variação focalizada, abrangendo a área da Sociolinguística; no item 3, são esclarecidos os procedimentos metodológicos; no item 4, é analisado o fenômeno de palatalização na fala natalense; em seguida, é proposta a palatalização como um conteúdo a ser contemplado em sala de aula e, por fim, são expostas as considerações finais.

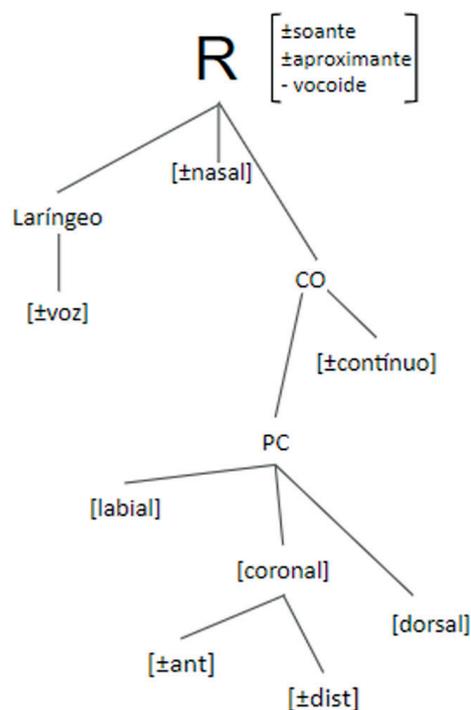
Referencial teórico

A fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa é a da Geometria de Traços de Clements e Hume (1995). Nessa perspectiva, cada segmento da língua pode participar de processos como um todo ou podem ter traços participando isoladamente ou em um conjunto deles.

Os segmentos apresentam uma estrutura interna hierarquizada. Essa organização permite a manipulação de traços, que são distribuídos em vários níveis, de modo tal que cada traço aparece em camadas diferentes e a relação entre essas camadas é estabelecida por linhas de associação.

Para as consoantes, essa estrutura se estabelece conforme apresentada na figura (1). O nó Raiz é dominado por uma unidade de tempo abstrata (X) e é constituído pelos traços [\pm soante], [\pm aproximante] e [-vocoide]. Dele, derivam-se os nós intermediários Laríngeo e Cavidade Oral (CO). O nó laríngeo domina o traço [\pm vozeado] e do nó Cavidade Oral derivam-se o nó Ponto de Consoante (PC) e o traço [\pm contínuo]. O nó PC, por fim, domina os traços fonológicos [labial], [coronal] e [dorsal], sendo o [coronal] ainda subespecificado com os traços [\pm anterior] e [\pm distribuído]. Nessa configuração, o traço [\pm nasal] é alocado diretamente sob o nó raiz.

Figura 1: Representação arbórea para consoantes



Da configuração apresentada em Clements e Hume (1995) para as consoantes, a análise em curso ajusta a representação das subespecificações do traço [coronal], logo essas subespecificações passam a ser monovalentes ([-anterior] [+distribuído]). Tal modificação justifica-se por deixar mais clara a descrição dos processos implicados na palatalização.

Nessa teoria, são considerados alguns princípios básicos na aplicação de processos, dentre eles, o relevante para a descrição a ser feita é o Princípio de Contorno Obrigatório, o OCP¹. Em sua aplicação a segmentos, o OCP determina a evitação de “elementos adjacentes idênticos” (MCCARTHY, 1986 *apud* MATZENAUER, 2005), ou seja, evita-se sequência de segmentos idênticos (ou evita-se a sequência de traços idênticos).

Com a eliminação da Restrição de Bijetividade (GOLDSMITH, 1976), já aludida, contempla-se a possibilidade de apenas um traço de um segmento estar envolvido em determinado processo, não havendo, portanto, a participação efetiva dos demais traços.

O entendimento de que traços de um segmento participam de camadas diferentes permite, inclusive, observar tal funcionamento na aplicação do OCP, visto que uma sequência evitada pode compreender traços de segmentos pertencentes a uma mesma camada – logo sem envolvimento de traços pertencentes a outras camadas –, ou ainda pode compreender segmentos idênticos em sua inteireza.

Com base no modelo autosegmental, observamos que a palatalização do arquifonema /S/ ocorre diante de outra consoante coronal cuja composição do nó Raiz remete, na escala de sonoridade, ao grupo das obstruintes ou das nasais.

¹ Inicialmente proposto por Leben (1973 *apud* Goldsmith, 1976) em discussão sobre tom.

De forma mais abrangente, a sequência a ser evitada envolve consoantes coronais com nó Raiz que apresenta os traços [-soante] [-aproximante] [-vocoide] ou [+soante] [-aproximante] [-vocoide]. A participação do nó Raiz na delimitação do processo tem a intenção de excluir as consoantes líquidas, que, nos corpora em análise, não motivaram a palatalização.

O tratamento aplicado aos dados, em nossa análise, é fundamentalmente o da Geometria de Traços. No entanto, por termos o intuito de delimitar e descrever formas variantes do /S/ na região de Natal, trazemos à discussão análises de caráter sociolinguístico.

Sobre a variação do /S/ na fala natalense, há o trabalho de referência de Pessoa (1986)², em que ela já menciona ocorrências de variantes palatalizadas em coda de sílaba medial de palavra, seguida, diretamente, pela consoante [t] ou [d]. As palatalizadas também estão condicionadas à presença de consoantes coronais [t, d, n, l] no ambiente imediatamente seguinte, decorrente de junção de palavras (criação de vocábulo fonológico).

Pessoa (1986)³ embasa sua pesquisa na produção de quatro colaboradoras, duas universitárias e duas semialfabetizadas, em uma faixa etária de 20 a 25 anos. Para a autora, há, na fala da mulher natalense, predominância das variantes alveolares, vozeada e desvozeada, diante de consoantes oclusivas /p, b, t, d, k, g/, fricativas /f, v/, nasais /m, n/ e lateral /l/. A forma variante [s] é também encontrada em posição final absoluta.

Por outro lado, as chamadas palatais, vozeada e desvozeada, ora ocorrem diante de /t, d/, em posição de coda silábica intravocabular, ora ocorrem diante de /t, d, n, l/ em posição de coda silábica intervocabular (vocábulo fonológico).

Registram-se, ainda na análise de Pessoa (1986), outras variantes do /S/: a aspirada e o zero. A aspirada sendo produzida diante de /m, l/, dentro da mesma palavra, e diante /m, n, l, v, b, d/, em ambiente intervocabular. O apagamento, por sua vez, é verificado diante de /m, d/ e de vogal.

Do ponto de vista sociocultural, Pessoa (1986) avalia que o uso das palatais está em ampliação, de forma mais acentuada, na fala dos indivíduos de baixa escolaridade, mesmo que a produção das alveolares prepondere. Ao longo do trabalho, porém, fica claro que o posicionamento de Pessoa (1986) é o de que o caráter da variação é mais linguístico do que sociocultural.

Considerando as elaborações feitas na década de 80 sobre o falar natalense relativo às variantes alveolares e palatais do /S/ e as interpretações iniciais de nossa pesquisa, entendemos que essas formas variantes também se aplicam à fala

² Agradecemos a Cláudia Santos de Jesus e a Jacyra Mota pela aquisição do texto original de Pessoa (1986).

³ Pesquisas que tratam de formas variantes do /S/ no PB, mais especificamente no tocante a variantes produzidas por falantes do Nordeste, mencionam comumente o trabalho de Pessoa (1986), a exemplo de Macedo (2004) sobre o falar recifense e Jesus (2014) sobre o falar de duas localidades sergipanas.

masculina. Além do mais, a variação livre entre alveolares e palatais nos contextos determinados parece corresponder hoje a uma variação em distribuição complementar. A variação combinatória categoricamente se mostra com a produção das coronais [-anterior] [+distribuído] diante de /t, d/ e com a produção das coronais (não subespecificadas) diante de outras consoantes.

Em relação à variável escolaridade, confrontamos o nosso resultado, ainda que incipiente, com o de Pessoa (1986). Para Pessoa (1986), as variantes palatalizadas incidem mais na fala de mulheres semialfabetizadas, enquanto nas falas observadas por nós a produção das palatalizadas são registradas, com unanimidade, também na fala de indivíduos com escolaridade de nível superior – nos contextos já especificados.

A manifestação desse fenômeno linguístico observado também na fala de natalenses mais escolarizados, em um *corpus* de fala atual, pode ser um indício da standardização da variação focalizada.

Para Hora (2000 *apud* Macedo, 2004), a produção das palatais na fala dos pessoenses é condicionada à presença das coronais /t/ e /d/ no *onset* da sílaba seguinte. Demais variáveis também foram apontadas como relevantes, a exemplo da categoria gramatical, sendo o verbo o grupo de palavras mais favorecedor da palatalização; outra variável diz respeito ao tamanho do vocábulo, sendo os de duas sílabas mais favoráveis à aplicação do processo. Quanto às variáveis socioculturais, no que diz respeito à faixa etária, os grupos de falantes das faixas de 15 a 25 anos (grupo 1) e de 50 em diante (grupo 3) inibem a palatalização, enquanto o de 26 a 49 anos (grupo 2) apresenta uma maior produtividade; no concernente ao nível de escolaridade, o autor observa que, quanto menor o grau de escolaridade, maior a possibilidade de produzir as palatais.

Hora (2000 *apud* Macedo, 2004), retomando um trabalho de 1995, interpreta que a atitude do falante pessoense revela uma discriminação da produção palatalizada. Logo, é privilegiada a produção alveolar.

Numa comparação entre o que conseguimos perceber da fala natalense e o que Hora (2000 *apud* Macedo, 2004) interpreta da fala pessoense, com respeito ao processo focalizado, podem ser levantadas uma convergência linguística e uma divergência sociocultural.

Tanto falantes natalenses quanto pessoenses produzem as variantes palatalizadas do /S/ diante de /t/ e /d/ de forma preponderante. Porém, diferente dos pessoenses, os natalenses, pelo indicado até o momento, não mostram posicionamento discriminatório sobre a produção palatalizada nos ambientes já delimitados. Talvez por a palatalização ser agora usual na fala de indivíduos pertencentes a grupos socioculturais diversos. Lembrando que, à época da pesquisa de Pessoa (há mais de trinta anos), a palatalização era uma característica fonética mais acentuada na fala de mulheres semialfabetizadas. Hoje, no entanto, parece ter ultrapassado os limites da baixa escolaridade, do gênero feminino e da idade

entre os 20 e 25 anos.

Metodologia

Os dados de nossa análise resultam de entrevistas com três falantes natalenses: dois do sexo masculino, um de 20 e outro de 50 anos de idade, e uma falante do sexo feminino, de 49 anos de idade⁴. Seguindo a ordem apresentada, a identificação dos colaboradores é C1, C2 e C3.

Para obtenção dos dados, a primeira preocupação foi obter registros de fala de indivíduos nascidos e criados na cidade de Natal. Na busca por colaboradores, houve a aceitação para participação na pesquisa de indivíduos pertencentes a um mesmo núcleo familiar, com nível de escolaridade superior em curso (C1) ou concluído (C2 e C3), e de gerações e sexos diferentes.

Para não haver a monitoração, por parte dos colaboradores, em relação às produções fonéticas, não especificamos o objeto da pesquisa. Mencionamos, de forma genérica, tratar-se de uma pesquisa sobre o português⁵.

A coleta dos dados foi feita em duas etapas, realizadas em sequência, no mesmo dia. A primeira etapa foi uma entrevista, em que se solicitou aos participantes que recontassem algum enredo de tema livre com o qual tivessem familiaridade. Tal escolha foi feita a fim de que os falantes pudessem oferecer registros de fala menos monitorados, articulando as ideias com mais fluência. C1 recontou o enredo de um livro (7 minutos e 51 segundos), C2 recontou a história das últimas copas do mundo (24 minutos e 45 segundos) e C3 recontou o enredo de uma novela (7 minutos e 12 segundos).

Na segunda etapa, foi solicitada dos falantes a oralização de uma lista de palavras. O elenco de palavras contempla prováveis ambientes favorecedores ou bloqueadores do processo de palatalização. A lista para oralização foi pensada para preencher eventuais lacunas de uma diversidade de ambientes, verificadas a partir dos registros de fala espontânea.

Cumpridas as duas etapas com os três colaboradores, registramos em transcrição fonética as palavras destacadas das histórias de tema livre – por apresentarem ambientes relevantes para a descrição da variação em análise – e também as palavras das produções oralizadas.

Os dados fonéticos são tratados, nesta pesquisa, em seu valor descritivo/qualitativo, visto que a metodologia utilizada e o volume de dados apurados inviabilizam um tratamento quantitativo mais abrangente. Neste recorte, pre-

⁴ É válido pontuar que a pesquisa foi iniciada como o trabalho final da disciplina de Fonologia da Língua Portuguesa II do curso de Letras da UFRN (em 17.2). À época, tinha por objetivo a descrição de um fato fonético-fonológico do PB, sem correlação direta com características socioculturais mais gerais, a não ser pelo envolvimento da variável geográfica (fala natalense).

⁵ Confirmadas as participações, houve a assinatura de um documento de ciência na participação no projeto e de uma possível publicação de dados.

tende-se, pois, delimitar as possíveis variações da região de Natal e descrever as motivações de tais realizações.

Análise dos dados: a palatalização do /S/ em coda silábica

Interpretação de Mattoso Camara Jr. sobre os segmentos fricativos alveolares e palatais em declive silábico

Mattoso Camara Jr. (1992) define que as consoantes fricativas alveolares e palatais, em declive, correspondentes às obstruintes [+cont] coronais, na Geometria de Traços, estabelecem relação de variação livre e de variação combinatória no PB. As desvozeadas [s] e [ʃ] estabelecem entre si relação de variantes livres, assim como as vozeadas [z] e [ʒ]. Esses dois grupos de consoantes, por sua vez, estabelecem, um com o outro, a relação de variantes combinatórias.

Mattoso Camara Jr. (1992) interpreta que a posição dentro da sílaba é determinante para que se estabeleça a relação entre esses segmentos, que, de fonemas em aclave, passam a variantes em declive. Quando localizados em posição de aclave, a função desses segmentos no PB é a de fonemas, logo a troca de um em relação ao outro acarreta em mudança semântica. Essa relação pode ser confirmada através dos pares mínimos ['zɛlu] e ['ʒɛlu] e ['hɔsa] e ['hɔʃa], cujas comparações resultam na depreensão dos fonemas /z/, /ʒ/, /s/ e /ʃ/.

Como já mencionado, quando localizados em declive silábico a relação das consoantes focalizadas é de variação: livre ou combinatória. Para que [s] e [ʃ] sejam interpretados como variantes livres, podendo ser intercambiados sem que haja mudança de significação da palavra, é necessário que os segmentos estejam em posição de coda e sejam sucedidos por um ambiente de desvozeamento, como em ['vasku]~['vaʃku] e ['ɛrus]~ ['ɛruʃ]. Por outro lado, para que [z] e [ʒ] sejam interpretados como variantes livres é necessário que eles estejam em posição de coda diante de ambiente de vozeamento, como em ['lezma] e ['leʒma].

Ainda segundo Mattoso Camara Jr. (1992), os segmentos também são analisados como variantes combinatórias. Quando localizadas no declive, as fricativas desvozeadas variam com as fricativas vozeadas em distribuição complementar, tendo o ambiente seguinte como determinante para que se estabeleça a relação de variação. Se no aclave da sílaba seguinte for realizada uma consoante vozeada, será produzida uma das consoantes vozeadas [z] ou [ʒ], como em ['vezgu] e ['veʒgu]. Por outro lado, se no aclave da sílaba seguinte for produzida uma consoante desvozeada ou houver silêncio, será produzida uma das desvozeadas [s] ou [ʃ], como em [ma'ʃista] e [ma'sista], ['vɔjs] e ['vɔjʃ], e [kris'tina] [kriʃ'tina].

Verificando que as fricativas alveolares e palatais em análise sofrem processo de neutralização, Mattoso Camara Jr. delimita o seu representante fono-

lógico ou arquifonema. Em sua primeira análise (1988), o autor aponta o /Z/ como arquifonema, partindo do princípio de que tal segmento é o efetivamente produzido no processo de ressilabificação quando [s] ou [ʃ] em coda, diante de silêncio, é seguido por uma palavra iniciada por vogal e, dada a velocidade de fala, formam um vocábulo fonológico – terminologia de Mattoso Camara Jr. (1988). Nessa ressilabificação, a realização desses segmentos passaria de declive para afixe. Mas o único a ser produzido é o [z], a exemplo dos dados em sequência ['vejs]~['vejʃ] [agwafi'dada], que passam a constituir o vocábulo fonológico [vejzagwafi'dada].

Em sua segunda interpretação sobre o representante do mesmo arquifonema, Mattoso Camara Jr. (1992) assume o /S/ como o arquifonema, mantendo o ponto de articulação da consoante da primeira análise. Por as desvozeadas terem uma distribuição mais ampla em relação ao ambiente seguinte (ocorrem diante de outra consoante desvozeada ou diante de silêncio) do que as vozeadas, são consideradas formas não marcadas. Partindo desse entendimento, Mattoso Camara Jr. (1992) decide pelo arquifonema /S/. Nossa análise focaliza o processo de palatalização, tendo por referência esta última representação.

Análise dos dados de fala de natalenses

Estudos publicados acerca da realização do /S/ pós-vocálico no PB, a exemplo de Mota *et al.* (2010) e de Callou *et al.* (1995), atestam a generalização do uso das variantes palatais nas capitais brasileiras. Tais estudos tentam abarcar tanto fatores linguísticos quanto fatores extralinguísticos, como idade, sexo e escolaridade, para descrever a recorrência das variantes do /S/ em coda: as coronais [s], [ʃ], [z] e [ʒ], a debucalizada [h] e mesmo o apagamento⁶.

Como esclarecido na metodologia, para os fins dessa pesquisa, não foram feitos levantamentos quantitativos para verificar percentuais de uso das variantes coronais. No entanto, através de análise qualitativa do *corpus*, é possível indicar que, na fala natalense, o uso das palatais em coda é muito restrito em relação ao que é encontrado na maior parte das capitais do país, justificando a necessidade de descrição e de investigação das motivações linguísticas envolvidas nas produções dos falantes.

O ambiente de ocorrência para as possíveis produções de /S/, e de verificação das hipóteses de análise, foi delimitado por questionamentos, tais como:

1. Existe algum tipo de vogal na vizinhança do /S/ condicionando o estabelecimento da variação focalizada?
2. O ambiente de tonicidade pode estar envolvido na produção ou não de formas fonéticas palatalizadas do /S/?

⁶ Na delimitação feita para este estudo, optou-se por não focalizar a variante debucalizada [h] e o apagamento.

3. As prováveis produções palatalizadas do /S/, presentes em vocábulos formalmente constituídos, também podem ser registradas em vocábulos fonológicos?
4. Há outras consoantes, no onset da sílaba seguinte, além de [t] e [d], envolvidas – categoricamente ou não – no processo de palatalização do /S/?

A análise em desenvolvimento está embasada nas ocorrências fonéticas registradas abaixo:

Quadro 1: Dados de oralização

Formas escritas das palavras	Produções convergentes	C1	C2	C3
Desde	[ˈdeʒdi]	-	-	-
Castidade	[kaʃtiˈdadi]	-	-	-
Mesmo	[ˈmezmu]	-	-	-
Vasco	[ˈvasku]	-	-	-
Esfera	[esˈfɛra]	-	-	-
Esvaziar	[ezvaziˈah]	-	-	-
Armistício	[ahmiʃˈtisiw]	-	-	-
Vistoso	[viʃˈtozu]	-	-	-
Pasta	[ˈpaʃta]	-	-	-
Resto	[ˈhɛʃtu]	-	-	-
Eros	[ˈɛrus]	-	-	-
Asneira	-	[aʒˈnera]	[azˈnera]	[azˈnera]
Islâmico	[izɛˈla)miku]	-	-	-

Quadro 2: Dados de narrativas

Ambientes	C1	C2	C3
/S/ + /t/	[iʃˈtɔɾja]	[muˈlɛʃta]	[mɔʃˈtra]
/S/ + /d/	[aˈtrajʒdi]	[daʒˈdũnas]	[ˈdeʒdi]
/S/ + /p/	[kõspiˈrãdu]	[isˈpãja]	[usˈpajs]
/S/ + /b/	[elizbloˈkejãw]	-	-
/S/ + /k/	[diskuˈbriw]	[ɔsˈka]	[eliskãmĩãw]
/S/ + /g/	-	[dojzˈgow]	-
/S/ + /f/	-	-	[usˈfiʎus]
/S/ + /v/	[ʒɔguzvɔˈrazis]	[sejzˈvirãw]	-
/S/ + /m/	-	-	-
/S/ + /n/	-	[majhˈnesi]	-
/S/ + /l/	-	-	-
/S/ + silêncio	[ˈkrõnus]	[ˈfejs]	[usˈpajs]

A partir dos dados, a resposta para as duas primeiras questões é negativa e pode ser demonstrada por produções como [viʃtozu], [mɔʃtra] e [muʎɛʃta], visto que a palatalização é registrada tanto com a vogal potencialmente motivadora de palatalização, a vogal [i], como com outras distintas vogais no núcleo silábico da mesma sílaba do /S/. Esses mesmos dados apontam que a palatalização não está atrelada ao ambiente de tonicidade ou de atonicidade.

A resposta à terceira questão é positiva, visto que os dados de fala, como [daʒ'dunas], [dojz'gow], [ʒɔguzvɔ'razis] e [sejz'virãw], são representativos de vocábulos fonológicos em que se manifesta a palatalização motivada pelo novo ambiente, configurado por sequência de consoantes obstruintes [-cont] coronais. O mesmo ambiente favorecedor da palatalização, delimitado em vocábulos formais, também é aplicado produtivamente nos vocábulos fonológicos. Tal possibilidade é mais um indício da estabilidade do fenômeno no dialeto natalense.

Quanto à quarta questão, há duas respostas. Categoricamente, a palatalização do /S/ ocorre diante de /t/ e /d/. De modo ainda flutuante, a palatalização é motivada por consoante nasal coronal /n/. Tais ocorrências podem ser verificadas em dados como ['mezmu], [ɔs'ka], [es'fɛra], [sejz'virãw], ['fejs] e [aʒ'nera] ~ [az'nera], que apresentam consoantes diversas no ambiente imediatamente seguinte ao /S/. A palavra 'asneira' apresenta duas produções, uma em que [ʒ] é produzido e outra em que [z] é articulado. Dentre os três colaboradores, os dois mais velhos (um homem e uma mulher) produziram [z] diante de [n].

A ocorrência da palatalização com a consoante [n], como comentada, não foi categórica, aparecendo apenas na oralização de um dos colaboradores. A palavra "asneira", com suas produções fonéticas, é a única dos corpora que indica a possibilidade dos segmentos [ʒ] e [z] estarem em variação na fala dos natalenses diante de [n].

Outra ocorrência que chama a atenção é a que se encontra no dado 'mas nesse' [majh'nesi] (produzido por C2), um vocábulo fonológico. Nele, verifica-se a produção de [fɨ] como outra possibilidade de evitar sequência de coronais. No conjunto de dados obtidos, essa foi a única manifestação desse mecanismo. O que mostra mais uma possibilidade da língua do que efetivamente um uso linguístico produtivo, quer seja para região, quer seja para um falante com as características de C2 (de gênero masculino, na faixa etária a partir dos 50 e de nível de escolaridade superior).

A variante do /S/ correspondente a uma consoante debucalizada também entra no rol de diversos trabalhos, a exemplo do de Brescancini (1996), de Hora (1999) e de Macedo (2004). Mesmo assim, nos trabalhos vistos, esse tipo de variante não é tratado como relevante. Ou seja, ainda não tem manifestação produtiva.

De toda maneira, é possível afirmar que há, senão a exclusividade, pelo menos a estabilidade da ocorrência da palatalização do /S/ em coda silábica na

fala natalense para os casos em que as consoantes [t] e [d] estão em posição de *onset* da sílaba seguinte.

A palatalização diante de /t/ e /d/ na fala natalense alinha-se a resultados de outros estudos acerca desse fenômeno. Mota (1994, p. 235), por exemplo, afirma que a palatalização nordestina teve início em um contexto considerado “mais favorecedor (diante de consoantes dentais, especialmente a oclusiva dental não sonora), expandindo-se para outros contextos”.

Podemos pensar, portanto, que a palatalização na fala natalense presumivelmente iniciou-se com a obstruinte coronal desvozeada [t], atingiu sua correspondente vozeada [d] e, de maneira ainda incipiente, vem atingindo outras coronais com características mais consonantais, a exemplo da nasal [n].

O engatilhamento para o processo de palatalização estabelecido pode ser demonstrado com a configuração da geometria dos segmentos envolvidos. Observemos abaixo a geometria de segmentos representativos do arquifonema /S/. Configuram, nessas representações, as formas fonéticas do /S/ e os fonemas que podem preencher o *onset* da sílaba seguinte⁷.

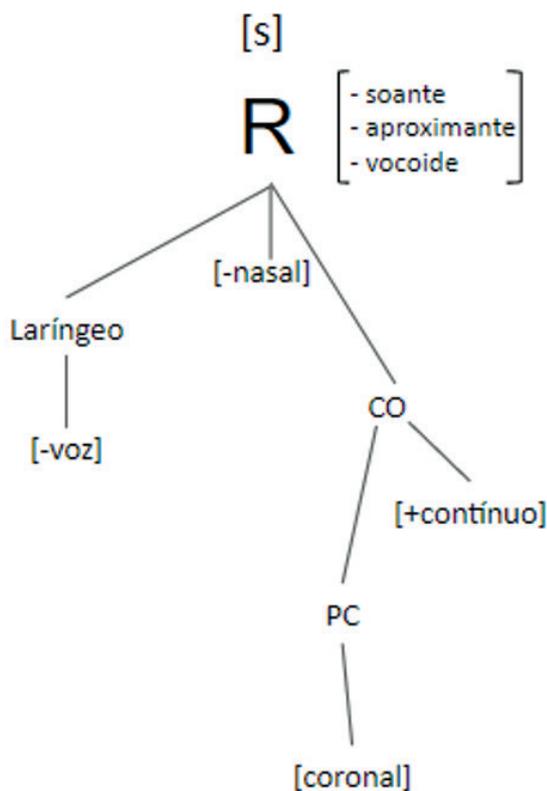


Figura 2

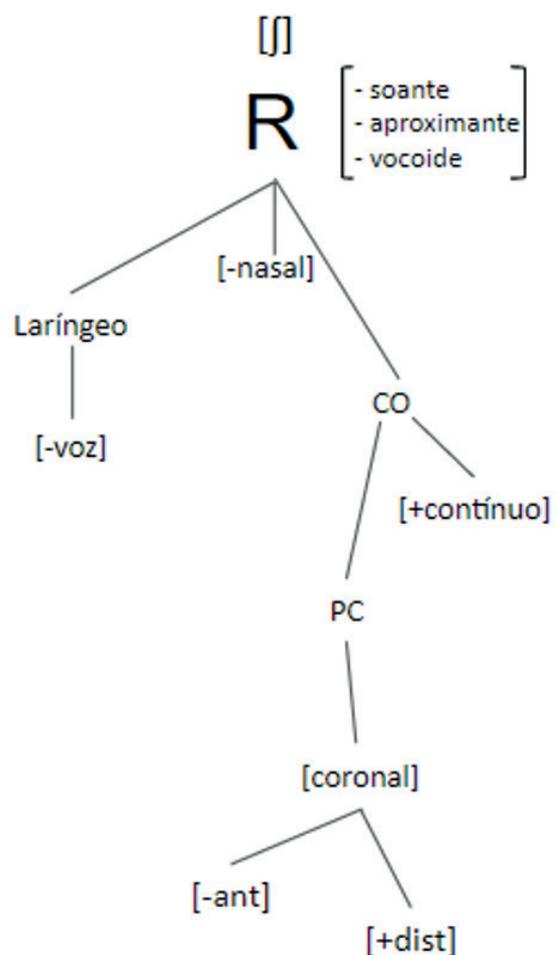


Figura 3

⁷ São registrados, nos casos de pares homorgânicos [±voz], apenas os representantes desvozeados. O processo de vozeamento aplicável ao arquifonema /S/ não é detalhado no presente trabalho.

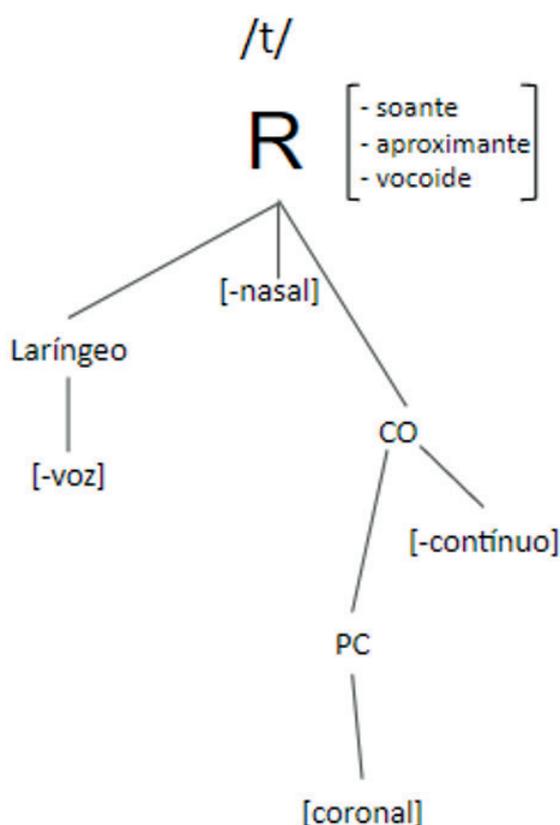


Figura 4

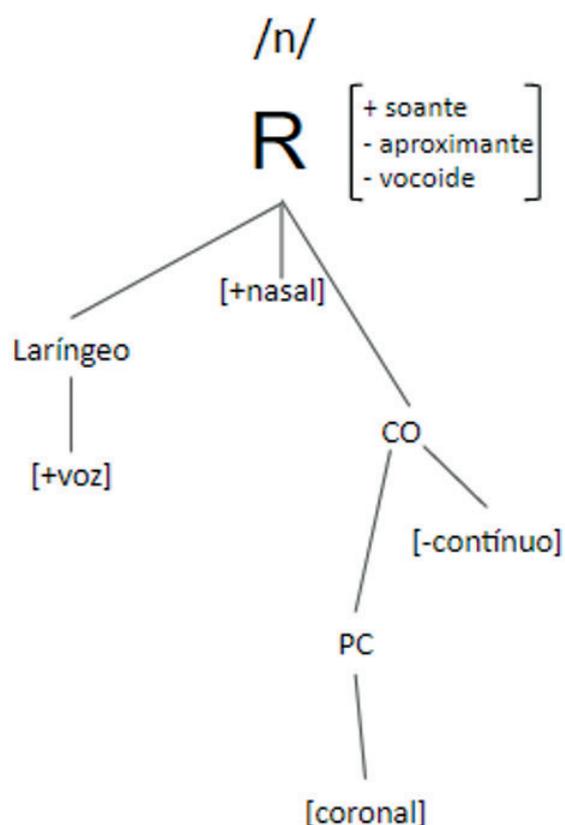


Figura 5

Comparando as configurações arbóreas dos segmentos, é possível apontar as convergências articulatorias relevantes para o engatilhamento do processo de palatalização categórica: os traços formadores do nó Raiz [-soante] [-aproximante] [-vocoide] e o traço [coronal] sob o nó PC.

Com relação à palatalização flutuante, há o envolvimento do segmento coronal [n], cujo nó Raiz apresenta os traços [+soante] [-aproximante] [-vocoide]. No conjunto, esse processo está envolvendo segmentos coronais com características mais consonantais na escala de sonoridade. A participação da escala de sonoridade, no caso de variação focalizado, envolve nitidamente o grupo das obstruintes (0 na escala de sonoridade) e o grupo das nasais (1 na escala de sonoridade).

A adaptação que fizemos referente ao traço [coronal] e suas subespecificações⁸ conduz à aplicação do OCP, que evita sequência de coronais (não subespecificadas) e conduz também à aplicação do processo dissimilatório, não envolvendo desligamento, nem espriamento de traços.

No levantamento dos traços articulatorios envolvidos no processo, constata-se que os segmentos [s] e [z] compartilham, ainda mais do que [ʃ] e [ʒ], traços com os segmentos /t/ e /d/. Com as reformulações feitas, [s] e [z] continuam a

⁸ Essa adaptação foi explicitada na seção 2.

compartilhar os traços do nó Raiz e o traço [coronal] com os segmentos [-cont] [t] e [d]. Por outro lado, os segmentos [ʃ] e [ʒ], que também compartilham esses mesmos traços com [t] e [d], passam a apresentar subespecificações para [coronal]: [-anterior] [+distribuído]. Nesse rearranjo de segmentos em sequências, observa-se claramente o processo dissimilatório.

Como dissemos, a produção dos segmentos coronais [-anterior] [+distribuído] [ʃ] e [ʒ] diante de [t] e [d], feita pelos natalenses, pode ser desencadeada pela aplicação do OCP, que, neste caso, evita a sequência de segmentos que compartilhem os mesmos traços do nó Raiz e o mesmo traço [coronal] sob o nó PC.

A aplicação de tal Princípio permite que seja estabelecida uma relação de variação combinatória entre as consoantes coronais [+cont] desvozeadas [s] e [ʃ] entre si e as consoantes coronais [+cont] vozeadas [z] e [ʒ] entre si.

De forma geral, como já explicitado na sessão 4.1, são estabelecidas, para o PB, relações de variação livre e de variação combinatória envolvendo as consoantes obstruintes [+cont] [s, ʃ, z, ʒ]. A relação de variação combinatória se estabelece entre o grupo das vozeadas e o grupo das desvozeadas, determinada pelo ambiente seguinte de (des)vozeamento. Por sua vez, as consoantes do grupo das vozeadas variam livremente entre si, assim como as do grupo das desvozeadas, já que o ambiente de realização é o mesmo para os constituintes de cada grupo (ambiente de vozeamento para as vozeadas e de desvozeamento para as desvozeadas).

Na fala natalense, no entanto, a relação de variação livre acima descrita não se aplica. É estabelecida para os mesmos constituintes dos agrupamentos relação de variação em distribuição complementar. Esta variação considera traços compartilhados, pelos segmentos envolvidos, do nó Raiz ([-soante] [-aproximante] [-vocoide]) e o traço [coronal] sob o nó PC. Dessa sequência de traços idênticos, decorre o processo de dissimilação com a associação das subespecificações ao traço [coronal] do segmento em coda. Tal produção fonética decorre da aplicação do OCP.

Apesar de compartilhar o traço [coronal], o /n/ não compartilha todos os traços do nó Raiz com as obstruintes /t/ e /d/. Na escala de sonoridade, como já mencionado, o grupo das obstruintes tem o valor mais baixo e é imediatamente seguido pelo grupo das nasais. A palatalização pode, então, estar sendo desencadeada também diante de /n/, ainda que se mostre incipiente em comparação com a produtividade da aplicação diante de /t/ e /d/.

No que diz respeito ao conjunto das obstruintes [+cont] entre si, diante de [t] e [d], consideramos as [+cont] [ʃ] e [ʒ] formas marcadas em relação às suas contrapartes [s] e [z], pois essas últimas apresentam uma distribuição mais ampla em relação ao ambiente de ocorrência (grosso modo, diante de silêncio ou diante das demais consoantes em *onset* da sílaba seguinte).

Tal constatação corrobora com a interpretação de Mattoso Camara Jr.

(1998), também adotada nesta pesquisa, sobre a escolha do arquifonema /S/. O segmento escolhido é a forma não marcada, tendo em vista que corresponde a uma das formas fonéticas tidas como não marcadas em relação ao ambiente de vozeamento. Ainda partindo do representante fonológico /S/, as formas fonéticas [s] e [z] são interpretadas, neste estudo, como não marcadas por serem produzidas em coda diante de um grupo mais amplo de consoantes tanto em relação ao nó PC quanto à configuração do nó Raiz.

O fenômeno da palatalização como fonte de discussão em sala de aula

A discussão sobre variação, além de contribuir para o desenvolvimento dos estudos fonético-fonológicos e, conseqüentemente, para a descrição do português atual, tem sua valia na aplicação ao ensino.

Por se tratar de variação, há bastante o que ser explorado. O falante em geral, independente inclusive de seu nível de escolaridade, apercebe-se de diferenças entre o seu falar e/ou o falar de seu grupo e o falar de outro(s) indivíduo(s) não pertencente(s) ao mesmo grupo que o seu. Pode mesmo não saber formalizar a(s) diferença(s), mas sabe reconhecer que é diferente, como atesta Bassi (2011, p. 27),

a variação linguística mais perceptível é a fonético-fonológica, pois esse tipo de variação pode ser aferido por meio de comentários dos falantes, que conseguem identificar com facilidade as diferenças de pronúncia ou sotaque, mesmo sendo iletrados.

Essa diferenciação linguística tanto pode sinalizar positividade, ou mesmo prestígio, quanto negatividade, ou desprestígio.

Por meio dessas formulações, imaginemos uma situação em sala de aula, em que um aluno natalense traz à discussão um fato fonético, mas revestido de preconceito. Ainda que, em uma perspectiva, esse fato possa ser visto como negativo, ele é positivo, considerando que o aluno mostra sensibilidade para percepção de um fato linguístico em variação. Cabe ao professor, nessa situação, conduzir o assunto, tentando amenizar, senão excluir, o teor de preconceito.

O referido aluno, tomando a produção de [s] e [z] em coda, em contraponto à produção de [ʃ] e [ʒ], aponta a fala do outro como “chiada”, ainda que ele mesmo, na condição de falante natalense, também produza consoantes “chiadas”. O papel do professor, diante disso, é o de apresentar informações sobre essas chiantes e mostrar que essas consoantes também são produzidas pelo aluno.

A diferença entre esses falares em contato talvez esteja associada ao contexto linguístico interno à palavra ou, ainda, esteja associada, para um falante, à produção de palatalizada que ocorre apenas em coda e, para outro falante, à produção de palatalizada que ocorre tanto em *onset* quanto em coda. Sendo muitas as motivações para a variação, o professor pode salientar

as relevantes para o caso em discussão⁹.

A discussão enfocada envolve sotaque, que diz respeito “ao conjunto dos hábitos articulatórios (realização de fonemas, entonação, etc.) que conferem uma coloração particular, social, dialetal ou estrangeira à fala de um indivíduo” (DUBOIS *et al.*, 1993, p. 565). É, inclusive, um dos termos linguísticos mais difundidos entre leigos. A partir dessas considerações, acreditamos que um professor, mesmo que não tenha aprofundamento linguístico, é capaz de, como ponto de partida, valer-se da percepção do fenômeno fonético (tida pelo aluno) e do conhecimento compartilhado do termo em si para eliminar o teor de preconceito sobre as variantes em contato.

Considerações finais

Em um recorte panorâmico sobre as produções palatalizadas do /S/ em coda, considerando três capitais vizinhas no Nordeste (Natal, Recife e João Pessoa), observam-se convergência e divergência. Todas as três cidades registram a ocorrência de palatalizadas nessa posição. Divergentemente, Natal e João Pessoa apresentam restrição, em relação ao ambiente seguinte. Na interseção das produções depreendidas nessas duas cidades, encontram-se as palatalizadas diante de /t/ e /d/, enquanto no Recife, para serem produzidas como palatais, bastam estar em coda.

Considerando a perspectiva sociocultural, Natal e Recife convergem no sentido de que a produção palatalizada é de caráter geral, ou seja, não está associada a um grupo específico dentro da comunidade maior. A interpretação para o Recife embasa-se em Macedo (2004) e, para Natal, embasa-se em nossa análise, que interpreta a produção palatalizada como típica da fala da comunidade em geral, ainda que, aparentemente, esse posicionamento contrarie, de certo modo, Pessoa (1986). No entanto, essa verificação mais do que contrariar a análise da autora é um acréscimo ao seu trabalho, tendo em vista que ela abarcou apenas a fala feminina e nós verificamos que a variação também está associada à fala masculina.

Ainda na perspectiva sociocultural, falantes de João Pessoa, segundo Hora (2000 *apud* Macedo, 2004), estigmatizam a produção palatalizada, tendo em vista, por exemplo, que universitários produzem mais as variantes [s] e [z] e discriminam, por sua vez, a produção de [ʃ] e [ʒ].

Este trabalho busca contribuir com os estudos que vêm sendo feitos acerca da realização do /S/ pós-vocálico no Português Brasileiro, apresentando o estabelecimento das produções fonéticas desse arquifonema na região de Natal/RN. Focaliza, mais precisamente, as particularidades envolvidas no processo de palatalização que conduz à variação em distribuição complementar, destoando da regra geral para o PB, estipulada por Mattoso Camara Jr. (1998).

A partir de uma análise qualitativa dos dados, interpretamos que o proces-

⁹ A terminologia a ser utilizada pelo professor, logicamente, deve ser nivelada à idade e/ou à escolaridade do aluno.

so de palatalização parece restringir-se aos casos em que se estabeleceria sequência de segmentos obstruintes [coronais], estando um deles em posição de coda e o outro no *onset* da sílaba seguinte. Mostra-se relevante, para o processo de variação combinatória delimitado, a aplicação do Princípio de Contorno Obrigatório, que evita a produção em sequência de segmentos obstruintes [coronais].

A identificação e a caracterização das realizações fonéticas do /S/ em coda silábica na fala natalense, feitas neste estudo, geram expectativa para um aprofundamento da delimitação do grupo de consoantes promotoras do processo de palatalização em Natal, a exemplo da confirmação da produtividade da sequência /S/ + /n/ e da possibilidade da sequência /S/ + /l/.

No fecho dessa discussão, deixamos mais algumas questões, em aberto efetivamente ou a serem aprofundadas, sobre o processo de palatalização no RN:

- Se a variável gênero é efetivamente irrelevante;
- Se é um fenômeno típico de falantes da cidade de Natal ou se se estende a outras cidades;
- Se é um fenômeno típico do litoral ou também de cidades não litorâneas;
- Se a variável escolaridade é, categoricamente, irrelevante;
- Se a variável faixa etária não é determinante.

Tomando por referência a análise de Pessoa, realizada em 1986, sobre o mesmo fenômeno e com indivíduos do mesmo ponto geográfico, acrescentamos, ao seu postulado, interpretações linguísticas pautadas na Geometria de Traços, com base em novos dados coletados. Consequentemente, na conjunção das análises, conseguimos apontar uma provável mudança a respeito do uso das variantes do /S/. Hoje, a variação em distribuição em complementar do /S/ em Natal institui a palatalização como uma forma *standard* diante de /t/ e /d/, ou seja, não é mais uma realização típica de mulheres semialfabetizadas.

Referências

- ABAURRE, Maria Bernadete (Org.) **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra**. v.7. Contexto, São Paulo, 2013. p. 53 – 72.
- BRANDÃO, Silvia Figueiredo. Variação e mudança no âmbito do vocalismo. In: MARTINS, M. A; ABRAÇADO, J. (orgs.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 11 – 38.
- BRESCANCINI, Cláudia Regina. **A palatalização da fricativa alveolar não-morfêmica em posição de coda no português falado em três regiões de influência açoriana no município de Florianópolis – uma abordagem não-linear**. Florianópolis: Dissertação de Mestrado, 1996.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne; MORAES, João. Variação dialetal no português do

- Brasil: aspectos fonéticos e morfossintáticos. In: **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, n.14, Associação das Universidades de Língua Portuguesa. p. 106-118, dez., 1995.
- _____. Processo(s) de enfraquecimento consonantal no português do Brasil. In: ABAURRE, Maria Bernadete; RODRIGUES, Ângela. (Eds.) **Gramática do português falado v. 8: novos estudos descritivos**. Campinas: Unicamp, 2002. p. 537-555.
- CALLOU, Dinah; MORAES, João. A norma de pronúncia do S e R pós-vocálicos: distribuição por áreas regionais. In: CARDOSO, S. A. M. **Diversidade Lingüística e Ensino**. Salvador: EDUFBA, 1996.
- CLEMENTS, George. N.; HUME, Elizabeth V. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, J. A. (Org). **The handbook of phonological theory**. Blackwell Publisher: Cambridge, Massachusetts. 1 ed. 1995.
- DUBOIS, Jean. et al. **Dicionário de Linguística**. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- GOLDSMITH, John. **Autosegmental Phonology**. Tese (Doutorado) – Cambridge, Mass.: MIT Press, 1976.
- HORA, Demerval da. Processo de palatalização das fricativas na língua portuguesa. **Revista do GELNE**, ano 1, n. 2, 1999.
- HORA, Demerval da; PEDROSA, Juliene L. R. CARDOSO, Walcir. Status da consoante pós-vocálica no português brasileiro: coda ou *onset* com núcleo não preenchido foneticamente? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n.1, jan./mar. 2010.
- JESUS, Cláudia Santos de. **A variação fonética do <s> em tempo real em duas localidades sergipanas - Propriá e Estância**. Dissertação (Mestrado). UFBA: Salvador, 2014.
- LEBEN, William. **Suprasegmental phonology**. Tese (Doutorado) – Cambridge, Mass.: MIT, 1973.
- MACEDO, Sandra Siqueira de. **A palatalização do /s/ em coda silábica no falar culto recifense**. Dissertação (Mestrado). UFPE: Recife, 2004.
- MATTOSO CAMARA JR., Joaquim. **Problemas de linguística descritiva**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- _____. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MATZENAUER, Carmen Lúcia. Introdução à teoria fonológica. In: BISOL, Leda. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. PUCRS: Porto Alegre, 4 ed., 2005.
- MOTA, Jacyra Andrade. Consoantes constrictivas implosivas e vogais pretônicas no Nordeste. **ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**, n.15, jul, p. 233-237, 1994.
- MOTA, Jacyra Andrade; JESUS, Cláudia Santos de; EVANGELISTA, Grace Kelly Souza. O <S> em coda silábica em capitais brasileiras: dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB). **Estudos Linguísticos e Literários**, n.41, p. 189-288, jan-jul, 2010.

FLEXÃO DE ‘CADA’ EM CONCORDÂNCIA COM O “SILENT NOUN SET”

Bruna Karla Pereira

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

brunaufmg@yahoo.com.br

Introdução

O fenômeno da concordância nas línguas humanas é um universal linguístico que tem intrigado os estudos na área. Explicar os princípios sintáticos que governam a checagem de traços e como as línguas parametrizam esses princípios tem sido foco da investigação de uma série de trabalhos na atualidade, como Chomsky (2001), Augusto et al. (2006), Costa e Figueiredo Silva (2006), Pesetsky e Torrego (2007), Miyagawa (2010, 2017), Danon (2011), dentre outros. Especialmente, recebem destaque ocorrências com aparente “discordância” morfológica, que, conforme mostrado em Höhn (2015), apresentam, ao contrário, padrões coesos de concordância.

Na linha desses estudos, esta pesquisa tem como tema a concordância nominal em estruturas como aquelas em (1) do português do Brasil (PB) não padrão, em que ‘cada’ recebe flexão de plural, em contraste com (2) do português padrão, em que ‘cada’ é invariável.

- (1) a. “Cadas vestido horrível!”¹
b. “necessidades de cadas cliente”²
- (2) a. Cada vestido horrível!
b. necessidades de cada cliente

Outros exemplos de flexão de ‘cada’ foram coletados na *internet* e em falas espontâneas, como indicado em (3):

- (3) a. “Em três tábuas eu não piso, cadas três mais arriscada”³
b. “integrantes do MP têm de fazer reciclagem a cadas três anos”⁴
c. “internamento hospitalar, de, no mínimo 30 dias, para cadas pessoa”⁵

¹ Disponível em: <marianehelena.blogspot.com.br/2014/02/os-10-piores-looks.html>. Acesso em: 17 out. 2017.

² Disponível em: <<https://americansolutions.com.br/capa/whmcs-bridge-4/>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

³ Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8520936776>>. Acesso em: 23 out. 2017.

⁴ Disponível em: <<http://www.amp.org.br/noticias/ler/idnoticia/3339>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

⁵ Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=67123FA38F48A2D7F9C0D1FDC26F4BEB.proposicoesWeb1?codteor=982973&->

- d. “Está cadas vez mais difícil”⁶
- e. “depende da sensibilidade da tela de cadas celular”⁷
- f. “pensei em tudo, em cadas detalhe”⁸.
- g. “cadas coisa linda que não cabe no bolso”⁹
- h. “É cadas jogador bonito!” (Comentário de cliente em salão de beleza sobre a Copa do Mundo, Diamantina, MG, 23 de junho de 2018)¹⁰
- i. “Cadas falta dura nesse jogo que o juiz não marcou” (Conversa em família sobre a Copa do Mundo, Diamantina, MG, 24 de junho de 2018).
- j. “Quando eu estudava, professor fazia cadas coisa...” (Comentário de um médico em consulta, Diamantina, 27 de julho de 2017).
- k. “Essa aí é que sofre com ele. É cadas bronca que leva!” (Comentário de um cliente, em uma padaria, Belo Horizonte, MG, 6 de setembro de 2018).
- l. “Já peguei cadas engarrafamento ali (na BR-381)!” (Comentário de um motorista de aplicativo, Belo Horizonte, MG, 11 de outubro de 2018).

A proposta é identificar a regra subjacente que permite o estabelecimento da concordância exemplificada em (1, 3) e identificar qual categoria no PB recebe traços de número interpretáveis e valorados. Para isso, será preciso discutir propostas vigentes, dentre as quais algumas defendem que os traços de número no PB são interpretáveis em D(eterminer) (MAGALHÃES, 2004; COSTA; FIGUEIREDO SILVA, 2006; CYRINO; ESPINAL, 2015), enquanto outras defendem que eles são interpretáveis em Num(ber) (AUGUSTO et al., 2006; PEREIRA, 2017) ou em *silent nouns* (KAYNE, 2005; PEREIRA, 2017), em estruturas que apresentam restrições à presença de cardinais. Será investigada qual proposta tem melhor adequação para o português do Brasil e como o padrão apresentado em estruturas como aquelas de (1, 3) permite demonstrar tal adequação.

Dessa forma, este trabalho dá continuidade a uma pesquisa mais ampla (PEREIRA, 2016a, 2016b e 2017) que concluiu análises de outras estruturas do PB com aparente “inconsistência” na concordância nominal. Dentre os resultados, evidenciou-se que não há discrepância, mas sim um padrão coeso e universal que determina a concordância realizada, como será visto na terceira seção (NumP e *silent nouns* no PB) deste capítulo. Além disso, do ponto de vista empírico, esta investigação objetiva contribuir para a descrição formal de estruturas com flexão de ‘cada’ que não foram mencionadas na literatura.

Portanto, este capítulo está organizado nas seguintes seções: a segunda seção apresenta a revisão da literatura; a terceira seção (NumP e *silent nouns* no

filename=Avulso+-PL+80/1999>. Acesso em: 12 jan. 2018.

⁶ Disponível em: <<http://www.cbcloud.com.br/p.php?Atendimento-e-Suporte-ao-Cliente=8>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

⁷ Disponível em: <<https://www.jntelecom.com.br/como-desativar-o-talk-back-do-seu-android/>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

⁸ Disponível em: <<http://happyending.com.br/tag/decoracao-2/>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

⁹ Disponível em: <<https://m.casamentos.com.br/forum/bom-gosto-a-gente-tem-o-que-falta-e-dinheiro--t252440>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

¹⁰ Agradeço à Cássia, pelos dados em (3h-i), e ao Marcus, pelos dados em (3k-l).

PB), abordagens que concebem NumP e *silent nouns* como fronteiras sintáticas na marcação de plural, e a quarta seção (Flexão de ‘cada’ e *silent nouns*), uma proposta para a análise de estruturas com flexão de ‘cada’.

Revisão da literatura

Esta seção está dividida em quatro outras subseções: a primeira apresenta a base teórica; a segunda, propostas vigentes; a terceira fornece exemplos de línguas nas quais o numeral cardinal se configura como uma fronteira na distribuição de traços de número no DP, além de exemplos de línguas nas quais categorias funcionais nulas (como *silent nouns*) também desempenham essa função. Por último, a quarta seção faz uma revisão das descrições de ‘cada’ que têm sido desenvolvidas principalmente em abordagens semânticas.

Base teórica

O termo ‘traço-phi’ é utilizado para abarcar categorias que envolvem concordância (como pessoa, gênero e número no DP) e que são analisadas sob os conceitos de valoração e interpretabilidade.

Quanto ao conceito de valoração, de acordo com Pesetsky e Torrego (2007, p. 263, tradução minha), “Certos traços, em itens lexicais, parecem vir não valorados do léxico e recebem seu valor de uma instância valorada com os mesmos traços, presentes em um outro item lexical”¹¹. Por exemplo, gênero é uma propriedade nominal e vem do léxico valorado no nome (N). Em contraste, em D e A, o traço de gênero vem do léxico não-valorado e se “torna valorado como consequência de um processo de concordância com o traço de gênero de N”¹² (PESETSKY; TORREGO, 2007, p. 263). Em D e A, também o número é lexicalmente não valorado, mas se torna “valorado como resultado de concordância com N”¹³ (PESETSKY; TORREGO, 2007, p. 263).

Quanto ao conceito de interpretabilidade, a distinção entre interpretável e não interpretável está relacionada a “se um traço de um item lexical particular promove ou não uma contribuição semântica para a interpretação daquele item”¹⁴ (PESETSKY; TORREGO, 2007, p. 264, tradução minha). Por exemplo, “os traços de número e pessoa, no DP, podem promover uma contribuição crucial

¹¹ “Certain features on lexical items appear to come from the lexicon unvalued, and receive their value from a valued instance of the same feature, present on another lexical item” (PESETSKY; TORREGO, 2007, p. 263).

¹² “valued as a consequence of a syntactic process of agreement with the gender feature of N” (PESETSKY; TORREGO, 2007, p. 263).

¹³ “valued as a result of agreement with N” (PESETSKY; TORREGO, 2007, p. 263).

¹⁴ “whether or not a feature of a particular lexical item makes a semantic contribution to the interpretation of that item” (PESETSKY; TORREGO, 2007, p. 264).

para a interpretação semântica”¹⁵, mas os traços de número, em A (adjetivo), não têm qualquer contribuição para o significado (PESETSKY; TORREGO, 2007, p. 265-6, tradução minha).

De acordo com Chomsky (2001), a concordância ocorre quando uma sonda com traços não interpretáveis busca seu alvo com traços interpretáveis a fim de se tornar valorada. Uma vez que traços não interpretáveis são valorados, eles devem ser apagados. Em uma versão reformulada dessa proposta, uma das consequências de se adotar uma abordagem de traços compartilhados (*feature sharing*), como defendida por Pesetsky e Torrego (2007), é que, depois de a valoração ocorrer, o traço não é apagado, mas permanece disponível para outra sonda.

Uma outra consequência é a independência entre valoração e interpretabilidade. Assim, espera-se que o léxico tenha quatro tipos de traços, como se segue:

uF val	não interpretável, valorado	iF val	interpretável, valorado
uF []	não interpretável, não valorado	iF []	interpretável, não valorado

(PESETSKY; TORREGO, 2007, p. 269, tradução minha)

Nesse sentido, a concordância é entendida como compartilhamento de traços entre sonda e alvo, conforme descrito abaixo:

Concordância (versão de compartilhamento de traços)

(i) Um traço não valorado F (uma sonda) em um núcleo H , em uma localização sintática α (F_α), sonda sob seu domínio de *c-command* uma outra instância de F (um alvo) em uma localização β (F_β) com a qual deverá concordar.

(ii) Substitua F_α por F_β , de modo que o mesmo traço esteja presente em ambas as localidades (PESETSKY; TORREGO 2007, p. 268, tradução minha).¹⁶

Portanto, uma das consequências de se adotar uma proposta de compartilhamento de traços é que, depois de a valoração ocorrer, o traço-phi não é deletado e se torna disponível a outra sonda. Como ilustrado abaixo, “se γ entra na derivação com um traço valorado, esse traço pode ser compartilhado primeiramente com β e então indiretamente com α , depois de α sondar o traço de β , que neste ponto é compartilhado com γ ”¹⁷ (DANON, 2011, p. 308, tradução minha).

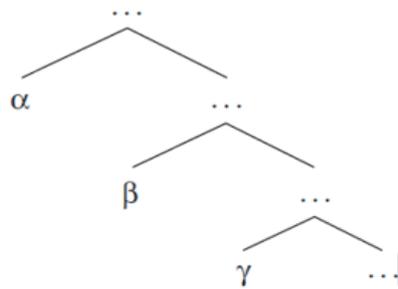
¹⁵ “the person and number features on DP may make a crucial contribution to semantic interpretation. The corresponding features on V appear to make no contribution [...] Likewise for the number features of A.” (PESETSKY; TORREGO, 2007, p. 265).

¹⁶ Agree (Feature sharing version)

(i) An unvalued feature F (a probe) on a head H at syntactic location α (F_α) scans its *c-command* domain for another instance of F (a goal) at location β (F_β) with which to agree.

(ii) Replace F_α with F_β , so that the same feature is present in both locations (PESETSKY; TORREGO 2007, p. 268).

¹⁷ “if γ enters the derivation with a valued feature, this feature can be shared first with β and then, indirectly, with α , after α probes for β ’s feature which at this point is shared with γ ” (DANON, 2011, p. 308).



Fonte: DANON, 2011, p. 308

Traços de número na estrutura interna do DP

Tendo feito esse breve resumo sobre os conceitos de valoração e interpretabilidade, é importante perguntar como é possível identificar a categoria que contém traços de número interpretáveis e valorados.

Uma explicação, de acordo com Pesetsky e Torrego (2007), está relacionada a nomes *pluralia tantum*, como *(these) scissors*. A existência desses nomes no inglês indica que N vem do léxico com o traço de número valorado; ao contrário, a inexistência de D ou A *pluralia tantum* indica que esses itens vêm do léxico com os traços de número não valorados.

Entretanto, nem todas as línguas têm nomes *pluralia tantum*. De acordo com Pesetsky e Torrego (2007), no espanhol, por exemplo, nomes *pluralia tantum* propriamente ditos parecem não existir, o que desencadeia um entendimento diferente da fonte de traços de número nessa língua. Baseados em estudos prévios, Pesetsky e Torrego (2007) sugerem que a categoria de número no espanhol é um traço de NumP.

De modo semelhante, Blühdorn et al. (2008) assumem que o PB não dispõe de *pluralia tantum* propriamente ditos, o que significa que os traços de número nos nomes (N) são lexicalmente não valorados. Resta saber em que categoria no PB os traços de número são valorados.

Magalhães (2004), Costa e Figueiredo Silva (2006), Cyrino e Espinal (2015), dentre outros autores, defendem que D contém os traços de número interpretáveis, principalmente porque, em PB não padrão, a marca morfológica de número tende a aparecer no determinante apenas. Por outro lado, Augusto et al. (2006) defendem que esse argumento não é suficiente para indicar o *locus* de realização dos traços de número, visto que o PB dispõe de nomes nus que, mesmo na ausência de determinantes ou marca morfológica de plural, podem ser interpretados como plural. Assim, com base em Deprez (2005), Augusto et al. (2006) propõem que o *locus* de intepretabilidade dos traços de número na estrutura interna do DP não é N ou D, mas Num.

Em favor dessa proposta, como será mostrado adiante, NumP funciona,

em diversas línguas, como uma fronteira sintática na distribuição do morfema de plural na estrutura interna do DP, sendo que sintagmas à esquerda de NumP recebem marca de plural, enquanto sintagmas à sua direita são não marcados. Em ampliação dessa proposta, observa-se que também categorias nulas (KAYNE, 2005; PESETSKY, 2013) apresentam essa função de fronteira sintática na distribuição dos traços de número no DP.

NumP e *silent nouns*: fronteiras sintáticas na distribuição dos traços de número no DP

Conforme observado por Danon (2011, p. 301), em muitas línguas, a distribuição dos traços de número plural é determinada pela posição dos cardinais na estrutura do DP. Por exemplo, no finlandês (4), “um traço de número (plural) está disponível somente acima da posição do numeral”¹⁸ (DANON, 2011, p. 302, tradução minha). Além disso, Norris (2014) apresenta exemplos do estoniano (5) em que “material à esquerda do numeral é plural, e material à direita é singular”¹⁹ (NORRIS, 2014, p. 143, tradução minha).

- (4) “Ne kaksi pien-tä auto-a seiso-ivat tiellä.
those.PL two.SG small-PART.SG car-PART.SG stand-PAST.3PL road.ADESS
‘Those two small cars stood at the road’ (Brattico 2010)” (DANON, 2011, p. 301).
- (5) “nee-d viis ilusa-t maja
this-PL.NOM 5.NOM beautiful-PAR house.PAR
‘these five beautiful houses’ (Erelt et al. 1993b:143)” (NORRIS, 2014, p. 144).

Por sua vez, Kayne (2005, p. 241-242) observa que adjetivos funcionais, como *few* (6b), “modificam um nome distinto do nome visível ‘books’ no plural [...] O nome em questão é a contraparte silenciosa da palavra ‘number’ vista em:”²⁰ (6c).

- (6) a. “*a books”
b. “a few books”
c. “a small **number of** books”

Assim sendo, em contraste com (6a), que é agramatical porque o artigo indefinido *a* do inglês não é compatível com nomes no plural, (6b) é gramatical porque *few* modifica a palavra NUMBER no singular, que não é realizada foneticamente e que é seguida de uma preposição ‘of’, como visto em (6c). Essa hipótese se estende, entre outros, a ‘much’, que modifica uma categoria nula do tipo AMOUNT, bem como a ‘clock/time’, que modifica uma categoria nula do tipo HOUR. Essas categorias são os *silent nouns*.

¹⁸ “a (plural) number feature is only available above the position of the numeral” (DANON, 2011, p. 302).

¹⁹ “material to the left of the numeral is plural, and material to the right is singular” (NORRIS, 2014, p. 143).

²⁰ “modify a noun distinct from the visible plural ‘books’ [...] The noun in question is a silent counterpart of the overt ‘number’ seen in:” (KAYNE, 2005, p. 241-242).

Além disso, traços de número em *silent nouns* podem variar de uma língua para outra. Por exemplo, no italiano (7a) e no francês (7b), um artigo definido no plural pode coocorrer com sintagmas no singular, o que indica que, nessas línguas, o *silent noun* HOUR é plural.

(7) a. “Sono le ore una. (‘are the(pl.) hours one’)” (KAYNE, 2005, p. 259).

b. “Vers les une heure. (‘toward the(pl.) one hour’ = ‘around one o’clock’)” (KAYNE, 2005, p. 260).

Em suma, de modo semelhante aos numerais cardinais, *silent nouns* funcionam como uma fronteira para a distribuição de traços de número no DP, um padrão encontrado nas línguas do mundo.

Evidências independentes para se assumirem *silent nouns* como fronteiras sintáticas na concordância nominal são fornecidas pela posição de um morfema nulo para feminino no russo (8a) bem como um morfema nulo para número no árabe libanês (8b), que dividem seus DPs em dois domínios para concordância nominal (PESETSKY, 2013).

(8) a. “U nas byl-a očen’ xoroš-**aja** zubn-**oj** vrač-**ъ**...
by us COP-PST.F.SG very good-F.NOM.SG dental-M.NOM.SG doc
tor-NOM.SG

‘We had a very good (female) dentist’” (PESETSKY, 2013, p. 38).

b. “[tleetiin walad kesleen-Ø mnazzam-iin] Htadj-u
thirty child.SG lazy-SG organized-PL complained-PL
‘Thirty organized lazy children complained (e.g., about their grades)’”
(PESETSKY, 2013, p. 47).

Propriedades semânticas e pragmáticas de ‘cada’

Conforme será resumido abaixo, *cada* é descrito na literatura como um quantificador com operação distributiva sobre predicções atômica (i), particionadora de conjuntos (ii) e escalar (iii).

i) Quantificador com predicção atômica

De acordo com Legroski (2015), ‘cada’ “opera a atomização dos nomes que quantifica” (LEGROSKI, 2015, p. 97). Como *each* do inglês, ‘cada’ “é um quantificador que percorre um conjunto elemento por elemento, por meio de uma leitura distributiva ponto a ponto” (LEGROSKI, 2015, p. 90). ‘Cada’ também “pode tomar conjuntos com mais de um indivíduo e tornar estes conjuntos como seus ‘átomos’” (LEGROSKI, 2015, p. 97). Neste respeito, ‘cada’ mais nome “funciona como uma descrição definida plural, no sentido de poder fazer referência a qualquer conjunto atômico plural; mas [...] exige que o predicado se distribua pelos átomos” (GOMES, 2004, p. 270 apud LEGROSKI, 2015, p. 98), como

em (9a). A operação de distributividade é observável quando se compara (9a) com (9b). Sem ‘cada’, a sentença (9b) se torna ambígua, sendo que “os meninos” pode ter referência coletiva (juntos) ou distributiva (cada um).

- (9) a. “Cada menino comprou um carro” (LEGROSKI, 2015, p. 98).
b. “Os meninos compraram um carro” (LEGROSKI, 2015, p. 98).

ii) Quantificador com predicação sobre conjunto

Outra propriedade distributiva de ‘cada’ contempla sua função como particionador de conjuntos, quando ‘cada’ é seguido por cardinal, como em (9c). “Isto significa dizer que as unidades que *cada* seleciona não são mais unidades, mas subconjuntos formados por mais de uma unidade, a depender da cardinalidade determinada pelo numeral” (LEGROSKI, 2015, p. 101).

- (9) c. “Um avião pousa e decola em Congonhas a cada dois minutos” (LEGROSKI, 2015, p. 101).

iii) Qualificador com predicação escalar/intensificadora

‘Cada’ também pode ocorrer em estruturas exclamativas com foco entonacional, como em (9d). Neste caso, ‘cada’ funciona como “um item escalar [...] que parece forçar uma leitura para cima em uma escala feita a partir dos elementos do conjunto” (LEGROSKI, 2015, p. 105). Dessa forma, ‘cada’ contribui para se realizar um julgamento apreciativo ou depreciativo, e essa leitura é determinada por fatores pragmáticos, como a entonação.

- (9) d. “É cada coisa que a gente vê” (LEGROSKI, 2015, p. 105).

Entretanto, Legroski (2015) explica que, mesmo neste caso, ‘cada’ desencadeia uma operação distributiva, no sentido em que “o *cada* salienta ou enaltece algo no significado do nome que está quantificando: enaltece qualidades ou destaca traços negativos” (LEGROSKI, 2015, p. 107). Portanto, não deixa de ser um operador distributivo nesse caso, propriedade de quantificador. Em outras palavras, *cada* “qualifica [...] cada elemento do conjunto” (LEGROSKI, 2015, p. 107), ou seja, “se trata de um conjunto onde as características do indivíduo são evidenciadas – ou, talvez, particularizadas, atomizadas – pelo uso do *cada*” (LEGROSKI, 2015, p. 107).

Em resumo, ‘cada’ é:

em português, um marcador quantificante e qualificante [...] não há uma equivalência funcional [...] entre o indefinido português ‘cada’ e *chaque* em francês, *each* em inglês. Digamos que nestas línguas ‘cada’ marca apenas uma operação de distributividade. Em português, além do valor distributivo base, ‘cada’ é também marcador de intensividade” (MOREIRA, 2001, p. 385).

Portanto, embora uma análise semântica esteja fora do escopo desta pesquisa, esta breve revisão foi feita de modo a se destacarem as diferentes propriedades semânticas e pragmáticas que ‘cada’ pode assumir no PB, no que diz respeito à sua predicação sobre unidades (átomos), conjuntos e qualidades de um conjunto.

NUMP e *silent nouns* no PB

Adiante, apresentarei hipóteses a serem testadas para os problemas investigados no estudo da flexão de ‘cada’, com base em propostas de análise para a distribuição do morfema de plural no DP.

NumP

Com base em Danon (2011) e Norris (2014), Pereira (2017) demonstrou que NumP funciona, no PB, como uma fronteira sintática na qual sintagmas à esquerda de cardinais são marcados com o morfema de plural, enquanto sintagmas à direita são não marcados. Essa regra pode ser observada em (10), exemplos de concordância em PB não padrão. Conforme analisado em Pereira (2016a), essa regra é observada também em (11), uma estrutura recorrente no dialeto mineiro (NUNES, 2007).

- (10) a. *os* (dois) outro carro branco²¹
 b. *os outros* (dois) carro branco
- (11) a. *Ques* (dois) bichinho chato!
 b. [*Ques* (duas) ferramenta] você usou?

Silent nouns

Além disso, com base em Kayne (2005), Pereira (2017) observou que estruturas que apresentam restrições à presença de cardinais dispõem de outra categoria, um *silent noun*, com traços de plural, que funciona como fronteira sintática na distribuição do morfema de plural no PB, como se observa em (12).

- (12) a. Levou umas [_{XP} HOUR_{of}] meia hora pra dor passar.
 b. ^(?) Levou umas [_{NumP} duas] meia hora pra dor passar.

Esse *silent noun* no plural é seguido por uma preposição, como ‘of’ em (6c) do inglês, o que permite que sintagmas encaixados na posição de comple-

²¹ A glosa de (10a) conteria o símbolo ‘ ϕ ’ para indicar plurais não marcados com ‘-s’:

a. *os* (dois) outro carro branco
 the-PL (two) other. ϕ car. ϕ white. ϕ
the other (two) white cars

mento da preposição estejam no singular, como ‘meia hora’. Por outro lado, sintagmas à esquerda do *silent noun*, como ‘umas’, recebem marca de plural, por estabelecerem concordância com o *silent noun* HOUR, que contém traços de número plural valorados.

Flexão de ‘cada’ e *silent nouns*

À semelhança de (12a), (1a), repetido abaixo, parece fornecer evidências para a hipótese segundo a qual que existe uma categoria, entre D e N, que dispõe de traços de número valorados no PB. Algo a ser investigado, nesse caso, é se essa categoria é NumP ou um *silent noun*.

(1) a. “Cadas vestido horrível!”²²

Como se observa em (3c’) abaixo, a presença de um cardinal, se aceita, altera o conteúdo proposicional veiculado em (3c).

(3) c. “internamento hospitalar, de no mínimo 30 dias, para cadas pessoa”²³.

c’. “internamento hospitalar, de no mínimo 30 dias, para cadas três pessoa(s)”.

Considerando essa restrição à presença de cardinais bem como a hipótese de Kayne (2005) sobre *silent nouns*, parece haver argumentos para se defender que a estrutura em (3c) projeta um *silent noun* do tipo SET (3c’), à semelhança de “cada (conjunto de) pessoa”, em vez de NumP.

(3) c’. *cadas* [_{NP} SET_{PL of}] pessoa

Portanto, in (3c), porque ‘cada’ precede SET, ‘cada’ é valorado com traços de número plural, via concordância, e é marcado com o morfema ‘-s’. Esse *silent noun* plural é seguido de uma preposição, que permite que o NP ‘pessoa’ esteja no singular.

No entanto, observa-se que ‘cada’ também pode coocorrer com cardinais, como em (3a, 13).

(3) a. “Em três tábuas eu não piso, cadas [_{NP} SET_{PL of}] três mais arriscada”²⁴.

(13) “da forma que [...] cada [_{NP} UNITY_{SG of}] uma pessoa pede” (Arquivo AC-016, GONÇALVES, 2007).

Nessa proposta, mesmo com a ocorrência de um cardinal (≥ 2) em (3a), há um *silent noun* SET licenciado por *cada* (*every*), com traços de plural, enquanto o cardinal é um argumento da preposição seguinte a esse *silent noun*. Diferen-

²² Disponível em: <marianehelena.blogspot.com.br/2014/02/os-10-piores-looks.html>. Acesso em: 17 out. 2017.

²³ Disponível em : <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=67123FA38F48A2D7F9C0D1FDC26F4BEB.proposicoesWeb1?codteor=982973&filenamel=Aviso+-PL+80/1999>. Acesso em: 12 jan. 2018.

²⁴ Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=8520936776>. Acesso em: 23 out. 2017.

temente, em (13), ‘cada’ (*each*) é seguido pelo cardinal ‘um’ (=1) e tem leitura unitária (*each one*). Portanto, o *silent noun* comporta traços de número singular, e ‘cada’ não recebe marca de plural.

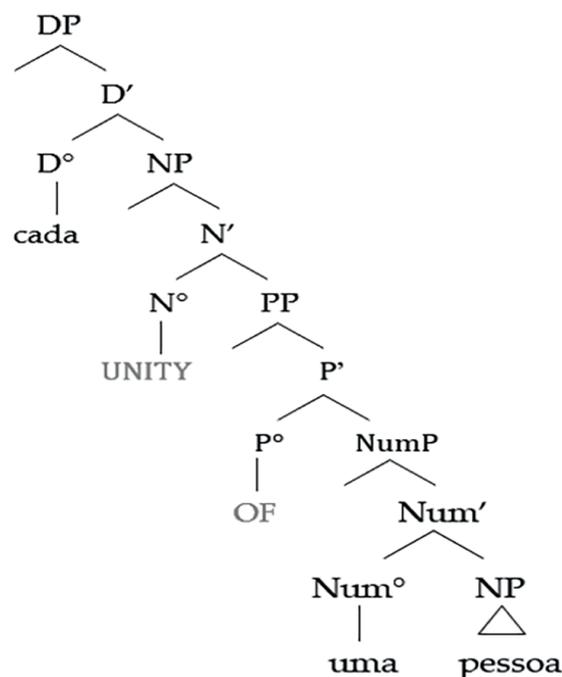
Diante disso, dois tipos diferentes de ‘cada’ podem ser descritos, de acordo com as configurações sintáticas a que pertencem, conforme se observa adiante:

- i) ‘Cada’ como quantificador seguido por ‘um’ (sendo ‘um’ cardinal ou pronome).
- i.i) Cada’ (*each*) seguido por ‘um’ (cardinal) mais nome²⁵

(13) “da forma que [...] cada uma pessoa pede” (Arquivo AC-016, GONÇALVES, 2007).

Figura 1: ‘Cada’ como quantificador seguido por ‘um’ (cardinal) mais nome

Para (13):



Fonte: elaborado pela autora

²⁵ Em *corpus* do português histórico (i) abaixo, observa-se que ‘cada’ ocorria seguido pelo cardinal ‘hum’ mais nome. No PE contemporâneo, como visto em (ii), a estrutura (‘cada’ + cardinal ‘um’ + nome) parece ser mais comum que no PB (13).

- (i) a. “em cada hũ anno de S. Joa Baptista” (Arquivo 002, GALVES et al., 2017)
- b. “que cada hum Rey, & Principe” (Arquivo 002, GALVES et al., 2017)
- c. “em cada hũu anno oytenta mil livras” (Arquivo 002, GALVES et al., 2017)
- d. “cada hũa virtude são merecedores” (Arquivo 002, GALVES et al., 2017)
- (ii) a. “E cada uma coisinha dessas leva lá uma varejinha” (Arquivo 26luz, MARTINS, 2000).
- b. “Que a couve, cada uma couve tem uma qualidade” (Arquivo 16srp, MARTINS, 2000).
- c. “Pois os temperos, em cada uma panela dessas de cinquenta litros” (Arquivo 23trc, MARTINS, 2000).

i.ii) ‘Cada’ (*each*) seguido por ‘um’ (pronome)

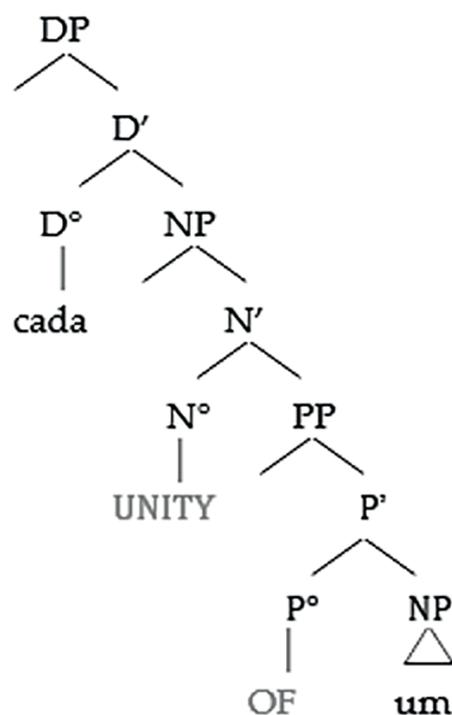
O pronome ‘um’ pode ocorrer com ou sem antecedente, como em (14) e (15), respectivamente.

(14) “tem onze jogadores_i num campo... e cada um_i tem o seu devido lugar” (Arquivo AC-001, GONÇALVES, 2007).

(15) Cada um cuida de si como pode.

Figura 2: ‘Cada’ como quantificador seguido por ‘um’ (pronome)

Para (14)²⁶:



Fonte: elaborado pela autora

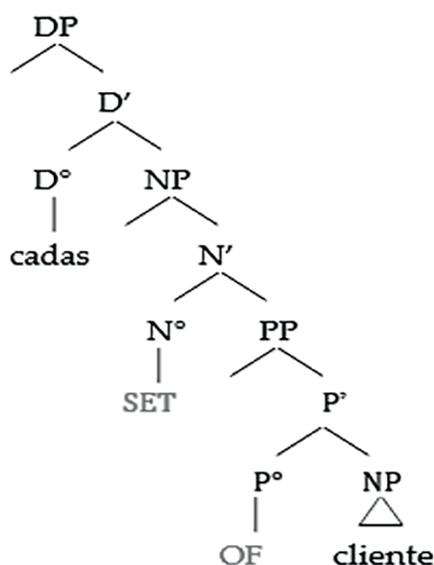
- ii) ‘Cada’ como quantificador ou qualificador seguido por nome ou cardinal ≥ 2 :
- ii.i) ‘Cada’ como quantificador (*every*) seguido por nome

(1) b. “as necessidades de *cad*as cliente”

²⁶ A forma ‘um’ tem como antecedente ‘jogador’, em (14).

Figura 3: ‘Cada’ como quantificador seguido por nome

Para (1b):



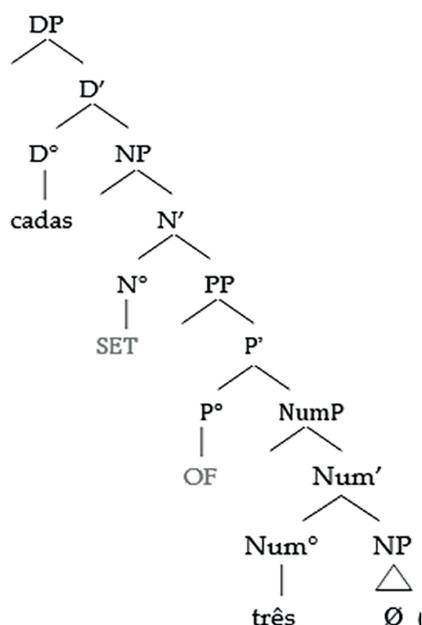
Fonte: elaborado pela autora

ii.ii) ‘Cada’ como quantificador (*every*) seguido por cardinal ≥ 2 (mais nome)

- (3) a. “Em três tábuas eu não piso, *cadas três* mais arriscada”²⁷.
 b. “integrantes do MP têm de fazer reciclagem a *cadas três* anos”²⁸

Figura 4: ‘Cada’ como quantificador seguido por cardinal ≥ 2 (mais nome)

Para (3a)²⁹:



Fonte: elaborado pela autora

²⁷ Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8520936776>>. Acesso em: 23 out. 2017.

²⁸ Disponível em: <<http://www.amp.org.br/noticias/ler/idnoticia/3339>>. Acesso em: 29 nov. 2018.

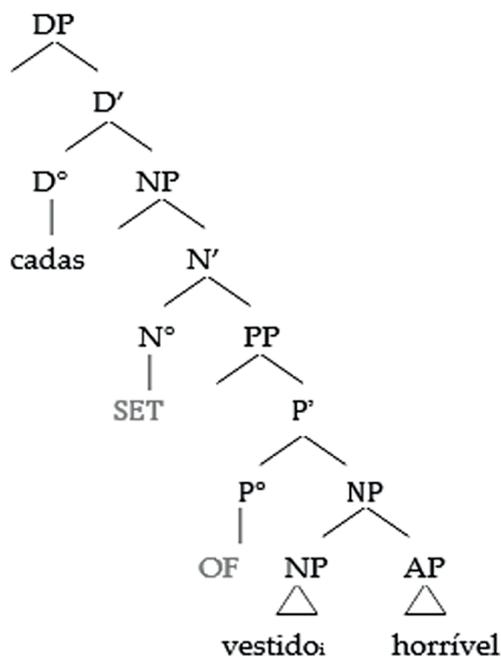
²⁹ A forma Ø tem como antecedente ‘tábuas’, em (3a).

ii. iii) ‘Cada’ como qualificador (*such*) seguido por nome

(1) a. “Cadas vestido horrível!”³⁰

Figura 5: ‘Cada’ como qualificador seguido por nome

Para (1a)³¹:



Fonte: elaborado pela autora

As diferentes ocorrências de ‘cada’, descritas nos itens (ii.i e ii.ii, *every*) e (ii.iii, *such*), projetam um *silent noun* SET e podem ser entendidas como “cada conjunto de”. Nesse caso, o *silent noun* tem traços de plural. Como ‘cada’ está situado à esquerda do *silent noun*, isto é, está projetado acima dele, é marcado com o morfema de plural. Mais exemplos das ocorrências descritas em (ii.i), (ii.ii) e (ii.iii) são dadas, respectivamente, em (3c-3f), (3a-b) e (3g-3l), listadas na introdução deste trabalho. Diferentemente, as ocorrências de ‘cada’, descritas em (i, *such*), projetam um *silent noun* UNITY e podem ser entendidas como “cada unidade de”. Nesse caso, o *silent noun* tem traços de número singular, e ‘cada’ não pode ser flexionado no plural³².

³⁰ Disponível em: <marianehelena.blogspot.com.br/2014/02/os-10-piores-looks.html>. Acesso em: 17 out. 2017.

³¹ Optamos por representar o adjetivo como adjunto, sem adentrar, no momento, na análise de adjetivos como especificadores funcionais.

³² Vale notar que, em espanhol dialetal, encontram-se também ocorrências de *cadás*, como visto em (i):

(i) “Cada problema es cada problema, y la sumatoria de cadás da una especie de total” (DAVIES, 2017).

Depois de uma pesquisa no *Corpus del Español: Web/Dialects* (DAVIES, 2017), foi possível encontrar cerca de 100 (cem) exemplos de ‘cadás’, o que indica que outras línguas têm padrão semelhante àquele encontrado no PB não padrão. Existe, porém, uma diferença nos dados do

Desse modo, a tipificação de ‘cada’ descrita difere daquela proposta por Legroski (2015), pois se baseia principalmente no ambiente sintático em que ‘cada’ ocorre. Por isso, pode ser pensada em dois grupos apenas, para fins de análise sintática. No grupo (i), ‘cada’ é seguido por ‘um’ (cardinal ou pronome); no grupo (ii), ‘cada’ é seguido por nome ou cardinal ≥ 2 (mais nome). No primeiro grupo, não ocorre flexão; no segundo, ocorre. Em termos sintáticos, não há diferença entre ‘cada’ quantificador (*every*, ii.i e ii.ii) e ‘cada’ qualificador (*such*, ii.iii), no que se refere à valoração de traços. Além disso, tanto na derivação sintática de (i) quanto de (ii), é prevista a ocorrência de um *silent noun*: UNITY, em (i), e SET, em (ii).

Quanto à valoração dos traços de número, como observado na figura 5, ‘cadas’ sonda, sob seu domínio de c-comando, o *silent noun* SET com traços de plural e se torna valorado com esses traços. Como o NP “vestido horrível” está encaixado como complemento de uma preposição, ele não estabelece relação de concordância com o domínio plural mais alto. Por essa razão, o número em que o NP complemento da preposição é flexionado é irrelevante para a flexão de ‘cada’, visto que ‘cada’ e o NP argumento pertencem a diferentes fases no interior do DP, uma mais alta e outra mais baixa que o *silent noun*.

Considerações finais

Em conclusão, traços de número são valorados e interpretáveis em Num ou em *silent nouns*, em vez de D ou N, na estrutura do DP no PB. ‘Cada’ projeta um *silent noun* com traços de plural, quando se apresenta como quantificador operando sobre conjuntos, seja seguido de nome simplesmente ou de cardinal ≥ 2 (mais nome). ‘Cada’ projeta um *silent noun* com traços de plural também quando se apresenta como qualificador com leitura intensificadora. No primeiro caso, ‘cada’ pode ser traduzido por *every* e, no segundo, por *such*. Nessas ocorrências, permite-se flexão de ‘cada’. Por outro lado, ‘cada’ projeta um *silent noun* com traços de singular quando é um quantificador com leitura unitária (*each*) e, nesse caso, é seguido por ‘um’, seja cardinal ou pronome. Nessas ocorrências, não se permite flexão de ‘cada’ no plural. Portanto, observa-se, nas estruturas com ‘cadas’, que um *silent noun* comporta traços de número valorados e funciona como fronteira sintática dividindo o DP em dois domínios. Nesse respeito, sintagmas que antecedem o *silent noun* plural são marcados com morfema de plural, enquanto sintagmas que o sucedem podem estar no singular. Estes, por serem argumentos de uma preposição, estão em uma fase distinta da fase onde se encontra ‘cada’, no interior do DP. Portanto, o padrão identificado em outras línguas segundo o qual *silent nouns* funcionam como fronteira sintática para concordância nominal se evidencia no PB, em estruturas com ‘cadas’.

espanhol: estes permitem a flexão de ‘cada’, quando ‘cada’ é seguido de ‘um(a)’, como visto em (ii), o que não ocorre no PB.

(ii) “muchas felicitaciones a cadas uno de los locutores” (DAVIES, 2017).

Referências

- AUGUSTO, Marina R.; FERRARI NETO, José; CORRÊA, Letícia. Explorando o DP: a presença de NumP. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 2, p. 245-275, 2006.
- CHOMSKY, Noam. Derivation by phase. In: KENSTOWICZ, Michael (Ed.). **Ken Hale: a life in language**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2001. p. 1-52.
- COSTA, João; FIGUEIREDO SILVA, Maria. Nominal and verbal agreement in Portuguese: an argument for distributed morphology. In: _____ (Ed.). **Studies on agreement**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2006. p. 25-46.
- CYRINO, Sônia; ESPINAL, M. Teresa. Bare nominals in Brazilian Portuguese: more on the DP/NP analysis. **Natural Language and Linguistic Theory**, v. 33, p. 471-521, 2015.
- DANON, Gabi. Agreement and DP-Internal Feature Distribution. **Syntax**, v. 14, n. 4, p. 297-317, 2011.
- DAVIES, Mark. **Corpus del Español: Web/ Dialects**. US National Endowment for the Humanities (2017). Disponível em: <<https://www.corpusdelespanol.org/web-dial/>> Acesso em: 13 set. 2018.
- DEPREZ, Viviane. Morphological number, semantic number and bare nouns. **Lingua**, v. 115, p. 857-883, 2005.
- GALVES, Charlotte; ANDRADE, Aroldo Leal de; FARIA, Pablo. **Tycho Brahe Parsed Corpus of Historical Portuguese** (2017). Disponível em: <<http://www.tycho.iel.uni-camp.br/~tycho/corpus/texts/psd.zip>>. Acesso em: 18 out. 2017.
- GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite. **Banco de dados Iboruna: amostras eletrônicas do português falado no interior paulista**. 2007. Disponível em: <<http://www.alip.ibilce.unesp.br/iboruna>>. Acesso em: 18 out. 2017.
- HÖHN, G. F. (2015). Unagreement is an Illusion: Apparent person mismatches and nominal structure. **Natural Language & Linguistic Theory**. p. 1-49. Disponível em: <<https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/246973>>. Acesso em: 20 set. 2018.
- KAYNE, Richard. **Movement and Silence**. Oxford; New York: Oxford University Press, 2005.
- LEGROSKI, Marina Chiara. 'Cada'. In: **Todo, qualquer, cada: uma proposta de análise semântica**. 2015. Doutorado em Linguística, Universidade Federal do Paraná, 2015. p. 90 - 105.
- MAGALHÃES, Telma. A valoração dos traços de concordância dentro do DP. **DELTA**, v. 20, n. 1, p. 149 - 170, 2004.
- MARTINS, A. M. (Coord.). **CORDIAL-SIN: Corpus Dialectal para o Estudo da Sintaxe / Syntax-oriented Corpus of Portuguese Dialects**. Lisboa, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. 2000. Disponível em: <<http://www.clul.ulisboa.pt/en/11-resources/311-cordial-sin-corpus-verbation-transcription>>. Acesso em: 13 set. 2018.
- MIYAGAWA, Shigeru. **Agreement beyond phi**. Cambridge, MA: MIT Press, 2017.
- MIYAGAWA, Shigeru. **Why agree? Why move?** Unifying Agreement-Based and Dis-

- course-Configurational Languages. Massachusetts: MIT Press, 2010.
- MOREIRA, Benjamin. Para uma caracterização unitária de cada. In: XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, 2000, Coimbra. **Actas...** Lisboa: APL, 2001, p. 377-386.
- NORRIS, Mark. *A theory of nominal concord*. PhD Dissertation, University of California, Santa Cruz, 2014.
- NUNES, Jairo. Triangulismos e a sintaxe do português brasileiro. In: CASTILHO, Ataliba de; KATO, Mary (Ed.). **Descrição, história e aquisição do português brasileiro**. Campinas: Pontes, 2007. p. 25-34.
- PEREIRA, Bruna K. Exclamatives and interrogatives with ‘ques’: the CP/DP hierarchy and the plural marking in Brazilian Portuguese. **Signótica**, v. 28, n. 2, p. 581-611, 2016a.
- PEREIRA, Bruna K. Feature interpretability and the positions of 2nd person possessives in dialectal Brazilian Portuguese. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 18, n.2, p. 199-229, 2016b.
- PEREIRA, Bruna K. The DP-internal distribution of the plural morpheme in Brazilian Portuguese. *MIT Working Papers in Linguistics (Papers on Morphology)*, edited by Snezana Iovtcheva and Benjamin Storme), v. 81, p. 85-104, 2017.
- PESETSKY, David; TORREGO, Esther. The syntax of valuation and interpretability of features. In: KARIMI, Simin et al. (Ed.). **Phrasal and clausal architecture**. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 262-294.
- PESETSKY, David. *Russian case morphology and the syntactic categories*. Cambridge, MA: MIT Press, 2013.

A CONCORDÂNCIA VERBAL DE TERCEIRA PESSOA E O CONTATOLINGUÍSTICO NO PORTUGUÊS DE MOÇAMBIQUE

Karen Cristina da Silva Pissurno
Universidade Federal do Rio de Janeiro
karenchrisufrj@gmail.com

Introdução

A investigação dos padrões de concordância verbal de terceira pessoa do plural no Português de Moçambique reveste-se de grande importância, especialmente por três motivações básicas: (i) há um número reduzido de estudos socio-linguísticos/quantitativos que contemplem o fenômeno em variedades africanas; (ii) a necessidade de descrição das diferentes variedades do Português, para que se possa debater sobre a convivência de normas da Língua Portuguesa; e (iii) a variedade moçambicana, ao que tudo indica, demonstra forte influência da situação de contato multilinguístico, fato que a distancia da variedade europeia, que lhe serve de modelo de uso. Tal cenário indica que os dados contemporâneos obtidos em Moçambique carecem de um tratamento diferenciado, levando em conta, primordialmente, os fatores histórico-sociais que envolvem o uso das línguas faladas na região.

É válido destacar que a Língua Portuguesa se tornou o idioma oficial e obrigatório em situações de comunicação geral do país apenas em 1975, quando ocorreu a sua independência, ainda que tenha sido colonizado em 1498, mesmo período de Índia e Brasil, que foram priorizados pelos colonos. Dessa forma, a transmissão do Português ocorreu de maneira mais lenta em Moçambique, tendo sido introduzido nas escolas somente em 1930, como forma de educar e assimilar os africanos. Diante desse cenário, pode-se concluir que enquanto a língua oficial era lentamente introduzida, os moçambicanos continuavam a utilizar suas línguas maternas para se comunicarem, principalmente aqueles que não tinham acesso à instrução escolar. Assim, o Português convivia com inúmeras línguas *Bantu* (mais de 20, de acordo com Siteo; Ngunga, 2000), que ainda persistem em todas as regiões.

Com isso, a distribuição de falantes de Língua Portuguesa em Moçambique é bem diversificada. De um lado, observam-se os indivíduos que aprenderam o Português na escola, como uma segunda língua, majoritariamente nas zonas urbanas e, de outro, os que não tiveram acesso à escola, que viviam nas zonas mais rurais e, conseqüentemente, utilizavam o idioma como uma espécie de língua estrangeira, apenas nas situações em que eram proibidos de usar seus idiomas maternos. Para além disso, pode haver também, especialmente na atualidade, uma forte influência da geração nesse quesito, isto é, falantes mais velhos tendem a manter o uso de lín-

guas autóctones porque são sua primeira língua, enquanto muitos dos mais jovens já nascem em um ambiente de Português como língua materna, fazendo com que os idiomas locais sejam a sua segunda língua. Assim sendo, pode-se dizer que o povo moçambicano é, em sua grande maioria, no mínimo, bilíngue, pois o contato multilinguístico é inerente e faz parte da cultura do país.

A partir da exposição da situação multilíngue e das motivações já citadas, objetiva-se, no presente trabalho, fornecer dados de natureza sociolinguística sobre o Português falado em Moçambique e discutir se existe, de fato, algum tipo de influência das línguas autóctones que são faladas na região sobre o Português dos moçambicanos, especificamente no que se refere aos padrões de concordância. Sendo assim, pretende-se levantar hipóteses que respondam aos seguintes questionamentos gerais: (i) o estatuto do Português como L1 ou L2¹ e outras questões relacionadas ao uso das línguas locais faladas pelo indivíduo têm alguma influência sobre os resultados?; e (ii) quais variáveis, especialmente as extralinguísticas, se mostram influentes no cancelamento da marca?

Dessa maneira, o texto está organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresentam-se os aspectos teórico-metodológicos adotados na investigação (Seção 2); expõem-se os resultados obtidos com a análise do *corpus* (Seção 3) e, por fim, tecem-se as considerações finais.

Aspectos teórico-metodológicos

Por pressuposto geral, a presente investigação segue o princípio do aporte teórico laboviano (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968), segundo o qual a variação não pode ser analisada como resultado do uso arbitrário e irregular da língua pelos falantes, já que o fenômeno variável encontra motivações em circunstâncias linguísticas determinadas. Sendo assim, ele é o resultado sistemático e regular de restrições impostas pelo próprio sistema linguístico em uso e também pelos fatores socioculturais envolvidos no contexto da comunidade de fala observada. Dessa maneira, o falante emprega determinada forma de expressão a depender de fatores linguísticos e extralinguísticos que atuam sobre o fenômeno em questão.

Para a realização da análise multivariada dos dados obtidos, utilizou-se o pacote de programas Goldvarb-X, a partir das seguintes etapas: (i) coleta de dados; (ii) codificação dos dados segundo variáveis estabelecidas; (iii) execução de rodadas estatísticas; (iv) interpretação dos resultados quantitativos e qualitativos.

Em relação ao *corpus* analisado, a pesquisa baseia-se em 18 entrevistas da amostra Moçambique/Maputo do *Corpus Concordância*, que faz parte do projeto *Estudo comparado dos padrões de concordância em variedades africanas, brasileiras e europeias do Português* (Projeto ALFAL 21). Tal amostra foi elaborada e construí-

¹ Ao longo do texto serão utilizadas as abreviações L1 e L2 para identificar os termos língua materna e segunda língua, respectivamente.

da pela autora deste trabalho e sua orientadora, Professora Silvia Rodrigues Vieira, em pesquisa de campo realizada em 2016, em Maputo, Moçambique-África. Os resultados utilizados aqui representam um recorte da pesquisa de mestrado de Pissurno (2017), que examinou os dados moçambicanos em maiores detalhes.

Para a constituição da amostra, os indivíduos entrevistados deveriam preencher os seguintes critérios: um homem e uma mulher de cada uma de três faixas etárias (18-35 anos; 36-55 anos; acima de 56 anos) e de três níveis de escolaridade (ensino fundamental; ensino médio; ensino superior). O quadro a seguir mostra a distribuição dos perfis:

Quadro 1 - Distribuição dos informantes da amostra Moçambique/Maputo segundo Português L1 ou L2

Escolaridade / Sexo Idade	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior	
	Homem	Mulher	Homem	Mulher	Homem	Mulher
Faixa A (18-35 anos)	A1H L2	A1M L1	A2H L1	A2M L2	A3H L1	A3M L1
Faixa B (36-55 anos)	B1H L2	B1M L2	B2H L1	B2M L1	B3H L1	B3M L1
Faixa C (acima de 56 anos)	C1H L2	C1M L1	C2H L2	C2M L2	C3H L1	C3M L1

Ressalte-se que, como o Quadro 1 mostra, não foi possível realizar todas as entrevistas com indivíduos falantes de Português como língua materna, como era a proposta inicial. Além disso, os informantes são advindos de diversas províncias do país e não somente de Maputo, capital onde foram realizados os inquéritos. Essa distribuição, a princípio, nada homogênea, tem uma razão de ser. Como explica Pissurno (2018), sendo Maputo o lugar que concentra melhores condições profissionais e educacionais, pessoas advindas de diferentes províncias procuram ir para a cidade em busca dessas oportunidades. Sendo assim, devido à multiplicidade de perfis a que se teve acesso e dentro do tempo estabelecido para a pesquisa, foi difícil encontrar informantes que se encaixassem totalmente no molde previsto (indivíduos com português L1, nascidos e criados em Maputo). No entanto, foi essa diversidade que permitiu que a pesquisa pudesse relatar as verdadeiras características dos participantes envolvidos na formação do Português de Moçambique.

Dessa forma, dos 18 informantes entrevistados, onze são falantes de Portu-

guês como L1 e sete como L2. Além disso, somente onze² deles são provenientes de Maputo. Cabe, então, sublinhar que a migração de outras províncias carrega outro importante aspecto para a presente pesquisa: o contato com diferentes línguas. Destaca-se, portanto, que o indivíduo que vem de uma província como a Zambézia, por exemplo, vai trazer consigo influências das principais línguas faladas lá (Elomwe, Echuwabo) e, ao chegar em Maputo, terá convívio com, no mínimo, duas das línguas mais usadas na cidade (Changana, Rhonga). Assim, a proficiência em Língua Portuguesa será muito variada nesse contexto e, inevitavelmente, o Português vai coexistir com uma vasta quantidade de línguas, como mostra a Figura 1, que podem vir a influenciar as estruturas do modelo europeu, que serve de base para o ensino da língua nos países africanos.

Figura 1 – Mapa Linguístico de Moçambique. Adaptado de Macaire, 1996



Tendo toda essa diversidade linguística em mente, além das variáveis linguísticas clássicas e comuns a outros estudos sobre o fenômeno da concordância, como a posição do sujeito em relação ao verbo, a distância entre o núcleo do sintagma

² Apesar de os números coincidirem, os onze informantes naturais de Maputo não são exatamente os mesmos onze falantes de Português L1. Alguns são falantes L1, outros L2. Para maiores detalhes, conferir PISSURNO, 2017.

nominal e o verbo, a presença de elementos intervenientes, a configuração morfosintática do sujeito, o número de constituintes do sujeito, o paralelismo oracional, a animacidade do sujeito, a saliência fônica, o tempo/modo verbal e o tipo de verbo, optou-se por investigar mais detalhadamente alguns componentes sociais.

Logo, as variáveis extralinguísticas observadas (para além de escolaridade, faixa etária e sexo) foram: a localidade, para identificar diferenças entre províncias; a língua materna, para obter informações sobre falantes de português como primeira ou segunda língua; as língua(s) dominada(s) pelo informante, para saber quais/quantas outras línguas, além do Português, o falante domina; e o informante em si, para observar qualitativamente os resultados de cada um e verificar se há características específicas que influenciam os resultados finais.

Por fim, a análise e a interpretação dos resultados, que serão apresentadas na seção seguinte, basearam-se nas rodadas estatísticas realizadas pelo programa computacional Goldvarb-X. Mediante um tratamento multivariado, combinando grupos de fatores, realizando cruzamentos entre os mesmos, incluindo e excluindo variáveis, em 24 rodadas diferentes, as variáveis que se mostraram relevantes foram, nesta ordem, língua(s) dominada(s) pelo informante, posição do sujeito, saliência fônica, escolaridade, paralelismo clausal e tipo de verbo.

Ressalte-se, pois, que uma vez que o objetivo da presente investigação é mostrar a atuação do contato linguístico, decidiu-se por apresentar, primeiramente e de forma breve, os condicionamentos estruturais que atuaram sobre a amostra, para depois focalizar, de maneira mais precisa, os fatores sociais, que se mostraram de extrema relevância para a descrição da amostra em estudo.

Análise de resultados

Considerando os 2.353 dados coletados na amostra em estudo, a Tabela 1 revela a forte preferência pela concordância verbal padrão na variedade moçambicana, que alcança o alto percentual de 96.8%, demonstrando um comportamento de regra semicategórica, consoante Labov (2003), semelhante ao que ocorre em variedades europeias do Português³. Dessa forma, foram encontradas apenas 75 ocorrências sem marcas de plural, cujos contextos condicionadores serão explorados a seguir.

Tabela 1 - Distribuição dos dados com e sem marca verbal de 3ª pessoa plural no Português de Moçambique (PM)

	Ocorrências	Percentual
Presença de marcas de plural	2278/2353	96.8%
Ausência de marcas de plural	75/2353	3.2%

³ Para um resumo dos resultados de pesquisas sociolinguísticas sobre a variedade europeia, conferir Vieira e Bazenga (2015).

Condicionamentos linguísticos

No que diz respeito aos fatores estruturais que atuaram sobre os dados moçambicanos, a rodada estatística resumida na Tabela 2 indica a relevância das variáveis posição do sujeito, saliência fônica, paralelismo clausal e tipo de verbo.

Tabela 2 - Distribuição dos dados sem marca verbal de 3ª pessoa plural segundo variáveis linguísticas no Português de Moçambique (PM)

		Ocorrências	Valor Percentual	Peso Relativo
Posição Sujeito	Anteposto	32/1228	2.6%	.42
	Posposto	21/223	9.4%	.83
Saliência Fônica	Grau 1	51/1319	3.9%	.62
	Grau 2	5/201	2.5%	.63
	Grau 3	8/339	2.4%	.46
	Grau 4	92/237	3.8%	.44
	Grau 5	2/257	0.8%	.06
Paralelismo Clausal	SN com marcas	26/1194	2.2%	.48
	SN sem marcas	4/8	50%	.95
Tipo de verbo	Inergativos e Inacusativos	24/319	7.5%	.63
	Transitivos	40/1589	2.5%	.44
	Copulativos	11/445	2.5%	.60

Em resumo⁴, desfavorecem a concordância padrão o sujeito posposto (.83), os graus mais baixos (1, 2) de saliência fônica (.62 e .63, respectivamente), sintagmas nominais sem marcas explícitas de plural (.95) e verbos do tipo inergativo/inacusativo (.63) e copulativo (.60). Os exemplos que seguem ilustram tais contextos:

1. Sujeito posposto = tinha velhos colono ainda... **saiu os colono** as vezes **vinha dois três**... conforme eles iam crescendo não é... (PMOC3M)
2. Grau 1 = que eles **fica** devendo em dinheiro quando às vezes nem tem dinheiro... (PMOB2H)
3. Grau 2 = é muito importante porque eles se **for** aprender changana há de aprender pelo quiser... (PMOB2H)
4. SN sem marcas = porque as mulherØ daqui não **deixa** a possibilidade (PMOA1H)

⁴ Pissurno (2017) explora cada uma dessas variáveis de maneira mais singularizada. Como o objetivo do presente trabalho é observar mais atentamente os fatores sociais, optou-se pela apresentação resumida dos resultados linguísticos.

5. Inergativo = é verdade que na cidade **existe** alguns também sérios (PMOA3M)
6. Copulativo = seus pais é velho tudo lá a pedir esmola... (PMOC1H)

Consequentemente, os contextos restantes (sujeito anteposto, altos graus de saliência fônica, SN com marcas de plural e verbos transitivos) favorecem o aparecimento das marcas de número, como mostram as seguintes ocorrências:

7. Sujeito anteposto = as mulheres **gostam** de servir seus maridos (PMOA3M)
8. Grau 3 = porque já tem encontrado alguns professores que **dão** teste então **dão** teste em troca de favores (PMOA1M)
9. Grau 4 = Algumas pessoas saíram ali e **disseram** que... nós não fomos atacados pelos homens da RENAMO (PMOA2H)
10. Grau 5 = porque **vieram** pessoas para os prédios que não sabem viver nos prédios ... é: não sabem... é a limpeza como viver com o civismo com civismo não sabem porque não aprenderam (PMOC1M)
11. SN com marcas = as meninas **vivem** ali... vêm dos distritos... são meninas de famílias... muito carentes... (PMOC3M)
12. Transitivo = essas que apareceram ultimamente coisas muito esquisitas a empregada da minha filha/ na igreja dela não **comem** carne de animais de duas patas eu não sei se são duas patas ou quatro patas (PMOC1M)

Portanto, as tendências encontradas confirmam as hipóteses esperadas e já reveladas em outras pesquisas sobre o fenômeno da concordância verbal (VIEIRA; BAZENGA, 2015), ratificando o caráter condicionador desses fatores, em maior ou menor escala, nas variedades de Língua Portuguesa. Os fatores que, por outro lado, parecem caracterizar, mais especificamente, a variedade moçambicana são de um viés mais sociocultural, como será visto em seguida.

Condicionamentos extralinguísticos

Língua(s) dominada(s) pelo informante

A primeira variável, e sempre, selecionada pelo programa estatístico foi língua(s) dominada(s) pelo informante. Esse grupo de fatores foi codificado de acordo com o próprio depoimento dos entrevistados que, ao serem questionados sobre as línguas que utilizavam diariamente, relatavam se (i) falavam somente Português (sem conhecimento de outras línguas) ou apenas compreendiam línguas locais (não sabendo se comunicar através delas); (ii) usavam tanto o Português quanto línguas locais, a depender de cada contexto de uso; (iii) se comunicavam mais em línguas locais do que em Português.

A Tabela 3 aponta a distribuição das categorias, evidenciando uma polarização entre os grupos de falantes, como se verá, a seguir:

Tabela 3 - Distribuição dos dados sem marca verbal de 3ª pessoa plural segundo língua(s) dominada(s) pelo informante no Português de Moçambique (PM)

	Ocorrências	Percentual	Peso Relativo
Só fala Português ou apenas compreende línguas locais	24/820	2.9%	.51
Fala, fluentemente, Português e línguas locais (em determinados contextos)	39/1487	2.6%	.47
Fala mais línguas locais do que Português	12/44	27.3%	.89

De um lado, encontram-se os informantes que “só falam Português” (com ou sem conhecimento passivo de outras línguas) e aqueles que “falam fluentemente Português e idiomas locais” como favorecedores das marcas de plural (.51 e .47). De outro lado, observa-se a influência do uso mais expressivo de idiomas nacionais⁵, que acarreta o desfavorecimento da pluralidade (.89). Assim, entende-se que, o maior contato com línguas autóctones, de fato, afeta os resultados, distanciando-se cerca de 40 pontos dos outros dois contextos, mas, ao mesmo tempo, ter maior produtividade em Língua Portuguesa não garante índices muito elevados de favorecimento das marcas (apenas 4 pontos de diferença em relação aos falantes bilíngues).

Como relata Pissurno (2018):

É válido ressaltar que, a princípio, a hipótese previa um comportamento mais escalar, demonstrando que quanto maior fosse o uso de Português, maiores seriam os índices de marcação de número. No entanto, constatou-se que o cenário de multilinguismo propicia um quadro mais complexo e um pouco diferente daquele que era esperado especialmente porque, ao que tudo indica, ter o Português como L1 e alta escolaridade não significa, necessariamente, um domínio pleno do padrão esperado – o PE. (PISSURNO, 2018, p. 253)

O comportamento inesperado dos dados relatado pela autora parece estar relacionado à atuação de outras variáveis sociais, como a escolaridade, que é a próxima variável a ser analisada.

⁵ Na presente amostra, esses dados são referentes à apenas um informante, o CH1, que possui apenas a 4ª série do ensino fundamental e chega aos 73% de marcação, conferindo-lhe um estatuto de aplicação variável da regra de concordância padrão, diferentemente dos outros informantes. É importante, portanto, ressaltar que ele não só é o único que afirma usar mais línguas locais do que Português, como também apresenta dificuldades em outras áreas relacionadas ao processamento do mecanismo de concordância em geral, como a nominal e a de gênero, pouco vistas nos outros informantes.

Escolaridade

Como a Tabela 4 demonstra, os índices de marcação aparecem em ordem crescente em relação aos anos de escolaridade, ou seja, quanto mais anos de educação formal, maior será o favorecimento das marcas de concordância padrão, semelhante ao que ocorre em variedades urbanas brasileiras (cf. VIEIRA; BAZENGA, 2015).

Tabela 4 - Distribuição dos dados sem marca verbal de 3ª pessoa plural segundo escolaridade no Português de Moçambique (PM)

	Ocorrências	Valor Percentual	Peso Relativo
Ensino Fundamental	46/765	6%	.71
Ensino Médio	16/844	1.9%	.42
Ensino Superior	13/742	1.8%	.35

Os informantes de ensino fundamental, portanto, são os únicos que desfavorecem a concordância (.71), confirmando que a instrução escolar influencia o uso de marcas. Já os falantes de ensino médio e superior, por consequência, favorecem a pluralidade (.42 e .35, respectivamente, para a não marcação). É importante destacar que a diferença, em números absolutos, entre as ocorrências sem marcas de plural do ensino médio (16) e do superior (13) é bem pequena (apenas 3 dados), o que confirma que alta escolaridade não é sinônimo de marcação categórica nessa variedade.

Com isso, confirma-se a interação de outras variáveis extralinguísticas na construção do perfil dessa variedade, já que é notória uma relação entre essa variável e a(s) língua(s) dominada(s) pelo informante, como é explicado em Pissurno (2018):

Ao que tudo indica, os resultados observados a partir da análise da variável escolaridade parecem estar diretamente interligados ao maior ou menor uso de outras línguas, além do Português, em Moçambique. Na realidade, nessa variedade, ter mais anos de escolaridade significa maior contato com a Língua Portuguesa, já que é a língua majoritária nas escolas; assim, proporcionalmente, os informantes com menos anos de educação formal são aqueles que supostamente recebem maiores influências das outras línguas faladas na comunidade. (PISSURNO, 2018, p.255)

Sendo assim, compreende-se que os condicionamentos extralinguísticos interferem de maneira expressiva sobre os dados da variedade em estudo. Por conta disso, mais três variáveis sociais serão apresentadas, na sequência, com o intuito de refletir ainda mais sobre a influência do contato linguístico nesses grupos de fatores.

Outros condicionamentos relevantes: Português L1 x L2, faixa etária e informante

Apesar de não terem sido selecionadas estatisticamente, algumas variáveis ex-

tralinguísticas parecem revelar fatos importantes sobre a variedade moçambicana, apontando para características específicas que tendem a atuar somente em situações de contato linguístico. Esses resultados serão apresentados em forma de cruzamentos entre variáveis que demonstraram interferências nas rodadas estatísticas.

A primeira delas é a questão de o Português ser língua materna ou segunda língua do indivíduo. A codificação desse fator foi realizada de acordo com o relato dos informantes, que indicavam em qual momento da vida teriam aprendido o Português, se desde a infância ou apenas quando começaram a frequentar a escola. Deve-se relatar, de pronto, que essa identificação era muito confusa para alguns falantes, em sua maioria, bilíngues, que não eram capazes de definir o momento em que aprenderam cada língua, para distingui-las entre L1 ou L2.

Dessa forma, os relatos apontam para um cenário bastante comum entre todos os indivíduos: adquiriram o Português sob influência, em maior ou menor grau, das línguas autóctones, seja porque os membros mais velhos de sua família falam/falavam esses idiomas, seja porque os amigos usam/usavam expressões das línguas em conversas mais informais, seja porque as aprenderam de fato, ou porque seus professores na escola também eram falantes de Português como segunda língua⁶. Fato é que, ao cruzar os resultados dessa variável com o fator escolaridade, percebe-se que a variedade falada nessa comunidade sofre interferências reais do contato linguístico, independentemente dos anos de estudo formal que o indivíduo tenha.

No entanto, como a Tabela 5 mostra, no recorte feito para essa pesquisa, não há falantes de Português como L2 que possuam ensino superior, o que poderia indicar que o conhecimento de Língua Portuguesa como língua materna proporcionaria melhores de condições de avançar nos estudos⁷. Além disso, o índice mais elevado de não marcação (9%) está relacionado aos indivíduos de ensino fundamental que tem o Português como segunda língua. Logo, escolaridade e nível de conhecimento da Língua Portuguesa estão mesmo interligados, no que tange ao *corpus* ora analisado.

Tabela 5 - Cruzamento de dados sem marca verbal de 3ª pessoa plural segundo língua materna x escolaridade no Português de Moçambique (PM)

	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior	
	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.
Português L1	20/486	4%	9/465	2%	13/742	2%
Português L2	27/279	9%	7/379	2%	-	-

⁶ A respeito da situação dos professores de Língua Portuguesa em Moçambique, consultar Pisurno (2017).

⁷ Vale, contudo, destacar que o fato de a presente amostra não conter informantes de Português como L2 no ensino superior não significa que não haja, em todo o país, informantes com essas características. Assim, as generalizações feitas aqui se relacionam ao *corpus* disponível, que carece de complementação de novos informantes, em uma nova pesquisa de campo.

A segunda variável social que merece ser verificada é o informante. Devido ao caráter extremamente heterogêneo da amostra em estudo, em relação ao conhecimento de Português e a forma como as línguas foram adquiridas, avaliou-se como indispensável observar o comportamento de cada indivíduo separadamente, com o intuito de averiguar os perfis que mais tendem ao desfavorecimento das marcas de plural e aliar esses resultados, novamente, à questão da escolaridade.

Tabela 6 - Cruzamento de dados sem marca verbal de 3ª pessoa plural segundo *informante* x *escolaridade* no Português de Moçambique (PM)

	Informante	Ocorrências	Percentual
ENSINO FUNDAMENTAL	A1H	10/117	9%
	A1M	5/220	2%
	B1H	2/76	3%
	B1M	2/42	5%
	C1H	12/44	27%
	C1M	15/266	6%
ENSINO MÉDIO	A2H	1/240	1%
	A2M	4/176	2%
	B2H	3/90	3%
	B2M	5/135	4%
	C2H	3/75	3%
	C2M	0/104	0%
ENSINO SUPERIOR	A3H	1/89	1%
	A3M	1/82	1%
	B3H	2/75	2%
	B3M	4/188	2%
	C3H	0/128	0%
	C3M	5/189	3%

Como se vê na Tabela 6, há um informante de ensino fundamental, o C1H, que destoa de todos os outros (cf. nota 5), em termos percentuais, chegando aos 27% de não concordância, o que poderia ser interpretado como um enviesamento dos dados, haja vista seu perfil diferenciado. Todavia, mesmo que os dados dele influenciem os resultados gerais, fato que não foi descartado na pesquisa, quase todos os outros informantes também oscilam no uso das marcas, como destaca Pissurno (2017):

[...] foi perceptível que esses outros informantes, em situações distintas da dele, também produziram ausência de concordância e que ele não era o único responsável pelos contextos variáveis que foram encontrados na variedade Moçambicana. (PISSURNO, 2017, p. 167).

Destarte, uma informante que deve receber destaque é a C1M, que faz o contraponto, no ensino fundamental, com C1H (aquele que faz o maior percentual de ausência de marcas em toda a amostra). Tomando por base os números absolutos, verifica-se que C1M tem mais ocorrências de falta de marcas (15) do que C1H (12), porém dentro de um universo muito mais elevado de dados (ela produziu 266 dados *versus* apenas 44 gerados por ele), o que rende percentuais bem diferentes. Um dado essencial a ser observado é que C1M é falante de Português como língua materna, diferentemente de C1H, falante de L2 e com contato muito acentuado com as línguas locais. É possível ver, por conseguinte, que a escolaridade parece ter maior peso sobre a produção ou não de concordância do que ser o Português a língua materna ou não do indivíduo, já que ambos possuem apenas o nível fundamental e idiomas maternos distintos.

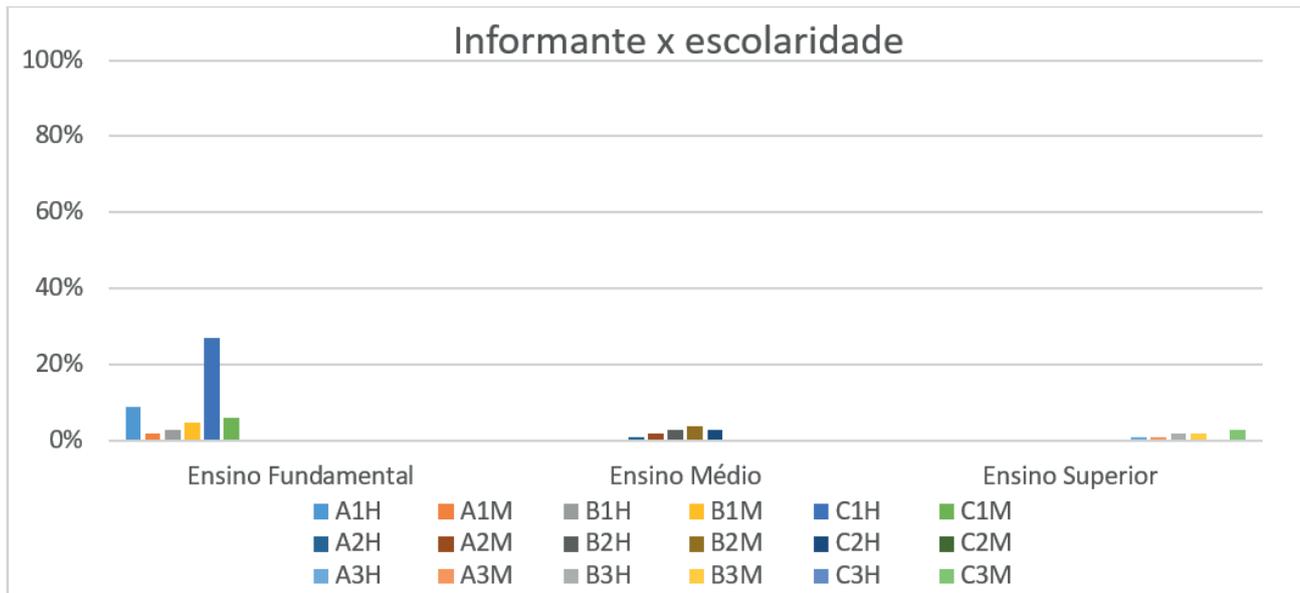
A autora ainda continua na exploração dos perfis, afirmando que

[...] com exceção dos informantes PMOC2M e PMOC3M, que não apresentaram qualquer ocorrência sem marcas de plural, todos os outros registram, mesmo que em percentuais bastante baixos, a concordância não padrão. (PIS-SURNO, 2017, p. 167).

É válido enfatizar que esses dois informantes (C2M e C3M) possuem, curiosamente, experiências diferentes em relação ao aprendizado de Língua Portuguesa. Enquanto C2M é falante de Português L2, C3M é falante de Português língua materna. Isso quer dizer que, nesse caso, o que pesa para a marcação de plural categórica não é o Português ser primeira ou segunda língua, mas o contato que o indivíduo teve com o idioma, especialmente por conta da instrução escolar. C3M é um informante com ensino superior, que chegou a viver em Portugal por alguns anos. C2M, por outro lado, estudou em escola portuguesa, onde o uso de línguas locais era proibido. Logo, ambos tiveram contato mais intenso com a Língua Portuguesa do que com outros idiomas.

De maneira geral, como o gráfico a seguir revela, independentemente de qual seja a primeira língua do indivíduo, as diferenças nos percentuais estão, efetivamente, mais relacionadas ao nível de escolaridade. No ensino fundamental, como previsto, há os índices mais elevados de ausência de marcas, em especial em alguns informantes (C1M, C1H e A1H), enquanto no ensino médio, por outro lado, os índices se mostram mais similares. Já no ensino superior, nota-se uma leve tendência crescente de não marcas conforme aumenta idade dos informantes.

Gráfico 1 - Cruzamento de dados sem marca verbal de 3ª pessoa plural segundo *informante x escolaridade* no Português de Moçambique (PM)



Sendo assim, a terceira variável relevante para a presente pesquisa é a faixa etária dos indivíduos. A tabela 7 resume os resultados de um cruzamento entre as gerações e o conhecimento de línguas locais:

Tabela 7 - Cruzamento de dados sem marca verbal de 3ª pessoa plural segundo *língua(s) dominada(s) pelo informante x faixa etária* no Português de Moçambique (PM)

	A (18-35 ANOS)		B (36-55 ANOS)		C (ACIMA DE 55)	
	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.
Fala só Português ou apenas entende línguas locais	2/171	1%	2/75	3%	20/574	3%
Fala, fluentemente, Português e línguas locais	20/753	3%	16/531	5%	3/203	1%
Fala mais línguas locais do que Português	-	-	-	-	12/44	27%

Ao que tudo indica, dentro de toda a complexidade encontrada nos dados moçambicanos, a análise dos resultados em relação às gerações pode justificar a interpretação de que esta seria uma variedade em processo de formação, uma vez que cada faixa etária tende a representar um estágio distinto no processo de aquisição e conhecimento do Português, retratando um cenário ainda não estabilizado quanto ao que seria a variedade propriamente moçambicana.

Em suma, atesta-se a maior quantidade de dados sem concordância nos idosos, seguidos dos de idade mediana e, por último, os mais jovens. Ademais, o contato com línguas locais, de forma mais ativa ou passiva⁸, é uma realidade pre-

⁸ Em outras palavras, contato mais ativo estaria relacionado aos informantes que se assumem falantes dessas línguas, enquanto o mais passivo identificaria aqueles que informam apenas compreender um pouco delas.

sente em todas as faixas etárias. Assim, a partir das informações obtidas nesses dados, os informantes poderiam ser subdivididos em quatro grupos:

(i) indivíduos acima de 55 anos, que tinham os idiomas locais como L1 e aprenderam, após a independência e por forças externas, o Português como L2, considerado deficitário; (ii) outros indivíduos acima de 55 anos que tiveram oportunidades de estudar em escolas portuguesas e tiveram contato desde cedo com o Português, seja como L1 ou L2, a depender de cada caso; (iii) indivíduos na faixa de 36 a 55 anos, que viveram o momento logo após a independência, em que as línguas locais eram proibidas na escola e dentro de muitas casas por decisão dos pais. Nestes casos, o Português é a língua majoritária, podendo até ser a L1 de muitos destes habitantes, principalmente os das classes mais abastadas; (iv) indivíduos abaixo dos 25 anos, que vivem atualmente uma situação diferente, uma vez que as línguas nacionais voltam a ganhar mais valor e importância, deixando de ser proibidas e até mesmo sendo incentivadas como fonte de instrução escolar e religiosa. Para muitos destes, o Português é aprendido em simultaneidade com as línguas locais. (PISSURNO, 2017, p. 171-172)

Com isso, interpreta-se que as línguas locais influenciam as gerações de maneiras diferentes com o passar do tempo e que, por sua vez, o Português também carrega valores diferenciados nessa evolução. Não há como negar que, enquanto língua oficial, seu valor já foi estabelecido, mas, aos poucos, seja por questões culturais ou identitárias, as línguas nacionais voltaram a ser utilizadas pelos mais jovens e revalorizadas, conseqüentemente, fazendo com o que o desejo de dominar a Língua Portuguesa não seja um motivo para eliminar o uso dos outros idiomas. Assim, o convívio entre todas as línguas parece ganhar cada vez mais espaço entre os indivíduos dessa comunidade.

Dessa forma, a influência dessa revitalização esbarra no desenvolvimento da variedade moçambicana do Português, já que, inevitavelmente, as estruturas dessas línguas em convivência podem convergir ou, até mesmo, se misturar. Essa mistura pode manifestar características ora mais próximas do seu modelo de aquisição (o Português Europeu), ora mais parecidas com as variedades urbanas brasileiras (mais sensíveis à fatores sociais), ora mais próprias, resultantes do contato com as línguas *Bantu*, o que a afasta e difere das outras variedades, por produzirem combinações particulares da situação linguística.

Breve debate sobre os resultados – regra semicategórica ou variável?

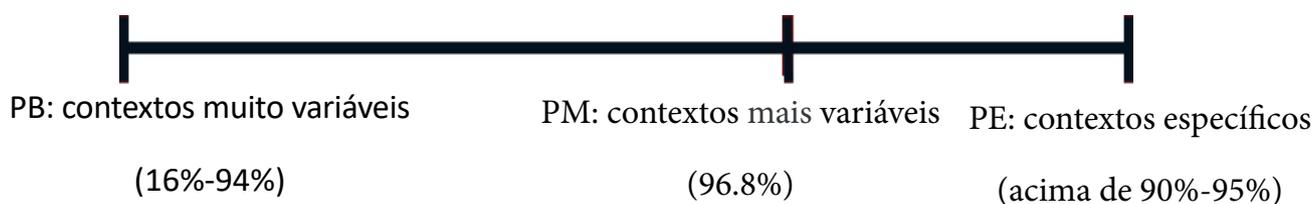
Levando em consideração os dados obtidos e as discussões ora apresentadas, nota-se que o Português falado em Moçambique apresenta, em termos quantitativos, comportamento de uma regra semicategórica, semelhante ao que acontece na variedade europeia. Por outro lado, a observação qualitativa dos dados não só mostra que a natureza das ocorrências sem concordância é bastante variada⁹

⁹ Pissurno (2017) discute e apresenta exemplos de todos os contextos em que houve ausência de concordância na amostra, dentre eles, verbos com sujeito animado (“eles **diz** que conseguiram dis-

, como também revela o forte condicionamento de fatores extralinguísticos, traços que não são verificados no Português Europeu, mas que já foram atestados nas variedades brasileiras que carregam o estatuto de uma regra variável.

Dessa maneira, com base em Pissurno (2017), debate-se sobre o estabelecimento de um *continuum* de marcação de pluralidade, no qual a variedade moçambicana ficaria em posição intermediária entre as duas variedades. Por causa do altíssimo percentual de concordância padrão (96.8%), o Português Moçambicano estaria mais próximo do Português Europeu, mas não podendo ser totalmente equiparado à essa variedade devido aos contextos linguísticos mais variados e aos condicionamentos extralinguísticos que afetam os resultados. Ainda assim, também não é possível posicioná-la muito próximo ao Português Brasileiro, já que o nível de preferência pela concordância relatado não permite a comparação nas mesmas proporções de uma regra efetivamente variável.

Logo, o *continuum* poderia ser representado da seguinte maneira:



Resumidamente, pode-se dizer que o Português de Moçambique caminha em direção a constituir um perfil próprio, ainda em processo de formação, no que tange, especificamente, aos padrões de concordância verbal. Ao que parece, a situação de multilinguismo, vivida com mais força pelos jovens na atualidade, tende a ser o ponto crucial para diferenciar os padrões de uso dessa variedade. Como conclui a autora:

O PM estaria, portanto, a partir das considerações levantadas nessa pesquisa, em processo de estabelecimento das suas regras mais particulares, o que naturalmente gera uma instabilidade comportamental; a depender do perfil do informante em questão, os padrões podem ser muito diferentes. Dessa forma, entende-se que, de fato, o PM se encontraria em um estágio intermediário entre o PB e o PE, dentro do *continuum* proposto nesta pesquisa, afastando-se dos traços mais definidores das variedades mais próximas do padrão e/ou das mais reestruturadas, para constituir um perfil único, com características singulares, advindas do contato tanto com as variedades do Português (com maior ou menor marcação de pluralidade) quanto com as línguas nacionais (sem o padrão sufixal de marcação de pluralidade). (PISSURNO, 2017, p. 203)

tinguir uma pessoa do sul” - PMOC1M), com sujeito anteposto ao verbo (“mas hoje eu vejo até algumas famílias **fazer** pressão” - PMOC2H) e com formas verbais que apresentam alta saliência fônica. (“[os filhos] foi pra escola...” e “**meus filho** tudo já casou...” - PMOC1H).

Considerações finais

A partir dos resultados obtidos na presente investigação, atestou-se uma regra semicategórica no Português de Moçambique, com preferência expressiva pelas marcas de concordância padrão (96.8%). Contudo, a análise qualitativa das ocorrências sem marcas de número permitiu o debate contrastivo entre as outras variedades do Português, demonstrando que a variedade moçambicana apresenta um comportamento ainda instável, compartilhando características ora do Português Europeu (modelo de marcação aparentemente semicategórica), ora do Português Brasileiro (contextos mais variáveis de não marcação).

Como a análise dos contextos revelou, os principais motivos para essa instabilidade podem estar relacionados ao contato multilinguístico, fortemente presente na realidade do país. Tal hipótese está aliada ao resultado das variáveis extralinguísticas, já que fatores como a escolaridade, as línguas que o indivíduo domina, questões identitárias e culturais em relação à Língua Portuguesa, o contato mais intenso com Portugal e/ou com variadas línguas locais ou a faixa etária do indivíduo, por exemplo, parecem atuar de forma consistente na produção dos informantes, sejam eles falantes de Português como primeira ou segunda língua.

Em suma, as variáveis que se mostraram relevantes para a amostra foram:

- (i) extralinguísticas: tendências de incremento da marca por parte dos falantes bilíngues e com mais anos de escolaridade;
- (ii) a variável Português como L1 x L2 está diretamente ligada ao resultado de outras variáveis como a escolaridade, a faixa etária, a(s) língua(s) dominada(s) pelo informante e as características do informante em si, revelando que há oscilação nas marcas de plural de quase todos os informantes, cada um com padrões distintos, a depender desses fatores sociais;
- (iii) linguísticas: desfavorecem a concordância sujeitos pospostos, com menos marcas de plural no SN, graus mais baixos de saliência (1 e 2) e verbos do tipo inergativo/inacusativo e copulativos.

Portanto, chega-se à conclusão de que a variedade moçambicana se encontra em pleno processo de formação, com indicações de traços particulares, mais representativos de um Português propriamente moçambicano, influenciado, de certa maneira, pelas línguas autóctones que são faladas no país.

Espera-se que a exposição dos resultados da presente pesquisa sirva como uma pequena contribuição para os estudos das variedades africanas, que carecem de maior aprofundamento, especialmente no que tange ao conhecimento das influências causadas pela situação de contato linguístico, tão distante das realidades brasileira e europeia.

Para dar prosseguimento a esta investigação, que se sabe ainda incipiente

e com muitas possibilidades de aperfeiçoamento, especialmente em relação ao *corpus* utilizado, pretende-se ampliar a amostra de entrevistas, dando ênfase aos perfis de falantes de Português como segunda língua, o que permitirá a comparação mais detalhada entre resultados de informantes L1 x L2. Acredita-se que tal procedimento auxiliará no reconhecimento das influências diretamente relacionadas ao contato linguístico e, conseqüentemente, proporcionará o levantamento de novas hipóteses quanto ao perfil do Português Moçambicano.

Referências Bibliográficas

LABOV, William. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, Christina B.; TUCKER, Richard G. (Org.). *Sociolinguistics: the essential readings*. p. 235-250. Oxford: Blackwell, 2003.

MACAIRE, Pierre. *L'héritage makhuwa au Mozambique*. Paris: L'Harmattan. 1996. Disponível em: www.lahistoriaconmapas/atlas/country-map09/mozambique-language-map.htm. Acesso em 16/set./2018.

PISSURNO, Karen C. S. A concordância verbal de terceira pessoa do plural na variedade moçambicana do Português: uma abordagem sociolinguística. 2017. **Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas)** – Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

PISSURNO, Karen C. S. Padrões de concordância verbal de terceira pessoa do plural no Português de São Tomé e no Português de Moçambique. In: BRANDÃO, S. F. (Org.). **Dois variedades africanas do Português: variáveis fonético-fonológicas e morfosintáticas**. p. 245-275. Blucher: São Paulo, 2018.

SITOE, Bento; NGUNGA, Armino. **Relatório do II Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas**, NELIMO – Centro de Estudos das Línguas Moçambicanas, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2000.

VIEIRA, Silvia R.; BAZENGA, Aline M. A concordância de terceira pessoa plural: padrões em variedades do Português. In: VIEIRA, S. R. (Org.). **A concordância verbal em variedades do Português**. Rio de Janeiro: Vermelho Marinho, 2015.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. Empirical foundations for theory of linguistic change. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (Eds.) *Directions for Historical Linguistics*, p. 97-195. Austin: University of Texas Press, 1968.

A COLOCAÇÃO PRONOMINAL COMO PISTA DE “GRUPOS ESTABELECIDOS E OUTSIDERS”

Marilza de Oliveira

Universidade de São Paulo (USP)

marilza@usp.br

Introdução

No preâmbulo *Bênção paterna* ao romance *Sonhos d’Ouro* (1872), José de Alencar que já havia produzido 11 de seus 18 romances fazia uma reflexão sobre sua obra, procurando dar-lhe organicidade além de defender o romance, gênero textual que se consolidava. *Benção paterna* que dialoga com o próprio romance que introduz, tomando-o como interlocutor, é uma resposta acerba aos críticos José de Castilho e Franklin Távora que apelidavam Alencar de *Musa industrial* por enfileirar um romance atrás do outro e o censuravam por dar feições estrangeiras às suas obras ao abrir espaço aos neologismos.

Alencar expõe em *Bênção paterna* o seu projeto de nação por meio de uma historiografia da literatura brasileira pautada tão somente em romances de sua autoria, atribuindo-lhe três fases (primitiva, histórica e infância) cujo desenho atendia os objetivos do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) na produção de um saber de cunho oficial visando a “construir uma história da nação, recriar um passado, solidificar mitos de fundação” (SCHWARCZ, 2008, p.99).

Essa terceira fase dedicada à cor local das tradições, dos costumes e da linguagem foi ampliada para acolher a face urbana da ficção em que se verificava a “luta entre o espírito conterrâneo e a invasão estrangeira”, devido ao “contato de outros povos e ao influxo da civilização”. Nos romances pertencentes a esse segmento, “neologismos da palavra e da frase” eram as estratégias que Alencar adotava para garantir fidelidade ao cenário que evocava:

Como se há de tirar a fotografia desta sociedade, sem lhe copiar as feições? Querem os tais arqueólogos literários, que se deite sobre a realidade uma crosta de classicismo, como se faz com os monumentos e os quadros para dar-lhes o tom e o merecimento do antigo? (ALENCAR, 1872, p.11)

O escritor explicava que os novos costumes exigiam adequação vocabular operando a substituição das palavras “sarau”, “agasalho”, “roda”, “assembleia”, “ca-

sas de boa companhia” por novas expressões como: “partida”, “recepção”, “círculos”, “reunião” e “salões”, respectivamente. Argumentava que nem o português clássico e nem mesmo o do português europeu moderno (PE), como lhe cobravam os críticos, poderia fazer ressoar os ecos da sociedade que evocava em seus textos. Afinal, alegava, se as mudanças linguísticas eram motivadas pela modificação dos órgãos da fala, não havia lógica em exigir o mesmo produto fonético a partir de modos articulatórios tão diferentes:

O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba, pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve o figo, a pera, o damasco e a nêspera? (ALENCAR, 1872, p.13)

Insistia na necessidade de buscar uma via alternativa, que viabilizasse uma nacionalidade original que, da perspectiva de Alexandre Herculano, consistia na “transusão de duas naturezas, a lusa e a americana” (p.9). Se seus oponentes não deixavam de observar que essa originalidade era alcançada pela temática indígena de *Iracema*, não a reconheciam no âmbito linguístico exigindo que Alencar adotasse a variedade lusitana. A crítica mais acerba vinha de Pinheiro Chagas que lhe cobrava a correção da linguagem:

... é a falta de correção na linguagem portuguesa, ou antes mania de tornar o brasileiro uma língua diferente do velho português, por meio de neologismos arrojados e injustificáveis, de insubordinações gramaticais. (CHAGAS, 1868, p.221).

Uma das críticas mais fervorosas à sintaxe alencariana estava na colocação pronominal. Foram tantas as discussões sobre esse objeto linguístico que seu filho, Mário Alencar, chamou a segunda metade do século XIX de “Período Pronominal” (PINTO, 1978). A percepção já em finais da década de 1860 de que a colocação pronominal usada por Alencar era diferente daquela lusitana tornou recorrente essa temática linguística entre os gramáticos que passaram a condenar o uso da próclise em início absoluto de oração e da ênclise em subordinadas, em presença de negação ou algum focalizador. Entretanto, o contexto das orações infinitas preposicionadas não recebia o mesmo tratamento por parte dos gramáticos.

Os brasileiros Júlio Ribeiro (1881) e João Ribeiro (1889), e o português Júlio Moreira (1913) discutem a colocação pronominal, mas sequer mencionam o contexto das infinitivas preposicionadas. Ernesto Carneiro Ribeiro (1890), Ottoniel Mota (1911) e Maximino Maciel (1918) dão preferência à próclise nesse contexto, sem atentarem para o tipo de preposição ou de pronome envolvidos. Por sua vez, Eduardo Carlos Pereira que se pauta no modelo dos escritores clássicos assinala que o pronome é mais comumente enclítico com as infinitivas regidas da preposição “a”; no contexto das demais preposições era comum a próclise. (PEREIRA, 1907, p.244)

Negligenciado por alguns, apontado como lugar de variação com propensão à próclise por outros e de comportamento diferenciado dos clássicos por um

terceiro, o contexto das infinitivas preposicionadas parecia não alcançar saliência para os falantes, pois nem mesmo os gramáticos se deram conta da diferença na colocação pronominal entre brasileiros e portugueses nesse ambiente linguístico.

A falta de percepção dessa diferença é um requisito importante para o estudo da motivação social de uma mudança linguística, tal qual a realização dos ditongos centralizados /ay/ e /aw/ que William Labov pesquisou na comunidade Martha's Vineyard (LABOV, 1972). Essa temática exigia a seleção de um objeto linguístico que fosse saliente para o linguista, mas não para os falantes que não tendo consciência dele não conseguiam controlá-lo. Nessa mesma toada, a colocação pronominal nas orações infinitivas preposicionadas, por ter sido imune a controle consciente por parte dos falantes, parece ser um contexto linguístico revelador de motivações sociais que sustentam a mudança linguística ocorrida no final do século XIX.

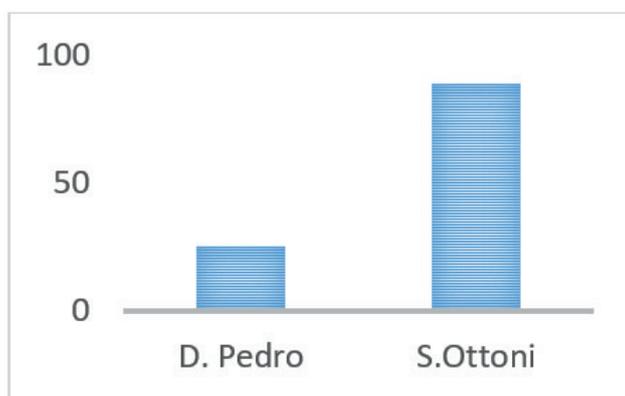
A mudança linguística no contexto das infinitivas preposicionadas foi atestada por Schei (2003) que, ao analisá-lo em romances portugueses e brasileiros do século XX, observou que a ênclise é condicionada pelo tipo de preposição no P(ortuguês) E(uropeu) e pelo tipo de pronome no P(ortuguês) B(rasileiro). Já no estudo diacrônico realizado em sete romances do século XIX, Schei (2010) observou que a língua literária brasileira era diferente do PE e do PB atual, pois havia prevalência da ênclise independentemente do tipo de preposição ou de pronome.

Uma variável social também foi reveladora no estudo da colocação pronominal. Na análise de cartas pessoais do Senador Christiano Ottoni e sua esposa aos netos escritas no final do século XIX, Pagotto et alii (2005) observaram que nas infinitivas preposicionadas, tal qual nos demais contextos linguísticos, havia uma correlação entre gênero e colocação pronominal (a mulher optava pela próclise e o esposo pela ênclise). Esses três estudos apontam que a colocação pronominal nas infinitivas preposicionadas diferencia as variedades lusitana e brasileira e que uma mudança linguística se operou no português do Brasil.

Os trabalhos de Pagotto (1998) e Pagotto et alii (2005) avançam no sentido de dar uma interpretação para a diferença de gênero encontrada nas cartas dos avós. Os autores sustentam que a elite brasileira, exemplificada pela mão do senador Ottoni, aderiu à gramática lusitana para se opor ao vernáculo brasileiro que caracterizava a fala das camadas socialmente menos prestigiadas.

Tomando como pressuposto inicial a tese dos autores referenciados de que as elites brasileiras teriam adotado o PE como modelo, tomamos como amostra as cartas pessoais do imperador D. Pedro I (IV em Portugal) à marquesa de Santos. Os resultados da colocação pronominal nas orações infinitivas são contrapostos àqueles obtidos por Pagotto et alii (2005) para as cartas do senador brasileiro (1811-1896) aos netos.

Gráfico 1. Ênclise nas cartas pessoais do imperador e do senador



Além de não confirmar a tese da aderência ao PE pelas elites brasileiras, o resultado da análise da colocação pronominal desses dois expoentes políticos¹ surpreende por apontar que a ênclise é bem mais presente na escrita do senador brasileiro do que na do imperador, ocorrendo com qualquer tipo de preposição e pronome, como mostram os exemplos abaixo:

- (1) Continuem a escrever-**nos** sempre que puderem... (p.169)
- (2) ... quando as arvores ate ali de galhos denegridos, começam a cobrir-**se** de botos e folhas. (p.185)
- (3) ... quem teve mais pressa de responder-**me**. (p.139)
- (4) ... uma vez que vai fazendo progressos, há de vir a obtel-**a** [a cruz de mérito] igualmente. (p.177)
- (5) ... venho fechar a carta para deitar-**me** e levantar cedo. (p.151)
- (6) E para animar-**te**, observarei que basta ver a redação das tuas cartas para julgar dos progressos que tens feito. (p.181)
- (7) ... continua a aplicar-**te** para **nos** dar gostos. (p.127)
- (8) Gostei de **me** diser tua mãe que escreveste sem auxilio extranho... (p. 201)

Duas das três próclises² encontradas (7 e 8) parecem estar condicionadas ao *pathos*, ao apelo emocional expresso pelo verbo “gostar” e seu deverbal. Esses resultados constituem uma primeira evidência de que a ênclise era uma variável característica do português do Brasil. Para ampliar o quadro da colocação pronominal, analisamos esse objeto linguístico em produções de romancistas obscuros (SALIBA, 2002, p.156) do início do século XX, que, ocupavam posição marginal das produções literárias. Tomamos por amostra romances de quatro escritores: Hilário Tácito, Leo Vaz, Godofredo Rangel e José Agudo.

¹Pedro I (Queluz, 1798-1834) foi o primeiro Imperador do Brasil de 1822 a 1831, ano de sua abdicação. Christiano Benedito Ottoni (Serro 1811- Rio de Janeiro 1896), engenheiro, diretor da Estrada de Ferro Dom Pedro II, foi senador do Império e da República.

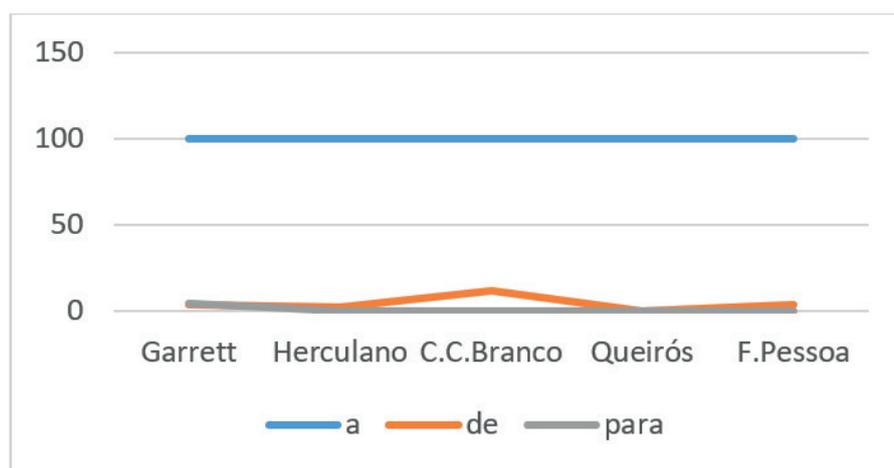
² Apesar de serem poucos os dados obtidos, impressiona a expressividade da ênclise nas cartas do senador (13/18).

A análise da colocação pronominal foca um único fator linguístico condicionante – o tipo de preposição – pois outros fatores linguísticos como pronome e categoria morfológica do elemento regente da preposição não se mostraram relevantes. Excluimos da análise todos os dados que apresentavam interveniência de outro material linguístico, como negação, advérbio aspectual e marcadores discursivos. Também excluimos as infinitivas flexionadas e as locuções verbais, restringindo a análise a formas como **começou a X falar-X**, **depois de X falar-X** em que X representa o pronome clítico em posições possíveis, próclise ou ênclise ao verbo infinitivo.

A colocação pronominal: cartas pessoais e públicas

Em trabalho anterior, para obtermos mais evidências da diferença entre as gramáticas portuguesa e brasileira, comparamos a colocação pronominal nas orações infinitivas nas cartas pessoais de escritores portugueses e brasileiros ao longo do século XIX (OLIVEIRA, 2011). Confirmando os resultados obtidos por Schei (2010), somente para as produções dos escritores portugueses é que o tipo de preposição se revelou fortemente condicionante da posição do clítico: no contexto da preposição “a” é categórico o emprego da ênclise. No contexto das demais preposições o comportamento é o inverso, uso quase absoluto da próclise:

Gráfico 2. Ênclises: escritores portugueses (Adaptado de Oliveira, 2011)



De certa maneira esse é o modelo sugerido pelo gramático Eduardo Carlos Pereira em sua *Gramática Expositiva*, ao propor regras de colocação pronominal “firmadas principalmente no uso dos clássicos portugueses” (p. 267) que, segundo ele, adotavam a ênclise no contexto da preposição “a” como estratégia para evitar o hiato em presença dos pronomes acusativos de 3ª. pessoa.

Entretanto, a análise das infinitivas preposicionadas em grandes amostras linguísticas, a partir de corpus eletrônico anotado Tycho Brahe³, sugere que o

³ O estudo se baseou no Corpus Histórico do Português Tycho Brahe, constituído pela equipe coordenada por Charlotte Galves na Unicamp. Trata-se de textos de escritores nascidos entre

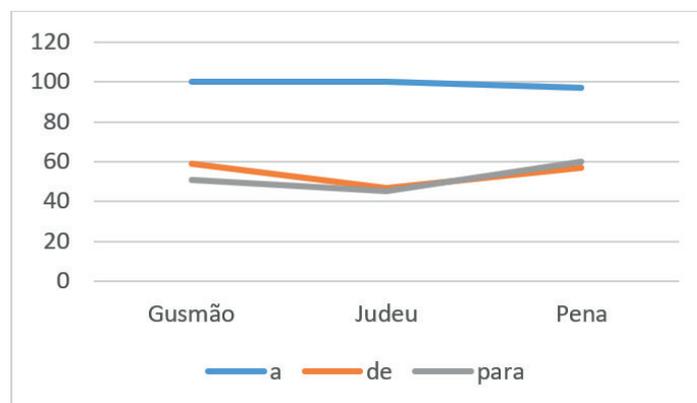
sistema dual (ênclise no contexto da preposição “a” e próclise com as demais preposições) é característica do português moderno e não clássico, uma vez que há fortes oscilações entre os escritores até o século XVIII:

Tabela 1. Ênclise: português clássico (adaptado de Godoy, 2006)

	Vieira ⁴	Melo	Brochado	Gusmão	Cavaleiro	Costa
	1608	1608	1651	1695	1702	1714
	n.oc. %	n.oc. %	n.oc. %	n.oc. %	n.oc. %	n.oc. %
De	— 0	18/60 30,0	14/43 32,5	39/66 59,1	20/86 23,2	11/50 22,0
Para	— 0	06/31 19,3	26/37 70,3	23/45 51,1	10/77 12,9	25/29 86,2
A	10/27 37,0	18/24 75,0	10/13 76,9	21/21 100	26/26 100	20/20 100

De todos os escritores do período clássico da língua portuguesa, ressaltamos o diplomata de formação jesuítica Alexandre de Gusmão (1695), que, além de ser brasileiro, nascido na cidade de Santos, é o que mais calca a mão na ênclise, distribuição que começa a ganhar musculatura diante de diferentes tipos de preposição. A sua colocação pronominal encontra paralelo na do dramaturgo brasileiro que lhe era conterrâneo - Antônio José da Silva (Rio de Janeiro 1705) e na dramaturgia de Martins Pena (Rio de Janeiro, 1815) já em período do Brasil independente:

Gráfico 3. Da colônia à independência (adaptado de Oliveira, 2014)



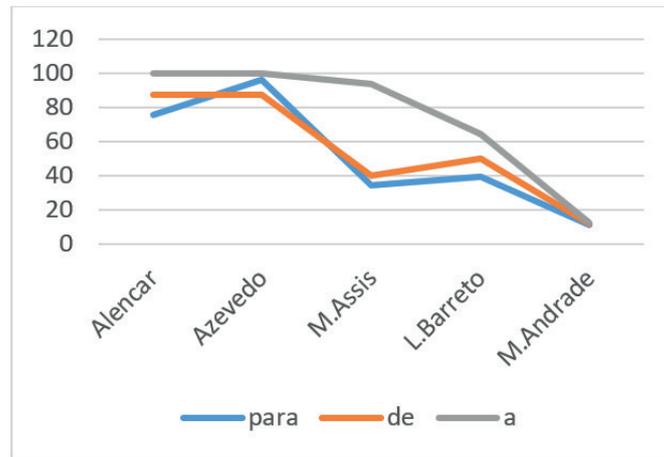
Ainda que o gráfico projete um sistema dual que lembra aquele obtido para o corpus de literatos portugueses, há uma diferença de natureza da ênclise que começa a deixar de ser condicionada pelo tipo de preposição, apartando-a do sistema lusitano. O emprego da ênclise é uma possibilidade na gramática

1380 e 1881: <http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/texts/psd.zip>

⁴ A data abaixo dos nomes dos autores é a de nascimento.

da elite letrada nascida em terras americanas desde o período colonial e tem continuidade no Brasil-independente. Com efeito, é esse o quadro que vamos encontrar entre os escritores brasileiros pertencentes ao movimento literário romantismo:

Gráfico 4. Ênclise: escritores brasileiros (adaptado de Oliveira, 2011)



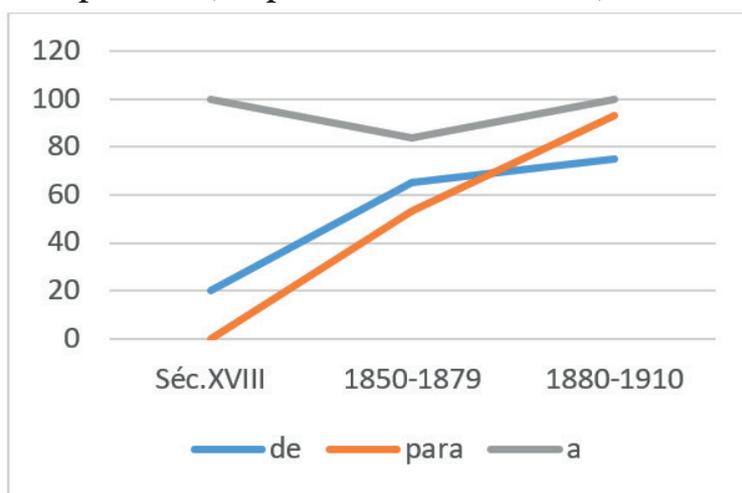
Com a importação de bens culturais em meados do século XIX, a Corte, introduzindo padrões de civilidade, se beneficia de bailes, concertos, reuniões e festas; e toma “a família imperial como modelo e centro de sociabilidade” (SCHWARCZ, 2012, p.111). Deveríamos esperar daí a adoção do PE como padrão civilizado de língua. Entretanto, uma alteração brusca enfraqueceria o poder simbólico da ênclise tornando-o inócuo. O que se verifica é a “circularidade cultural”, uma espécie de desvio ocular:

Dessa maneira, enquanto o imaginário popular se nutria da realeza, e de certa maneira se “europeizava”, também é possível supor o oposto: a monarquia brasileira impregnava-se de elementos da cultura local. (SCHWARCZ, 2001, p.67)

Com efeito, é justamente nessa época que o desenho gráfico da ênclise ganha contornos mais marcados, o que se verifica nas produções textuais dos literatos, nas quais nem a preposição nem o tipo de pronome incidem na seleção da posição do clítico. Porém, o império da ênclise entra em declínio com a nova geração de literatos e com a atmosfera republicana dos movimentos intelectuais a partir da década de 1870.

Não obstante nos estertores do século XX a ênclise saísse de cena entre os literatos, caindo à casa de um dígito nas cartas de Mário de Andrade, em processo inverso a ênclise se sedimentava no proscênio do teatro político. Com efeito, a escalada da ênclise nas cartas de circulação pública ao longo do século XIX segue o movimento contrário daquele observado entre os literatos:

Gráfico 5. Ênclise: cartas públicas (adaptado de Oliveira, 2013)



Nas cartas de circulação pública produzidas no Brasil-colônia (século XVIII) se desenhava a gramática lusitana com 100% de ênclise no contexto da preposição “a” e próclise com as demais preposições; nas cartas do período independente imperava a ênclise, independentemente do tipo de preposição regente, colocação que alcançava níveis acima dos 70% na virada do século.

A curva ascendente da ênclise ao final do século XIX confirma a tese de Pagotto et alii (2005) de alargamento da diferença entre o padrão culto e o vernáculo, com ênclise e próclise respectivamente. Entretanto, ao contrário do que sugerem os autores, o padrão culto lusitano não era tomado como referência para os brasileiros, pois a colocação pronominal não estava sujeita ao condicionamento por tipo de preposição.

A diferença dilatada entre o vernáculo brasileiro e o padrão culto deve ser creditada à distinção qualitativa que a sociedade imperial fazia de seus integrantes, separando os cidadãos políticos originários de grupos senhoriais do povo por concentrarem o cabedal intelectual e o poder político:

O entrelaçamento entre vida política e intelectual era tão forte, que era quase impossível ascender ao parlamento sem ter escrito antes uns poemas. As faculdades de direito davam sobretudo o treino retórico e a erudição em história e literatura. Estes saberes eram nucleares na tradição imperial. Assim, a imprensa, os opúsculos, a poesia e a oratória eram parte do processo de socialização da elite política, completando a assimilação do universo mental do Império que os cursos de direito começavam. (ALONSO, 2002, p.113)

O significado social da ênclise é o comportamento civilizado, como já havia assinalado Pagotto (1998). Entretanto, o grupo de referência não se acha do lado de lá do Atlântico, mas no grupo letrado da banda de cá. A ampliação do quadro letrado e a cisão do grupo com a profissionalização dos literatos não alterou o estatuto civilizatório da ênclise, mas a tornou imperceptível para aqueles que não tinham participação na vida política.

Quando as letras forem entre nós uma profissão, talentos que hoje apenas aí buscam passatempo ao espírito, convergirão para tão nobre esfera suas poderosas faculdades.

É nesse tempo que hão de aparecer os verdadeiros intuitos literários; e não hoje em dia, quando o espírito, reclamado pelas preocupações da vida positiva, mais pode, em horas minguadas, bajular na literatura. (ALENCAR, 1872, p.50)

A inexistência de uma camada letrada autônoma no império e a conjunção da carreira pública com o desenho intelectual expresso pelas letras permitiam a afinação linguística que colhemos na manifestação da ênclise.

A partir de 1870 transformações socioeconômicas alteraram a composição intelectual do Império. A chegada de imigrantes europeus e o avolumar de portugueses retesavam os grupos sociais, a modernização econômica requisitava profissionais técnicos, o que justificou a criação da Escola de Minas de Ouro Preto e a Escola Central e Politécnica no Rio de Janeiro, o crescimento da imprensa demandava letrados e a expansão do ensino exigia a profissionalização do magistério. Nessa conjuntura surgiu um novo segmento de elite letrada que se profissionaliza nas Letras e não tem acesso às instituições políticas. Com essa nova elite letrada e a atmosfera republicana dos movimentos intelectuais da década de 1870, o império da ênclise entra em declínio.

A peculiaridade do movimento intelectual é que esse grupo social não se identificava com aquele vinculado à elite imperial. A análise da produção e da trajetória dos intelectuais mostrou a tendência à profissionalização dos literatos anunciada por José de Alencar.

Criava-se assim o dualismo dentro da elite letrada, opondo educação, voltada para o povo, a civilização, passaporte exclusivo dos grupos políticos, projetos que reverberavam a próclise e a ênclise, respectivamente. Esta nova elite letrada, educada mas não civilizada aos moldes imperiais, não colheu o duplo ênclise-civilização e passou a reproduzir na escrita a próclise vernacular.

O lugar da ênclise nos romances pré-modernistas

Para estabelecer um paralelismo do final do século XIX, compusemos uma amostra de romances produzidos nas duas primeiras décadas do século XX por quatro escritores que tinham profissão paralela e se situavam à margem da estética modernista. Esses romancistas exerciam outra profissão: Toledo Malta era engenheiro, Leonel Vaz foi professor e depois jornalista, também José da Costa Sampaio foi professor e, por fim, Godofredo Rangel, magistrado. Os dois primeiros nasceram em cidades do Oeste paulista, região que em meados do século XIX começou a explorar a cultura do café, substituindo o Vale do Paraíba cujas terras se mostravam empobrecidas. Godofredo Rangel era mineiro e José da Costa Sampaio, português.

José Maria de Toledo Malta (1885-1951), nascido em Araraquara, era filho de Francisco de Toledo Malta, magistrado e deputado federal por São Paulo com formação na Faculdade de Direito de São Paulo. Toledo Malta estudou engenha-

ria civil na Escola Politécnica de São Paulo e teve uma carreira bem sucedida. Foi funcionário público, atuando como engenheiro da Repartição de Águas e Esgotos de São Paulo de 1911 a 1942. Adotando o pseudônimo Hilário Tácito, escreveu *Madame Pommery* (1920), romance de costumes. O romance narra a transformação da cidade provinciana em uma metrópole cosmopolita e o aburguesamento da sociedade tomando como microcosmo a vida da cafetina Ida Pommerikowsky. Filha de uma noviça que deixara do convento para se unir a um domador circense e que depois fugiu com um novo amante, Ida foi criada por uma cigana. Estuprada e indenizada por um ricoço, foge das pretensões de seu pai que pretendia ficar com o dinheiro, se torna uma prostituta e funda o cabaré *Au Paradis Retrouvé* para atender a sociedade boêmia paulista. Apesar de esquecido pelos críticos literários, o romance, marcado pela tessitura do texto e pela vivacidade da sátira, esgotou-se logo na primeira edição (1920). As duas primeiras edições (a segunda edição não é posterior a 1923), alcançaram a tiragem de 3000 exemplares. A terceira edição só viria na década de 70.

A biografia de Leonel Vaz de Barros (1890-1973) tem sido bem menos trabalhada pela literatura historiográfica do que a de Toledo Malta. Nascido em Capivari, Leo Vaz, como era conhecido, fez curso preparatório para o ingresso na Escola Politécnica de São Paulo. Terminado o curso preparatório, resolveu seguir carreira no magistério. Diplomou-se em mestre-escola pela Escola Complementar de Piracicaba em 1911. Em 1918 se mudou para São Paulo onde lecionou francês, foi revisor de textos, bibliotecário da Assembleia Legislativa e chefe técnico da Biblioteca da Faculdade de Direito de São Paulo. Abandonou o magistério e se dedicou ao jornalismo, tornando-se crítico literário e de artes, redator-chefe e diretor do jornal *O Estado de São Paulo* até 1951. Em 1929 tomou posse na Academia Paulista de Letras.

Entre os romances publicados, analisamos a colocação pronominal em *O Professor Jeremias* (1920), obra autoreferenciada em que Leo Vaz conta, por meio de Jeremias, a história de suas escolhas, encontros e desencontros. Jeremias era um mestre-escola constantemente ridicularizado pela esposa devido à “miserável” profissão que exercia. Com o divórcio, a ex-esposa deixa a cidade de Santo André ao mesmo em que trama a transferência do ex-marido para uma cidade isolada no interior de São Paulo, alijando-o do contato com o filho Joãozinho. Em tom irônico, o narrador, ao sublinhar a oratória pedante e a estrutura de poder que caracterizavam o ensino da escola paulista, justifica a sua trajetória na esperança de que um dia seu filho com quem havia perdido contato o reencontrasse por meio da leitura do romance. O romance teve três edições no ano de 1920 e foi bem recebido pelos críticos. Não à toa, Antônio Cândido coloca a obra de Leo Vaz entre Machado de Assis e *Ciro dos Anjos* (CÂNDIDO, 1984).

Godofredo de Moura Rangel nasceu em Três Corações, Minas Gerais, em

1884. Filho de um caixeiro-viajante, leitor de revistas francesas e inglesas, e redator de pequenos jornais no interior, Godofredo Rangel integrou grupos teatrais amadores para os quais escrevia peças de teatro. Órfão aos 12 anos, passou a viver com sua irmã em São Paulo. Em 1902 ingressou na Faculdade de Direito e conseguiu emprego de escrivão em delegacia do Brás e depois no Belenzinho, bairro em que alugou o sótão de um chalé que ficou conhecido como Minarete⁵. Nesse lugar em que se reunia um grupo de intelectuais que, por terem feito refeição coletiva, se intitulou “Cenáculo” que passou a publicar artigos no jornal Minarete, que um dos componentes fundou em Pindamonhangaba. Traduziu mais de 70 obras, lecionou em Campinas e em Carmo de Minas, foi nomeado Promotor Público e depois juiz de direito. Em 1903 inicia a duradoura (mais de 40 anos) correspondência epistolar com Monteiro Lobato. Em 1917 publicou os capítulos do romance *Vida Ociosa: romance da vida mineira* no “Estadinho” (edição vespertina do Estado de São Paulo) e, posteriormente, em livro, edição da Revista do Brasil, de Monteiro Lobato.

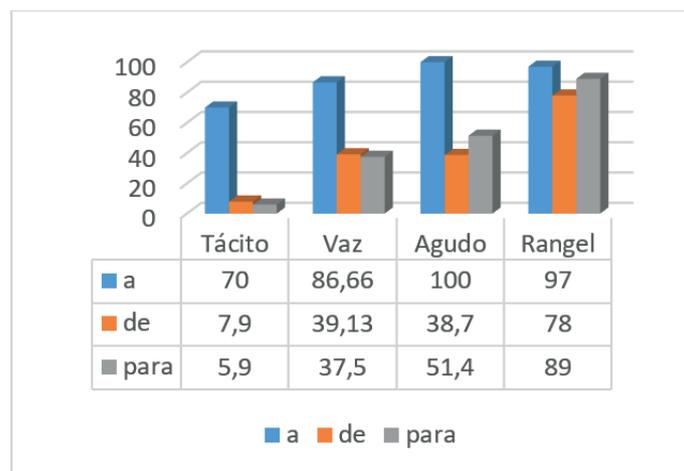
Vida ociosa também é um romance autobiográfico: Dr. Félix, um juiz em uma cidade do interior de Minas Gerais troca os processos que se avolumam sobre sua mesa pelas pescarias e bate-papos com pessoas simples dos sertões de Minas Gerais. Sua vida se entrelaça com a de Américo, homem simples que se dedicava à alfabetização de crianças da região cuja mãe esperava vê-lo ocupar um cargo na Escola Normal com a ajuda do juiz visitante.

Como contraponto aos escritores brasileiros, empreendemos a análise da colocação pronominal em três romances de José Agudo, pseudônimo de José da Costa Sampaio, português de nascimento (1868). José da Costa Sampaio lecionou na Escola de Comércio Álvares Penteado (Fecap) e fundou a *Revista Brasileira de Contabilidade* (1912), mas passou a ser conhecido como cronista social da *belle époque* paulistana. Analisamos a colocação pronominal nos romances *Gente Audaz* (1913), que deu margem a uma polêmica com Oswald de Andrade, *Gente Rica, Cenas da Vida paulistana* (1912), e *Dr. Paradol e seu ajudante* (1913). Com estilo sarcástico, José Agudo retrata a sociedade paulistana e forja percursos autobiográficos. O narrador-personagem que sai do Nordeste para o Rio de Janeiro e dá visibilidade à especulação financeira da transição do império para a república se desloca para São Paulo onde se torna um “escritor consagrado” ao descrever os contrastes entre os hábitos provincianos e os costumes da sociedade paulista em seu afã cosmopolita. Em *O Dr. Paradol* tece ironias sobre a falta de rigor nas discussões sobre a racionalidade.

⁵ *Minarete*, nome dado pelo poeta Ricardo Mendes Gonçalves, ao chalé onde se encontrava o grupo que se intitulava “Cenáculo”, formado por: Ricardo Gonçalves (poeta), Godofredo de Moura Rangel (escritor), Candido Negreiros (aristocrata), Tito Lívio Brasil (jornalista), Albino de Camargo (filósofo), Raul de Freitas, Bernadim Ribeiro (funcionário público), Lino Moreira, Raul e Monteiro Lobato.

Os autores são conhecidos por serem “apaixonados pelo mister de escrever”. Sensíveis ao aspecto formal, são donos de uma escrita tão elegante quanto o trabalho do calígrafo, no qual não se verificam garranchos (CÂNDIDO, 1984). Apesar de serem cronistas e humoristas que estiveram “sempre à margem da produção cultural vigente” (SALIBA, 2016:41), Monteiro Lobato, em sua empreitada editorial, os incentivou a publicar seus textos e foi responsável pela tessitura de parte da rede que se criou entre os romancistas: Toledo Malta prefaciou *Vida Ociosa*, de Godofredo Rangel, e Leo Vaz fez o prefácio do livro *Seleção de ensaios de Montaigne*, de Toledo Malta. A formação de uma teia amarrada por fios da escrita satírica e cheia de humor sobre a metrópole que florescia na primeira década do século XX, entretanto, não era garantia de uma gramática homogênea, como se depreende da distribuição da ênclise nas infinitivas preposicionadas:

Gráfico 6. Ênclise nos romancistas calígrafos



A variável linguística em exame é usada de forma diferente entre os romancistas neomodernistas. Há pelo menos três padrões linguísticos distintos: ainda que diferente em grau, o padrão usado por Hilário Tácito se aproxima ao modelo lusitano caracterizado por se um sistema dual (ênclise se o pronome for regido pela preposição “a” e próclise se for regido por outra preposição); o alto índice de ênclise independentemente do tipo de preposição regente presente no romance de Godofredo Rangel o coloca mais próximo da gramática da correspondência pública (OLIVEIRA, 2013). Uma terceira via se aproxima da tradição clássica, a partir de Alexandre de Gusmão; acolhida nos textos dos nossos literatos românticos, está presente nos textos de Leo Vaz e José Agudo. Curiosamente, nenhum dos romancistas adota o vernáculo que ganhará a literatura a partir da Semana de Arte Moderna de 1922.

Esse panorama linguístico permite fazer uma primeira distinção: apesar da diferença na colocação pronominal entre os membros da elite letrada, havia uma certa coesão entre eles expressa pela adoção de padrões linguísticos diferentes do vernáculo brasileiro. Estabelecia-se uma oposição entre a elite letrada e os iletrados baseada na colocação pronominal enclítica e proclítica, respectivamente.

A projeção da ênclise entre “estabelecidos”

Em um estudo etnográfico sobre a sociologia das relações de poder em uma pequena comunidade ao sul da Inglaterra, de nome fictício Winston Parva, Elias e Scotson (2000) desvelaram estruturas conceituais complexas da sociedade que se achavam sobrepostas ou entrelaçadas entre si. A comunidade se dividia em três zonas distintas. Na zona 1 estavam aqueles que tiveram ascensão social; nas zonas 2 e 3 residiam os operários de fábricas. Apesar da característica comum do operariado, entre estes dois grupos havia profundas disparidades, pois aqueles que ocupavam a zona 2 se consideravam superiores aos da zona 3 pelo fato de ocuparem o local há mais tempo. Criava-se dentro deste subgrupo a oposição entre os estabelecidos, os ocupantes da “aldeia”, e os *outsiders*, os recém-chegados.

Se o critério da antiguidade separava os habitantes das zonas 2 e 3, criava coesão entre os habitantes das zonas 2 e 1, apesar da diferença socioeconômica entre eles. Ocorria, assim, a exclusão e a estigmatização do grupo que ocupava a zona 3. Os autores observaram que a rotulação negativa da imagem social de um grupo serve para naturalizar a do outro. Aquele passa a ser inabilitado para a aceitação social plena e este, como pagamento pelo reconhecimento desejado, se torna refém de seu papel, ficando obrigado a reafirmar sua identificação e integração de que resulta a limitação das possibilidades de agir do sujeito.

Esses processos cognitivos são determinantes das interações sociais, elucidando as relações de poder, dependência e exclusão em todos os aspectos da vida dos habitantes. Essa leitura etnográfica à qual podemos estender o atributo de “descrição densa” (GEERTZ, 2011) dialoga com a tese de comunidade de práticas (ECKERT, 2000).

Transportando esse painel para os romancistas neomodernistas chamados de “desenraizados” por Saliba (2002), propomos que a ênclise não pode ser tomada como índice da categoria elite letrada, pois, apesar do denominador comum – desenvolvimento da atividade literária para além de suas profissões fixas, o padrão linguístico adotado não é homogêneo. Uma leitura alternativa é considerar a ênclise como uma variável linguística correlacionada com práticas que refratavam agregações e desagregações entre os “desenraizados”, no jogo entre “estabelecidos e outsiders”.

Entre os “estabelecidos” prototípicos estão os operadores do Direito, pela antiguidade da Faculdade de Direito de São Paulo (1828), pela rede social que facilitava os arranjos em cargos públicos, e pela prestigiada cultura bacharelesca na virada do século XX. Esses bacharéis adotam o uso reforçado da ênclise que se naturalizava por meio de suas atividades extracurriculares, muito mais intensas do que sua participação em atividades acadêmicas:

Num estudo sugestivo, A. Almeida Júnior define com acerto e precisão o verdadeiro caráter da Academia de São Paulo — menos uma escola de juristas do que um ambiente, um meio plasmador da mentalidade das nossas elites do século passado. Bas-

tante deficiente do ponto de vista didático e científico, foi não obstante o ponto de encontro de quantos se interessavam pelas coisas do espírito e da vida pública, vinculando-os numa solidariedade de grupo, fornecendo-lhes elementos para elaborar a sua visão do país, dos homens e do pensamento. (CÂNDIDO, 2006, p. 154)

Como o critério de antiguidade em Winston Parva, a ênclise se torna baliza criar a distinção entre estabelecidos e outsiders. Esse o caso do ex-professor Leonel Vaz de Barros e do professor português José da Costa Sampaio. É possível que a Escola Complementar de Piracicaba, onde estudou Leonel Vaz, tivesse em seu quadro de professores bacharéis em direito, como foi observado para a Escola Normal de São Paulo (Ribeiro, 2010). Entretanto, é muito mais provável que Leonel Vaz tenha se debruçado sobre os escritores clássicos e sobre a literatura produzida pelos escritores românticos também formados pela Faculdade de Direito de São Paulo, em cuja biblioteca trabalhou por algum tempo. Adotando a proposta de busca de pistas indiciárias (GINZBURG, 1989), é possível que, sendo o romance autoreferenciado, Leonel Vaz seja descendente de uma família tradicional:

Meu sexto avô, Fuão Pereira, foi quem descobriu os Açores, e, recentemente, o bisavô do meu avô, que veio, com seu irmão, da Madeira para São Paulo, era fidalgo de cavalos brancos e foi dos principaes da Capitania, da qual chegou a ser governador das gentes, por carta regia. (VAZ, 1920, p.156)

Por uma via ou por outra, embora a personagem faça ironias a respeito da linguagem usada da escola, a escrita de Leonel Vaz é marcada pela “pureza da língua” (CÂNDIDO, 1946).

Mais interessante é o caso do português José da Costa Sampaio que adota a colocação pronominal brasileira. Tal escolha não poderia ser explicada de outra maneira que não pelo prestígio do estilo bacharelesco, que se naturalizava e exigia dos próprios bacharéis o autocontrole para a sua conservação e sobreposição aos demais modelos culturais, tornando a Faculdade de Direito menos um espaço físico do que um estado mental.

Do lado oposto surge a figura de Toledo Malta. Remetendo às discussões puristas da língua em que a colocação pronominal era a baliza para determinar a competência linguística do falante, o autor alerta que os gramáticos veriam em seu texto velharias do português clássico:

A ver, com effeito, as louçanias vernaculares destes periodos em portuguez de lei, com pronomes policiados, que idéia fará o leitor da minha figura e dos meus hábitos? _ Imaginará, provavelmente, algum sedição pedagogo com os oculos clássicos e a sobrecasaca seiscentista, atreito a vigílias gramaticaes e a rheumatismos, com muito Frei Luiz de Souza, muito Padre Vieira, e rancor a gallicismos: o resultado de se escrever em portuguez!... (TÁCITO, 1919, p.7-8)

A crítica ao português clássico tinha endereço certo: os bacharéis. Curioso é o fato de que o próprio pai de Toledo Malta tinha densa formação bacharelesca. A oposição à cultura bacharelesca deveria ter como nascedouro a Escola Politéc-

nica de São Paulo, fundada em 1893. O curso de engenharia era ambiente propício para o desenvolvimento da cultura científicista que vinha se opor às culturas jesuítica e bacharelesca da Faculdade de Direito.

Uma segunda pista para a compreensão da escolha da colocação pronominal portuguesa pelo engenheiro Toledo Malta vem de um período posterior, mas que provavelmente era reflexo de uma tradição inventada na Escola Politécnica. Trata-se da atitude do professor relatada por ex-aluno de engenharia no início da década de 1940:

... com uma barbaça preta, de óculos e um 44 bico largo, aliás, bem proporcionado ao seu porte. Todo mundo o julgava português, pelo seu sotaque característico, mas o bicho era baiano puro...” (entrevista de Alessandro D’Alessandro sobre professor da POLI, em 1943)

A adoção do sotaque lusitano, além da vestimenta atípica, por parte de um professor baiano traz evidências de práticas que visavam a identificação pessoal com a instituição. Nesse sentido, o emprego do sistema de colocação pronominal lusitano por Toledo Malta, mais do que refletir a gramática do avô paterno, na segunda geração, pode ser interpretado como uma entre as inúmeras práticas no processo de desenvolvimento do *self* na esfera da instituição recém-implantada.

Considerações finais

A análise linguística de romances de autores pré-modernistas paulistas mostrou que a colocação pronominal colabora na composição do estilo de grupo, que orienta a identificação das pessoas como membros de um e outro segmento. Ficou evidente que o escritor com formação na Faculdade de Direito, instituição superior hegemônica na cidade paulistana ao longo do século XIX, tomava a ênclise como modelo.

No final do século XIX, o cenário é outro. O surgimento de outras instituições como a Escola Normal, a Escola Politécnica e a Faculdade de Medicina já nos primórdios do novo século retira a posição excepcional da Faculdade de Direito, tornando-a um “segmento integrado” (CÂNDIDO, 2006), tornando-a um interlocutor. Além disso, o movimento intelectual da década de 1870 desfez o grupo multifuncional, produtor e consumidor de si mesmo, dando abertura para escritores que não faziam parte do grupo imperial, formando a profissão de escritor, ao mesmo tempo em que criou um público.

Nesse processo a ênclise se torna o estilo dos bacharéis formados pela Faculdade de Direito, os quais são criticados por gramáticos da época por usarem uma colocação pronominal clássica. Professores e jornalistas que não tiveram passagem pela Faculdade de Direito, mas ou tiveram professores bacharéis ou simplesmente estavam com os olhos voltados para o grupo de bacharéis, tomavam-nos como modelo, assemelhando-se ao grupo 2 da comunidade interiora-

na de Winston Parva. Por oposição aos bacharéis, os defensores da gramática portuguesa ocupavam áreas correlacionadas a estudos científicos, como é o caso da Escola Politécnica, formando uma comunidade de prática com construção estilística de um *self* que se distinguiu do dos bacharéis. Esta é uma outra faceta dos estabelecidos, que se opõem aos estabelecidos por excelência, os bacharéis, e aos *outsiders*, o grupo dos iletrados, dos quais os literatos modernistas tendem a se aproximar.

Referências

- AGUDO, José. **Gente rica**. Scenas da vida paulistana. São Paulo: Empr. Typ. Edit. “O pensamento”, 1912.
- AGUDO, José. **O Dr. Paradol e o seu ajudante**. São Paulo: Empr. Typ. Edit. “O pensamento”, 1913a.
- AGUDO, José. **Gente audaz**. Scenas da vida paulistana. São Paulo: Empr. Typ. Edit. “O pensamento”, 1913b.
- ALENCAR, José de. Bêção paterna. **Prefácio de Sonhos d’ouro**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1872.
- BOIANAIN, Regiane. *Madame Pommery: na multiplicidade de vozes, a tradição reinventada*. **Dissertação de mestrado em Literatura e Crítica Literária**, PUCSP, 2008.
- BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Ed. Unicamp, 2008.
- CÂNDIDO, Antônio. Literatura Caligráfica. Belo Horizonte, 24, nov, 1984. n 947. **Suplemento Literário**. Minas Gerais, p. 3.
- _____. *Literatura e Sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
- CARNEIRO RIBEIRO, E. **Serões grammaticaes**. Nova Grammatica Portugueza. 5ª.ed., Salvador: Livraria Progresso Editora, 1950 [1890].
- CYRINO, Sonia M. L. Observações sobre a mudança diacrônica no Português do Brasil: Objeto Nulo e Clíticos. In: ROBERTS, I & KATO, M. (orgs.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993, p. 163-183.
- ELIAS, Norbert e SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FREIRE DA SILVA, Danyelle. A construção do espaço em vida ociosa, de Godofredo Rangel. **Dissertação de mestrado em Linguagem, Cultura e Discurso**, Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR), 2013.
- FREITAS, César Augusto. **Alexandre de Gusmão: Da Literatura Jesuíta de Intervenção Social**. Tese de doutorado. Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2011.
- GALVES, Charlotte. **A língua das caravelas: Periodização do português europeu e origem do português brasileiro**. IEL-Unicamp, Disponível em: <http://www.tycho.iel.unicamp.br/gentle-wiki/arquivos/9/98/GALVES_C-2007a.pdf>, acesso em 21/02/2018
- GALVES, Charlotte; ANDRADE, Aroldo; FARIA, Pablo. **Tycho Brahe Parsed Corpus of**

Historical Portuguese. Disponível em: <<http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/texts/psd.zip>>. Acesso em: 21/12/2017.

GALVES, Charlotte, BRITO, Helena e PAIXÃO DE SOUZA, M. Clara. The change in clitic placement from Classical to Modern European Portuguese: results from the tycho Brahe Corpus. **Journal of Portuguese Linguistics**, 4-1. 2005, pp.39-67.

GINZBURG, Carlo. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas, Sinais**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989: 143-179.

GODOY, Mahayana. **A colocação dos clíticos no ambiente das orações infinitivas introduzidas por preposição no Português Clássico**, 2006. Disponível em: www.gel.org.br/estudoslinguisticos/vol32/. Acesso em 01/09/2010.

KATO, M.& ROBERTS, I. **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarallo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993, p. 185-206.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Trajetória da elite acadêmica na cidade de São Paulo, in Ataliba Castilho (Org.). **História do Português Paulista**. Série Estudos, vol. 1, Campinas: IEL/Unicamp, 2009:173-183.

MACIEL, Maximiano. **Língua Portuguesa**. Grammatica descritiva baseada nas doutrinas modernas. 7. ed, Rio de Janeiro: Francisco Alves Aillaud, Alves, 1918.

MARIANO DO CARMO, José Carlos. **Madame Pommery: a primeira malandra na prosa ficcional brasileira**. Dissertação de mestrado em Literatura, UFSC, 2003.

MORAES, Dislane Zerbinatti. Os professores e seus romances: o estudo das obras ficcionais escritas por professores paulistas (1920-1935). In **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História** (ANPUH), 2007.

MOREIRA, Júlio. **Estudos da Língua Portuguesa**, vol. II, Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1913.

MOTA, Otoniel. **Lições de Português**. 5. ed. São Paulo/Rio de Janeiro/Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1941 [1911].

OLIVEIRA, José Luís. O teatro de bonifrates em António José da Silva, o Judeu. **Dissertação de Mestrado em Ciências da Cultura**. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2010.

OLIVEIRA, Marilza. Pluricentrismo na Arena Linguística. In: Augusto Soares da Silva; Amadeu Torres; Miguel Gonçalves. (Org.). **Pluricentric Languages: Linguistic Variation and Sociocognitive Dimensions**. 1 ed. Braga: Universidade Católica Portuguesa, 2011, p. 681-694.

_____. Colocação pronominal: índice social da elite intelectual. In **Anais do Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos**, SINEFIL, Mato Grosso, 2013.

_____. **Modelando padrões cultos: infinitivas preposicionadas**. Mimeo, 2014.

OLIVEIRA, Ricardo. A fortuna do valido. História, Memória e a Monumentalização de Alexandre de Gusmão. **Revista Territórios & Fronteiras**, vol.8, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.pppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/364/pdf>>. Acesso em: 21/02/2018.

- PAGOTTO, Emílio. Clíticos, mudança e seleção natural. In: ROBERTS, I & KATO, M. (orgs.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica: homenagem a Fernando Tarrallo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993, p. 185-206.
- PAGOTTO, Emílio. Norma e Condescendência, Ciência e Pureza. In: **Línguas Instrumentos Linguísticos**, n.3, Campinas: Pontes, 1998, p. 49-68.
- PAGOTTO, Emílio e DUARTE, M. Eugênia. Gênero e norma: avós e netos, classes e clíticos no final do século XIX. In Célia Regina Lopes (Org.). **A Norma Brasileira em Construção**. Fatos linguísticos em cartas pessoais do século XIX, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2005, p. 67-81.
- PEREIRA, Eduardo Carlos. **Grammatica Expositiva**, São Paulo: Weiszplog irmãos & Co, 1907.
- PINTO, Edith Pimentel. **O português do Brasil: textos críticos e teóricos**, 1 - 1820-1920, fontes para a teoria e a história. São Paulo/Rio de Janeiro: Edusp/Livros técnicos e científicos, 1978.
- RANGEL, Godofredo. **A Vida Ociosa**. São Paulo: Revista do Brasil, 1920.
- RIBEIRO, Gladys. “Por que você veio encher o pandulho aqui?”. Os portugueses, o antilusitanismo e a exploração das moradias populares do Rio de Janeiro da República Velha. In **Análise social**, Vol. 29, n. 127, 631-654.
- RIBEIRO, Júlio. **Grammatica Portugueza**, São Paulo: Typ. De Jorge Seckler, 1881.
- RIBEIRO, João. **Grammatica Portugueza**, São Paulo: Miguel Melillo Editor, 1899.
- RIBEIRO, Priscilla. A ordem de constituintes sentenciais no português paulista. **Dissertação de mestrado**, FFLCH/USP, 2010.
- ROWLAND, Robert. Manueis e Joaquins: a cultura brasileira e os portugueses. In **Etnográfica**, vol. 5, nº. 1, 157-172.
- SALIBA, Elias Thomé. A crônica urbana de São Paulo pela luneta invertida do historiador (1910-1922). **Tempos históricos**, vol. 20, 2016: 31-46. Versão eletrônica: Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/view/14669/9945>>. Acesso em: 04/04/2018.
- SCHEI, Ane. **A colocação pronominal do português brasileiro: a língua literária contemporânea**. São Paulo: Humanitas, 2003.
- _____. **A colocação pronominal do século XIX: a língua literária brasileira**, São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- SCHWARCZ, Lilia. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras 2008.
- _____. **O império em procissão**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- _____. **As barbas do imperador**. D Pedro II, um monarca dos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- SOUZA, Ricardo. O antilusitanismo e a afirmação da nacionalidade. In **Politeia: História e Sociologia**, vol. 5., nº. 1, 133-151.
- TÁCITO, Hilario. **Madame Pommery**, Edição da Revista do Brazil, São Paulo, 1919.
- VAZ, Léo. **Professor Jeremias**. Edição da Revista do Brazil, São Paulo, 1920.
- _____. Acerca desta tradução. In: MALTA, José Toledo. **Seleta de ensaios de Montaigne**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961, p.VIII-XIII.

A CONCEPTUALIZAÇÃO MANIPULATIVA DA CONSTRUÇÃO [FALAR PARA INFINITIVO]

Vanda Maria Cardozo de Menezes
Universidade Federal Fluminense
vandamaria@id.uff.br

Introdução

A pesquisa foi iniciada com a investigação das motivações cognitivas que explicassem as escolhas dos falantes em construções com o verbo *pedir* com complementação [pedir que V. finito] e [pedir para Infinitivo], baseando-nos no pressuposto cognitivista de que diferenciações formais nas construções de uma língua refletem diferentes conceptualizações, como afirma Langacker (2008, p.432): “exigências de alinhamento de formas em novas funções sintáticas refletem adaptações conceptuais das estruturas para finalidades específicas”. Em prosseguimento, verificamos que as construções [V. finito para Infinitivo] assumiam conceptualização mais subjetiva, desenvolvendo maior valor de manipulação. Ampliamos, então, a pesquisa para o exame dessas construções com verbos falar e dizer, constituindo-se como uma nova construção, num processo conhecido por construcionalização (TRAUGOTT & TROUSDALE, 2013) Neste trabalho daremos mais atenção às construções com o verbo falar que se mostram como crescente escolha dos falantes brasileiros, especialmente na oralidade. Os corpora de que nos valemos encontram-se disponibilizados pela Linguateca (COSTA, 2008) e são os seguintes:

- Oralidade: *corpus* Museu da Pessoa (MP) - um *corpus* falado transcrito nas duas variedades que esse corpus contempla: Português Europeu (PE) e Português do Brasil (PB).
- Escrita: *corpus* CONDIV-Port (CVp), composto por textos de jornais de esportes e revistas de moda e saúde, nas duas variedades, PE e PB.

Conceptualização, perspectivação e subjetivação

A constatação de que há modos alternativos de conceptualizar determinada situação é um consenso entre os cognitivistas. E nos estudos sobre as operações de conceptualização, é dado destaque à categoria *perspectiva*, dentre as demais categorias identificadas, e esse destaque pode ser justificado, antes de tudo, pela concepção de gramática que se adota. A gramática, na abordagem cognitivista, fundamenta-se em dois princípios: “o princípio de que a linguagem é um sistema simbólico do próprio processo de conceptualização e o princípio de que a linguagem é um meio de comunicação/interação (SILVA e BARTORÉO, 2010, p. 230).

As operações de conceptualização, afirma Silva (2008, p. 20), efetivamente, envolvem “uma capacidade cogn(osc)itiva geral e uma capacidade que mostra que falar implica sempre uma escolha”. Essas escolhas é que nos permitem entrever, no processo de conceptualização, operações específicas de perspectivação conceptual (cf. *construal*, em Inglês).

Cabe aqui observar que uma dada conceptualização pode apresentar diferenças ou graus em relação a um conceito mais ou menos estabilizado ou convencional. Mesmo os significados prototípicos também devem ser entendidos como flexíveis e dinâmicos. A conceptualização é dinâmica, na medida em que é um processo cujo curso de desenvolvimento se caracteriza como significante faceta de nossa experiência de mundo, compreendendo o mundo real e o mundo mental por nós construídos. Uma dada conceptualização pode apresentar diferenças ou graus em relação a um conceito mais ou menos estabilizado ou convencional.

O emprego frequente dos adjetivos “mental” e “conceptual” para especificar o termo “construção” no âmbito da Linguística Cognitiva chama-nos a atenção para o pressuposto teórico de que o significado de uma construção linguística apenas pode se constituir no processo de conceptualização: “os significados estão na mente dos falantes que produzem e compreendem as expressões linguísticas”, afirma Langacker (2008:35). Tal pressuposto, implica, ainda, que a interpretação do significado de uma construção tenha que envolver, em menor ou maior grau, o *sujeito* da conceptualização, além de também considerar as propriedades do *objeto* de conceptualização.

Chegamos, assim, às operações de perspectivação conceptual¹ que dizem respeito aos modos alternativos de conceptualizar determinada situação.

Tomemos como exemplos de operações de perspectivação conceptual algumas construções com verbos causativos apresentadas por Silva (2008:37). A análise apresentada, extraída de uma explanação mais detalhada, nos parece suficiente para ressaltar o fato de que determinada situação pode ser conceptualizada sob diferentes perspectivas, como demonstram as diferenças conceptuais encontradas entre a) e b) de cada par (1 e 2).

¹ Silva (2008:18) propõe o uso da expressão *perspectivação conceptual* como tradução para o termo em inglês *construal*.

- a. A Maria fez o Zé sair do restaurante.
 - b. A Maria fez com que o Zé saísse do restaurante.
-
- a. Durante a manhã, os sequestradores deixaram sair dois homens.
 - b. Durante a manhã, os sequestradores deixaram que dois homens saíssem.

Os exemplos apresentam duas construções com o verbo “fazer” (1a; 1b) e duas construções com o verbo “deixar” (2a; 2b). Tais verbos admitem em português a variação entre complementação infinitiva (1a; 2a) e complementação finita (1b; 2b). Essa variação, apresentada em cada exemplo pelo contraste entre a) e b), não se assenta apenas em uma diversidade formal, antes disso, essa variação “reflete um contraste conceptual que se deixa explicar adequadamente em termos de operação de PERSPECTIVA”, afirma Silva (2008:38).

Considerando-se a subcategorização dos causativos em verbos de causação direta e verbos de causação indireta e inferida, verifica-se que a construção completiva infinitiva exprime uma causação direta, enquanto a construção completiva finita exprime uma causação indireta e inferida. O exemplo (1a) adequa-se a uma situação em que *Maria* usou de força física, para que o *Zé* saísse do restaurante, empurrando-o, por exemplo. O mesmo não se sucede em (1b), mais adequado a uma situação em que *Maria* usou de força psicológica, mental ou ainda moral para levar o *Zé* a sair do restaurante. No exemplo (2b), ao contrário do exemplo (2a), o evento causador e o evento causado não são espaço-temporalmente co-extensivos, podendo ter sido a autorização de saída transmitida ao visado, não diretamente, mas através de um mediador (cf. Silva, 2008:37).

Há várias propostas de classificação das operações de perspectivação conceptual desenvolvidas no âmbito da Linguística Cognitiva (cf. Silva, 2008), dentre elas encontram-se a de Langacker (1987), que distingue três tipos de perspectivação conceptual – Seleção, Perspectiva e Abstração, substituída mais tarde (Langacker 2008:116-137) por uma proposta quadripartida – Especificidade, Proeminência, Perspectiva e Dinamicidade –; e a de Talmy (2000), que distingue quatro sistemas imagéticos: Esquematicidade (ou Estrutura Configuracional), Perspectiva, Distribuição da Atenção e Dinâmica de Forças. Em concordância com Verhagen (2007), Silva (2008:39) conclui que, embora as operações de perspectivação conceptuais se mostrem centrais na cognição e na linguagem, “parece não ser possível organizá-las num sistema de classificação exaustiva”. Nota-se, porém, que a inclusão da categoria “perspectiva” se mostra consensual.

Dentre os mecanismos cognitivos mencionados, destacamos o da *mesclagem* conceptual, apresentada com maior vigor na obra de Fauconnier & Turner (2002), com base no fundamento de que o pensamento humano é estruturado em unidades cognitivas – domínios ou espaços mentais – que se encontram localmente situadas, ou seja, são unidades dependentes da situação de interação.

Cabe, portanto, reconhecer que não apenas há diferentes operações de perspectivação, mas também que essas operações se combinam entre si de tal modo que determinada construção linguística, geralmente, resulta da combinação de diferentes operações, residindo aí a razão de ela ser única e distinta de outras construções.

Verhagen (2007, p. 48-49), ao reiterar o princípio fundamental da Linguística Cognitiva, o de que a semântica é primariamente cognitiva, nos direciona também para as noções de *perspectiva* e de *subjetividade*. Essas noções têm em comum o fato de capturar aspectos específicos da conceptualização, que não são suficientemente analisados em termos de propriedades do *objeto*, mas que envolvem necessariamente um sujeito. Cada construção impõe um *perfil* na interpretação de uma dada conceptualização e tal perfil está relacionado à perspectiva, à atenção e à intencionalidade, consideradas como subtipos de operação de perspectivação conceptual.

Langacker (1999, p. 156) assinala que a subjetificação dá lugar a formas gramaticalizadas ao longo do tempo e que no processo gradual de gramaticalização certos sentidos ou funções podem coexistir, dispostos em camadas, numa mesma forma.

Segundo Traugott (1989, p. 34-35), a subjetificação resulta da combinação de três tendências específicas de mudança semântica, a saber:

- tendência I: de significados que descrevem uma situação externa para significados que descrevem uma situação interna (avaliativa/perceptiva/ cognitiva);
- tendência II: de significados baseados na situação externa ou interna para significados baseados na situação textual ou metalinguística;
- tendência III: maior propensão para significados baseados na atitude/ estado de crença do falante perante o descrito na proposição.

Por último, cabe abordar aqui o conceito de construcionalização, que envolve alteração de forma e sentido. No caso das construções que estudamos, essa alteração foi focalizada em termos de operações de perspectivação, de modo especial de subjetificação.

Por *construcionalização*, entende-se uma mudança nos dois polos da construção, isto é, muda-se tanto a forma quanto o sentido. Por esse motivo, os autores definem *construcionalização* como sendo um pareamento de uma FORMA-NOVA^{NOVA}-SENTIDO^{NOVO}.

O processo de construcionalização se dá através de dois mecanismos cognitivos: neoanálise e analogização. Na neoanálise, há uma trajetória diacrônica de mudança que implica uma sucessão de micropassos. Num primeiro estágio, a presença de um contexto atípico (DIEWALD, 2006), no processo interacional, suscita a reinterpretação de uma construção já existente. No caso das construções [falar para Infinitivo], podemos atribuir esses estágios na mesclagem entre

um dativo com a preposição *para* e uma construção de finalidade já dessemantizada que conceptualiza alvo/objetivo.

Análise

Na investigação que fizemos, observamos que a conceptualização generalizadamente manipulativa que se constrói com o verbo *pedir* na construção [pedir que V. finito] não se dá de igual modo com o verbo *falar* na construção [falar que Infinitivo]. Características semânticas desses dois verbos enquanto itens lexicais diferenciados se impõem e perfilam² diferentes conceptualizações.

Do latim *petire*, o verbo *pedir* com o complementizador *que* já conceptualiza em sua base valores numa escala de *solicitar* a *implorar*, como se pode depreender nos exemplos.

- (1) Foi aí que ele começou a chorar, disse-me que n tinha dinheiro nenhum e **pediu que não** o deixasse sozinho. (MP, E039-PT-149)
- (2) Célia, para começar, queria **pedir que você** dissesse para a gente o seu nome completo, data e local de nascimento. (MP, E132-BR-1)
- (3) O dirigente concordou e **pediu que o** técnico acertasse com os dois jogadores, o que será tentado hoje. (CVp, BR-JSports-70-40620)

O verbo *falar*, do latim *fabulare*, tem como base o valor de expressar-se por meio de palavras, como nos exemplos, a seguir.

- (4) Repare: se **falarem que** eu vou para o Benfica, para o FC Porto ou para o Real Madrid e houver indícios nesse sentido, é natural que não durma tão bem como o vou fazer logo à noite. (CVp, PT, Record-2000-28785)
- (5) Mas, depois de pensar um pouco, o atacante **fala que** o Fluminense será um dos adversários mais perigosos de seu time, porque seus jogadores também estão atrás da reabilitação. (CVp, BR, JSports-70-45672)
- (6) É, existem algumas coisas, por exemplo, eu costumo falar -- no dia em que você me telefonou eu **falei** para você **que** era uma brincadeira, né? (MP, E165-BR-529)

Para construir a conceptualização manipulativa, portanto, o verbo *falar* requer a complementação *para Infinitivo* e, por vezes, uma contextualização em que o enunciador expresse um discurso de convencimento, como em (7) e em (8).

- (7) E largava tudo uma bagunça, então a gente começou com o trabalho lá de conversar com as pessoas, de dar saquinho, de **falar para levarem** o seu lixo, porque aquele lugar é uma APA... (MP, E132²-BR-410)
- (8) Por isso, **falei para ele não desanimar**, revelou (CVp, BR, JSports-2000-49013)

Com relação ao verbo *pedir*, o consideramos como manipulativo, na me-

² A *perfilação* pode ser caracterizada como o que a expressão linguística expressa enquanto designação em referência ao interior de sua base conceptual (certo corpo de conteúdo). A *perfilação* de uma expressão ressalta o foco específico de atenção em um escopo imediato (Langacker, 2008).

dida em que o sujeito atua sobre o locutor e requer dele uma ação. Observe-se que no exemplo (9), o sujeito de *pedir* é agente e manipulador, embora não tenha obtido sucesso, pois o *jornalista*, objeto e alvo da ação, não lhe teria “obedecido”.

(9) Mas, o jornalista que me entrevistou, que eu **pedi pra não colocar** essa parte, ele colocou. (MP, E118-BR-378)

Lembremos aqui o estudo de Silva (2008), que apresenta a variação entre complementação infinitiva e complementação finita em termos de perspectivação. Essa variação, afirma o autor (*idem*) “reflete um contraste conceptual que se deixa explicar adequadamente em termos de operação de perspectiva” (SILVA, 2008, p. 21). A construção completiva infinitiva com verbos causativos exprime uma causação direta, enquanto a construção completiva finita exprime uma causação indireta e inferida.

Esse esquema cognitivo da causação também foi adotado por Torrente (2009), para explicar a complementação de verbos proposicionais e de movimento com *para* Infinitivo: “o esquema cognitivo da causação emerge quando da integração do evento causador – manipulação, proposição ou movimento – ao evento resultante, codificado pelo esquema *para* (SN) Infinitivo” (*idem*, p. 89). Nos exemplos (10) e (11), a seguir, observamos que o sujeito do verbo *falar* se caracteriza semanticamente como um agente que toma uma atitude e não apenas como um locutor em relação ao conteúdo proposicional que o verbo *falar* desencadeia e exprime quando em seu valor básico declarativo, como em (12) e (13).

(10) Aí ele **falou pra menina conversar comigo**. (MP, E149-BR-156)

(11) Ele **falou para você já começar**. (MP, E145-BR-227)

(12) Eu **falo para os meus filhos que** a gente não respondia para pai e mãe naquela época, a gente obedecia e pronto. Estando certo ou errado? A gente obedecia. (MP, E141-BR-64)

(13) Aí teve a Olimpíada da ADC, uma primeira olimpíada de 82, então eu tinha um superintendente, o Gumiero, que hoje aposentou, **falou pra mim que eu ia organizar** os jogos lá dentro. Então organizei os jogos tanto masculino como feminino. Arrumei uniforme, arrumei tudo pra eles. E nosso... e eu joguei também, né, porque eu tinha que completar o time. (MP, E183-BR-203)

No exemplo (13), notamos que o contexto favoreceria a conceptualização manipulativa, mas isso não se efetivou com a construção [falar para (dat) que].

Há que se observar graus de subjetificação nos diversos contextos a serem analisados. Em contextos em que se conceptualiza certo grau de generalidade do sujeito, o significado manipulativo da construção com o verbo *falar* fica mais dependente do contexto e pode ser interpretado como mais atenuado, como se exemplifica em (14) e (15).

(14) É difícil você chegar na sua casa e **falar para o seu pai não fazer** uma coisa que ele faz há 50 anos. (MPE173-BR-1426)

- (15) Eu tenho certeza que isso não vai dar certo porque construir uma cooperativa, puxar os catadores e **falar para assinar ata** e estatuto sem reunião, sem nada, sem ninguém concordar e chegar ao nível que chegou hoje, uma das mais fortes do Distrito Federal e no nível mais organizado que ta. (MP, E178-BR-516)

A interposição da expressão de dativo com a preposição *para* pode suscitar ambiguidade na interpretação de uma atitude mais ou menos manipulativa do sujeito. São casos de *mesclagem*, que consideramos de menor grau de manipulação, mas ressaltando que a interpretação depende do contexto da construção.

O exemplo (16), a seguir, favorece uma interpretação manipulativa, apesar de apresentar *mesclagem*.

- (16) Chegamos em casa e ele me espancando, batendo, minha mãe foi perguntar, ele deu um tapa na cara dela, aí eu **falei para ele não bater nela** que quando eu crescesse eu ia matar ele. (MP, E214-BR-28).

Os exemplos a seguir registram a construção [falar para Infinitivo] em textos escritos, extraídos do *corpus* CONDIV-Port. Expressões explicativas, como “por isso”, em (17), e emprego do subjuntivo, em (18) e (19), colaboram para atenuar a manipulação.

- (17) Por isso, **falei para ele não desanimar**, revelou. (CONDIV, BR-JSports-2000-49013)
- (18) Se o Dino **falar para eu ser ponta esquerda**, eu sou; se falar para ser centro-avante, estou lá. (CONDIV, BR-OEstadoSP-70-56037)
- (19) Ainda houve quem me **falasse para ingressar no Vitória de Setúbal**, mas isso foi coisa que não passou de palavras... (CONDIV, PT-Bola-50-5695)

Em todos os exemplos, enfim, se deseja mostrar que uma variação na construção reflete um contraste conceptual que se deixa explicar adequadamente em termos de operação de perspectiva. Em casos de aparente equivalência, cabe sempre ressaltar o papel do contexto.

Seguindo a análise de Silva (2008) para os verbos causativos, diremos que a completiva finita, exemplo (20), exprime manipulação indireta e inferida, enquanto a construção completiva infinitiva com o verbo *pedir*, exemplo (21), exprime manipulação direta.

- (20) Foi aí que ele começou a chorar, disse-me que não tinha dinheiro nenhum e **pediu que não** o deixasse sozinho. (MP, E039-PT-150)
- (21) Mas tenho uma sobrinha, que é esposa da irmã da esposa dele, que tinha uma filha que acabou a faculdade e **pediram para os alunos fazerem uma** poesia para entregar lá que tinha o prêmio depois. (MP, E072-BR-985)

A seguir, apresentamos a distribuição dos dados com o V. pedir em PE e PB, com o objetivo de mostrar que a construção infinitiva apresenta aumento de frequência, exceto na escrita em PE, o que favorece, por analogia, o uso de [falar para Infinitivo].

Tabela 1: Complementação V. PEDIR em PE e PB

	Pedir que V. finito				Pedir para Infinitivo			
	PE		PB		PE		PB	
Escrita	10/19	53%	33/78	40%	07/19	47%	45/78	60%
Oral	01/14	7%	07/85	9%	13/14	93%	78/85	91%
Total	11/33	33%	40/163	25%	20/53	67%	123/163	75%

Na tabela 1, chamamos a atenção para os seguintes resultados em relação ao verbo *pedir*:

- A complementação [para Infinitivo] é mais frequente na oralidade, em PE e PB.
- Em PB, na escrita, a complementação [para Infinitivo] já supera a construção [que V. forma finita].
- Concentrando-nos agora na complementação *para* Infinitivo, identificamos três tipos construção.
- Construção 1 (C1): [pedir para Infinitivo], sem elementos intervenientes.

(22) Ele me **pediu pra assumir** essa parte toda e eu continuei associado à Universidade nesse mesmo período. (MP, E151-BR-214)

- Construção 2 (C2): [pedir para dat/suj Infinitivo], com dativo interpretado como sujeito do Infinitivo, exemplificando caso de mesclagem entre uma construção dativa e uma construção de complementação.

(23) Aí o povo lá meu, **pedia para eu ser** presidente. (MP, E164-BR-79)

- Construção 3 (C3): [pedir para dat para Infinitivo], com duas preposições *para* que formalizam duas diferentes conceptualizações, a de dativo com *para* e a de complementação verbal com *para Infinitivo*.

(24) Alexandro, vou **pedir para você para a gente começar**, eu quero que você me diga o seu nome completo, o local e a data do nascimento. (MP, E123-BR-1)

Diferentemente de *pedir que*, a construção *falar que* não conceptualiza manipulação, pelo menos não o faz nos contextos que analisamos. A construção [falar que V. finito] mantém sempre a conceptualização enunciativa/proposicional na oralidade e na escrita, em PE e PB, como nos exemplos abaixo, extraídos do *corpus* de oralidade em PB e apresentados aqui justamente por considerarmos que o contexto favoreceria um tom mais incisivo/manipulativo.

(25) Ela **falou que era** só para complementar a merenda das crianças, eu falei: ... (MP, E132-BR-290)

(26) Olha, professora, **falei para a minha mãe que a gente combinou que não pode jogar lixo** na rua, mas a minha mãe está jogando. (MP, E132"-BR-340)

Com o verbo *falar*, poderíamos interpretar que, ao usar esse verbo com um complemento que exprime finalidade/intencionalidade, como o faz o complemento *para Infinitivo*, o domínio cognitivo da causação também emerge.

Considerando os dados de pedir e falar em conjunto, observa-se que o uso de falar para Infinitivo é muito escasso na escrita. A seguir, a tabela 2 e tabela 3 nos permitem comparar oralidade e escrita.

Tabela 2: Construções PEDIR PARA e FALAR PARA V. Infinitivo na escrita

	C1		C2		C3	
	PE	PB	PE	PB	PE	PB
Pedir	7/7	37/45 (83%)	0/7	7/45 (15 %)	0/7	1/45 (2%)
Falar	0/0	1/2 (50%)	0/0	1/2	0/0	0/0

Tabela 3: Construções PEDIR PARA e FALAR PARA V. Infinitivo na oralidade

	C1		C2		C3	
	PE	PB	PE	PB	PE	PB
Pedir	13/13	27/76 (36%)	0/13	45/76 (59%)	0/13	4/76 (5%)
Falar	0	05/163 (3%)	2/2	158/163 (97%)	0/2	0/163

É, portanto, como mostra a tabela 3, na oralidade, especialmente em PB, que a construção [V. falar para Infinitivo] se mostra em fase ascendente de uso, sendo o tipo C2 o mais encontrado. Para lembrar a Construção 2 (C2) se caracteriza como [V. finito para dat/suj Infinitivo], possibilitando a interpretação do dativo como sujeito do Infinitivo, exemplificando caso de mesclagem entre uma construção dativa e uma construção de complementação. Vejamos mais alguns exemplos:

(27) Eles ligaram para mim, **pediram para eu ir até** o escritório onde é a Comtur Conselho Municipal de Turismo, onde eles faziam toda a parte burocrática, cuidavam de tudo para os catadores. (MP, E116-BR-22)

(28) Você me entrega tudo que tem aí, Dantas **falou para me entregar tudo** que tem aí de», como se diz? (MP, E209-BR-417)

Considerando o verbo *falar*, a interpretação dos dados aponta que a conceptualização manipulativa emerge na construção *para Infinitivo* no português brasileiro, como um fenômeno semântico gradual de subjetificação que atua na forma da construção, uma vez que fortalece o elo entre os elementos. No polo do sentido, há diminuição de composicionalidade da construção, na medida em que a preposição perde seu sentido prototípico de finalidade, entrincheira-se ao verbo e passa a compor uma nova construção, de valor manipulativo. Também podemos verificar a subjetificação, na medida em que há agentividade do sujeito. É nesse sentido e por essas observações que esta investigação se situa no âmbito dos estudos sobre construcionalização, mais especificamente como caso de analogização.

A construcionalização ocorre por meio de dois mecanismos cognitivos: neoanálise e analogização. Na neoanálise, há uma trajetória diacrônica, que implica uma sucessão de micropassos. Inicialmente, uma nova uma forma já existente na língua é empregada em um contexto atípico, não esperado, o que suscita uma reinterpretação (*uma inferência sugerida*) por parte do interlocutor, que entende, naquele momento, que aquela construção deve ser vista sob uma nova função ou novo significado. Em nosso estudo, ver-se-á que esse processo se dá quando uma construção [para Infinitivo], normalmente, de finalidade é reinterpretada como sendo complemento do verbo. Num segundo momento, esse novo uso pode começar a se convencionalizar e, por isso, aparece em contextos críticos (ambíguos), em que as duas leituras são possíveis. Num último momento, o novo uso mostra-se bastante convencionalizado e já é utilizado em contextos isolados, em que apenas o novo sentido é possível.

Na última fase, a da convencionalização, a construção passa a representar novos nós na *constructicon*, nossa rede de construções, hierarquicamente organizados: no nível da micro-construção, do sub-esquema e do esquema. A neoanálise ocorre por meio de um processo indutivo – de baixo para cima –, isto é, as ocorrências vão se convencionalizando e, por isso, formam micro-construções que, por sua vez, formam sub-esquemas e esquemas na rede. Assim que formado um esquema, ele pode tornar-se produtivo e formar novas microconstruções por meio de analogização, quando a rede opera de cima para baixo. As construções [V. pedir para Infinitivo] se apresentam como fonte/esquema para as construções [V. falar para Infinitivo], cujo sentido básico é o de comunicar-se oralmente por meio linguagem. Assim temos uma construção cuja conceptualização é diferenciada, tanto em relação a *pedir*, quanto em relação a *mandar* que representa a causação mais próxima de seu protótipo.

Considerações finais

O exame das construções [pedir para Infinitivo] e [falar para Infinitivo], neste trabalho, adotou o princípio geral de que a semântica é primariamente cognitiva,

baseando-nos na premissa de que é o “entendimento em conjunto”, ou seja, uma dada conceptualização sob uma dada perspectiva que constituem gradualmente os processos de mudança na língua e, também, os processos de estabilização.

O confronto entre as construções com verbos pedir e falar tornou possível, neste estudo, iniciar a investigação sobre o uso frequente de [V. falar para Infinitivo]. Chamou-nos a atenção, por um lado, a simetria das construções com [para Infinitivo] na conceptualização manipulativa; por outro lado, observou-se assimetria na relação que cada um dos itens lexicais (pedir e falar) mantém entre as suas respectivas construções com verbo finito e infinito. Vimos que [pedir que] e [pedir para] compartilham, ainda que com distinções graduais, a conceptualização manipulativa; o mesmo não se dá com [falar que e falar para], em que a construção com V. finito mantém seu sentido elocutivo e, a construção com [para Infinitivo] é usada com sentido manipulativo, como a suscitar uma relação de “equivalência” semântica com [pedir para].

Tal processo de emergência da construção [falar para Infinitivo] pode ser observada, nos corpora analisados, apenas na oralidade, com maior frequência em PB. Para explicação desse resultado e aplicação dos pressupostos de mudança semântica via analogização, cabe, portanto, observar em dados diacrônicos a trajetória de convencionalidade da construção [pedir para Infinitivo] em PB, bem como a ampliação do corpus com o verbo falar na construção [para Infinitivo].

Referências

- COSTA, L. **Resumo da actividade da Linguateca de 16 de dezembro de 2006 a 31 de dezembro de 2007**. In: www.linguateca.pt.
- DIEWALD, G. *Contexts types in grammaticalization as constructions*. Hannover. Set de 2006. Disponível em <http://journals.linguisticsociety.org/elaanguage/constructions/article/>
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.
- LANGACKER, R. W. **Cognitive grammar: a basic introduction**. New York: Oxford University Press, 2008.
- LANGACKER, R.W. Cognitive Linguistics. In: Geeraerts, D. e Cuyckens, H. (eds.). *Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007.
- LANGACKER, R.W. *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. I: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- SILVA, A. S. da. (Inter) subjetificação na linguagem e na mente. **Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos**, 15-1: 93-110, 2011.
- SILVA, A. S. da. Perspectivação conceptual e gramática. **Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos**, 12-1: 17-44, 2008.
- SILVA, A. S. da. e BARTORÉO, H. J. Gramática Cognitiva: estruturação conceptual,

- arquitectura e aplicações. In: BRITO, A. M. (org.). **Gramática: História, Teorias, Aplicações**. Porto: Fundação Universidade do Porto, p. 229-251, 2010.
- TALMY, L. *Toward a Cognitive Semantics*. Vol. II: Typology and process in concept structuring. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2000.
- TORRENT, T. T. A Rede de Construções em Para (SN) Infinitivo: Uma abordagem centrada no uso para as relações de herança e mudança construcionais. **Tese de Doutorado**. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2009.
- TRAUGOTT, E. C. On the rise of epistemic meanings in English: an example of subjectification in semantic change. *Language* 65: 31-55, 1989.
- TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. New York: Oxford University Press, 2013.
- VERHAGEN, A. Construal and Perspectivization. In: Geeraerts, D. e Cuyckens, H. (eds.). *Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 48-81.

A VARIAÇÃO LEXICAL DE CALCINHA E CUECA EM TRÊS REGIÕES BRASILEIRAS E AS RELAÇÕES TEMPORAIS FEITAS PELOS FALANTES: UM RECORTE DO PROJETO ALIB

Maria Bethânia Gomes Paes
Universidade Federal da Bahia
bethapaes@yahoo.com.br

Marcela Moura Torres Paim
Universidade Federal da Bahia
marcelamtpaim@yahoo.com.br

Introdução

O léxico de uma língua poder ser compreendido como “um depósito de elementos de designação, o qual fornece unidades básicas para a construção dos enunciados”, segundo Basílio (2017, p. 9). No entanto, ainda conforme a autora, não se trata apenas de um conjunto definido de palavras, mas de um campo marcado pela dinamicidade característica da língua e, portanto, de seus usuários, os quais estão imersos em comunidades sujeitas às mais diversas interferências advindas das transformações sociais, culturais e econômicas em diferentes espaços e tempos. E este caráter dinâmico da língua faz do léxico uma importante fonte de estudos para a documentação da variação nas diversas línguas existentes no mundo.

O presente trabalho insere-se na perspectiva dos estudos semântico lexicais considerados no Projeto Atlas Linguísticos do Brasil (ALiB) e propõe-se a analisar as designações referentes aos itens lexicais *cueca* e *calcinha* – termos usados, neste texto, como referência para denominar roupas íntimas masculina e feminina, respectivamente - no repertório linguístico de informantes da faixa etária I (18-30 anos) e da faixa etária II (50- 60 anos) do questionário semântico-lexical do Projeto ALiB, no campo semântico vestuário e acessórios, a fim de averiguar a seleção lexical dos informantes das duas faixas etárias supracitadas em cinco pontos distribuídos nos estados de Alagoas e Sergipe.

Este estudo justifica-se por tomar o léxico como ponto de partida para compreender, investigar, descrever e explicar a percepção que determinado grupo tem do mundo que o circunda, o que também, de acordo com Paim (2012), permite o conhecimento e a manutenção de parte da memória sócio-histórica e linguístico cultural da comunidade, além do registro e da sistematização da diversidade lexical e dialetológica do português falado no Brasil, confirmando, mais uma vez, sua relevância para os estudos linguísticos.

Dialetologia

A análise ora apresentada inscreve-se na perspectiva teórico-metodológica da Dialetologia Pluridimensional. Trata-se de um ramo da Linguística que consiste em observar a língua e suas variantes quanto a sua distribuição espacial, utilizando como método a Geolinguística Contemporânea, que além de levar em conta a procedência geográfica dos indivíduos, também considera fatores como o sexo, a idade e o nível de escolaridade. Assim, conforme Cardoso (2010, p. 15), o espaço geográfico é marcado pelas singularidades de seu povo também por meio da variedade linguística observada de uma região para outra, o que evidencia aspectos ligados à diversidade cultural, à formação territorial e à própria base linguística e prováveis interferências de outras línguas naquele espaço ao longo de sua história.

Ainda de acordo com Cardoso (2010, p. 25-26), uma vez que a Dialetologia, por tomar a língua como objeto de estudo, não despreza fatores extralinguísticos, inerentes aos falantes e com importantes implicações na fala, a fim de identificar áreas geograficamente definidas a partir do ponto de vista dialetal, pode suscitar-se o entendimento de que Sociolinguística e Dialetologia têm o mesmo foco, por considerarem a variação linguística no cerne de seus pressupostos. No entanto, há diferenças entre esses dois ramos de estudos da língua no que diz respeito à forma de tratar os fenômenos e de abordar os fatos linguísticos. Como destaca a autora, a dialetologia,

[...] nada obstante considerar fatores sociais como elementos relevantes na coleta e tratamento dos dados, tem como base da sua descrição a localização espacial dos fatos considerados, configurando-se, dessa forma, como eminentemente diatópica. A sociolinguística, ainda que estabeleça a intercomparação entre dados diferenciados do ponto de vista espacial, centra-se na correlação entre os fatos linguísticos e os fatores sociais, priorizando, dessa forma, as relações sociolinguísticas (CARDOSO, 2010, p. 26).

Entretanto, os objetivos desses dois ramos dos estudos linguísticos são perfeitamente delineáveis e que dialogam entre si, conforme destacado por Corvalan (1988, p. 8):

Sociolingüística y dialetología se han considerado hasta cierto punto sinónimas en cuanto a que ambas disciplinas estudian la lengua hablada, el uso lingüístico y establecen las relaciones que se dan entre ciertos rasgos lingüísticos y ciertos grupos de individuos. Así como la sociolingüística, la dialetología ha reconocido desde siempre la existencia de la heterogeneidad lingüística. (CORVALAN, 1989, p.8)

Chambers e Trudgill (1994, p.19) destacam o dialeto como foco de estudo da Dialetologia, suscitando uma discussão acerca da dificuldade em se definir o termo, sobretudo, no que concerne à diferenciação e ao limite a ser estabelecido entre língua e dialeto. Dessa forma, afirmam ser melhor a adoção do termo variedade em lugar de língua, de forma a contemplar qualquer classe particular de

língua que se deseja considerar. O dialeto, portanto, corresponderia às variedades que se diferem considerando o prisma gramatical, fonológico e lexical.

O ALiB e os estudos do léxico

O Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) é uma iniciativa de caráter nacional, com vistas a descrever a realidade do português falado em território nacional, de modo a sistematizar os comportamentos observados no Brasil em um atlas geral. Considerando a perspectiva da Dialectologia Pluridimensional, sinaliza as diferenças diatópicas, diastráticas, diassexuais e diageracionais, tomando-se os diferentes níveis de análise da língua. O Projeto ALiB tem como meta o mapeamento da realidade linguística do Brasil partindo dos dados coletados *in loco* em 250 pontos, que representam todas as regiões brasileiras, junto a 1.100 informantes dos dois sexos (biologicamente definidos), igualmente distribuídos em duas faixas etárias – 18 a 30 anos e 50 a 65 anos. Em 25 capitais do país (Palmas, e todo o estado de Tocantins, e Brasília, Distrito Federal, foram excluídas da rede de pontos por questões metodológicas, já que as localidades eram recém-criadas), foram entrevistados indivíduos com os níveis de escolaridade fundamental e universitário, sendo que os demais pontos da rede contribuíram com os dados de informantes apenas do nível fundamental. Trata-se, pois, de uma importante fonte de pesquisa e compreensão dos fenômenos linguísticos e sociais que atuam na formação e nas inevitáveis mudanças do Português Brasileiro, explicitando o caráter heterogêneo e dinâmico inerente às línguas vivas presentes no mundo.

Entende-se que partir do estudo do léxico dos falantes brasileiros é extremamente relevante para entender os fenômenos intra e extralinguísticos que interferem no uso da língua pelos falantes, a fim de determinar isoglossas no território do país. Justifica-se tal posicionamento considerando-se o que afirmam Oliveira e Isquierdo (1998, p.7), para quem as realizações lexicais dos indivíduos podem expressar sua visão de mundo, suas crenças e ideologias, seus valores e a norma linguística aprendida através das práticas socioculturais presentes em seu grupo social, que, geralmente, mantêm entre si uma identidade linguística. Nesse sentido, Paim (2012, p. 268) verificou que “[...] a identidade social de faixa etária se constrói pela revelação de que no passado as próprias informantes utilizavam um item lexical diferente, caracterizado por *porta-seio* e *corpinho*, vinculado a uma fase anterior de suas vidas” ao estudar as designações para peça do vestuário que serve para segurar os seios na fala de informantes das capitais do Brasil. A variação diageracional configura-se, portanto, como ponto interessante a ser considerado nas pesquisas que tomam o léxico como objeto de estudo, pois revela a seleção lexical dos informantes segundo a faixa etária a qual pertencem.

Ribeiro (2009, p. 239-261), em um estudo sobre as denominações para diversos brinquedos e brincadeiras infantis considerando os dados do ALiB reco-

lhidos no Nordeste brasileiro, observou que as variáveis sexo e faixa etária não figuraram como relevantes para a determinação da forma lexical mobilizada pelos informantes como resposta às perguntas para verificar designações para os doze jogos e diversões infantis considerados no referido trabalho. A linguista concluiu que o grau de escolarização foi a variável mais relevante para a determinação da variante lexical utilizada como primeira resposta pelos informantes às perguntas da área semântica “jogos e brincadeiras”.

Estudos da variação lexical no PB feitos por Paim (2011; 2012), atendo-se ao campo semântico “vestuário e acessórios”, observados no *corpus* do ALiB, especificamente das capitais do Brasil, apontaram a presença de expressões temporais associadas ao uso de variantes linguísticas, algumas delas concentrando-se nos dados de indivíduos de uma determinada faixa etária.

Esta pesquisa concentra-se na tarefa de mapear as denominações relacionadas à *cueca* e à *calcinha*, contemplando também os pontos concentrados no interior dos Estados brasileiros (por hora, aqueles situados nos estados de Alagoas, Sergipe e Mato Grosso do Sul), a fim de dar continuidade ao estudo de Paim (2011; 2012) com a sistematização de dados e constatações acerca dos referidos itens lexicais ao longo do território brasileiro.

Metodologia

Para a constituição do *corpus*, foram considerados dados provenientes das respostas às questões de número 189 (Qual a roupa que o homem usa debaixo da calça?) e 190 (Qual a roupa que a mulher usa debaixo da saia?) do Questionário Semântico Lexical – QSL, que constam no Questionário do ALiB 2001 (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 37).

Os participantes considerados na presente análise são organizados por faixa etária, sexo e escolaridade, variáveis sociais controladas pelo ALiB da seguinte maneira:

- a) faixa etária: faixa I- informantes com idade entre 18 e 30 anos; faixa II- informantes com idade entre 50 e 65 anos;
- b) sexo: homens e mulheres;
- c) escolaridade: indivíduos de nível fundamental incompleto.

Foram analisados os registros das gravações de informantes distribuídos, como expõem Cardoso et al (2014), em pontos do ALiB, nos Estados de Alagoas, Sergipe e Mato Grosso do Sul, sendo quatro sujeitos por localidade: em Alagoas, serão considerados os inquéritos referentes aos pontos 74- União dos Palmares, 75- Santana do Ipanema e 76- Arapiraca; em Sergipe, serão examinados os registros dos pontos 78- Propriá e 80- Estância; em Mato Grosso do Sul, os pontos analisados serão 114-Paranaíba, 116-Nioaque e 117-Ponta Porã.

Ainda quanto à formação do *corpus* desta análise, optou-se pela exclusão das capitais dos estados considerados. Assim, todas as localidades do interior

dos estados de Alagoas e Sergipe tiveram seus inquéritos analisados neste trabalho. Quanto ao território de Mato Grosso do Sul, que é representado no ALiB por seis pontos, foram consideradas apenas três localidades, a fim de se estabelecer uma média de pontos considerados nos três estados brasileiros supracitados. A escolha dos pontos em Mato Grosso do Sul foi feita considerando-se aspectos geográficos, uma vez que Paranaíba faz fronteira com o estado de Minas Gerais, Ponta Porã situa-se na divisa do Brasil com o Paraguai e Nioaque localiza-se no interior do território sul mato-grossense. Assim, é possível observar se as particularidades relacionadas à localização desses pontos em Mato Grosso do Sul interferem ou não no comportamento linguístico dos falantes.

A análise adotou o método qualitativo e quantitativo, uma vez que, além do número de lexias encontradas, considerou o falante em suas relações sociais, verificando-se, assim, a variação e a constituição lexical, segundo as variáveis diassexual, diatópica e diageracional. O estudo, portanto, considera os pressupostos teórico-metodológicos da Dialetologia Pluridimensional, aliado ao método de análise das variáveis estudadas pela Sociolinguística.

Análise dos dados

As designações para vestuário íntimo nos dicionários da Língua Portuguesa

Os quadros 1 e 2 indicam, respectivamente, quais as designações encontradas para “a roupa que o homem usa debaixo da calça” e para “a roupa que a mulher usa debaixo da saia” nos pontos supracitados do ALiB. Como é possível verificar, 12 delas estão registradas em dicionários da Língua Portuguesa.

Quadro 1: Registro das variantes de *cueca* nos Dicionários de Ferreira (2004) e Houaiss (2009)

“roupa que o homem usa debaixo da calça”	Ferreira (2004)	Houaiss (2009)
Cueca	Dicionarizada	Dicionarizada
Zorba	Não dicionarizada	Não dicionarizada
Sunga	Dicionarizada	Dicionarizada
Samba canção	Dicionarizada	Dicionarizada
Calção	Dicionarizada	Dicionarizada
Ceroula	Dicionarizada	Dicionarizada

Quadro 2: Registro das variantes de *calcinha* nos Dicionários de Ferreira (2004) e Houaiss (2009)

“roupa que a mulher usa debaixo da saia”	Ferreira (2004)	Houaiss (2009)
Calcinha	Dicionarizada	Dicionarizada
Saiote	Dicionarizada	Dicionarizada
Biquíni	Dicionarizada	Dicionarizada
Tanga	Dicionarizada	Dicionarizada
Fio dental	Dicionarizada	Dicionarizada
Calçola/ calçolão	Dicionarizada	Dicionarizada

Observa-se nos quadros 1 e 2 que das 12 denominações utilizadas para designar “roupa que o homem/ a mulher usa debaixo da calça/ da saia”, *zorba* foi a única lexia não dicionarizada, mas que foi utilizada consideravelmente por informantes situados em pontos dos três Estados brasileiros em questão, a saber; no Estado de Alagoas (informante mulher), em União dos Palmares (74) e em Santana do Ipanema (75), no de Sergipe (informante homem), em Propriá (78), e no de Mato Grosso do Sul (3 informantes homens e 2 mulher). Trata-se de uma ocorrência que remete à figura de linguagem metonímia, que consiste no fato de uma palavra ser substituída por outra por proximidade de sentido. Nesse caso, *zorba* é uma marca comercial conhecida nacionalmente, dedicada à produção e venda de roupas íntimas masculinas.

Os dados e as dimensões diatópica, diassexual e diageracional

Análise das designações para “roupa que o homem usa debaixo da calça”

O quadro 3 apresenta quantitativamente o uso das variantes pelos informantes dos pontos do ALiB situados no Estado de Alagoas para a pergunta: “qual a roupa que o homem usa debaixo da calça?”. Foram registrados os itens lexicais *cueca*, *zorba*, *sunga*, *samba canção*, *calção* e *ceroula* nos inquéritos da referida área.

Quadro 3: Designações para “roupa que o homem usa debaixo da calça em Alagoas”

“roupa que o homem usa debaixo da calça”	União dos Palmares	Santana do Ipanema	Arapiraca
Cueca	4 ocorrências	4 ocorrências	4 ocorrências
Zorba	2 ocorrências	1 ocorrência	----
Sunga	----	1 ocorrência	1 ocorrência
Samba canção	----	1 ocorrência	----
Calção	----	----	1 ocorrência
Ceroula	----	----	----

Os dados demonstram que a variante *cueca* é a mais recorrente entre os informantes dos pontos do ALiB situados em Alagoas, sendo observada na fala dos 12 sujeitos considerados no Estado, como resposta à pergunta 189 do QSL.

A variante *zorba* é a segunda lexia mais utilizada em resposta à pergunta 189 do ALiB, figurando na fala de três dos 12 informantes considerados em Alagoas, dando indícios de marca na fala das mulheres no referido estado. No ponto de Arapiraca, não foi registrada tal variante, sendo observada em União dos Palmares (dois informantes) e Santana do Ipanema Palmares (um informante). Quanto à dimensão diasssexual, o item lexical *zorba* foi observado apenas nos dados de mulheres de ambas as faixas etárias de União dos Palmares e Santana do Ipanema, o que não correu nos dados de mulheres de Arapiraca, como apresentado no Quadro 4.

A lexia *sunga* é a terceira variante mais utilizada em resposta à pergunta 189 do ALiB (duas ocorrências), constando nos registros de informantes de Santana do Ipanema e de Arapiraca, com uma ocorrência em cada ponto. As duas ocorrências encontradas estão na fala da informante mulher, faixa etária I em Santana do Ipanema e na fala do informante homem, faixa etária II, em Arapiraca. Portanto, *sunga* não consta nos dados de homens e mulheres, de ambas as faixas etárias, de União dos Palmares.

Samba canção ocorreu apenas uma vez no recorte considerado, nos dados de homem, faixa etária I natural de Santana do Ipanema.

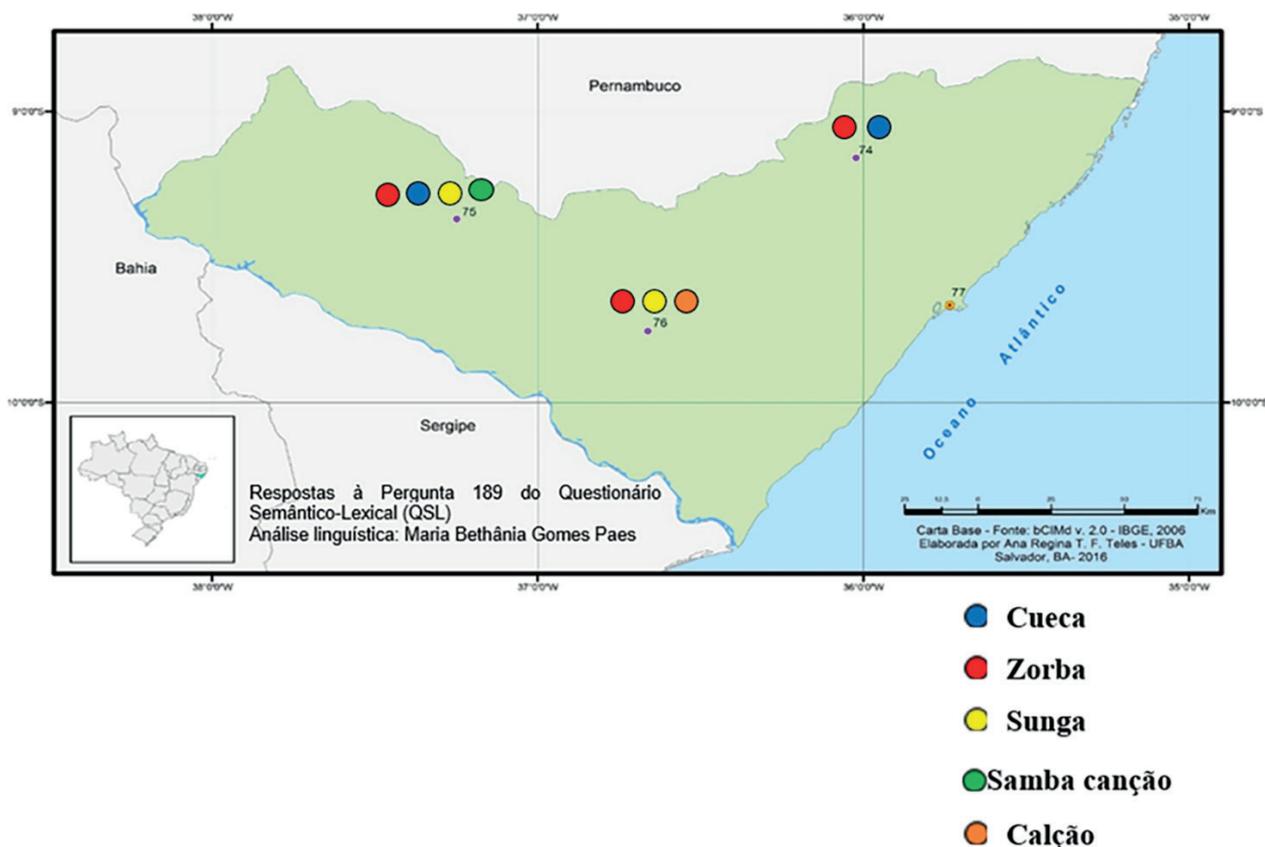
Calção ocorreu apenas uma vez no recorte considerado, nos dados da mulher de faixa etária I natural de Arapiraca.

Quadro 4: Distribuição diasssexual/diageracional das variantes para “roupa que o homem usa debaixo da calça em Alagoas”

Localidades	Homem-	Homem-	Mulher-	Mulher-
	faixa etária I	faixa etária II	faixa etária I	faixa etária II
União dos Palmares	cueca	cueca	cueca, zorba	cueca, zorba
Santana do Ipanema	cueca, samba canção	cueca	cueca, sunga	cueca, zorba
Arapiraca	cueca	cueca, sunga	cueca, calção	cueca

Apresenta-se, a seguir, a carta linguística formulada com base na distribuição diatópica das lexias referentes às denominações para “roupa que o homem usa debaixo da calça” em Alagoas.

Figura 1 – Denominações para “roupa que o homem usa debaixo da calça” em Alagoas



O quadro 5 demonstra quantitativamente o uso das variantes pelos informantes dos pontos do ALiB situados no Estado de Sergipe para a pergunta: “qual a roupa que o homem usa debaixo da calça”?

Foram registrados os itens lexicais *cueca*, *zorba*, *sunga*, *samba canção*, *calção* e *ceroula* na referida área, como ocorreu em Alagoas.

Quadro 5: Designações para “roupa que o homem usa debaixo da calça” em Sergipe

“roupa que o homem usa debaixo da calça”	Propriá	Estância
Cueca	4 ocorrências	4 ocorrências
Zorba	1 ocorrência	----
Sunga	1 ocorrência	2 ocorrências
Samba canção	1 ocorrência	----
Calção	----	1 ocorrência
Ceroula	----	1 ocorrência

Os dados demonstram que a variante *cueca* é a mais recorrente entre os informantes dos pontos do ALiB situados em Sergipe, sendo registrada na fala dos 12 sujeitos considerados no Estado, em resposta à pergunta 189 do QSL, como observado nos dados de Alagoas.

A variante *sunga* é a segunda lexia mais utilizada em resposta à pergunta

189 do ALiB, sendo observada na fala de três dos 12 informantes considerados em Sergipe: em Propriá, na resposta de um informante, e em Santana do Ipanema nos registros de dois informantes. Considerando-se as dimensões diassexual/diageracional, cujos dados foram sistematizados no Quadro 6, o item lexical *sunga* foi observado em ambos os sexos: em Propriá, apenas no registro de mulher de faixa etária II, em Estância, *sunga* foi observado em dados de mulher da faixa etária I e em dados do homem de faixa etária II.

As lexias *zorba*, *samba canção*, *calção* e *ceroula* foram utilizadas apenas uma vez cada: *zorba* e *samba canção* foram observadas na fala de informantes de Propriá, da faixa 2, sendo que a primeira lexia foi utilizada por um homem, e a segunda, por mulher; os itens lexicais *calção* e *ceroula* foram utilizados por uma mulher de Estância, pertencente à faixa etária 2.

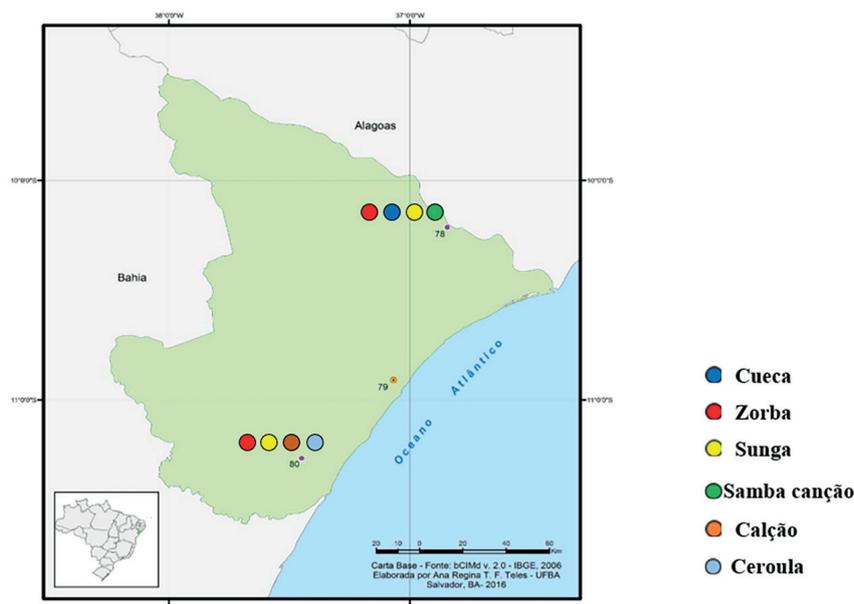
Segue o quadro 6 com a distribuição diassexual/diageracional das variantes para “roupa que o homem usa debaixo da *calça*” em Sergipe.

Quadro 6: Distribuição diassexual/ diageracional das variantes para “roupa que o homem usa debaixo da *calça*” em Sergipe

Localidades	Homem- faixa etária I	Homem- faixa etária II	Mulher- faixa etária I	Mulher- faixa etária II
Propriá	cueca	cueca, zorba	cueca	sunga, samba canção, cueca
Estância	cueca	cueca, sunga	cueca, sunga	cueca, ceroula, calção

A seguir, a carta linguística formulada com base na distribuição diatópica das lexias referentes às denominações para “roupa que o homem usa debaixo da *calça*” em Sergipe.

Figura 2 – Denominações para “roupa que o homem usa debaixo da *calça*” em Sergipe



Quanto aos inquéritos de informantes de Mato Grosso do Sul, no que se refere às respostas à pergunta “Qual a roupa que o homem usa debaixo da calça?”, tem-se os seguintes dados.

Quadro 7: Designações para “roupa que o homem usa debaixo da calça” em Mato Grosso do Sul

“roupa que o homem usa debaixo da calça”	Paranaíba	Nioaque	Ponta Porã
Cueca	4 ocorrências	4 ocorrências	3 ocorrências
Zorba	2 ocorrências	1 ocorrência	2 ocorrências
Sunga	1 ocorrência	2 ocorrências	1 ocorrência
Samba canção	1 ocorrência	----	----
Ceroula	1 ocorrência	----	----
Calção	----	----	----

Foram registrados os itens lexicais *cueca*, *zorba*, *sunga*, *samba canção* nos pontos considerados em Mato Grosso do Sul. Ao contrário do que foi observado nas localidades consideradas em Alagoas e Sergipe, não foi registrada a lexia *calção* nos inquéritos sul matogrossenses.

Como ocorreu nos outros Estados considerados nesta análise, a variante *cueca* é a mais recorrente entre os informantes dos pontos do ALiB situados em Mato Grosso do Sul, não sendo utilizada apenas por um informante de Ponta Porã, uma mulher pertencente à faixa etária II.

A segunda lexia mais utilizada em resposta à questão 192 do QSL-ALiB é a variante *zorba*, registrada na fala de cinco informantes e presente nos três pontos considerados.

A lexia *sunga* também foi registrada em todos os três pontos selecionados em Mato Grosso do Sul, sendo observada em cinco inquéritos.

Samba canção foi utilizada apenas por um informante de Paranaíba, uma mulher de faixa etária I.

Ceroula foi registrada apenas no inquérito de uma mulher, da faixa etária II, de Paranaíba.

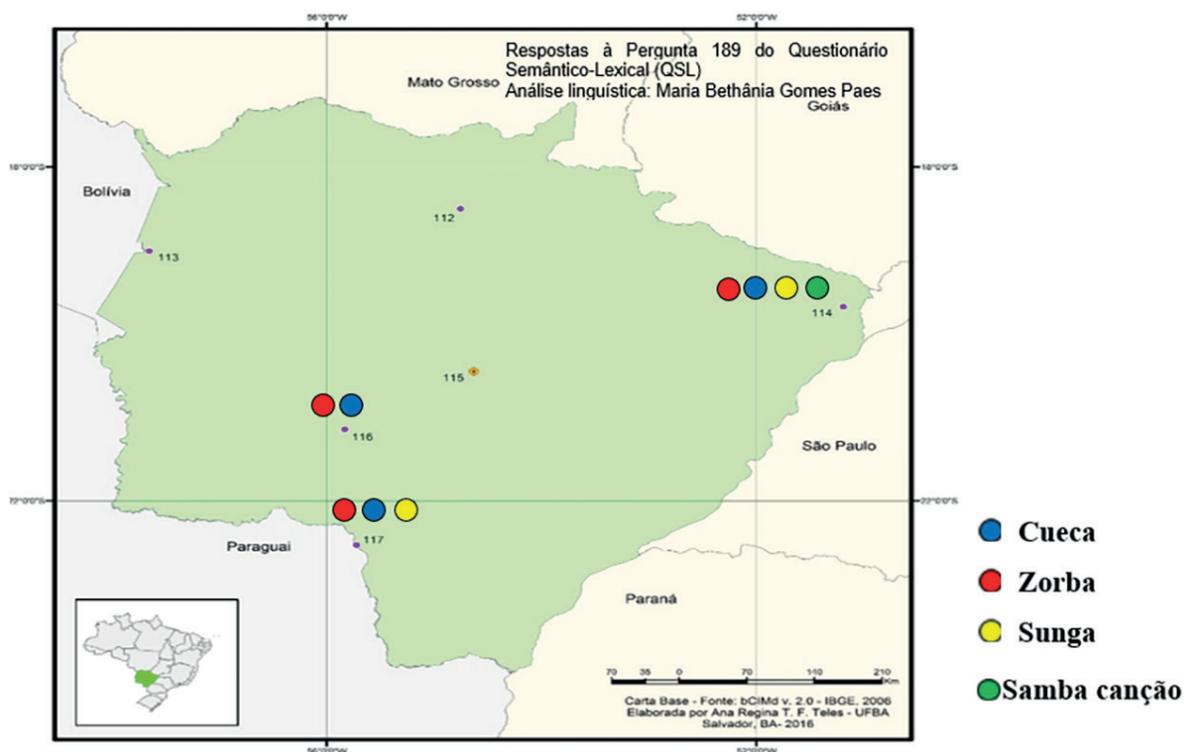
Segue o quadro 8 com a distribuição diasssexual/diageracional das variantes para “roupa que o homem usa debaixo da calça” em Mato Grosso do Sul.

Quadro 8: Distribuição diasssexual/ diageracional das variantes para “roupa que o homem usa debaixo da calça” em Mato Grosso do Sul

Localidade	Homem- faixa etária I	Homem- faixa etária II	Mulher- faixa etária I	Mulher- faixa etária II
Paranaíba	cueca	cueca, zorba	cueca, sunga, samba canção	cueca, zorba, ceroula
Nioaque	cueca	zorba, cueca	cueca	cueca
Pontaporã	cueca, zorba	cueca	cueca	zorba, sunga

A seguir, a carta linguística formulada com base na distribuição diatópica das lexias referentes às denominações para roupa que o homem usa debaixo da calça em Mato Grosso do Sul.

Figura 3 – Denominações para “roupa que o homem usa debaixo da calça” em Mato Grosso do Sul



Análise das designações para “roupa que a mulher usa debaixo da saia”

O quadro 9 apresenta quantitativamente o uso das variantes pelos informantes dos pontos do ALiB situados no Estado de Alagoas para a pergunta “Qual a roupa que a mulher usa debaixo da saia?”. Foram registrados os itens lexicais *calcinha*, *saiote* e *biquíni* na referida área.

Quadro 9: Designações para “roupa que a mulher usa debaixo da saia” em Alagoas

	União dos Palmares	Santana do Ipanema	Arapiraca
Calcinha	4 ocorrências	4 ocorrências	4 ocorrências
Saiote	----	1 ocorrência	----
Biquíni	----	----	1 ocorrência

Os dados demonstram que a variante *calcinha* é a mais recorrente entre os informantes dos pontos do ALiB situados em Alagoas, sendo observada na fala dos 12 sujeitos considerados no Estado, como resposta à pergunta 189 do QSL.

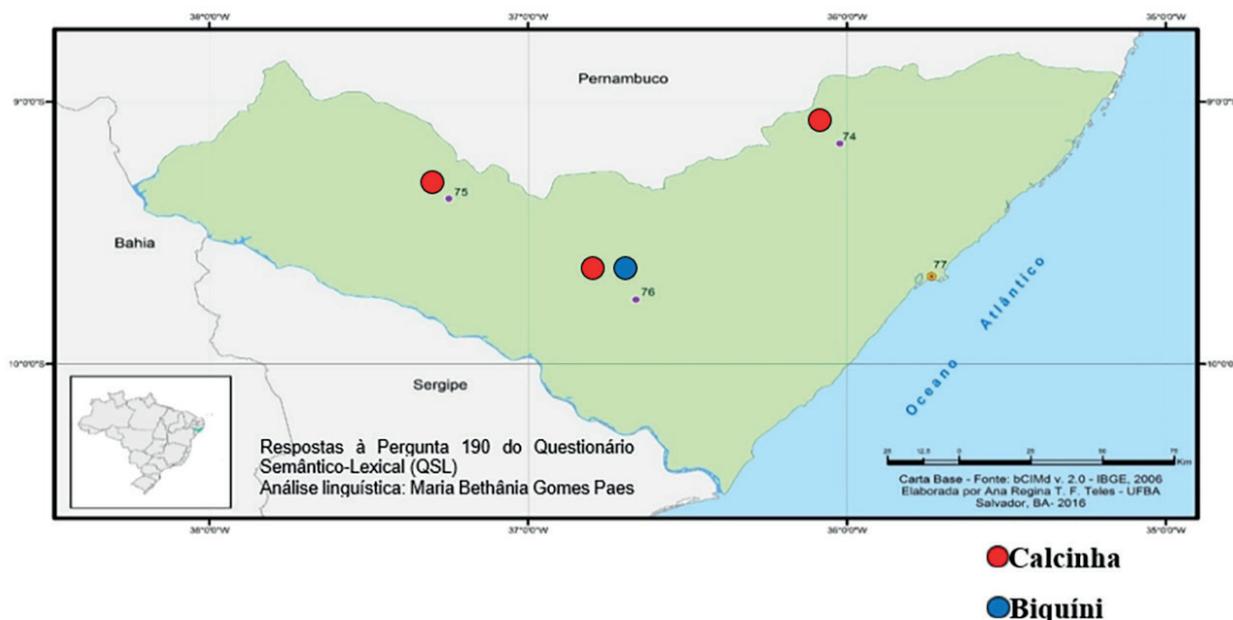
As variantes *saiote* e *biquíni* foram registradas uma única vez cada, em falantes da faixa etária II: a primeira foi utilizada por informante mulher, de Santana do Ipanema; a segunda, em dados de homem, de Arapiraca, como pode ser observado no quadro 10.

Quadro 10: Distribuição diasssexual/diageracional das variantes para “roupa que a mulher usa debaixo da saia” em Alagoas

Localidades	Homem-	Homem-	Mulher-	Mulher-
	faixa etária I	faixa etária II	faixa etária I	faixa etária II
União dos Palmares	calcinha	calcinha	calcinha	calcinha
Santana do Ipanema	calcinha	calcinha	calcinha	calcinha, saiote
Arapiraca	calcinha, biquíni	calcinha	calcinha	calcinha

A seguir, a carta linguística formulada com base na distribuição diatópica das lexias referentes às denominações para “roupa que a mulher usa debaixo da saia” em Alagoas.

Figura 4 – Denominações para “roupa que a mulher usa debaixo da saia” em Alagoas



O quadro 11 apresenta as variantes utilizadas pelos informantes dos pontos do ALiB situados no Estado de Sergipe para a pergunta: “qual a roupa que a mulher usa debaixo da saia” em Sergipe? Foram registrados os itens lexicais *calcinha*, *tanga*, *fio dental* e *calçola/calçolão* na referida área.

Quadro 11: Designações para “roupa que a mulher usa debaixo da saia” em Sergipe

	Propriá	Estância
Calcinha	4 ocorrências	4 ocorrências
Tanga	1 ocorrência	1 ocorrência
Fio dental	1 ocorrência	----
Calçola/ calçolão	1 ocorrência	1 ocorrência

Os dados demonstram que a variante *calcinha* é a mais recorrente entre os informantes dos pontos do ALiB situados em Sergipe, sendo observada, como resposta à pergunta 189 do QSL, na fala dos 12 sujeitos considerados no Estado.

As variantes *tanga* e *calçola/calçolão* foram utilizadas duas vezes cada, sempre na faixa etária II: a primeira foi utilizada por informante homem, de Estância, e por mulher, de Propriá; a segunda é utilizada pelas mulheres das duas faixas etárias consideradas.

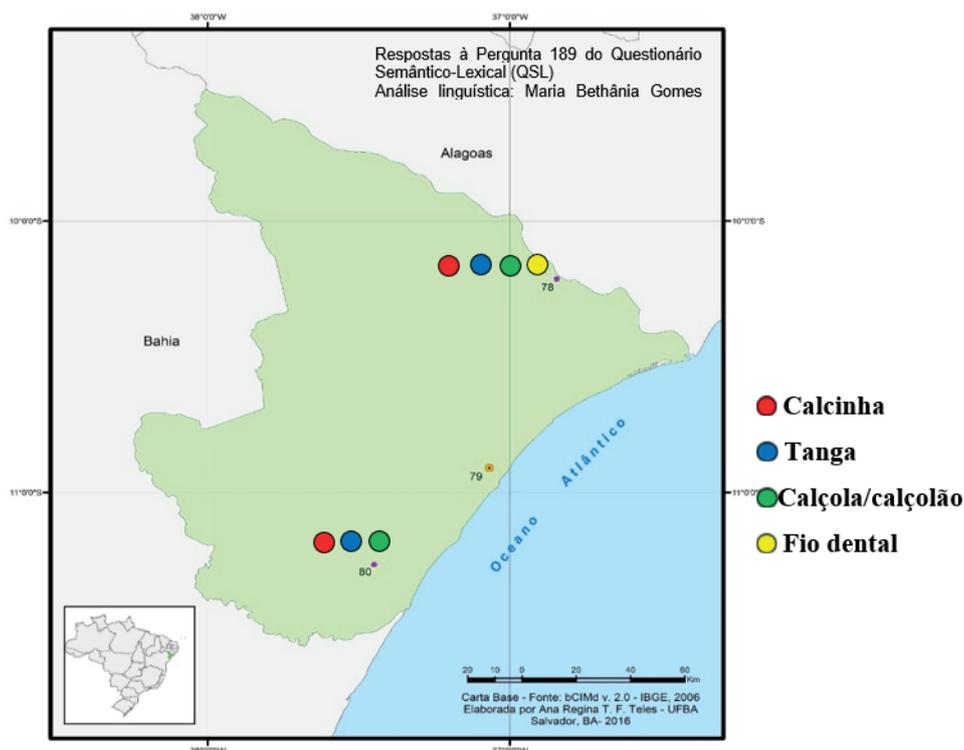
A variante *fio dental* foi registrada uma única vez na fala da informante mulher, faixa etária II, de Propriá, como observado no quadro 12.

Quadro 12: Distribuição diasssexual/diageracional das variantes para “roupa que a mulher usa debaixo da saia” em Sergipe

	Homem- faixa etária I	Homem- faixa etária II	Mulher- faixa etária I	Mulher- faixa etária II
Propriá	calcinha	calcinha	calcinha	calcinha, tanga, fio dental, calçola
Estância	calcinha	calcinha, tanga	calcinha, calçolão	calcinha

A seguir, a carta linguística formulada com base na distribuição diatópica das lexias referentes às denominações para “roupa que a mulher usa debaixo da saia” em Sergipe.

Figura 5 – Denominações para “roupa que a mulher usa debaixo da saia” em Sergipe



O quadro 13 apresenta o número das variantes utilizadas pelos informantes dos pontos do ALiB situados no Estado de Mato Grosso do Sul para a pergunta: “Qual a roupa que a mulher usa debaixo da saia?”. Foram registrados os itens lexicais *calcinha* e *saiote* na referida área.

Quadro 13: Designações para “roupa que a mulher usa debaixo da saia” em Mato Grosso do Sul

“roupa que a mulher usa debaixo da saia”	Paranaíba	Nioaque	Ponta Porã
Calcinha	4 ocorrências	4 ocorrências	4 ocorrências
Saiote	1 ocorrência	----	----

Como ocorreu nos dados de Alagoas e Sergipe, tem-se a variante *calcinha* como a mais recorrente entre os informantes dos pontos do ALiB situados em Mato Grosso do Sul, sendo observada na fala dos 12 sujeitos considerados no Estado, como resposta à pergunta 189 do QSL.

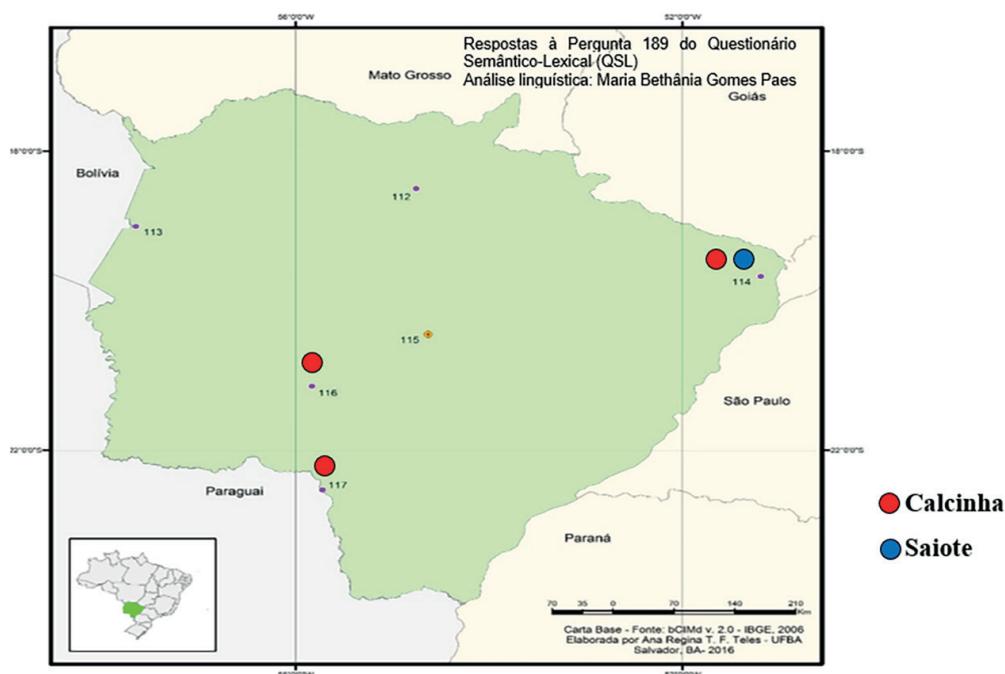
A variante *saiote*, também presente na fala de um informante de Alagoas, foi registrada uma única vez na fala de um homem de faixa etária II, da cidade de Nioaque.

Quadro 14: Distribuição diasssexual/ diageracional das variantes para “roupa que a mulher usa debaixo da saia” em Mato Grosso do Sul

Localidade	Homem- faixa etária I	Homem- faixa etária II	Mulher- faixa etária I	Mulher- faixa etária II
Paranaíba	calcinha	saiote, calcinha	calcinha	calcinha
Nioaque	calcinha	calcinha	calcinha	calcinha
Ponta Porã	calcinha	calcinha	calcinha	calcinha

A seguir, a carta linguística formulada com base na distribuição diatópica das lexias referentes às denominações para roupa que a mulher usa debaixo da saia em Mato Grosso do Sul.

Figura 6 – Denominações para “roupa que a mulher usa debaixo da saia” em Mato Grosso do Sul



As relações temporais feitas pelo falante quanto ao uso das lexias.

Nos inquéritos analisados foram observadas também relações feitas por alguns informantes quanto ao fator tempo como condicionador do uso de determinadas lexias no presente ou passado. Tais relações foram observadas na fala dos dois informantes do sexo feminino, da faixa etária II, cada um deles residentes em Propriá - SE e Estância - SE, ao serem questionados sobre qual roupa que o homem usa debaixo da calça, como disposto a seguir:

- (a) “**Sunga. Antigamente era samba canção, né, ou cueca.**” [...] Não, porque **cueca de antigamente ela era aberta** aqui, né, é, muita gente usa ainda, né, ela é aberta aqui, tem os dois [...] que prende [...] A sunga é a fechada como calcinha,

né.” (mulher, faixa etária II, ensino fundamental, Propriá - SE);

- (b) “Bom, na, **na minha juventude chamava era ceroula**, [...] **calção** [...] mas, **de um tempo pra cá aí é cueca** [...]” (mulher, faixa etária II, ensino fundamental, Estância - SE)

Na fala da informante de Propriá, é possível inferir que (i) o item lexical *sunga* é marcado como designação mais moderna; (ii) a lexia *samba canção* é marcada como designação mais antiga; (iii) *cueca* é a variante mais utilizada no passado e no presente, havendo alteração nos modelos de ontem e hoje.

Considerando-se a fala da informante de Estância, observa-se que o item lexical *cueca* é marcado como designação mais moderna, sendo as lexias *ceroula* e *calção* marcadas como designações mais antigas para a roupa que o homem usa debaixo da calça.

Quanto à roupa que a mulher usa debaixo da saia, os informantes não fizeram relações entre tempo/geração e uso das lexias registradas.

Considerações Finais

A partir da coleta e da análise dos dados, pode-se concluir que as variantes *cueca* e *calcinha* foram as mais produtivas nos pontos observados como resposta às perguntas 189 e 190 do QSL, figurando na fala dos 20 informantes considerados neste estudo. A dimensão diatópica, porém, não se demonstra como relevantes na determinação das lexias pelo falante.

Além de *cueca* e *calcinha*, outras variantes são apontadas pelos falantes como alternativa às supracitadas. A variante *zorba*, a única não dicionarizada entre as registradas nas falas dos informantes, foi observada em quatro inquéritos, número acima de termos como *samba canção* (1 registro), e próxima em quantidade da variante *sunga* (5 registros), apesar de essas últimas serem nomeações de uma peça do vestuário masculino vestida “embaixo da calça”.

O fato de ser questionado ao informante sobre roupas usadas debaixo da calça/ saia, não sendo especificado como peça íntima, bem como a postura de aceitação ou não da resposta como válida pelo inquiridor pode influenciar respostas como *calção*, *saiote*. Tal aspecto poderá ser analisado, de forma controlada, a partir do levantamento dos dados a ser realizado nos demais estados brasileiros.

A análise de possíveis relações diassexuais e diageracionais observadas entre o uso de determinada lexia e a forma como o falante a situa temporalmente no discurso é extremamente relevante em estudos futuros, na medida em que pode demonstrar o comportamento linguístico dos falantes ao longo do tempo em determinadas comunidades linguísticas associado a diferentes fatores sociais.

Referências

- BASÍLIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. 3. ed., 3ª imp. São Paulo: Contexto, 2017.
- CARDOSO, Suzana Alice Marcelino da Silva et al. **Atlas Linguístico do Brasil**. Londrina: EDUEL, 2014. v. 1.
- CARDOSO, Suzana Alice Marcelino da Silva. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola, 2010.
- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB (Brasil). **Atlas Linguístico do Brasil: questionário 2001**. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P. **La Dialectología**. Trad. de Carmen Morán González. Madrid: Visor Libros, 1994.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2009.
- OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. Apresentação. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.). **A ciência do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998, p. 7.
- PAIM, Marcela Moura Torres. A variação lexical do português falado no Brasil: reflexões sobre o campo semântico vestuário e acessórios nos dados do Projeto ALiB. In: **VI SIGET - Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, Natal**. Anais do VI SIGET. Natal: UFRN, 2011. Acesso em: 19 mai 2017.
- _____. O Sutiã na Bahia: Um Estudo em Dois Tempos Diferentes. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/1, p. 267-280, jun. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/11353>. Acesso em: 19 mai 2017.
- RIBEIRO, Silvana Soares Costa. Jogos e diversões infantis: preferências linguísticas e variáveis sociais. In: RIBEIRO, Silvana Soares Costa; COSTA, Sônia Bastos Borba; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino da Silva (orgs.). **Dos sons às palavras- nas trilhas da língua portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 237-261.
- SILVA-CORVALAN, Carmem. **Sociolinguística: teoria y análisis**. Madri: Alhambra, 1989.

A FORMA E AS FUNÇÕES DO SUFIXO –INHO NO PORTUGUÊS E A SUA TRADUÇÃO PARA O ALEMÃO: UMA CERVEJINHA OU EIN BIERCHEN?

Pedro Paulo Nunes da Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
pedrooluap@hotmail.com

Introdução

Em abril de 1990, João Ubaldo Ribeiro (1941–2014) e sua família mudaram-se para a Alemanha como parte de um intercâmbio acadêmico realizado por meio do DAAD¹. A partir dessa experiência, que durou um pouco mais de um ano, o autor vivenciou situações novas e históricas para a Alemanha do início da década de 1990. Entretanto, foram as experiências pessoais vividas por ele com sua família que serviram como material principal para as crônicas mensais escritas para o jornal alemão *Frankfurter Rundschau*.

As experiências retratadas por João Ubaldo, a princípio, não se relacionam diretamente às situações que ocorreram na Alemanha daquele período, mas, principalmente, às questões sociais, linguísticas e culturais vividas diretamente pelo autor. As crônicas têm a típica comicidade dos textos ubaldianos, ou, como foram citadas por Jorge Amado, em um dos elementos paratextuais do livro: “o leitor atravessa as crônicas de João Ubaldo com o sorriso nos lábios” (RIBEIRO, 2011).

O sucesso advindo das crônicas publicadas no jornal alemão rendeu, posteriormente, a publicação do livro *Ein Brasilianer in Berlin*, em 1994, sendo ele uma coletânea de todas as crônicas de João Ubaldo publicadas pelo jornal *Frankfurter Rundschau* no período do seu intercâmbio (1990-1991).

Somente no ano seguinte, em 1995, o livro homônimo em língua portuguesa foi publicado. Entretanto, foi essa versão que contou com as crônicas na língua original pelo autor, ou seja, o português. Todas as crônicas, antes de serem publicadas, foram traduzidas para o jornal, uma vez que o autor não era fluente em língua alemã, o que, inclusive, tornou-se o assunto principal em algumas de suas crônicas.

A tradutora, agente literária e organizadora de várias obras de língua portuguesa em território alemão, Ray-Güde Mertin (1943-2007), é quem se encarregou da tradução para a versão em língua alemã. Por consequência, a tradutora, ao traduzir as crônicas escritas no português do Brasil para o alemão, teve que lidar com os textos nas línguas de partida e de chegada, ao passo que se tornou uma mediadora entre

¹ *Deutscher Akademischer Austauschdienst*, traduzido para o português pela mesma instituição como Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico.

duas culturas, muito mais do que entre duas línguas (BLUME et al., 2009).

As crônicas ubaldianas aqui analisadas, portanto, são as 16 crônicas que compõem a publicação *Um brasileiro em Berlim* (RIBEIRO, 2011), além de suas respectivas traduções no livro *Ein Brazilianer in Berlin* (RIBEIRO, 1994).

Neste trabalho, tenho por finalidade apresentar uma pesquisa descritiva de questões culturais e linguísticas na tradução de palavras com o sufixo indicador de diminutivo sintético, isto é, o sufixo *-inho* e suas desinências de gênero e número (*-inhos*, *-inha* e *-inhas*), pois o objetivo geral é responder ao questionamento que norteia esta pesquisa: como a tradutora medeia as transferências linguístico-culturais, no par linguístico português/alemão, de palavras sufixadas pelo *-inho* em crônicas ubaldianas no corpus paralelo *Um brasileiro em Berlim/Ein Brazilianer in Berlin*?

Em um primeiro momento, parece ser bastante objetivo o uso desse afixo e a realização da sua respectiva tradução. Todavia, João Ubaldo utiliza-se desse sufixo para diversos fins, ocasionando a pulverização de funções que o afixo pode ter. Conseqüentemente, a tradutora deverá ater-se a esse fato e compreender, assim como todo tradutor em sua função, que questões linguísticas também são influenciadas por razões culturais. Logo, “a tradução é mais que uma simples operação linguística: as línguas são inseparáveis da diversidade cultural” (OUSTINOFF, 2011, p. 10).

O presente estudo é composto por cinco seções, além desta introdução. Na seção dois, apresento os tipos de traduções e as operações vinculadas na tradução interlingual, a qual ora analiso. Em seguida, exponho brevemente sobre o sufixo *-inho* e o apego dos brasileiros por este afixo. Na seção de número quatro, por sua vez, os procedimentos metodológicos são pormenorizados. Em seguida, a apresentação e a análise dos dados são tratadas na quinta seção. Por fim, concluo com as considerações finais a esta breve análise da forma e das funções do sufixo *-inho* no português e a sua tradução para o alemão, pois tenho como principal objetivo averiguar os aspectos linguístico-culturais na tradução de diminutivos sintéticos em crônicas ubaldianas contidas no corpus paralelo.

Tipos de traduções

Nesta seção, apresento os três tipos de traduções descritos por Roman Jakobson (1959), além da necessidade de considerar os movimentos feitos pelo tradutor ao realizar a tradução interlingual, os quais foram tratados por Michaël Oustinoff (2011).

Em *On linguistic aspects of translation*, Jakobson discorre sobre as traduções diversas que existem. Segundo ele, a tradução intralingual é toda reformulação de signos verbais por outros signos, contudo, pertencentes à mesma língua. Por outro lado, a tradução interlingual, a qual trato com maior frequência neste

artigo, é a tradução propriamente dita, ou seja, com os mesmos aspectos da tradução anterior, porém transforma os signos verbais de uma língua em signos de outra língua. Por último, a tradução intersemiótica é “uma interpretação de signos verbais por meio de signos de sistemas de signos não verbais” (JAKOBSON, 1959, p. 233, tradução minha²).

Em Tradução: história, teorias e métodos, Oustinoff afirma que a tradução interlingual não deve “negligenciar a tradução intralingual, que se apresenta tanto do lado do ‘enunciado fonte’ como do lado do ‘enunciado alvo’. O ‘enunciado fonte’ só pode ser compreendido quando formos capazes de reformulá-lo em ‘língua-fonte’” (OUSTINOFF, 2011, p. 75, grifos do autor). Em vista disso, o tradutor, ao realizar a tradução propriamente dita, irá operar uma função tripla para alcançar o desejado texto/enunciado alvo em língua-alvo.

Para Michaël Oustinoff, antes de ser vertido para a língua-alvo, o texto/enunciado deve ser traduzido de maneira intralingual para ser compreendido. Em seguida, por meio da compreensão, o texto/enunciado poderá ser reformulado na outra língua. Todavia, na terceira e última parte, acontecerá a tradução intralingual novamente, a reformulação tomará lugar mais uma vez, porém, por meio da língua de chegada. Isto posto, “a reformulação na ‘língua-fonte’ é preferentemente da ordem da compreensão; a reformulação na ‘língua-alvo’, preferentemente da ordem da expressão” (OUSTINOFF, 2011, pp. 75-76, grifos do autor).

Será função do tradutor, por consequência, “ter a capacidade de dispor de várias reformulações na língua-alvo, a fim de ultrapassar o estágio da tradução termo a termo” (OUSTINOFF, 2011, p. 75). Por isso, o tradutor tratará de reformular seu texto, na língua de chegada, da melhor forma possível que sua mediação intercultural assim exigir.

Neste estudo, estou interessado em quais são as tomadas de decisões da tradutora Ray-Güde Mertin, na obra traduzida de João Ubaldo aqui em questão, mais especificamente, no uso constante que o autor faz dos diminutivos sintéticos, o qual pretere quase toda forma de diminutivo analítico ao longo de sua obra. Essa temática abordo melhor ao longo desta pesquisa, inclusive, na seção que se segue.

O apego ao sufixo *-inho*

As escolhas para a tradução de uma palavra, de uma frase, de um segmento ou de qualquer que seja a parte do texto/enunciado a ser traduzido depende de diversos fatores, sejam eles culturais, sejam linguísticos ou sejam literários, entre outras variáveis que podem tornar o trabalho do tradutor árduo ou mesmo desimpedido de grandes obstáculos.

Com relação à obra literária de João Ubaldo Ribeiro, Um brasileiro em Berlim (2011), o uso frequente do diminutivo sintético nas crônicas pode trazer

² “[...] an interpretation of verbal signs by means of signs of nonverbal sign systems” (JAKOBSON, 1959, p. 233).

algumas dificuldades para a mediação intercultural a ser realizada na tradução, a fim de que se alcance o êxito desejado na comunicação no texto de chegada.

O sufixo *-inho*³, que acompanha os diminutivos sintéticos em língua portuguesa, tem uma forma, mas diversas funções, haja visto que parto do princípio de iconicidade, amplamente abordado por linguistas funcionais. Tal princípio trata da relação entre forma (código linguístico) e função (significado) (CUNHA et al., 2015). Por consequência, esse sufixo sinaliza não somente a flexão de grau que dá a ideia de algo diminuto, como também pode sinalizar, por meio de sua adição, diversas funções novas às palavras (OLIVEIRA e WILSON, 2015).

Adicionado a isso, deve-se observar o que Sérgio Buarque de Holanda cita no livro *Raízes do Brasil*, mencionando o apego do brasileiro por esse sufixo derivacional de diminutivos:

No domínio da linguística, para citar um exemplo, esse modo de ser parece refletir-se em nosso pendor acentuado para o emprego dos diminutivos. A terminação *-inho*, aposta às palavras, serve para nos familiarizar mais com as pessoas ou os objetos e, ao mesmo tempo, para lhes dar relevo. É a maneira de fazê-los mais acessíveis aos sentidos e também de aproximá-los do coração. Sabemos como é frequente, entre portugueses, o zombarem de certos abusos desse nosso apego aos diminutivos, abusos tão ridículos para eles quanto o é para nós, muitas vezes, a pieguice lusitana, lacrimosa e amarga. Um estudo atento das nossas formas sintáticas traria, sem dúvida, revelações preciosas a esse respeito (HOLANDA, 1995, p. 150).

O apego do brasileiro a esse sufixo, em textos orais e escritos, denota uma questão linguístico-cultural a ser mediada com atenção pelo tradutor. Segundo Mona Baker, “muitas vezes não há um equivalente no idioma de destino para uma forma específica no texto de partida. Certos sufixos e prefixos que transmitem tipos de significados proposicionais e outros tipos de significados [em uma língua], frequentemente, não têm equivalentes diretos em outros idiomas” (1991, p. 24, tradução minha⁴).

Segundo Monteiro (1991), o uso do sufixo *-inho* não se limita a uma questão puramente gramatical, no sentido de corresponder à forma como do diminutivo em língua portuguesa, mas envolve também aspectos linguístico-culturais ligados a uma comunidade discursiva, tendo em vista que esse afixo é registrado nos mais diversos tipos de textos orais e escritos em língua portuguesa.

Ressalto que, para este trabalho, não proponho um estudo minucioso sobre os afixos relacionados aos diminutivos sintéticos presentes tanto na língua portuguesa, quanto na língua alemã, pois atenho-me a analisar as palavras sufixadas

³ Neste estudo, considero não somente o sufixo *-inho*, no masculino singular, mas também suas desinências de gênero e número, a saber, *-inhos*, *-inha* e *-inhas*, as quais, para cada forma, apresentam igualmente diversas funções.

⁴ “[...] there is often no equivalent in the target language for a particular form in the source text. Certain suffixes and prefixes which convey propositional and other types of meaning [in a language] often have no direct equivalents in other languages” (BAKER, 1991, p. 24).

por *-inho* que João Ubaldo Ribeiro decide expressar em seu texto de partida e as decisões que a tradutora, Ray-Güde Mertin, decide tomar no texto de chegada, desta maneira, limito-me a descrever ambos os textos (texto original e texto traduzido). Consequentemente, distancio-me de quaisquer prescrições para a tradução, em especial, recomendações de uso de possíveis sufixos da língua alemã considerados sinônimos interlinguísticos.

Em vista de todo o exposto, proponho, mais uma vez, o questionamento: quais são as escolhas da tradutora para com os aspectos linguístico-culturais na tradução de diminutivos sintéticos sufixados pelo *-inho* nas crônicas ubaldianas de *Um brasileiro em Berlim*?

Procedimentos metodológicos

Para esta análise, utilizo-me da estilística de corpus, pois, segundo Fisher-Starcke (2010, p. 1, tradução minha⁵), a “estilística é a análise linguística de textos literários. A linguística de corpus é a análise eletrônica de dados da língua. A combinação de ambas as disciplinas é a estilística de corpus: a análise linguística de textos literários armazenados eletronicamente”.

Em vista disso, realizo uma análise descritiva no corpus paralelo *Um brasileiro em Berlim/Ein Brazilianer in Berlin*, sendo o primeiro o subcorpus em português e o segundo o subcorpus em língua alemã.

A análise compreende o estilo de João Ubaldo Ribeiro em *Um brasileiro em Berlim*, especificamente, com relação a palavras sufixadas por *-inho* e suas desinências de gênero e de número (*-inhos*, *-inha* e *-inhas*). Além disso, neste estudo, averiguo o estilo de Ray-Güde Mertin no processo tradutório para o alemão de *Ein Brazilianer in Berlin*, levando em consideração suas decisões tomadas com relação àquela característica estilística do autor.

A localização de todas as palavras afixadas pelo *-inho* foi executada por meio do software AntConc 3.5.7 (ANTHONY, 2018), uma ferramenta computacional útil para análises de textos escritos armazenados eletronicamente.

A fim de classificar a função da formação *x-inho*⁶, no texto de partida, considero as classificações apresentadas por Gonçalves (2006), dessa forma não há dados pulverizados nas mais diversas funções que esse afixo possa ter na língua portuguesa.

As quatro dimensões, que catalogam a formação *x-inho*, são: *dimensão pura*, *quantificação*, *pejoratividade* e *afetividade*. Entretanto, a classificação *intensificação* descrita por Gonçalves (2006) tornou-se *quantificação* nesta pesquisa,

⁵ “Stylistics is the linguistic analysis of literary texts. Corpus linguistics is the electronic analysis of language data. The combination of both disciplines is corpus stylistics, the linguistic analysis of electronically stored literary texts” (FISHER-STARCKE, 2010, p. 1).

⁶ Sendo *x* a base de qualquer palavra adicionada ao sufixo *-inho* ou as suas desinências de gênero e número (GONÇAVES, 2006).

pois posso incluir, desta forma, tanto funções que expressem aumento, quanto diminuição na quantidade de algo.

A função de *dimensão pura* abarca todas as palavras que utilizam o sufixo *-inho* para indicar diminuição de tamanho em relação a um mesmo objeto ou pessoa sem o uso dele. A palavra pode ser facilmente substituída pelo seu correspondente no diminutivo analítico. Na citação, “jogo a moeda no chapéu ou na ‘caixinha’ do pedinte, não quero ser espinafado em plena Breidscheidplatz” (RIBEIRO, 2011, p. 86, grifo meu), a palavra ‘caixinha’ pode ser substituída por ‘pequena caixa’ dada a função do sufixo presente nela.

A função *quantificação* ocorre geralmente com adjetivos ou advérbios, tendo o sufixo a atribuição de quantificar as palavras para mais (intensificação) ou para menos (atenuação), ou seja, intensificando ou atenuando o seu nível semântico. Apresento para exemplificação, no subcorpus em língua portuguesa, para *quantificação* com intensificação o seguinte extrato: “Foram quinze meses em Berlim. Storkwinkel 12, Halensee, ‘pertinho’ da Rathenauplatz” (RIBEIRO, 2011, p. 102, grifo meu). Para *quantificação* com atenuação, por sua vez, exponho a seguinte citação: “Não, ele vai ler uns trechinhos, coisa ‘pequeninha’” (RIBEIRO, 2011, p. 54, grifo meu). Sendo assim, houve a quantificação do quão perto estava da Rathenauplatz e do quão pequeno era a coisa.

A função *pejoratividade* indica, com o auxílio do sufixo, a ideia de depreciação, insulto ou qualquer outro sentido desagradável que a palavra possa denotar. Como exemplo, no subcorpus em língua portuguesa, identifiquei a seguinte passagem: “Por causa de uma centelha de vida insignificante, frágil, efêmera e quase sempre ridícula, num ‘planetinha’ pretensioso” (RIBEIRO, 2011, p. 102, grifo meu).

A função *afetividade*, por fim, é a que mais se destaca no uso do sufixo em questão. Incluo, nesta categoria, toda palavra que tenha a função de denotar, por meio do afixo, a qualidade do que é afetivo, carinhoso, agradável, terno ou simpático. Pode-se dizer que se trata do oposto direto relativo à categoria anterior, a *pejoratividade*. Exemplo presente no subcorpus em língua portuguesa: “Minha mulher ficou meio chorosa, quando tivemos de trocar os preciosos ‘marquinhos’ sobrados da Alemanha, pelo papel colorido que aqui circula” (RIBEIRO, 2011, p. 100, grifo meu).

Todavia, quase todas as palavras tiveram a ocorrência de hibridismo com duas ou mais funções apresentadas acima, pois o uso do sufixo em um dado contexto produz efeitos de sentidos múltiplos. Como procedimento metodológico adotado para fins quantitativos mais específicos, tornou-se necessário escolher apenas uma função para cada palavra sufixada. A ordem de prioridade, em casos de hibridização, ocorreu na seguinte distribuição: primeiro, a *dimensão pura*; em seguida, a *quantificação*; após essa, a *pejoratividade*; e, por fim, a *afetividade*.

Dessa maneira, todas as palavras têm apenas uma função para ser catalo-

gada, sendo ela escolhida por meio da ordem de prioridade dada. É possível haver discordâncias com relação à interpretação da função dada a cada uma delas, devido à interação que o leitor tem com o texto, podendo ocasionar interpretações múltiplas a partir do mesmo enunciado lido, a isso, incluem o pesquisador e a tradutora envolvidos neste estudo.

Além dessas quatro funções, mais uma classificação foi adotada para a formação *x-inho* no texto fonte: a *lexicalização*. Esta ocorre quando um item lexical ou gramatical se torna em um novo item lexical na língua em questão, ou seja, surge um novo vocábulo. Na *lexicalização*, por ser uma nova palavra ou expressão, não ocorre hibridização com as outras funções descritas, a menos que fosse igualmente sufixada pelo afixo *-inho*, encadeando uma sequência de sufixos.

Cito a dupla sufixação pelo *-inho* como uma real possibilidade e não somente para palavras lexicalizadas, pois foi observado nos estudos de Alcides F. de Lima (2009, p. 218-219, grifos do autor):

Há, ainda, outro aspecto do comportamento do *-zinho* que precisa ser analisado: é o que diz respeito ao fato de *-zinho* poder-se seguir à forma (diminutiva) *-inho*, como em *corpinhozinho*, a exemplo do que escreve Guimarães Rosa em Grande Sertão: Veredas: ‘Se chamava o lugar: São João das Altas. Mulher esperta, citurinhazinha, que me fez bem. O senhor releve e não reprove. Demasias de dizer sobem com as lembranças da mocidade’.

Com relação à decisão da tradutora frente às palavras sufixadas na formação *x-inho*, relaciono com as modalidades de tradução descritas por Francis Henrik Aubert (1998), originadas dos estudos realizados por Vinay e Darbelnet em 1958, que têm por objetivo a utilização

Para fins descritivos que resultem na geração de dados quantitativos os quais, por sua vez, são passíveis de tratamento estatístico, tendo, entre outros objetivos, o de introduzir um componente de dados *hard* em uma área de investigação científica (os ‘estudos tradutológicos’) comumente percebida (e, às vezes, criticada) como sendo (excessivamente) *soft* (AUBERT, 1998, p. 102, grifos do autor).

Destarte, as modalidades de tradução de Aubert são, para esta pesquisa, um meio de quantificar as tomadas de decisões realizadas pela tradutora com relação às palavras formadas por *x-inho*.

As 13 modalidades de tradução descritas por Aubert (1998) são: *omissão*, *transcrição*, *empréstimo*, *decalque*, *tradução literal*, *transposição*, *explicitação* e *implícitação*, *modulação*, *adaptação*, *tradução intersemiótica*, *erro*, *correção* e *acréscimo*.

Assim como nas funções do sufixo *-inho* podem ocorrer hibridismos, nas modalidades de tradução de Aubert (1998) também ocorrem. Adoto, portanto, a mesma conduta do autor: opto por aquela modalidade que estiver mais distante do “ponto zero” (p. 110), partindo da transcrição, a qual é “o verdadeiro ‘grau zero’ da tradução” (p. 105) e seguindo gradualmente pelas modalidades, a saber, *empréstimo* → *decalque* → *tradução literal* → *transposição* → *explicitação* ou *implícitação* →

modulação → *adaptação* → *tradução intersemiótica* → *erro* → *correção* → *acréscimo*.

Nesta análise, apenas 7 modalidades foram observadas no subcorpus em língua alemã, sendo elas: a *transcrição*, a *tradução literal*, a *transposição*, a *modulação*, a *explicitação*, a *implicação* e a *correção*. Francis Aubert argumenta que a *explicitação* e a *implicação* são “duas faces da mesma moeda” (1998, p. 107), pois, enquanto uma ocorre no texto de partida, a outra sucede no texto de chegada. Contudo, considero ambas as funções como duas modalidades distintas, ainda que complementares, pois estou considerando os efeitos causados sobre o texto traduzido, ou seja, a *implicação* ou a *explicitação* tão somente na língua-alvo, o alemão.

O modelo adaptado por Aubert para realizar análises comparativas em tradução é um entre vários que poderiam ser utilizados, por isso, exponho a fala do autor:

O modelo descrito acima não contém em si qualquer implicação específica sobre a natureza da linguagem e de cada ‘língua’, devendo ser entendido simples e diretamente como um entre vários modelos práticos para efetuar uma descrição comparada das estruturas de superfície entre um texto fonte e seu texto meta correspondente (AUBERT, 1998, p. 111, grifo do autor).

Como as 6 modalidades observadas, no subcorpus em alemão, serão melhores descritas na próxima seção, apresentarei simultaneamente a descrição das modalidades e a análise descritiva das decisões realizadas pela tradutora no texto meta.

Análise descritiva na tradução de diminutivos sintéticos do português brasileiro para o alemão

Nesta seção, tenho como objetivo analisar os estilos do autor (João Ubaldo Ribeiro) e da tradutora (Ray-Güde Mertin), respectivamente, no uso e na tradução de palavras sufixadas pelo *-inho* no corpus paralelo Um brasileiro em Berlim/*Ein Brazilianer in Berlin*.

No estilo do autor, no subcorpus em língua portuguesa, averiguo o uso de palavras sufixadas pelo *-inho* e suas desinências de número e gênero, além de constatar que o autor pretere o diminutivo analítico e decide por uma preferência ao diminutivo sintético com *-inho*.

Com relação ao estilo da tradutora, no subcorpus paralelo em alemão, realizo uma análise descritiva em tradução, a fim de observar as decisões tradutórias tomadas com relação àquela característica estilística tão proeminente em João Ubaldo, em especial, na obra ubaldiana ora analisada.

O subcorpus em língua portuguesa: Um brasileiro em Berlim

Na busca pelo estilo de João Ubaldo e o seu uso constante de palavras sufixadas pelo *-inho*, analiso a frequência de *tokens* e *types* de tais vocábulos sufixados. Segundo Zyngier et al., o “termo [*token*] refere-se a cada uma das palavras

existentes em um dado corpus. Já o termo [*type*] corresponde a cada uma das palavras diferentes que podem ser encontradas neste mesmo corpus” (2011, p. 101). Logo, o vocábulo ‘palavra’ pode ser considerado como sendo um *token* ou um *type* a depender do contexto.

Por meio do software AntConc 3.5.7 (ANTHONY, 2018), houve 218 ocorrências de palavras (*tokens*) com as terminações [inho], [inhos], [inha] ou [inhas]⁷, pois a busca não pôde ser feita apenas por sufixos, mas pela ordem alfabética inversa das palavras com o uso da opção *Sort by Word End* no *Word List* do software, ou seja, a produção de uma lista de palavras, considerando a ordem delas da direita para esquerda, de maneira oposta à maneira como as palavras são dicionarizadas.

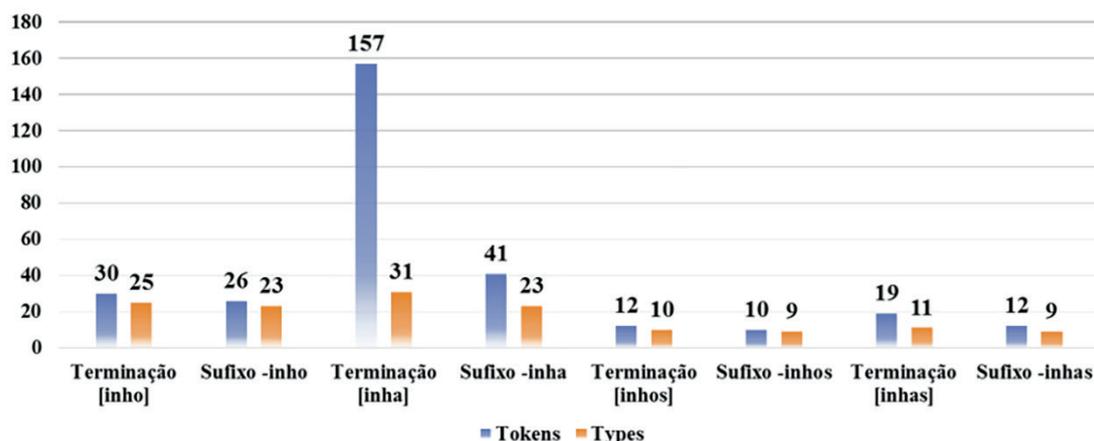
Com isso, essas terminações não são necessariamente consideradas morfemas, pois nem sempre são uma unidade mínima de som e significado, tais como em radicais e afixos, portanto, elas podem ser partes de um ou mais morfemas de um mesmo vocábulo.

As terminações são o resultado de uma busca linguística por palavras que contivessem os grafemas [inho], [inhos], [inha] e [inhas] como as últimas três ou quatro letras de cada palavra. Em vista disso, não se pode determinar que todas essas ocorrências eram palavras sufixadas por *-inho* ou por suas desinências de gênero e número.

Após a seleção dos dados, excluindo todas as palavras com terminações homógrafas que não fossem sufixos (como em m[inha], gal[inhas], cam[inho] e viz[inhos]), constatei a presença de 89 *tokens* sufixados pelo *-inho*, os quais estão presentes nas 16 crônicas que compõem o livro *Um brasileiro em Berlim*.

Com essa conceituação em vista, apresento os dados quantitativos referentes aos números de terminações e de palavras sufixadas por *-inho* e suas desinências de gênero e número, levando em consideração os *tokens* e os *types*.

Figura 1: *Tokens* e *types* terminados em [inho] ou sufixados pelo *-inho* no subcorpus em português



⁷ Ao fazer referência às terminações [inho], [inhos], [inha] ou [inhas], utilizo os sinais gráficos de colchetes [] para distinguir da forma apresentada pelo sufixo *-inho* e suas desinências *-inhos*, *-inha* e *-inhas* ao longo deste trabalho.

A figura 1 mostra que as terminações [inho], [inhos], [inha] e [inhas] inseridas no AntConc 3.5.7 contêm dados superiores aos sufixos ora analisados, porquanto estes estão contidos naquelas terminações.

Em evidência no gráfico, está a terminação *-inha* com 157 *tokens*, principalmente, por causa do alto número de vezes que os *types* ‘minha’ e ‘tinha’ aparecem. Esses *types* são, respectivamente, o pronome possessivo no feminino singular, correspondendo a 81 *tokens* no subcorpus de língua portuguesa; e o verbo ‘ter’ conjugado na primeira e na terceira pessoa do singular no pretérito indefinido, correspondendo a 26 *tokens* no mesmo subcorpus, haja visto que as crônicas retratam experiências vividas por João Ubaldo Ribeiro e sua família.

Ao eliminar todas as palavras que não contivessem o sufixo *-inha*, o número é reduzido para 41 *tokens*, sendo 23 *types*, ou seja, 23 palavras distintas entre si na escrita e sem contar suas repetições no subcorpus de Um brasileiro em Berlim. Ainda assim, as ocorrências de palavras sufixadas por esse afixo com a desinência de gênero no feminino representam 36,49% de todos os *tokens* afixados pelo sufixo *-inho*.

Na tentativa de evidenciar o estilo do autor no uso constante de palavras sufixadas pelo *-inho* e suas desinências, decidi buscar pela utilização do diminutivo analítico composto pelos grafemas iniciais em colchetes [pequen], o resultado da busca após analisar todos os casos encontra-se no quadro 1.

Constatei, após análise do subcorpus em português, por meio do AntConc 3.5.7, que o uso ocorre em apenas 10 casos ao longo das 16 crônicas que o livro apresenta. Portanto, o autor pretere o diminutivo analítico, pois, em contraposição, utiliza-se do diminutivo sintético com *-inho* em 84 ocasiões distintas.

Quadro 1: Lista de concordância produzida pelo AntConc 3.5.7 para diminutivos analíticos compostos pelos grafemas [pequen] no subcorpus em português

, quitandas e onde quer que se comprem	pequenas coisas (para as grandes coisas não se
ele soube que nós temos dois filhos	pequenos e quer saber se eles podem fazer
ali uma brasileira típica. Com dois filhos	pequenos e uma certa reputação a manter, temos
. Não, ele vai ler uns trechinhos, coisa	pequeninha . Está bem, Berta, vinte e quatro mar-
algo? Dou uma mirada final naquela	pequena multidão pelada e decido que não venho
depósito de bagagem pago e levar uma	pequena , porque carregar a grande para cima e
, não lhe tirava o caráter de cidade	pequena , provinciana e calma, à boca de um
, agora mora em Göttingen. Meus dois filhos	pequenos , que viveram conosco no Storkwinkel 12 e

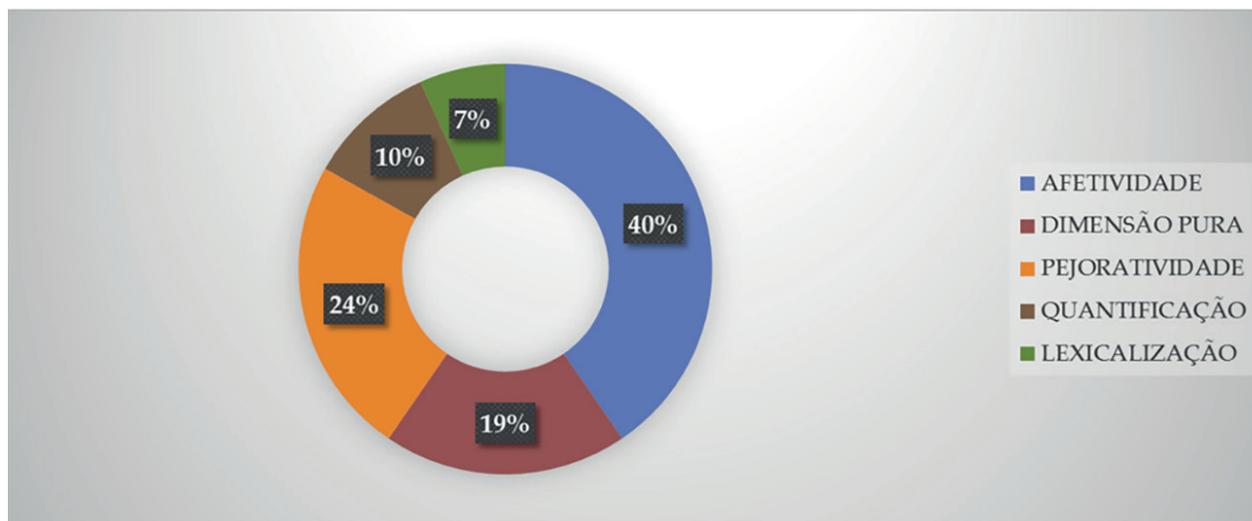
O estilo de João Ubaldo, portanto, evidencia o emprego constante de palavras afixadas pelo *-inho*, um sinal do apego brasileiro a este sufixo (HOLANDA, 1995).

Ao catalogar todas as palavras a serem analisadas, por meio dos métodos anteriormente descritos, observei qual a porcentagem de cada função das pala-

avras sufixadas pelo *-inho* nas 89 ocorrências observadas (*tokens*).

A *afetividade*, ainda que na ordem de prioridade seja a última, é a que consta com a maior porcentagem de ocorrências, alcançando 40% do total. Em seguida, aparecem a *pejoratividade* e a *dimensão pura* com 24% e 19%, respectivamente. A *quantificação*, função adaptada dos estudos de Gonçalves (2006), por sua vez, apresenta 10% e as palavras lexicalizadas totalizam apenas 7%. Assim como seguem os dados na figura 2.

Figura 2: Funções do sufixo *-inho* no subcorpus Um brasileiro em Berlim



O constante uso do sufixo com função de afetividade indica um traço não apenas estilístico de João Ubaldo, como também cultural, pois observo a seguinte citação de Monteiro (1991, p. 34): “a frequência de diminutivos na fala de um povo se correlaciona com o seu grau de afetividade, a sua disposição emotiva. Daí, sem dúvida, a explicação para o excesso de diminutivos, tão constante entre [...] brasileiros”.

A análise estilística (de corpus) apresentada torna-se necessária, uma vez que, com isso em vista, este estudo poderá apresentar e comparar qual é o estilo da tradutora em relação à mediação dessas palavras sufixadas no texto traduzido.

Assim, por estar em busca do estilo tradutório de Ray-Güde Mertin, não cabe a esta pesquisa explorar o inventário dos sufixos em língua alemã que indicam diminutivos sintéticos, como o *-chen* e o *-lein*, pois não dependerá tão somente de tais afixos as escolhas da tradutora.

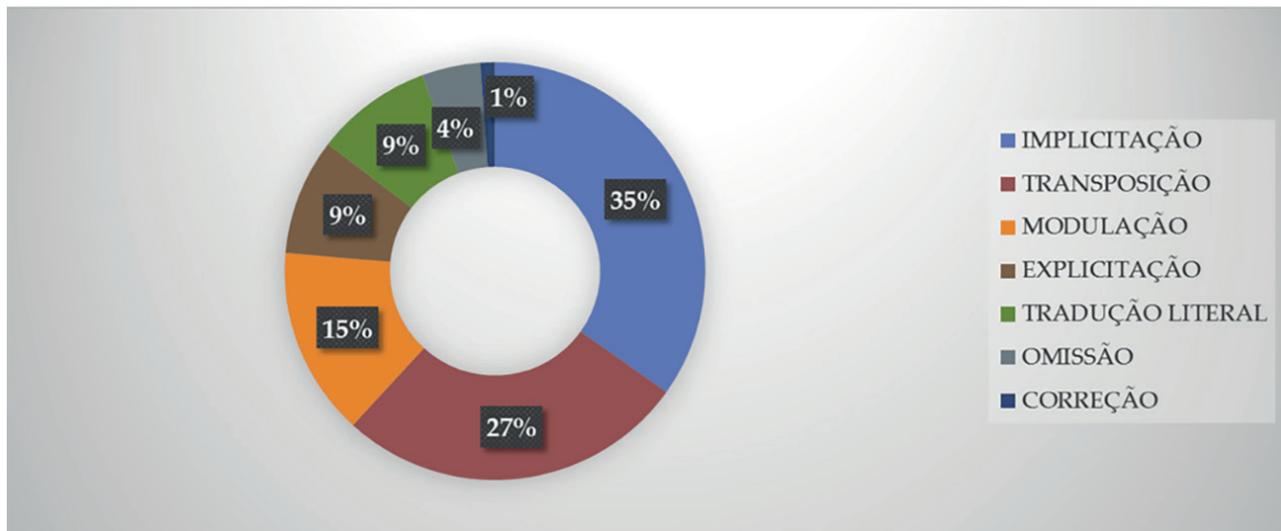
O subcorpus em língua alemã: *Ein Brazilianer in Berlin*

Observar a forma das palavras na formação *x-inho* nos ajuda a compreender o significante, mas ainda falta compreender o significado, por isso, atentar para a função da forma mostra-se importante.

Após essa etapa na tradução intralingual (compreensão), a tradutora Ray-Güde Mertin pôde executar a tradução interlingual (tradução propriamente dita), objeto de estudo nesta análise descritiva com o auxílio das modalidades de

tradução de Aubert (1998). Dentre as modalidades mais executadas pela tradutora, para mediar as palavras em formação *x-inho*, foi a implicitação, com 35% de todas as ocorrências.

Figura 3: Modalidades de tradução para as formações *x-inho* no subcorpus em alemão



Devo explicitar o que as modalidades de Aubert representam para esse processo tradutório de um aspecto linguístico-cultural do português brasileiro. Para isso, apresento, nesta análise descritiva, um melhor esclarecimento de cada função e de cada modalidade de que aparecem nos dados observados anteriormente (figuras 2 e 3).

Sigo com a análise de 7 extratos advindos de algumas das 16 crônicas que apresentam a formação *x-inho*. Assim, é possível observar, com o corpus paralelo português/alemão, as decisões da tradutora frente a essas palavras sufixadas.

Ressalto que para cada função apresentada pelo sufixo, não houve uma modalidade de tradução específica realizada, ou seja, a mesma função obteve diferentes modalidades tradutórias, pois, dependendo do contexto, a mediação tradutória necessitou de uma modalidade diferente para alcançar os objetivos da tradutora para o texto meta. Destarte, não há sempre uma tradução literal seguindo os mesmos aspectos morfossintáticos, assim como é exposto no primeiro fragmento que analiso (quadro 2).

Na crônica intitulada ‘Vida organizada’, João Ubaldo retrata a vida bem sistematizada que os alemães se dedicam a ter o que, em contrapartida, não haveria no Brasil. Para isso, o autor tenta se comportar como no ditado que ele mesmo cita: “*When in Rome do as the Romans do*” (RIBEIRO, 2011, p. 42), seguindo tal conselho, ele descreve diversos detalhes que o tornam um brasileiro bem disfarçado entre os alemães. Logo no final do parágrafo, para referir-se a um símbolo cultural alemão, amplamente conhecido em todo o mundo, a cerveja, ele trata com afetividade este substantivo e adiciona o sufixo *-inha* para alcançar tal efeito.

Quadro 2: Função de *afetividade* e modalidade de tradução em *tradução literal*

TEXTO ORIGINAL	TEXTO TRADUZIDO
“[...] tanto assim que, não fora minha tez tri-gueira e meu alemão abestalhado, ninguém me distinguiria, fosse por traje ou maneiras, dos outros berlinenses bebericando uma cervejinha ali na Adenauerplatz” (RIBEIRO, 2011, p. 42, grifo meu).	„Deshlab könnte mich niemand, hätte ich nicht diese braune Haut und würde ich nicht dieses holprige Deutsch sprechen, wegen meiner Kleidung und meines Verhaltens von jenen Berlinern unterscheiden, die auf dem Adenauerplatz ihr Bierchen schlucken“ (RIBERIO, 1994, p. 34, grifo meu).
AFETIVIDADE	TRADUÇÃO LITERAL

O título da mesma crônica foi traduzido para *Organisiertes Leben* e a opção da tradutora, para a palavra ‘cervejinha’, foi uma *tradução literal*, segundo as modalidades de tradução aqui adotadas. Segundo Aubert (1998, p. 106), a *tradução literal* nesse modelo para análises tradutórias ocorre quando a tradução atenta para

- i) o mesmo número de palavras; ii) [a] mesma ordem sintática; iii) [emprega] as mesmas categorias gramaticais e iv) [contém] as opções lexicais que, no contexto, podem ser tidas por sendo sinônimos interlinguísticos.

No exemplo analisado, a palavra tem essa igualdade exigida pelo modelo de Aubert (1998) na língua alemã, inclusive, com um sufixo indicador de diminutivo sintético desse idioma (*-chen*). Além disso, o efeito buscado pela tradutora foi o mesmo adotado pelo autor: suavizar a fala e causar empatia pelo objeto mencionado. Diferentemente de outros exemplos que serão dados, ambas as línguas possuíam correspondências linguístico-culturais para expressar a mesma coisa neste exemplo.

Para os 36 casos em que João Ubaldo utiliza-se do sufixo *-inho* para expressar função de *afetividade*, a tradutora decide pela *transposição* 14 vezes, pois está, geralmente, atrelado à opção pelo uso do diminutivo analítico em alemão, o qual é suscetível a interpretações que indiquem a função de *dimensão pura* no texto de chegada.

A segunda modalidade mais realizada para essa função é a *implicitação*, a qual omite a função e a forma do sufixo no texto meta, ocasionando nenhuma função nova à palavra no texto traduzido, mas tão somente aquela que é encontrada em um verbete dicionarizado (cf. quadro 4 para exemplo com *implicitação* na tradução). Entre essas e outras modalidades que a tradutora opta para a função de *afetividade* em formações *x-inho*, em apenas 7 ocasiões, a função afetiva reaparece após a mediação linguístico-cultural realizada pela tradutora.

Quadro 3: Função de *lexicalização* e modalidade de tradução em *transposição*

TEXTO ORIGINAL	TEXTO TRADUZIDO
<p>“— Uma de cada — confirmava minha avó, passando a superintender, com os olhos brilhando, a colheita de um exemplar de cada revista, proibida ou não proibida, que ia formar uma montanha colorida deslumbrante, num carrinho de mão que talvez o homem tivesse comprado para atender a fregueses como nós” (RIBERIO, 2011, p. 111, grifo meu).</p>	<p>„‘Von jeder eine’, sagte meine Großmutter zur Bestätigung und überwachte das Einsammeln der Zeitschriften, ein Exemplar von jeder, verboten oder nicht verboten, bildeten sie einen wunderbaren bunten Berg auf einem Handkarren, den der Mann vielleicht für Kunden wie uns erstanden hatte“ (RIBERIO, 1994, p. 98, grifo meu).</p>
LEXICALIZAÇÃO	TRANSPOSIÇÃO

Na crônica ‘Memória de livros’, o autor relata memórias da sua infância, principalmente, algumas relacionadas à leitura de livros. No fragmento acima retirado da crônica, João Ubaldo menciona a necessidade de utilizar um ‘carrinho de mão’ para manusear livros e revistas que seriam comprados por ele e sua avó. Embora a palavra se utilize do sufixo *-inho*, compreendo como sendo uma palavra já lexicalizada (ou em via de lexicalização) por esse sufixo, ou seja, a sufixação tornou possível um item lexical com sufixo derivacional de diminutivo formar um novo vocábulo⁸ na língua portuguesa, porém, sempre acompanhado do complemento nominal ‘de mão’.

Na língua alemã, há uma *Komposition*⁹ para esse novo item lexical da língua portuguesa: *der Handkarren*. Neste caso, ao optar por essa palavra, realiza-se uma *transposição*, pois sua tradução apresenta rearranjos morfossintáticos, algo que descaracteriza a modalidade de *tradução literal* (AUBERT, 1998).

Na crônica *Erinnerung an Bücher*, então, a tradutora utiliza exatamente essa *Komposition* para se referir ao objeto utilizado no transporte dos livros, o que configura uma *transposição*, em vista que, enquanto no português a palavra é formada por um substantivo composto por três unidades lexicais (carrinho + de + mão), no alemão, a palavra é um substantivo composto por justaposição (*Handkarren*).

Nas seis palavras lexicalizadas encontradas no subcorpus em português, a tradutora decide por usar o léxico em alemão por meio de modalidades como *transposição* ou *tradução literal*, exceto em duas ocasiões, as quais ocorrem uma *omissão* (cf. quadro 8) e uma *modulação* para apresentar a mesma ideia do enunciado em português.

⁸ Entendo que seja uma lexicalização, pois a mesma expressão sem o sufixo (carro de mão) não teria hoje a mesma equivalência semântica; seria, tão somente, um carro feito para uso com as mãos. Por consequência, não seria, necessariamente, um transporte com rodas usado para carregar materiais de construção em curtas distâncias, com o auxílio das mãos e com a força dos braços. O uso no português do Brasil, portanto, lexicalizou essa palavra (carrinho de mão) com o sufixo *-inho*.

⁹ *Komposition* (plural: *Komposita*) é a formação de palavras, em alemão, ocorrida por uma justaposição.

Quadro 4: Função de *afetividade* e modalidade de tradução em *implicitação*

TEXTO ORIGINAL	TEXTO TRADUZIDO
“Minha mulher ficou meio chorosa, quando tivemos de trocar os preciosos marquinhos sobrados da Alemanha, pelo papel colorido que aqui circula tão voluvelmente” (RIBERIO, 2011, p. 100, grifo meu).	„ <i>Meine Frau war ziemlich traurig, als wir die kostbaren Märker, die wir noch aus Deutschland hatten, gegen dieses bunte Papier eintauschen mußten, das hier so unberechenbar im Umlauf ist</i> “ (RIBERIO, 1994, p. 85, grifo meu).
AFETIVIDADE	IMPLICITAÇÃO

Mais uma vez, o exemplo apresenta uma palavra sufixada pelo *-inho* com função de *afetividade*. João Ubaldo, na crônica ‘Storkwinkel 12, Rio’, descreve situações sobre a sua volta ao Brasil. Em uma delas, relata sobre o câmbio realizado para trocar o marco alemão pela moeda vigente em território brasileiro naquela época¹⁰. A fim de descrever com carinho a moeda alemã a ser trocada, o autor refere-se a ela como ‘marquinhos’, além de adicionar o adjetivo ‘preciosos’ para demonstrar ainda maior apreço.

Na mediação para o alemão, observa-se uma *implicitação*, a modalidade com maior incidência entre as modalidades de tradução, no subcorpus paralelo em alemão, para palavras sufixadas pelo *-inho*. Para Aubert (1998), essa modalidade acontece de forma concomitante à *explicitação*. Enquanto alguma informação está explícita no texto fonte; no texto meta, a mesma informação está implícita, podendo o mesmo ocorrer inversamente. Neste estudo, entretanto, considero apenas o efeito sobre o texto traduzido.

No texto traduzido para o alemão, na crônica *Ein Berliner in Rio*, a tradutora exclui a informação referente ao sufixo, ou seja, tanto a sua forma, quanto a sua função. Não se deve compreender como perda para o texto meta, porém, tão somente como parte das transformações necessárias durante o processo tradutório.

Como descrito anteriormente, o tradutor deve levar em consideração os fatores culturais e linguísticos da língua para a qual o texto será traduzido. Por isso, o segmento ‘os preciosos marquinhos’ é vertido para *die kostbaren Märker*, o que, em um processo de retradução, o resultado seria como ‘os preciosos marcos (alemães)’.

Quadro 5: Função de *dimensão pura* e modalidade de tradução em *modulação*

TEXTO ORIGINAL	TEXTO TRADUZIDO
“Conto cuidadosamente moedas, fazendo questão de incluir muitas de dez pfennige, junto o preço exato da passagem e ponho uma pilhazinha na bandeja” (RIBERIO, 2011, p. 86, grifo meu).	„ <i>Jetzt zähle ich sorgfältig die Münzen, achte darauf, daß viele Groschen dabei sind, und lege den Fahrpreis abgezählt als kleinen Münzturm auf den Teller</i> “ (RIBERIO, 1994, p. 72, grifo meu).
DIMENSÃO PURA	MODULAÇÃO

¹⁰ Em 1991, a moeda oficial brasileira era o cruzado (Cr\$), enquanto que, na Alemanha, era o marco alemão (DM). Hoje, as moedas oficiais são: no Brasil, o real (R\$); na Alemanha e em outros estados-membros da União Europeia pertencentes à Zona do Euro, o euro (€).

No quarto exemplo, analiso um extrato da crônica ‘Pequenos choques (Quatro anotações de um visitante distraído)’. O autor narra quatro eventos em que teve conflitos culturais. Um deles foi com relação a uma bandeja, na qual ele deveria depositar o valor da passagem de ônibus, caso contrário, o motorista do ônibus não aceitaria o pagamento.

A palavra em destaque (pilhazinha¹¹), no texto fonte, demonstra o real tamanho das moedas amontoadas umas sobre as outras, portanto, a função do sufixo indica o pequeno tamanho que a pilha tem, ou seja, a *dimensão pura*.

No texto traduzido, todavia, algo diferente aparece. Ainda que o adjetivo indicativo de diminutivo apareça na sua forma analítica em língua alemã (*klein*, neste caso, declinado em acusativo masculino, *kleinen*), a ‘pilhazinha’ ou a ‘pequena pilha’ aparece, no texto meta, como sendo ‘a pequena torre de moedas’, em alemão, *kleinen Münzturm*.

Pode parecer ser um caso de *explicitação* por parte da tradutora, mas seria melhor descrito como *modulação*, já que, nesta modalidade, ocorre “um deslocamento perceptível na estrutura semântica de superfície, embora retenha o mesmo efeito geral de sentido no contexto e no cotexto específicos” (AUBERT, 1998, p. 108).

É interessante notar algo a respeito da decisão que a tradutora tomou. Segundo Aubert (1998), em casos de *transposições* e *modulações* opcionais, estas modalidades representariam linguisticamente a liberdade que o tradutor tem ao realizar o seu trabalho. Diante disso, há um posicionamento linguístico-cultural na tradução, já que a tradutora implica qualquer tipo de sufixo, explicita o adjetivo *kleinen* em alemão, modula a ‘pilha de moedas’ e apresenta a *Münzturm* na tradução.

Para as 17 vezes que houve o uso da função *dimensão pura* em palavras sufixadas pelo *-inho*, houve 6 *implicitações*, 5 *modulações*, 4 *transposições*, 1 *tradução literal* e 1 *explicitação*. O dado mais interessante parece ser a preferência pela escolha da *implicitação*. Mesmo podendo utilizar-se de *transposições* com o uso do diminutivo sintético para indicar *dimensão pura*, a tradutora decide por omitir forma e função do sufixo *-inho*, realizando opções que configuram, portanto, o seu estilo tradutório. Aubert (1998, p. 107) cita que “as *transposições* podem ser obrigatórias – impostas pela estrutura morfossintática da língua alvo – ou facultativas, a critério do tradutor”, neste caso, a *transposição* poderia ocorrer, pois estaria a critério da tradutora assim fazer.

O quinto fragmento analisado pertence à crônica ‘O crime de Storkwinkel’, a qual João Ubaldo descreve uma experiência cômica com a polícia alemã, além de relacionar com algumas vivências no Brasil. Em um dado momento da crônica, o autor relata a visita que a polícia alemã faz em sua casa e apreensivo com a motivação do porquê estarem ali, ele se questiona com várias indagações, sendo uma delas o exemplo disponível no quadro 6. Sem querer soar desrespeitoso, o

¹¹ A palavra ‘pilhazinha’ pode conter as funções de *afetividade* e *dimensão pura*, porém, pela ordem de prioridade para palavras sufixadas com funções híbridas, *dimensão pura* terá preferência neste caso.

autor decide referir-se a uma mulher como uma ‘gordinha’, utilizando-se do sufixo para trazer a função de *afetividade* à palavra.

Quadro 6: Função de *afetividade* e modalidade de tradução em *transposição*

TEXTO ORIGINAL	TEXTO TRADUZIDO
“Teria cometido um crime ao olhar com excessivo vagar uma gordinha nua no Hallensee?” (RIBERIO, 2011, p. 48, grifo meu).	„ <i>Hatte ich ein Verbrechen begangen, weil ich zu eindringlich die kleine, dicke Nackte in Halensee betrachtet hatte?</i> “ (RIBERIO, 1994, p. 39, grifo meu).
AFETIVIDADE	TRANSPOSIÇÃO

No texto de chegada, na crônica *Das Verbrechen im Storkwinkel*, há a opção pela *transposição* na palavra sufixada ora analisada, ou seja, realiza-se rearranjos nos aspectos morfossintáticos da palavra em questão: ‘uma gordinha nua’ torna-se *die kleine, dicke Nackte*, o que em retradução pode ser considerado ‘a pequena, gorda nua’, sendo ‘nua’ substantivada na tradução – pois, a primeira letra está em maiúscula, o que indica substantivo em alemão – e ‘gorda’ adjetivada, o inverso do que há no texto de partida.

Além disso, a escolha pelo diminutivo analítico com o uso de *kleine* não oferece uma possível leitura afetiva, mas é passível de oferecer uma interpretação até mesmo ofensiva, pois, em língua alemã, lê-se que é uma mulher pequena, gorda e nua. Embora haja comicidade no contexto da crônica, ao verificar a palavra sufixada em questão, a função de *afetividade* torna-se, portanto, de *dimensão pura*.

Quadro 7: Função de *pejoratividade* e modalidade de tradução em *modulação*

TEXTO ORIGINAL	TEXTO TRADUZIDO
“Vingo-me todo dia do motorista de ônibus que me disse desaforos por causa da bandejinha ” (RIBERIO, 2011, p. 86, grifo meu).	„ <i>Ich räche jeden Tag am Busfahrer, der mich einmal wegen meiner Zahlweise beschimpft hatte</i> “ (RIBERIO, 1994, p. 72, grifo meu).
PEJORATIVIDADE	MODULAÇÃO

No sexto fragmento, que ora apresento, consta uma situação semelhante presente na crônica ‘Pequenos choques (Quatro anotações de um visitante distraído)’: a bandeja para o pagamento no transporte público ou em outros estabelecimentos berlinenses. Para João Ubaldo, esse objeto mostrou-se um empecilho para um hábito tão comum para alguns brasileiros: entregar o pagamento direto na mão do vendedor ou, no caso dele, do motorista de ônibus.

Diferentemente da situação anterior de *dimensão pura*, a palavra em formação *x-inho*, em destaque no texto original (quadro 7), carrega consigo a ideia irônica e pejorativa que o autor dá para o uso do instrumento de coleta de dinheiro no cotidiano dos berlinenses. Por isso, o autor utiliza-se da sufixação para

empregar na palavra o que ele sente por utilizar o instrumento, por conseguinte, a palavra tornou-se ‘a bandejinha’.

Na tradução para o alemão, um sinônimo interlinguístico não aparece, bem como o sufixo que indicava o desdenho pela bandeja. Em seu lugar, há a expressão *meiner Zahlweise*, em uma retradução, apresenta-se como ‘meu modo de pagamento’.

A tradutora, então, decide por omitir o objeto (a bandejinha) que causa a irritação em João Ubaldo, para indicar o motivo pelo qual (*meiner Zahlweise*) o motorista insulta (*beschimpfen*) o autor. Assim, há mais uma *modulação* no texto meta. Troca-se o objeto pelo qual se paga o serviço, pela maneira como se paga.

Com relação à *pejoratividade*, há 21 ocorrências de palavras sufixadas pelo *-inho* com esta função. Na mediação tradutória, existem 14 *implicitações*, 4 *transposições*, 2 *modulações* e 1 *omissão*. Mais uma vez, ocorrem mais *implicitações* para uma dada função do sufixo *-inho*, desta forma, considero uma característica estilística da tradutora, tendo em vista que, enquanto mediadora intercultural, ela está atenta às implicações linguísticas e culturais do leitor de língua alemã.

Quadro 8: Função de *quantificação* e modalidade de tradução em *explicitação*, *correção* e *omissão*

TEXTO ORIGINAL	TEXTO TRADUZIDO
“— Mas é verdade! O lago congela, o sujeito vai lá, serra um buraco no gelo, enfia a linha por ali e pesca.	„Aber es stimmt doch! Der See friert zu, man geht hin, sägt ein Loch ins Eis und steckt die Angelschnur rein.“
“— E o peixe já sai congeladinho, escamadinho, desossadinho e empacotadinho , não sai, não? Não sai temperado também, não?” (RIBERIO, 2011, p. 65, grifo meu).	„Und der Fisch kommt hübsch gefroren, [!!!], ausgenommen und verpackt da raus, oder wie?“ (RIBERIO, 1994, p.52, grifo meu).
4 QUANTIFICAÇÕES	2 EXPLICITAÇÕES, 1 CORREÇÃO E 1 OMISSÃO

Nesta última análise descritiva, apresento um fragmento da crônica ‘O inverno, este desconhecido’. Na citação acima apresentada, o autor narra o momento em que descreve o inverno alemão aos seus conterrâneos e as suas reações.

Em Itaparica, cidade natal do autor, a atitude de seu amigo pescador, ao ouvir a história de como se pesca em um lago congelado na Alemanha, é de completa incredulidade, o que o leva a responder ironicamente, inclusive, intensifica todo o processo que envolveria a pesca (congelar, escamar, desossar e empacotar). Todos os adjetivos¹², no texto original, são sufixados pelo *-inho*, com função de *quantificação*.

¹² As palavras ‘congeladinho’, ‘escamadinho’, ‘desossadinho’ e ‘empacotadinho’ podem conter as funções de *afetividade* e *quantificação* dado o contexto em que o pescador se refere a essas ações, porém, pela ordem de prioridade para palavras sufixadas com funções híbridas, *quantificação* terá preferência neste caso.

As quatro *quantificações*, indicadas pela formação *x-inho* no texto original, convertem-se em duas *explicitações*, uma *correção* e uma *omissão*. A *explicitação* teria a mesma ideia da *implicação*, porém em seu sentido inverso, contendo alguma informação explícita no texto meta, motivado por algum fator que o tradutor entendeu ser cabível apresentar (AUBERT, 1998).

Como estou analisando a forma e a função do *-inho* e suas desinências de gênero e número, no fragmento traduzido, as palavras aparecem antecedidas por um adjetivo em função de advérbio (*hübsch*), ou seja, com função equivalente a seus sinônimos *sehr* (muito) ou *ziemlich* (bastante). A forma do diminutivo sintético é inexistente no texto traduzido, mas sua função reaparece por meio desse advérbio.

Embora a palavra *hübsch* seja empregada na forma de adjetivo com traduções para ‘lindo’, ‘belo’ ou ‘bonito’, aqui, a palavra pode ser facilmente traduzida pelo advérbio ‘bem’. Assim, *hübsch gefroren* seria ‘bem congelado’ ou ‘congeladinho’, já que o sufixo indica uma hibridização de *afetividade* com *quantificação*, assim como a palavra *hübsch* no exemplo exposto.

Em vista disso, na crônica *Der Winter, unbekannt*, a tradutora medeia a forma e a função da formação *x-inho* por meio de *explicitação* em três casos, todavia, algo a mais ocorre nesse trecho traduzido: ela apresenta uma *correção* e uma *omissão*, sendo esta *correção* também uma *explicitação*, porém pela ordem de prioridade, configura-se tão somente uma *correção*.

A *correção*, segundo as modalidades de tradução de Aubert (1998), é um melhoramento que o tradutor deseja realizar para corrigir eventuais inconveniências, deslizes ou erros. A *omissão*, por sua vez, sucede

Sempre que um dado segmento textual do Texto Fonte e a informação nele contida *não podem ser recuperados no Texto Meta*. [...] *As omissões podem ocorrer por muitos motivos, desde censura até limitações físicas de espaço [...], irrelevância do segmento textual em questão para os fins do ato tradutório em específico – fins esses que nem sempre coincidem com os propósitos do ato de comunicação que gerou o Texto Fonte –, etc.* (AUBERT, 1998, p. 105).

Há quatro adjetivos no texto fonte, porém, há apenas três no texto meta, todos com explicitações por meio de *hübsch*. Dois adjetivos têm seus respectivos sinônimos interlinguísticos: congeladinho/*gefroren* e empacotadinho/*verpackt*, enquanto que ‘escamadinho’ e ‘desossadinho’ são *apenas traduzidos por ausgenommen*, particípio passado (*Partizip II*) de *ausnehmen*. Segundo o Langenscheidt (2009)¹³, *ausnehmen* indica a retirada de algo que está dentro de um animal morto, neste caso, as vísceras.

Em conclusão, a tradutora não somente corrigiu o texto fonte – pois, peixe

13 „Ein Tier ausnehmen: aus einem getöteten Tier die inneren Organe (Eingeweide) nehmen“ (LANGENSCHIEDT, p. 100, 2009). Tradução minha: “Eviscerar um animal: retirar os órgãos internos (vísceras) de um animal morto”.

não pode ser desossado, já que não tem ossos, mas espinhas –, como também, omitiu o ‘escamadinho’ na sua tradução. Por conseguinte, a terceira *explicitação* contém uma *correção* do adjetivo ‘desossadinho’, além disso, há a *omissão* do adjetivo ‘escamadinho’.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo realizar uma análise descritiva de um corpus paralelo português/alemão, composto por crônicas escritas por João Ubaldo Ribeiro (subcorpus em português) e traduções de Ray-Güde Mertin (subcorpus em alemão), na obra *Um brasileiro em Berlim/Ein Brazilianer in Berlin*. Investiguei, especificamente, a mediação tradutória de um aspecto de uso linguístico-cultural no português do Brasil: as palavras sufixadas pelo *-inho*.

As classificações das funções do sufixo *-inho* e suas desinências de gênero e número seguiram os estudos de Gonçalves (2006), o qual agrupa em quatro esferas distintas. Entretanto, decidi modificar a função *intensificação* para *quantificação*, pois dessa forma pude incluir tanto intensificadores, quanto atenuadores. Após análise, verifiquei que, mesmo com a ordem de prioridade mínima, a função de *afetividade* representou mais de um terço das ocorrências no texto fonte, a saber, 40% do total no subcorpus em língua portuguesa.

Interessado em compreender como foram transpostas a forma e as funções dessas formações em *x-inho*, utilizei o estudo de Aubert (1998) sobre modalidades de tradução, para poder ter, em dados quantitativos, as decisões da tradutora. Novamente, obtive um dado expressivo para a modalidade com maior frequência. A modalidade que designa *implicação* alcançou mais de um terço das ocorrências, sendo 35% de todas as modalidades de tradução realizadas pela tradutora no texto meta.

Concluo que os aspectos culturais e linguísticos foram determinantes para tais resultados. Entendo dessa forma, pois, culturalmente, os brasileiros têm o hábito de incluir nas palavras, independentemente da sua estrutura morfossintática, o sufixo *-inho*, o qual nem sempre indica a *dimensão pura* do diminutivo sintético, o mesmo pode não ocorrer em língua alemã.

Além disso, linguisticamente, ainda que, na língua alemã, haja sufixos que indiquem a forma de diminutivos sintéticos (*-chen* e *-lein*, por exemplo), inclusive com possíveis funções de *afetividade* e *dimensão pura*, a tradutora decidiu suprimir a forma e/ou a função na maioria dos casos. Certamente que, embora haja a possibilidade linguística em muitos casos, o uso corrente e fluido da língua alemã não a estimulou a realizar a tradução com tais sufixos em todos os contextos possíveis, pois tenho em vista que todo tradutor, enquanto mediador intercultural, está atento tanto às implicações linguísticas, quanto culturais dos leitores para a língua-cultura para qual se traduz.

No posfácio escrito pela própria Ray-Güde Mertin (RIBEIRO, 2011, p. 128, grifo da autora), ela narra a esperança de ter visto João Ubaldo desembarcar, na Alemanha, falando com total fluência o alemão:

Antes de sair do Brasil João Ubaldo tinha se preparado no Rio em curso intensivo de alemão. Todos nós estávamos convencidos de que ele já estaria falando fluentemente o idioma desta terra ao desembarcar no aeroporto de Frankfurt. [...] Mas, que decepção esse curso intensivo. Os conhecimentos adquiridos não iam muito além daquelas primeiras experiências de anos atrás, que o autor adora citar quando lhe perguntam sobre os cursos de alemão que frequentou. Numa das primeiras lições do livro de alemão constava a frase altamente lógica: *Ist das ein Elephant? Nein, das ist ein Fühlfederhalter. Gut, nicht wahr?* (Isto é um elefante? Não, é uma caneta-tinteiro.) Após um certo tempo, não muito distante da chegada em Berlim, o autor desiste finalmente do projeto de mergulhar nos segredos da língua alemã. O seu extraordinário talento linguístico o leva a brincar com a língua e criar palavras novas, teuto-abrasileiradas.

Se não tivesse desistido de “mergulhar nos segredos da língua alemã”, teria o autor expressado, em alemão, toda a afetividade que expressou em português brasileiro por meio da formação *x-inho*?

Referências

- ANTHONY, Laurence. **AntConc** (Version 3.5.7) [Computer Software]. Tóquio, Japão: Waseda University, 2014. Disponível em: <<http://www.laurenceanthony.net/>>. Acesso em: 24 jun. 2018.
- AUBERT, Francis Henrik. **Modalidade de tradução: teoria e resultados**. USP: TradTerm, p. 99-128, 1998.
- BAKER, Mona. **In other words: a course book on translation**. Londres e Nova York: Routledge, 1992.
- BLUME, Rosvitha Friesen; HUMMITZSCH, Maria. A tradução como mediação cultural: Antologia de contos de escritoras brasileiras contemporâneas em alemão. In: **Cadernos de Tradução**. UFSC: v. 2, n. 24, p. 47-64, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/13179>>. Acesso em: 22 mai. 2017.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado; COSTA, Marcos Antonio; CEZARIO, Maria Moura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 21-48, 2015.
- FISCHER-STARCKE, Bettina. **Corpus Linguistics in Literary Analysis: Jane Austen and her Contemporaries**. Nova York: Continuum, 2010.
- GONÇALVES, Marcos Antônio. O uso subjetivo das formações *x-inho*: Uma abordagem baseada na Linguística de Corpus. In: **Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações**, p. 205-224, 2006. Disponível em: <<http://www.pglettras.uerj.br/linguistica/textos/li>

vro01/LTAA01_a11.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JAKOBSON, Roman. On Linguistic Aspects of Translation. In: BROWER, Reuben A. (org.). **On Translation**. Cambridge: Harvard University Press, p. 232-239, 1959.

LANGENSCHIEDT, Power Wörterbuch Deutsch. Direção de Dieter Götz e Hans Wellmann. München: Langenscheidt, 2009.

LIMA, Alcides Fernandes de. Desgramaticalização de {-inho}. In: **Signum: Estudos da Linguagem**. Londrina: v. 12, n. 2, p. 205-224, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/4925/4466>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

MONTEIRO, José Lemos. **A estilística**. São Paulo: Ática, 1991.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística Funcional aplicada ao ensino do português. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 79-110, 2015.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Ein Brasilianer in Berlin**. Tradução de Ray-Güde Mertin. Frankfurt: Suhrkamp, 1994.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Um brasileiro em Berlim**. Organização de Ray-Güde Mertin. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

ZYNGIER, Sonia, VIANA, Vander e SILVEIRA, Natália. **Discurso literário e linguística de corpus: uma visão empírica**. In: Cadernos de Letras. UFRJ, n.28, jul. 2011. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/072011/textos/cl31072011zyngier.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2018.

Parte 2

Política Lingüística

POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO: PANORAMA DAS PESQUISAS EM TESES E EM DISSERTAÇÕES NO BRASIL

Socorro Cláudia Tavares de Sousa
Universidade Federal da Paraíba
sclaudiats@gmail.com

Roberta Soares Paiva
Universidade Federal da Paraíba
rpaiva.consultoria@gmail.com

Camila Geysel Virgulino
Universidade Federal da Paraíba
camila.g.virgulino@gmail.com

Introdução

A política linguística enquanto campo de atividade não é recente. Algumas ilustrações dessas ações estão presentes em relatos sobre os povos antigos como os descritos no Antigo Testamento da Bíblia. Um deles é o narrado no livro de Esther, capítulo 1, que descreve uma passagem da história do rei Assuero da Pérsia. Ao realizar um banquete na capital do reino, em Susán, o rei convoca a rainha Vasthi à sua presença e ela se nega a estar diante dele. Essa recusa o levou a publicar um edito real e, posteriormente, a substituir a rainha. Para que este comunicado real fosse compreendido em todas as 127 províncias do seu reino, que se estendia da Índia à Etiópia, “O rei expediu cartas para todas as províncias reais, a cada uma em sua escrita, e a cada povo em sua língua própria [...]” (1 ESTER, 22). Essa ação do rei Assuero revela “[...] uma política linguística muito moderna e multicultural para os tempos antigos”¹, conforme destaca Fishman (2006, p. 1), na medida em que torna conhecida sua mensagem a partir da utilização de várias línguas.

Por outro lado, a Política e Planejamento Linguístico (doravante PPL) enquanto campo de conhecimento é datada do início da década de 1960 (JOHNSON et al., 2013). O relatório do Projeto de Pesquisa intitulado “Política Linguística no Brasil: as práticas de pesquisa, as práticas de ensino e a agência dos professores”² identificou que, no período de 1990 a 2010, foram encontrados

¹ No original: “[...] it also contains explicit references to a very modern and multicultural language policy for those ancient times” (FISHMAN, 2006, p.01).

² Projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) sob o N° 454034/2014-8, vigente no período de 2014 a 2017, e coordenado pela

apenas 46 resumos no campo de PPL em periódicos brasileiros de estrato A1, A2, B1 e B2 da área de Letras/Linguística, sendo apenas três publicados na década de 1990. Esses dados levaram a pesquisadora a concluir que a área de PPL em nosso país só veio a emergir a partir de 2009, período em que começou a aparecer um maior número de artigos em periódicos nacionais. De 1990 a 2008, a maior média de trabalhos por ano é de quatro. Somente em 2009, esse número sobe para dez e, em 2010, para 15.

Esse resultado já revela a necessidade de conhecermos melhor o campo de PPL no Brasil. O projeto acima citado também descreveu os principais temas de pesquisa em PPL (e.g.: políticas linguísticas educacionais, saberes (meta)linguísticos e políticas linguísticas, dentre outros), mas se faz necessário conhecer melhor o que tem sido pesquisado nas teses e dissertações desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação em Linguística e Letras. Alguns mapeamentos têm sido realizados na área de Linguística Aplicada (doravante LA) e de alguma maneira caracterizam o campo de PPL. Contudo, apresentam-no de forma parcial.

A pesquisa de Menezes et al. (2009) mostra uma visão panorâmica da LA a partir do levantamento de temas, métodos e teorias recorrentes em sete periódicos internacionais e cinco nacionais em LA. No cenário nacional, o tema “Planejamento linguístico” aparece ocupando a décima sétima colocação das 25 temáticas destacadas. Afora esse dado, não há mais nenhuma informação sobre a área. Já o trabalho de Passoni et al. (2016) realiza um mapeamento de pesquisas acerca da política e planejamento linguístico referente ao ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil, no período de 2007 a 2011, em resumos disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes) e em alguns trabalhos lidos na íntegra. Assim, temos uma visão da área de PPL a partir da perspectiva do ensino de línguas estrangeiras.

Buscando ampliar esse panorama, o presente trabalho tem como objetivo mapear as temáticas recorrentes no campo de PPL no período de 2013 a 2017 no Brasil. Objetivamos responder a seguinte indagação: que temas são recorrentes nas pesquisas realizadas em teses e dissertações no Brasil? O *corpus* deste trabalho é constituído de 126 resumos de teses e dissertações que estavam disponíveis no site do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Para fins de organização retórica, além desta introdução, dividimos este artigo em quatro partes, a saber: na primeira, apresentamos algumas noções de política linguística, bem como uma discussão a respeito do objeto de estudo de cada uma delas; na segunda, descrevemos o *corpus* e os procedimentos realizados para a coleta e análise dos dados; na terceira, expomos e discutimos os resultados da pesquisa; e na quarta, sintetizamos os principais achados, apresentamos as conclusões e sugerimos encaminhamentos para futuras investigações.

O que é política linguística?

Para responder à pergunta “o que é política linguística?”, apresentamos, nesta seção, algumas noções que descrevem perspectivas diversas de política linguística, perpassando desde uma visão relacionada à intervenção na língua até uma visão relacionada às escolhas linguísticas realizadas por cada falante.

Para Cooper (1989), algumas definições de política linguística até o final da década de 1980 focalizam a resolução de problemas envolvendo a língua, o que envolve um processo de tomada de decisões que se dá geralmente “de cima para baixo”, ou seja, da parte do Estado ou de instâncias que o representem. Contudo, o autor assevera que a sua compreensão de planejamento linguístico depende da resposta que se dá à seguinte pergunta: *quem planeja o que para quem e como*³? Vale lembrar que, à época, o termo *planejamento linguístico* era muito mais usual do que *política linguística* (SOUSA et al., 2015).

Ao decompor esta pergunta, no tocante a *quem* planeja, Cooper (1989) argumenta que relegar o poder de regular o uso da língua apenas à esfera estatal ou a agências por ela autorizadas seria muito restrito, porquanto seriam excluídas desta ação todas as instâncias em nível micro e suas agendas. Desta feita, o planejamento linguístico não teria alcance sobre “[...] diferentes atores sociais como, por exemplo, indivíduos e movimentos sociais organizados” (SOUSA et al., 2015, p.10). O autor cita o exemplo da reivindicação do Movimento Feminista, feita nos anos 1960, de incluir na linguagem termos de acepção não sexista para que as mulheres fossem representadas também na e pela linguagem. Assim, pode-se perceber que Cooper (1989) amplia a concepção de gestor da língua.

Com relação ao *que* se planeja, Cooper (1989) delimita três focos sobre os quais incidiriam ações de planejamento linguístico: o planejamento de *corpus*, o planejamento de *status* e o planejamento de aquisição. Os dois primeiros são categorizados a partir de Kloss (1969 *apud* COOPER, 1989, p.31), ao passo que o último é uma contribuição de Cooper (1989) à área.

O planejamento de *corpus* se refere às ações que visam a intervir sobre a forma da língua como, por exemplo, deliberações e acordos sobre a ortografia. O planejamento de *status* tem por objeto “[...] o reconhecimento por parte de um governo nacional acerca da importância ou posição de uma língua em relação a outras⁴” (COOPER, 1989, p.32. Tradução nossa). O planejamento de *status* arbitra, dentre outras questões, sobre a seleção da língua oficial do Estado e sobre qual variedade linguística deve ser considerada a “padrão”, e, portanto, qual língua e/ou norma deve ser ensinada nas escolas, o que aponta para a relação entre língua e poder, posto que a norma culta se refere aos usos linguísticos de um importante

³ “Who plans what to whom and how?” (COOPER, 1989, p.31).

⁴ No original: “[...] Kloss viewed the object of status planning to be recognition by a national government of the importance or position of one language in relation to others” (COOPER, 1989, p.32).

estrato da sociedade. Por fim, Cooper (1989) propõe o planejamento de aquisição, caracterizado pelos esforços deliberados em torno da ampliação do número de usuários de uma língua, que pode acontecer através do ensino e aprendizagem de língua, dentre outras ações. Um exemplo de planejamento de aquisição seria a política linguística de oferta de cursos para a aprendizagem da língua portuguesa adotada por universidades que recebem alunos estrangeiros.

Quanto a *para quem* se planeja, o autor chama a atenção para a impossibilidade de destinar as ações de planejamento linguístico apenas a um nível macro, representado pela esfera regional, nacional ou internacional. Elas devem incluir também um nível micro, envolvendo a família, a igreja, a escola e outras instâncias, atitude que contribuiu para ampliar os destinatários do planejamento linguístico.

Quanto a *como* se planeja, o autor assevera que não existe uma gestão ideal para a língua, pois “um mundo ideal provavelmente não necessitaria de planejamento linguístico⁵” (COOPER, 1989, p.42. Tradução nossa). O planejamento linguístico, portanto, deve se debruçar sobre a realidade linguística, tal como ela acontece, sem permitir enviesamentos oriundos de um caráter eminentemente metódico de investigação. Feitas essas considerações, Cooper (1989, p.45) propõe a sua definição de planejamento linguístico: “O planejamento linguístico se refere aos esforços deliberados para influenciar o comportamento dos outros com relação à aquisição, estrutura ou alocação funcional de seus códigos linguísticos⁶” (COOPER, 1989, p.45. Tradução nossa).

A reflexão de Cooper em torno do planejamento linguístico leva-o a reconsiderar tal planejamento não como solução de problemas acerca do uso da língua simplesmente. Ele justifica essa posição nos seguintes termos:

Na medida em que o planejamento linguístico é dirigido, em última instância, à obtenção de fins não linguísticos, é preferível, na minha opinião, defini-lo não como esforços para resolver problemas de linguagem, mas como esforços para influenciar o comportamento linguístico⁷ (COOPER, 1989, p.35. Tradução nossa).

Para o autor, a sua definição de planejamento linguístico tem a vantagem de não considerar como gestores legítimos apenas agências de autoridade estatal, assim como não restringe o alvo do planejamento nem especifica uma forma ideal de planejamento linguístico, além de não se pautar estritamente à resolução de problemas, mas ao comportamento linguístico.

⁵ No original: “An ideal world would probably have no need for language planning” (COOPER, 1989, p.42).

⁶ No original: “*Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes*” (COOPER, 1989, p.45. Grifos do autor).

⁷ No original: “Inasmuch as language planning is directed ultimately toward the attainment of non-linguistic ends, it is preferable, in my opinion, to define language planning not as efforts to solve language problems but rather as efforts to influence language behavior” (COOPER, 1989, p.35).

Outra definição foi a desenvolvida por Hamel (1988), então interessado pelo estudo das línguas indígenas minorizadas⁸ no México. O autor demarca um caráter movediço da área ao registrar a existência de um debate controverso acerca da *Política de Linguagem*: em certos momentos, ela se refere apenas aos aparatos estatais. Em outros, porém, abrange “[...] o conjunto de atividades que intervêm no campo das línguas, incluindo as próprias investigações” (HAMEL, 1988, p.41). Anterior à concepção de Cooper (1989), Hamel (1988) defende que a *Política de Linguagem* é definida como intervenção sobre a língua. Conforme o autor:

[...] a Política de Linguagem funciona sempre como intervenção que transforma a experiência coletiva e individual de uma comunidade, experiência que se cristaliza em um completo sistema de símbolos linguísticos e extralinguísticos. Nesse sentido, a Política de Linguagem faz parte da história social e linguística de um povo¹⁰ (HAMEL, 1988, p.43-44).

O autor considera que uma *Política da linguagem* bem-sucedida precisa levar em conta a dialética entre os níveis macro, advindos das instâncias governamentais, e micro, oriundo, nesse caso específico, de grupos étnicos organizados. Desse modo, por intermédio da intervenção sobre a língua, tanto os membros de uma comunidade como agências estatais e supranacionais podem imprimir transformações nas atividades relacionadas ao(s) uso(s) linguístico(s), cujos efeitos reverberam nos mais diversos aspectos da vida coletiva e individual dos membros dessa comunidade.

Hamel (1988) destaca o fato de que a *Política da Linguagem* constitui, *lato sensu*, um processo histórico de mudança linguística que conta com a intervenção política de agentes socialmente relevantes, o que implica não apenas a possibilidade de transformação da forma e dos usos de uma língua, mas também, e principalmente, uma mudança na relação que os falantes estabelecem com sua(s) própria(s) língua(s), bem como com outra(s). Caberia, portanto, à *Política da*

⁸ Lagares (2011, p.101) define línguas minorizadas nos seguintes termos: “Entendemos por línguas minorizadas aquelas submetidas à condição minoritária, levando em conta que essa condição não diz respeito a aspectos estritamente quantitativos, mas sobretudo qualitativos, em relação com o lugar que ocupam seus falantes na estrutura social e com as funções sociais que essas línguas podem exercer”. Assim, as línguas minorizadas traduzem a experiência no mundo de uma determinada etnia ou grupo social que, por questões políticas, vivencia a condição de minoria. Entretanto, como defende Hamel (1988), as línguas minorizadas podem se converter em empoderamento para seus falantes, contribuindo para o fortalecimento da identidade étnica e da cultura. Foi o que o autor observou ao estudar as línguas indígenas mexicanas.

⁹ No original: “Acaso se refiere únicamente a los actos políticos de los aparatos del Estado o bien abarca el conjunto de actividades sociales que intervienen en el campo de las lenguas, incluyendo las investigaciones mismas” (HAMEL, 1988, p.41).

¹⁰ No original: “[...] la política del lenguaje funciona siempre como intervención que transforma la experiencia colectiva e individual de una comunidad, experiencia que se cristaliza en un completo sistema de símbolos lingüísticos y extra-lingüísticos. En este sentido, la política del lenguaje forma parte de su historia social y lingüística de un pueblo” (HAMEL, 1988, p.43-44).

Linguagem analisar esses processos de maneira interdisciplinar. Essa empreitada interdisciplinar reclamaria a contribuição de disciplinas como História, Ciência Política, Antropologia e Sociologia, além da própria Linguística.

O estudo das formas de percepção e apropriação de experiências socio-culturais está, para Hamel (1988), no cerne da compreensão de como atua uma política linguística. Isto porque, ao passo que ela prescreve quais seriam os padrões linguísticos e a língua a ser utilizada em uma determinada situação (planejamento de *status*, para Cooper), a *Política da Linguagem* termina por intervir na maneira como os falantes concebem e se apropriam de sua experiência com a língua, que é uma experiência necessariamente sociocultural. Ganha destaque, para o autor, a relação entre linguagem e experiência, pois as ações de linguagem são interpretadas empiricamente.

Na década de 1990, Ricento et al. (1996) propõem uma definição de política linguística estruturada a partir da chamada metáfora da cebola. Para os autores:

[...] a Política Linguística é um construto composto por múltiplas camadas, nas quais componentes essenciais – agentes, níveis e processos de política linguística – permeiam e interagem entre si de múltiplas e complexas formas, ao passo que eles expressam vários tipos, abordagens e objetivos da Política Linguística¹¹ (RICENTO et al., 1996, p. 419).

Assim, a Política Linguística seria composta por diferentes camadas (legislação e processos políticos, as agências estatais e supranacionais, as instituições e os profissionais da educação), as quais envolvem um dinâmico processo de formulação, interpretação e implementação de dada política linguística por diferentes agentes. Vale ressaltar que “[...] os processos de Política Linguística (e a política que os afeta) interagem através das camadas da cebola – nacional, institucional e interpessoal¹²” (RICENTO; et al., 1996, p. 411). Nas camadas mais externas da cebola, estão os objetivos mais amplos da política linguística, os quais se articulam com as leis e demais decisões judiciais superiores no âmbito nacional, ou seja, são políticas *top-down* que atuam em nível macro. Elas são operacionalizadas por meio de regulações e diretrizes, as quais são interpretadas e implementadas em configurações institucionais cujos contextos são complexos e situados. A promulgação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um exemplo desse tipo de política.

As instituições correspondem a sistemas sociais permanentemente constituídos através dos quais indivíduos e comunidades constroem sua identidade, transmitem valores culturais e buscam atender a necessidades sociais de primei-

¹¹ No original: “[...] LPP is a multilayered construct, wherein essential LPP components – agents, levels, and processes of LPP – permeate and interact with each other in multiple and complex ways as they enact various types, approaches, and goals of LPP” (RICENTO, et al., 1996, p. 419).

¹² No original: “[...] LPP processes (and the politics that affects them) interact across layers – national, institutional, interpersonal [...]” (RICENTO et al., p. 411).

ra ordem. Como exemplo de instituições, citam-se as escolas, igrejas, bibliotecas etc. Os autores defendem que a linguagem desempenha um papel central em qualquer processo de político. Uma vez que a linguagem está envolvida em praticamente todas as atividades humanas, planejar a sociedade se constitui oportunidade para a realização de políticas linguísticas implícitas e/ou explícitas. E com mais evidência, todas as instituições estão implicadas quando Estados ou demais organizações supranacionais tomam decisões de política linguística.

No centro da cebola, estão os agentes educacionais, representados pelos professores, diretores, coordenadores, autores de livros didáticos. Esses profissionais ocupam uma posição central porque cabe a eles implementar as políticas linguísticas estatais e institucionais. Conforme os autores, até mesmo em países que apresentam sistemas políticos descentralizados, os professores são compelidos a seguir as determinações recebidas de cima para baixo, em cuja elaboração eles não tiveram nenhuma participação. No entanto, isso não significa que os professores não possam interagir ativamente com essas determinações: “[...] vários pesquisadores têm descrito como os professores podem transformar salas de aula, promovendo, assim, uma mudança institucional capaz de conduzir à mudança política e, em última instância, social em termos mais amplos¹³” (RICENTO et al., 1996, p.418). Desta feita, os professores também têm à sua disposição a possibilidade de interpretar e implementar (ou não) determinada política em seu trabalho docente.

No século XXI, Spolsky (2009, p.01) acredita que “Política Linguística tem tudo a ver com escolhas¹⁴”. Trata-se de um fenômeno social fundamentado a partir das crenças e da conduta individual dos membros de uma comunidade de fala. As escolhas dos indivíduos são calcadas em padrões regidos por regras que são reconhecidas pela comunidade de fala, cabendo à área de Política Linguística dar conta desses padrões. Para o autor, algumas dessas escolhas resultam de um gerenciamento e refletem esforços conscientes e explícitos por parte dos gestores da língua no sentido de controlar as escolhas dos falantes. Tais escolhas se dão em diferentes domínios, entendendo-se estes últimos como espaços sociais, tais como a família, a igreja, a escola, o local de trabalho, a mídia ou o governo, seja da cidade, estado ou nação etc. Cada domínio possui sua própria política. Além disso, conforme o autor, pode-se distinguir um domínio mediante três características: os participantes (os papéis sociais), a localização (conexão entre o espaço físico e as pessoas) e o tópico (o que é adequado falar em determinado domínio).

Spolsky (2009) argumenta que a PL apresenta três dimensões inter-relacio-

¹³ No original: “[...] a number of researchers have described how teachers can transform classrooms, thereby promoting institutional change that lead to political and, ultimately, broader social change” (RICENTO et al., 1996, p.418).

¹⁴ No original: “Language policy is all about choices” (SPOLSKY, 2009, p.01).

nadas: as práticas, as crenças e a gestão¹⁵. As práticas correspondem às condutas e escolhas observáveis, isto é, ao que as pessoas de fato fazem. Elas são regulares e predizíveis. Por exemplo, quando um falante descobre que seu interlocutor é um professor de português e passa a monitorar a sua fala por causa disso, estamos diante de uma prática de linguagem. As crenças correspondem ao valor ou status que determinadas línguas, variedades ou características do uso linguístico recebem por parte dos falantes. Considerar que o brasileiro não sabe português e que somente em Portugal se fala bem este idioma é um exemplo da dimensão das crenças. Por fim, a gestão da língua diz respeito aos esforços conscientes e observáveis feitos por quem tenha ou julgue ter autoridade sobre as práticas e crenças dos participantes de um domínio, seja um indivíduo ou um grupo. Esta dimensão da PL é exemplificada, dentre outras possibilidades, no domínio da família, como atestou o estudo de Gabas (2017) sobre a gestão de uma mãe coreana em estadia provisória no Brasil acerca de quais línguas seus filhos deveriam aprender ao longo dessa experiência, sendo ela, a mãe, a única gestora desse aprendizado.

O modelo de PL de Spolsky (2009) busca contemplar as escolhas linguísticas na base de forças internas oriundas das práticas, das crenças e da gestão da(s) língua(s) dentro do próprio domínio, embora o autor não descarte o fato de que com frequência há pressões externas significativas operando fora do domínio. Ademais, o modelo de Spolsky inclui diversos domínios, que vão desde a família até os mais diversos grupos estatais e supranacionais, bem como variados sistemas de crenças e ideologias.

No intuito de fazer um balanço do percurso teórico da área nos últimos 20 anos, temos que, no final da década de 1980, Cooper (1989) e Hamel (1988) defenderam a PL, respectivamente, na perspectiva de influenciar comportamentos linguísticos e na perspectiva da intervenção sobre a língua, num jogo que evidencia a correlação entre fatores linguísticos e extralinguísticos, transformando as experiências sociais dos indivíduos e das comunidades (HAMEL, 1988) e estando ligados à mudança social (COOPER, 1989).

Nos anos 1990, o foco recai sobre a política linguística enquanto um processo (e não apenas como um produto) que envolve diferentes camadas e agentes. Ricento et al. (1996) abordam a PL enquanto processo decisório multifacetado sobre a(s) língua(s) em uso, no qual a Educação (o planejamento de aquisição de Cooper) e seus agentes – professores e gestores educacionais de um modo geral – ocupam a posição central, porquanto lhes cabe a atribuição de pôr as políticas em funcionamento.

Os anos 2000, por seu turno, evidenciam a questão das escolhas. Afinal, para Spolsky (2009), PL tem tudo a ver com escolhas. Nessa perspectiva, a noção é apresentada como multidimensional, de modo que as crenças e as práticas se

¹⁵ Practices, beliefs, and management.

constituem como instâncias da política linguística.

No lapso de tempo que engloba do final da década de 1980 ao final da década de 2000, portanto, a área transitou da esfera da intervenção para a das escolhas, refletindo, na nossa concepção, a evolução dos processos sócio-históricos e políticos que se desencadearam no Ocidente (o fim de regimes totalitários, como foi o caso do Brasil e da Argentina, por exemplo, desaguar na restauração do Estado democrático, que prioriza os direitos individuais e coletivos), que testemunhou a ebulição do fim de regimes totalitários (como foi o caso do Brasil e da Argentina, por exemplo) desaguar na restauração (ainda que tardia e precária) do Estado democrático, que prioriza os direitos individuais e coletivos, bem como a construção e fortalecimento de uma Linguística Aplicada enquanto uma área indisciplinar por natureza.

Procedimentos metodológicos

Com o objetivo de mapear as temáticas recorrentes no campo de PPL no período de 2013 a 2017 no Brasil, realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes¹⁶ para selecionar resumos de trabalhos que tivessem no título, no resumo e/ou nas palavras-chave os seguintes termos de busca: “política linguística”, “planejamento linguístico”, “glotopolítica”, “política de língua” ou termos pertencentes ao mesmo campo semântico. Estabelecemos também como recorte os resumos pertencerem à grande área do conhecimento – Linguística, Letras e Artes, haja vista que a busca encontrou também trabalhos provenientes de outros campos acadêmicos.

A coleta dos dados aconteceu nos anos de 2017 e de 2018. A escolha pelo período de cinco anos (2013 a 2017) se deu de forma aleatória, pois o banco de dados da Capes tinha armazenado resumos apenas dessa etapa. O *corpus* final desta pesquisa se caracterizou por um total de 126 resumos, oriundos de 36 teses e 90 dissertações. Os resumos foram identificados com a letra R acrescida de um número e do ano (e.g.: R102013).

Para chegarmos a este quantitativo, passamos pela etapa de leitura *do corpus*, o que nos levou a identificar alguns resumos nos quais a política linguística não tinha um papel de destaque, embora os termos de busca estivessem presentes ou no texto do resumo, ou no título ou nas palavras-chave. Para que essa decisão não se caracterizasse apenas por um critério de subjetividade das pesquisadoras, buscamos o texto na íntegra e procuramos uma quantidade significativa dos termos de busca destacados no corpo da tese e/ou dissertação e/ou a existência de pelo menos uma seção que abordasse política linguística. Esses critérios não estavam presentes em três trabalhos, os quais foram excluídos, totalizando 126 resumos.

Para identificarmos as temáticas, realizamos uma leitura cuidadosa do *corpus*. Apoiamo-nos em alguns critérios, utilizados de forma isolada ou con-

¹⁶ O endereço eletrônico é <[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/).

juntamente, que foram: o(s) objetivo(s) de pesquisa, questão(ões) da pesquisa, palavras-chave, título do trabalho, dentre outros. Contudo, a identificação de uma categoria temática nem sempre foi uma tarefa fácil. Após a análise dos dados, identificamos algumas temáticas recorrentes que estão ilustradas na tabela 01. Definimos a quantidade mínima de 05 (cinco) trabalhos para considerarmos recorrente, o que corresponderia, em tese, a uma média de pelo menos 01 (um) trabalho por ano de análise.

TABELA 01 - Temáticas recorrentes em teses e dissertações na área de PPL

Temáticas recorrentes	Número
Políticas linguísticas educacionais	49 resumos
História do conhecimento (meta)linguístico e políticas linguísticas	13 resumos
Formação de professores e políticas linguísticas	09 resumos
Línguas minorizadas	09 resumos
Testes de língua	08 resumos
Língua, identidade e políticas linguísticas	07 resumos
Outros	31 resumos
TOTAL	126 resumos

Fonte: Elaboração própria.

Essas temáticas serão discutidas na seção a seguir, na qual descrevemos cada uma delas e ilustramos com excertos dos resumos, caracterizando, assim, a área de PPL no Brasil.

As temáticas recorrentes nas teses e dissertações na área de PPL

A nomeação da temática “Políticas Linguísticas Educacionais” (PLE), a nosso ver, é resultado do enfoque conferido ao planejamento de aquisição elaborado por Cooper (1989) para as políticas linguísticas voltadas à ampliação do número de usuários de uma língua e, em consequência, dos esforços empreendidos em prol do ensino de uma língua. Nessa perspectiva, esta categoria trata das políticas linguísticas para o ensino de diferentes línguas: inglês, português, espanhol e alemão no domínio educacional. Assim, no *corpus* analisado, o ensino de línguas em diferentes contextos educacionais constitui o conteúdo sumarizado desta categoria, representando a maneira como os pesquisadores estão abordando as PLE no lapso de tempo investigado.

Nesse grupo, constam as seguintes subcategorias: “Políticas linguísticas na educação básica”; “PLE em contexto sociocultural diverso”; “ensino bilíngue/multilíngue”; “Português Língua Estrangeira (PLE)”; “Livro didático de português (LDP) e políticas linguísticas”; “PLE e programas de mobilidade estudantil”;

e “Crenças, atitudes, representações e PLE”.

A subcategoria “Políticas linguísticas na educação básica” foi a mais produtiva, apresentando o maior número de resumos. Destacamos como pontos de interesse a avaliação de PLE por professores de línguas, a proposição de planejamento linguístico, a modificação das práticas de professores de línguas estrangeiras em virtude da implementação de políticas oficiais, dentre outras. Como ilustração dessa temática, a dissertação identificada como R052014 ilustra o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas do estado do Amazonas: “Este trabalho tem por objetivo compreender como se configuram as Políticas Linguísticas propostas para a rede estadual do estado do Amazonas e como na prática elas se concretizam em escolas públicas da capital.”

O ensino do espanhol também foi abordado. Como exemplos, destacamos trabalhos que trataram da implementação do idioma no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia, bem como o impacto da promulgação da Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005, conhecida como Lei do Espanhol. Delineia-se, nesse panorama, a atuação do Estado como agente por excelência de PLE *top-down*. Contudo, conforme apontam Ricento et al. (1996), essas leis são passíveis de interpretação por parte dos professores e gestores escolares, alvos da política linguística, que, por sua vez, engendram políticas *bottom-up* que podem entrar em conflito com a determinação estatal. A tese identificada como R012016, que estuda o estatuto do espanhol no estado do Amapá, exemplifica essa discussão:

O objetivo deste trabalho é, portanto, elaborar um quadro avaliativo da política de ensino de línguas estrangeiras na zona fronteira, que considere as repercussões da aplicação conjunta das supracitadas leis sobre a política linguística educativa regional, além de lançar luz sobre as interpretações que lhes são atribuídas pelos dirigentes públicos e gestores escolares, analisando a existência ou não de “conflito legislativo” entre os instrumentos jurídicos da política linguística educativa brasileira e a influência coercitiva direta e indireta do Estado brasileiro sobre as escolhas das línguas nas escolas (R012016).

A próxima subcategoria mais produtiva foi “PLE em contexto sociocultural diverso”. Compreendemos um contexto sociocultural diverso aqueles espaços educacionais caracterizados pela coexistência de diferentes línguas, como as escolas indígenas, de fronteira ou de colônias estrangeiras no Brasil. Nesses domínios, há dinâmicas socioculturais e linguísticas muito diversas, as quais demandam políticas linguísticas bem específicas. Figuraram como pontos de interesse o ensino de português em escola indígena (R052013T; R172015D); o ensino de alemão em escolas situadas em cidades brasileiras de colonização alemã (R302015T) e o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) como impulsionador de PLE (R242016D).

No contexto da escola indígena, foi demonstrado o interesse de investigar como as políticas linguísticas educacionais adotadas nesta instituição afetam

(ou não) a realidade específica da comunidade em questão. A dissertação identificada como R172015 afirma ter “[...] o intuito de compreender de que forma as políticas públicas e linguísticas voltadas para os povos indígenas brasileiros refletem no contexto dos Krahô da referida aldeia”. A partir deste excerto, é possível constatar que a PL produz efeitos concretos sobre seu público-alvo. A língua é vista como um direito (RICENTO, 2000), cuja garantia passa por uma implementação bem-sucedida de políticas linguísticas educacionais.

A subcategoria “Ensino bilíngue/multilíngue” também arregimentou trabalhos. A análise da implementação das propostas do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues (PEIBF) foi uma das temáticas encontradas (R012013; R042013). O interesse pela educação bilíngue perpassou o ensino português-inglês (R262015), como também português-LIBRAS (R322015). Como ilustração a dissertação identificada R012013 analisou o ensino bilíngue e intercultural na zona de fronteira entre Brasil e Argentina.

Esta dissertação analisa a implantação do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF) implementado pelo Ministério da Educação brasileiro em parceria com o Ministério de Educação da Argentina. A presente pesquisa reconstruiu o percurso do PEIBF, incluindo seus antecedentes; buscou identificar as propostas de planificação linguística para o PEIBF e compreender a implementação das propostas.

“Português Língua Estrangeira (PLE)” foi uma subcategoria de PLE, com ênfase para a projeção do idioma no cenário internacional. A dissertação identificada como R102013, através da análise da pronúncia do português brasileiro como ferramenta de ensino no contexto do PLE, propôs-se a “[...] refletir sobre as suas interfaces com as políticas e planificações linguísticas que visam à promoção e difusão desse idioma no cenário internacional e globalizado [...]” (R102013).

A subcategoria “Livro didático de português (LDP) e política linguística” averiguou o papel do LDP na organização/planificação da língua (R032015), na formação de professores (R092017) e na abordagem da variação linguística em relação às ideologias e políticas linguísticas no ensino de língua portuguesa (R292017). Em R032015, o LDP é considerado como uma ferramenta política para o ensino de português, porquanto “[...] é preciso levar em conta as questões políticas que colocam a língua como forma de constituição identitária de um sujeito falante e, por isso, é alvo de interferências do Estado por meio de políticas públicas voltadas à recente política linguística”, dentre as quais se destaca a elaboração de livros didáticos.

“PLE e mobilidade estudantil” foi uma subcategoria presente nos trabalhos. O impacto das políticas linguísticas do recém-extinto Programa Ciência sem Fron-

teiras¹⁷ foi o objeto de estudo de R012014. O binômio mobilidade estudantil e ensino de línguas no contexto do Programa Brasília sem Fronteiras¹⁸ é tematizado em R142016, ao passo que a interface mobilidade estudantil e política linguística na educação básica é estudada em R162017. Nesta categoria, o fenômeno geopolítico da globalização justifica a demanda pela criação de programas de mobilidade estudantil como forma de atender à demanda pela internacionalização das instituições de ensino superior e estendendo-se também à educação básica. Nesse diapasão, o Estado desponta como o agente responsável por oportunizar uma educação de qualidade, capaz de atender às demandas da atualidade: “[...] o Estado é o responsável por garantir a igualdade de oportunidades educacionais aos cidadãos e deve promover ações que oportunizem o acesso aos mais elevados níveis de educação por meio de suas políticas públicas educacionais” (R142016).

Por fim, identificamos, ainda, a subcategoria intitulada “Crenças, atitudes, representações e políticas linguísticas educacionais”. Um exemplo é o R042017 que tratou das representações sobre o aprendizado de língua estrangeira, constatando que “[...] as representações linguísticas dos estudantes e as escolhas das línguas estudadas reforçam o status da língua inglesa, de acordo com o modelo gravitacional”. Essa subcategoria dá evidência ao papel da dimensão das crenças e ideologias nas políticas linguísticas no domínio educacional (SPOLSKY, 2004, 2009).

Outra categoria recorrente no *corpus* é a que denominamos “História dos conhecimentos (meta)linguísticos e políticas linguísticas”. Nessa categoria, estão incluídas pesquisas que discutem os saberes construídos sobre a(s) língua(s) a partir de uma perspectiva da história e da ideologia de cada época, articulados às políticas linguísticas. Nessa perspectiva, vislumbramos trabalhos que enfocam diferentes objetos de investigação, tais como: a gramatização¹⁹ das línguas de Timor-Leste e a configuração de uma política de língua do Estado (R182016), o ensino da sintaxe, da função do advérbio, no processo de implementação de uma política linguística de natureza historiográfica na segunda metade do século XIX no Brasil (R122015), as discursividades presentes em leis e em instrumentos linguis-

¹⁷ Extinto em julho de 2016, o Programa Ciência sem Fronteiras favorecia o intercâmbio de alunos de graduação para diversas universidades localizadas em países conveniados. Não foi possível verificar quais eram esses países, com suas respectivas universidades, porque o site oficial do programa <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/paises-parceiros>> encontra-se fora do ar.

¹⁸ Trata-se de um programa de mobilidade estudantil do Governo do Estado do Distrito Federal que favorece intercâmbio educacional para os Estados Unidos e países da Europa. Para mais informações, consultar o site do Jus Brasil, disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/26922050/programa-brasil-sin-fronteiras>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

¹⁹ Segundo Aurox (1992, p.65), “Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (Grifos do autor).

ticos²⁰ que oficializaram o ensino de espanhol em três momentos históricos distintos a partir da Glotopolítica²¹ (R232017), dentre outros.

O excerto a seguir ilustra como se dá essa interlocução entre as ideias sobre a língua e às respectivas políticas linguísticas. Como é possível observar, em R082018, a política linguística está explícita na pergunta de pesquisa e está subjacente no processo de escritura brasileira da história da língua portuguesa.

Este estudo tem como objetivo **analisar discursivamente o processo de escritura brasileira da história da Língua Portuguesa, considerando-se a escritura como efeito da relação da língua com a história.** [...] Para isso, temos como perguntas de pesquisa: (i) Quais são os efeitos de unidade e diversidade produzidos na escritura da história da Língua Portuguesa no Brasil? (ii) A que concepção de língua está filiada essa escritura? (iii) **Que política de línguas é sustentada por essa escritura da história da Língua Portuguesa?** [...] (Grifos nossos) (R082014).

A nosso ver, essa temática reflete, de alguma forma, a configuração da área de PPL em programas de pós-graduação em Linguística e Letras do Brasil. Essa afirmação pôde ser comprovada a partir de uma investigação realizada por Sousa et al. (2019) em alguns sites desses programas. As autoras identificaram a imbricada relação entre os campos - História das Ideias Linguísticas (HIL) e PPL -, seja pela existência de linha de pesquisa (e.g.: História, Política e Contato Linguístico, PPG em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense), seja pela presença de conteúdo da área de PPL em ementas de componentes curriculares de HIL.

Também encontramos no *corpus* a temática “Formação de professores e políticas linguísticas”. As pesquisas que estão inseridas nesta categoria tratam de políticas linguísticas, muitas vezes promovidas pelo Estado, voltadas à formação de professores de português como segunda língua (R222014; R192017), de professores de espanhol (R232016; R132017) e de professores de francês (R182014; R022016; R152016), dentre outras. Observemos abaixo como se materializa a relação entre políticas linguísticas e formação de professores presente no resumo R222014.

²⁰ A noção de instrumento linguístico em Aurox (1992) está intimamente relacionada ao processo de gramatização. E nessa perspectiva teórica, os dicionários e as gramáticas são pensados em função do papel que podem desempenhar nas práticas linguísticas, alterando a competência linguística dos falantes. No entanto, a articulação das HIL com a Análise do Discurso ampliou essa noção, considerando a dimensão da historicidade. Essa visão ampliada, por exemplo, permite compreender o Museu da Língua Portuguesa como um instrumento linguístico na medida em que altera a relação entre língua, sujeito e Estado (SILVA SOBRINHO, 2013).

²¹ Segundo Arnoux et al. (2014, p.09), “Consideramos a glotopolítica como o estudo de intervenções no espaço público da linguagem e das ideologias linguísticas que elas ativam e influenciam, associando-as a posições dentro de sociedades nacionais ou em espaços menores, como o local, ou mais amplo como o regional ou o global.” Destacamos, ainda, a utilização de uma abordagem metodológica da Análise do Discurso utilizada pelos pesquisadores deste campo.

[...] esta tese tem como foco professores que foram formados e estudantes em formação de um desses projetos, o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa, do Departamento de Língua Portuguesa (DLP) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) que conta com a cooperação do Camões (Instituto da Cooperação e da Língua), de Portugal, e funciona em Díli, a capital do país. O objetivo principal desta pesquisa foi identificar as visões de professores que estão atuando há um longo tempo no país em diferentes níveis de ensino e de estudantes de diversas regiões do país, em relação às suas trajetórias sociais, aos seus repertórios heteroglóssicos e às políticas linguísticas locais (Grifos nossos).

Como observamos no exemplo, o foco da pesquisa está nos professores que foram formados a partir da política de cooperação de Portugal com Timor-Leste, buscando observar as percepções que estes professores desenvolveram a partir da experiência que tiveram, em relação às suas trajetórias sociais, ao repertório heteroglóssico que adquiriram e às políticas linguísticas deste contexto de ensino. Em resumo, é analisado os efeitos dessa política linguística de formação de professores.

De acordo com Sousa (2019), o professor, irremediavelmente, atua como agente de política linguística, pois ele faz escolhas no seu fazer pedagógico mesmo sem consciência deste papel. Por isso, a autora defende a necessidade de uma formação que envolva questões da Política Linguística, para que esses professores construam uma identidade profissional consciente do seu papel e crítica em relação às políticas explícitas e implícitas presentes nas instituições de ensino da qual fazem parte.

Outra temática recorrente no *corpus* é “Línguas minorizadas”. Neste artigo, a nomeação línguas minorizadas está baseada não apenas em uma perspectiva quantitativa que envolve o número de falantes de uma língua, mas também engloba uma perspectiva qualitativa, que traz à tona questões relacionadas a poder, *status*, por exemplo, dos falantes (MAY, 2006). Nesse sentido, categorizamos neste grupo os resumos que tratavam de questões relativas à (re)vitalização e oficialização dessas línguas e seus efeitos.

Entre os resumos analisados, há mais pesquisas sobre a (re)vitalização de línguas. Para identificá-los, buscamos palavras como “vitalização” de línguas, “revitalização” de línguas, colocando essa questão como central nos trabalhos. Exemplo disso é o excerto do R032016 abaixo.

O conteúdo desta tese se insere na linha de pesquisa de Política Linguística, desenvolvida no Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos (Centro Lexterm), da Universidade de Brasília (UnB). O objeto de estudo é a língua Kokama. A meta da pesquisa é apresentar o reordenamento político e cultural do povo Kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru. [...] Nesse reordenamento, os agentes sociais se reorganizam formando um movimento coletivo em prol da reafirmação da identidade, da reconquista, do território e da vitalização da língua. Nesse sentido, o principal objetivo foi analisar os diferentes processos de territorialização da língua Kokama na Amazônia e seus efeitos sobre as formas organizativas consolidadas, primordialmente sobre a língua, a partir de mobilizações étnicas do seu povo (R032016) (Grifos nossos).

Como percebemos, o autor deixa explícito no resumo que a sua investigação se insere na linha de pesquisa da Política Linguística e tem o intuito de analisar os processos de territorialização da língua Kokama e seus efeitos nos movimentos coletivos em prol da vitalização da língua, entre outros. De acordo com Hamel (1988), as etnias indígenas podem se valer de ações de política linguística para reafirmar sua própria identidade, dialogando ativamente com o Estado para promover o aprimoramento de sua qualidade de vida e o empoderamento de sua cultura.

Nessa categoria, fica evidente o fato de as línguas estarem sempre em contato, caracterizando-se pela existência de disputas por espaços a partir da criação de diferentes políticas linguísticas que, em geral, altera as funções das línguas. Para uma língua se sobrepor a outra em determinados contextos, nem sempre o número de falantes é determinante nesse processo, como destacamos acima. Esse fenômeno está mais relacionado ao poder e à influência de determinada língua. É caso, por exemplo, da nomeação “língua” e “dialeto”. Por que determinada língua recebeu o *status* de “língua” e outra recebeu o *status* de “dialeto”? Outra questão pertinente é: por que determinadas línguas são apagadas enquanto outras são conhecidas em todas as partes do mundo? Certamente por questões mais políticas que linguísticas, como mostram as pesquisas incluídas nessa categoria.

No *corpus* deste trabalho, também encontramos como temática o estudo de “Testes de língua”. Em alguns trabalhos, apareceram questões relativas ao efeito retroativo desses testes no ensino de línguas e às ideologias linguísticas presentes nesses instrumentos linguísticos. De acordo com Shohamy (2006), há vários mecanismos explícitos e implícitos que criam, reproduzem e até modificam políticas linguísticas. Um desses mecanismos são os testes de língua, que mediam as ideologias e as práticas sobre a línguas. O excerto abaixo ilustra um exemplar dessa categoria.

Dado esse contexto, **buscamos analisar em que medida o Celpe-Bras atua como um mecanismo de política linguística para os envolvidos com um curso de PLE voltado para estudantes do PEC-G, alocado em uma universidade federal do Nordeste.** Para tanto, investigamos as crenças dos agentes a respeito do papel da língua portuguesa no mundo, do exame Celpe-Bras e das relações entre esse exame e a coordenação, o ensino e a aprendizagem em um curso de PLE. **Adotamos uma visão multidimensional de política linguística (SPOLSKY, 2004, 2009, 2012), de mecanismos (SHOHAMY, 2006) e de apropriação da política linguística em camadas (MENKEN; GARCÍA, 2014) (Grifos nossos) (R122017).**

Como vemos, em R122017, a política linguística aparece explícita tanto no entendimento do teste de língua, que, no caso, é o Celpe-Bras, como mecanismo de política linguística, quanto na definição clara da visão de política linguística que foi adotada no trabalho.

Outra temática recorrente em teses e dissertações é “Língua, identidade e políticas linguísticas”. Nessa categoria, agrupamos trabalhos que investigam a língua enquanto um marcador de identidade, perpassando pelas políticas linguísticas

que contribuíram para o silenciamento e/ou construção dessas identidades. Identificamos pesquisas que abordam as identidades fronteiriças no Brasil (R132016), a identidade hispano-falante nos Estados Unidos (R122014), dos surdos (R052017), dos imigrantes alemães na construção de uma identidade nacional brasileira (R082013). O excerto a seguir ilustra um exemplar desta categoria.

Este trabalho objetiva problematizar relações entre língua e identidade a partir de algumas políticas linguísticas empregadas no município de Itaiópolis/SC, [...] Ressaltamos que nosso recorte de pesquisa diz respeito à língua polonesa, já que a cidade é, por lei, reconhecida como Capital Catarinense de Cultura Polonesa (R182015) (Grifos nossos).

Nessa dissertação, são analisados os efeitos das políticas linguísticas realizadas pela Igreja Católica e por uma escola estadual na manutenção do uso da língua e da cultura polonesa. Isso porque a identidade é construída linguisticamente, na língua e através da língua (JOSEPH, 2004).

Em suma, nesta categoria, visualizamos a relação entre língua e identidade de um grupo, seja nacional ou étnica, e a construção de identidades híbridas, múltiplas, forjadas através do uso de entre-línguas como é o caso, por exemplo do *spanglish*. Esses estudos deixam evidente a ideia de que “nossas identidades, se do grupo ou individual, não são ‘fatos naturais’ sobre nós, mas são coisas que construímos – ficções, em efeito”²² (JOSEPH, 2004, p.06), e as políticas linguísticas têm um importante papel nessa construção.

E por fim, definimos a categoria “Outros”. Nela, estão inseridos trabalhos que não se enquadravam nas temáticas acima destacadas, bem como não apresentaram o mínimo de 05 (cinco) resumos no período de 2013-2017. As pesquisas deste grupo abordavam temáticas bastante variadas, a saber: “Representações, atitudes e políticas linguísticas”, “Políticas linguísticas e Lexicologia/Terminologia”, “Línguas em contato”, “Políticas linguísticas na mídia”, “*World English*”, “Políticas linguísticas e migrações massivas”, dentre outras. Por questões de espaço, iremos discutir somente algumas dessas temáticas, que foram selecionadas como mais representativas, considerando o número de resumos.

Na subcategoria “Representações, atitudes e políticas linguísticas” estão incluídos trabalhos que abordam a dimensão das valorações sobre as línguas (SPOLSKY, 2004, 2009). O excerto apresenta um exemplo dessa subcategoria:

[...] objetivou-se pesquisar de que forma a Língua Portuguesa (LP) é representada em Timor-Leste, considerando o contexto plurilíngue, no qual está inserida. [...] **O problema da pesquisa são as representações sociais da LP no imaginário lestmorense** (R21 2017) (Grifos nossos).

²² No original: “The first is the assumption that our identities, whether group or individual, are not ‘natural facts’, about us, but are things we constructo – fictions, in effect” (JOSEPH, 2004, p.06).

A ampliação da noção de PL possibilitou a investigação de fenômenos sociais que até então não eram considerados objetos de estudo da área, como é o caso das “representações” e “atitudes” sobre as línguas e suas variedades, permitindo uma compreensão mais abrangente da intervenção na língua, haja vista que esta está ancorada nessas crenças e ideologias, seja de forma consciente ou não.

Na subcategoria “Políticas linguísticas e Lexicologia/Terminologia”, são utilizados os recursos teórico-metodológicos da Lexicologia e/ou Terminologia na proposição de políticas linguísticas. Nesses trabalhos, visualiza-se um planejamento de *corpus*, ou seja, são elaborados termos para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), conforme podemos visualizar no excerto a seguir:

A presente discussão analisa aspectos de política linguística com enfoque na terminologia da Libras como veículo de cultura, utilizada em concursos públicos. [...] O objetivo da pesquisa foi descrever, explorar e expor as diferenças, algumas dificuldades e semelhanças encontradas pela autora na realização de uma prova na área do Direito Administrativo. [...] Esses termos foram retirados de provas de técnico judiciário do CESPE (centro de Seleção e de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília), em seguida cada definição foi analisada em dicionários da área, filmados e analisados junto à comunidade surda **a fim de propor um sinal para cada termo** (R062013) (Grifos nossos).

A Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, constituiu-se como discurso fundador²³ para a LIBRAS, na medida em que foi o primeiro documento que considerou a linguagem de sinais como a linguagem da comunidade surda. Após essa lei, foi promulgada a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, e o Decreto n. 5.626, de 02 de dezembro de 2005, alterando, definitivamente, o *status* da LIBRAS na sociedade brasileira. Essa política linguística não implicou um planejamento de *corpus*, tornando-se um desafio a instrumentalização dessa língua. Essas pesquisas vão preenchendo essa lacuna, como é o caso de R062013, que expande o léxico da LIBRAS, podendo ter como consequência a facilitação do trabalho dos intérpretes e da aprendizagem dos surdos em diferentes áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, visualizamos um impacto social da pesquisa na área de PPL.

Outra subcategoria dentro da categoria “Outros” foi a que denominamos “Línguas em contato”. Neste grupo, estão inseridas pesquisas que descrevem o contato entre comunidades que têm línguas diferentes e o papel das políticas linguísticas nesse processo. Mais especificamente, identificamos o contato entre o português e uma língua alóctone (de imigração), o alemão, (R162015) e o contato linguístico entre o português e o espanhol em regiões de fronteira (R062016). Em ambos, as políticas linguísticas têm um importante papel, seja na valoração

²³ Segundo Costa (2010, p.41), baseando-se em Orlandi (2003), a Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, é um discurso fundador para a Libras porque instalou “[...] as condições de formação de outros discursos sobre o surdo. [...] Há, a partir da lei, uma ruptura, um deslocamento que institui uma região de sentidos e configura um processo de identificação para os surdos”.

positiva ou negativa dessas línguas, seja nas práticas linguísticas. O excerto a seguir ilustra um exemplar desse subgrupo: “[...] O objetivo deste trabalho é **analisar o contato linguístico entre o espanhol e o português nas regiões bilíngues uruguaias, com destaque às percepções dos falantes e sua relação com as políticas linguísticas vigentes**” (R062016) (Grifos nossos).

As pesquisas sobre contatos linguísticos têm se constituído tema de interesse na Linguística (MELLO et al., 2011; SAVEDRA et al., 2015), o que pode explicar a presença da temática em nosso *corpus*, principalmente se considerarmos que a história do Brasil é permeada do contato entre povos de línguas diferentes desde o processo de colonização às recentes migrações massivas (e.g.: como a dos venezuelanos no século XXI). Esses contatos têm propiciado políticas linguísticas específicas (Diretório dos Índios, as políticas da era Vargas...), bem como têm promovido implicações nas práticas linguísticas e nas crenças sobre as línguas.

“Política linguística na mídia” também é uma subcategoria identificada no *corpus* e os trabalhos inseridos neste grupo descrevem as políticas linguísticas praticadas nos meios de comunicação ou discutem o posicionamento desses meios de comunicação em relação às línguas e às suas políticas. O R192013 exemplifica uma dessas pesquisas:

Este trabalho investiga o funcionamento do político no dizer; nas; e sobre as; línguas nos jornais da fronteira platina, com vistas a uma política de línguas dos meios de comunicação no Mercosul. Para isso, toma como corpus nove jornais publicados em diferentes cidades da fronteira brasileira com o Uruguai e a Argentina, analisando como as línguas portuguesa, espanhola e guarani, que são línguas reconhecidas pelo bloco, são empregadas e tematizadas na construção das notícias. **O dizer-nas e sobre-as línguas inscritos nesses jornais projetam no imaginário social platino uma distribuição política dessas línguas como globais, nacionais e locais, configurando uma política de línguas dos meios de comunicação** (R19 2013) (Grifos nossos).

Considerando os jornais como um subdomínio dentro do espaço público (SPOLSKY, 2009) e ampliando a perspectiva de análise das línguas utilizadas nesses espaços para além dos objetivos de promover e/ou fomentar línguas minorizadas ou majoritárias, é possível também identificar o papel dessas mídias na (des)construção de ideologias linguísticas. Uma ilustração são as chamadas “colunas metalinguísticas”, que têm como objetivo “[...] persuadir os interlocutores a utilizar determinadas formas gramaticais, consideradas mais ‘corretas’ ou adequadas” (MARCONDES, 2008, p.34). Nesses textos, a não observância à norma padrão é considerada pelos produtores como estando “doente” e “maltratada”. Para Marcondes (2008, p.38), “[...] os enunciadores possuem, frequentemente, um tom incisivo e autoritário, ao falar do uso linguístico. Muitas vezes, esses enunciados demonstram a intolerância e o preconceito linguístico desses

autores”, e, esses discursos, por sua vez, ancoram-se em instrumentos linguísticos como gramáticas e dicionários (MARCONDES, 2008, p.38). Um exemplo desse texto era a coluna “Inculto & belo”, publicada por Pasquale Cipro Neto no Jornal Folha de São Paulo²⁴.

Após a descrição e discussão das temáticas recorrentes em teses e dissertações defendidas no Brasil, na seção a seguir apresentamos nossas considerações finais oriundas da análise dos 126 resumos.

Considerações finais

Com o objetivo de mapear as temáticas recorrentes no campo de PPL no período de 2013 a 2017 no Brasil, identificamos seis principais temas: “Políticas linguísticas educacionais”, “História do conhecimento (meta)linguístico e políticas linguísticas”, “Formação de professores e políticas linguísticas”, “Línguas minorizadas”, “Testes de língua” e “Línguas, identidade e políticas linguísticas”. Acreditamos que essas temáticas:

i) reverberam a ampliação das noções de política linguística realizadas dentro do campo de conhecimento. Ou seja, à medida que a PL deixa de ser vista apenas como resolução de problemas linguísticos, surge um leque de objetos de investigação até então não considerados, como é o caso, por exemplo, das crenças e ideologias sobre as línguas como uma dimensão da política linguística; ii) representam os interesses de pesquisa dos acadêmicos da área de PPL no Brasil, seja de natureza individual, seja de natureza institucional (visando ao desenvolvimento de uma área ou linha de pesquisa em um programa de pós-graduação, ao fortalecimento dos temas de pesquisas dos orientadores...), seja de natureza social (objetivando a promoção de mudanças na realidade social); iii) refletem uma análise científica de diferentes fenômenos sociais emergentes em nosso país, tais como: a implementação de políticas linguísticas oficiais (a criação das escolas interculturais bilíngues de fronteira, a promulgação da Lei do Espanhol, a cooficialização de línguas minorizadas...), o fomento das escolas bilíngues, dentre outros.

A análise dos dados também nos levou a constatar que há um alinhamento com as temáticas recorrentes no cenário internacional, como também há uma singularidade das pesquisas realizadas no âmbito nacional. Em relação ao primeiro aspecto, destacamos a convergência de temáticas: “Formação de professores e políticas linguísticas” (THROOP, 2007; ARIAS et al., 2013), “Línguas minorizadas” (MAY, 2006; McCARTY, 2013), “Língua, identidade e políti-

²⁴ O exemplo a seguir é ilustrativo da ideologia linguística difundida por seus autores. Na coluna de 04 de dezembro de 1997, Pasquale destaca: “A mesma inutilidade se vê na **praga** do ‘inclusive’: ‘Estive na festa, inclusive vi sua prima’. O **vício** é tão arraigado que as pessoas chegam a dizer que ‘o presidente inclusive incluiu no projeto o fim da estabilidade’” (Grifos nossos). Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff041210.htm>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

cas linguísticas” (GARCÍA, 2013; LANDAU et al., 2012), “Políticas linguísticas educacionais” (CENOZ et al., 2013; WALTER et al., 2013) e “Testes de línguas” (SHOHAMY, 2006, 2007). Em relação ao segundo aspecto, consideramos que a temática “História dos conhecimentos (meta)linguísticos e políticas linguísticas” se caracteriza como um tópico bem específico no Brasil e acreditamos que uma das razões para a recorrência dessa temática seja o alinhamento dos pesquisadores brasileiros com áreas do conhecimento como a PPL, a História das Ideias sobre a Linguagem e a Análise do Discurso.

Esperamos que este trabalho amplie o conhecimento sobre a área de PPL no Brasil na medida em que desvelamos os temas de pesquisas recorrentes nos Programas de Pós-Graduação na área de Linguística/Letras. Outras pesquisas podem dar continuidade a este trabalho, seja investigando as principais noções de política linguística mobilizadas nas pesquisas, seja as teorias e metodologias recorrentes, a exemplo dos panoramas apresentados por Ricento (2006) e Hult et al. (2015).

Referências

- ARIAS, M. B.; WILEY, Terrence G. Language policy and teacher preparation: the implications of a restrictive language policy on teacher preparation. *De Gruyter Mouton*, v. 4, n. 1, p. 83-104, 2013.
- ARNOUX, E. N.; NOTHSTEIN, S. glotopolítica, integración regional sudamericana y pan-hispanismo. In: _____. (Orgs.). **Temas de Glotopolítica: integración regional sudamericana y pan-hispanismo**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014. p. 09-29.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- CENOZ, J.; GORTER, D. Language policy in education: additional languages. In: SPOLSKY, B. (Org.). *The Cambridge Handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 301-319.
- COOPER, R. *Language planning and social change*. New York: Cambridge University Press, 1989.
- COSTA, J. P. B. **A educação do surdo ontem e surdo: posição sujeito e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- FISHMAN, J. A. *Do not leave your language alone: the hidden status agendas within corpus planning in language policy*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- GABAS, T. M. Mercado linguístico familiar: gerenciamento de línguas em uma família sul-coreana. *Organon*, v. 32, p. 1-16, 2017.
- GARCÍA, O. Ethnic identity and language policy. In: SPOLSKY, B. (Org.). *The Cambridge Handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 79-99.
- HAMEL, R. E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: Problemas de la inves-

- tição sociolingüística. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política Linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- JOHNSON, D. C. **Language Policy**. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2013.
- _____; RICENTO, T. Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, n. 219, p. 7-21, 2013.
- JOSEPH, J. E. **Language and identity: National, ethnic, religious**. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, 2004.
- HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Org.). **Research Methods in Language Policy and Planning: a practical guide**. USA/UK: Wiley Blackwell, 2015.
- LAGARES, X. O galego em seu labirinto: breve análise glotopolítica. *Letras*, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 97-128, jan./jun. 2011.
- LANDAU, J. M.; KELNER-HEINKELE, B. **Language Politics in Contemporary Central Asia: National and Ethnic Identity and the Soviet Legacy**. London: I. B. Tauris, 2012.
- LIVRO DE ESTER. In: **Bíblia sagrada: edição de estudos**. 7. ed. São Paulo: Ave-Maria, 2016.
- MARCONDES, I. L. **Os consultórios gramaticais: um estudo do preconceito e intolerância lingüísticos**. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MAY, S. Language policy and minority rights. In: RICENTO, T. (Org.). **An introduction to language policy: theory and method**. USA/UK: Blackwell Publish, 2006. p. 255-272.
- McCARTY, T. L. Indigenous language planning and policy in the Americas. In: SPOLSKY, B. (Org.). **The Cambridge Handbook of language policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 544-569.
- MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. (Orgs.). **Os contatos lingüísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.
- MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Lingüística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.
- PASSONI, T. P.; GOMES, E. A. Políticas e planejamento lingüísticos: mapeamento das pesquisas sobre Ensino de línguas estrangeiras modernas no cenário nacional. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 14, n. 26, p. 241-270, 2016.
- RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*. v. 4, n. 2, p. 196-213, 2000.
- _____. (Org.). **An introduction to language policy: theory and method**. USA/UK: Blackell Publishing, 2006.
- _____; HORNBERGER, N. H. Unpeeling the onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. *Tesol Quarterly*, v. 30, n. 3, Autumn, p. 401-427, 1996.
- SAVEDRA, M. M. G.; MARTINS, M. A.; DA HORA, D. (Orgs.) **Identidade social e contato lingüístico no português brasileiro**. Rio de Janeiro: FAPERJ/EdUERJ, 2015.

SHOHAMY, E. *Language policy*: hidden agendas and new approaches. London: Routledge, 2006.

_____. Language tests as language policy tools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, v. 14, n. 1, p. 117-130, 2007.

SILVA SOBRINHO, J. S. Museu da língua portuguesa: instrumento linguístico em tempos da ideologia do lazer. *Letras*, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 307-315, jan./jun. 2013.

SOUSA, S. C. T. Reflexões sobre a área de política linguística e a formação de professores de línguas. In: PEREIRA, R. C. M.; PEDROSA, J. L. R.; FERRAZ, M. M. T. (Orgs.). **Letramentos em cena**: teorias e vivências. João Pessoa: Ideia, 2019. p. 11-54.

_____; ROCA, M. P. Introdução para uma compreensão ampliada de Política Linguística. In: _____. **Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 07-32.

_____.; PONTE, A. S.; SOUSA-BERTONI, E. N. A área de Política e Planejamento Linguístico no cenário internacional e nacional. 2019. No prelo.

SPOLSKY, B. *Language Management*. New York: Cambridge University Press, 2009.

_____. *Language Policy*. New York: Cambridge University Press, 2004.

THROOP, R. Teachers as language policy planners: incorporating language policy planning into teacher education and classroom practice. *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 22, n. 2, p. 45-65, 2007.

WALTER, S. L.; BENSON, C. Language policy and medium of instruction in formal education. In: SPOLSKY, B. (Org.). *The Cambridge Handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 278-300.

O ENSINO DO IDIOMA ESPANHOL NA CIDADE DE JOÃO PESSOA: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE AS POLÍTICAS DECLARADAS, PRATICADAS E PERCEBIDAS

Daniella de Melo Vanderlei Ferreira
Universidade Federal da Paraíba
daniellavanderlei@gmail.com

Introdução

O presente artigo é um recorte da nossa Dissertação de Mestrado resultado de uma investigação realizada na área das Políticas Linguísticas. Teve como objeto principal o ensino do espanhol na cidade de João Pessoa, observando as relações entre as políticas linguísticas declaradas e percebidas¹ envolvidas neste processo. A pesquisa foi desenvolvida dentro do Programa de Pós Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) entre os anos de 2015 e 2016. De suma importância, também, para realização deste trabalho, foram as reuniões quinzenais do grupo de estudos Nepel (Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística), também da UFPB, que além do apoio necessário para o amadurecimento das ideias dentro da área de investigação, levou-nos a adotar uma visão ampliada de Política Linguística.

A compreensão de política linguística aqui defendida vai além da ideia de que esse campo de atividade está restrito a ações intervencionistas empreendidas por governos e/ou organismos institucionais autorizados, e considera que ela é realizada em outros domínios tais como escola, igreja, local de trabalho, assim como se realiza nas tradições vernáculas comunitárias. (SOUSA; ROCA, 2015, p. 07)

Partimos da premissa de que “as línguas não são neutras e que elas, na verdade, estão envolvidas em agendas políticas, ideológicas, sociais e econômicas”. (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 315). A escolha de uma língua a ser estudada, portanto, é algo que responde a estes aspectos levando-se em consideração o contexto histórico cultural. A definição de qual língua deve ser estudada, qual a carga horária, dentre outros aspectos, ocorre nos órgãos governamentais com a elaboração de leis e decretos, mas também se dá no âmbito individual quando as pessoas decidem qual o idioma querem estudar a partir das crenças que elas têm sobre as línguas estrangeiras.

A pergunta norteadora de nossa investigação foi: em que medida a lei 11.161/05, que se configura em uma política linguística declarada e que na época

¹ Os termos *política linguística declarada*, *política linguística percebida* e *política linguística praticada*, são explicadas detalhadamente no item 3.

da realização da investigação ainda estava em vigor, favoreceu ou não o crescimento do interesse dos alunos da cidade de João Pessoa em estudar espanhol? Para buscarmos resposta a este questionamento, trabalhamos também com as crenças dos indivíduos sobre a língua espanhola, que se constituem as políticas linguísticas percebidas, para entendermos de que forma estas crenças são fatores decisivos ou não nas escolhas dos estudantes. Outro aspecto analisado, ao qual não nos deteremos no presente artigo, foi em que medida as políticas linguísticas declaradas materializadas em documentos norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCEM), estavam presentes ou não nos discursos dos professores.

Para atingirmos nossos objetivos utilizamos uma metodologia que será explicitada no item 1. Como em um artigo o espaço é bem mais restrito que de uma dissertação, ao mesmo tempo que estaremos expondo a metodologia buscaremos contextualizar o ambiente da aplicação dos questionários para aclarar como se deu a captação das informações, bem como a análise dos dados obtidos.

No presente artigo, apresentaremos uma parte da teoria utilizada na dissertação, expondo no item 2 os três componentes que, segundo Spolsky (2004;2009;2012), constituem a Política Linguística: práticas, crenças e gestão da língua. No item 3 explanamos sobre os termo política linguística declarada, cunhado por Shohamy (2006) ao se referir ao componente gestão de Spolsky e, ainda neste mesmo item, abordamos sobre política linguística percebida e política linguística praticada, termos usados por Bonacina- Pugh (2012) que se referem respectivamente as crenças e ao uso.

Por fim, apresentamos as análises realizadas dos questionários respondidos pelos alunos da língua espanhola do Ensino Médio da rede pública da cidade de João Pessoa.

Metodologia da pesquisa

Nossa investigação aproximou-se do contexto real de ensino do espanhol, identificando as crenças sobre este idioma expressadas pelos participantes dessa relação social, professores e alunos. No entanto, no presente artigo, iremos nos deter apenas aos dados dos alunos. Trata-se de uma investigação do tipo qualitativa interpretativista que, segundo Bortoni- Ricardo (2008, p. 34), se interessa em “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Entretanto, para análise dos resultados obtidos na questão 01 do questionário dos estudantes foi necessário também uma análise quantitativa dos dados. De forma resumida, apresentamos neste artigo o caminho percorrido desde a pergunta norteadora até a análise dos dados. No entanto, só detalharemos a parte da metodologia referente a elaboração do questionário, coleta e análise dos dados.

Em primeiro lugar, nos detemos a fazer uma linha histórica da Política Linguística desde o início da área até a visão ampliada utilizada na nossa pesquisa.

Ainda dentro da construção do nosso escopo teórico, dedicamo-nos a busca do entendimento do termo “crenças”. Fizemos, portanto, uma volta ao passado para entendermos a construção de algumas crenças do povo brasileiro em relação a língua espanhola, tendo por ponto de partida dois instrumentos linguísticos: A gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros, de Antenor Nascentes e o Manual de Becker.

Em seguida, elaboramos um percurso histórico do ensino do espanhol destacando leis e documentos norteadores. Esta linha do tempo partiu de um contexto geral em todo Brasil e foi se aproximando a realidade mais pontual do nosso Estado e mais especificamente da cidade de João Pessoa. Esta análise das leis, baseada nas políticas linguísticas, intencionava evidenciar as forças políticas que fizeram tais leis vigentes dentro dos seus contextos históricos e tinha por objetivo buscar no passado respostas que nos ajudassem a entender o presente. Ressaltamos que a análise desses documentos foi realizada em simultaneidade com o processo de coleta de dados, por acreditarmos que idas e vindas fazem-se necessárias para que se possa estabelecer pontes entre as políticas linguísticas declaradas e percebidas. Qual a forma de coleta de dados escolhida? Como foi delimitada a amostragem? Como foram coletados os dados? Estes são alguns questionamentos que trataremos de responder nos próximos parágrafos.

Escolhemos o questionário como forma de coleta de dados: um para estudantes e outro para professores². O questionário dos estudantes foi elaborado com questões objetivas e/ou subjetivas. As questões foram pensadas com o intuito de desvelar as crenças dos alunos, para isso, buscamos formular questões mais neutras, de maneira a não induzir os participantes na hora de se posicionarem. Algumas questões tratavam diretamente de aspectos relacionados com crenças, embora em momento algum utilizamos tal nomenclatura, como pode ser observado quando exposto no item 4.

Já outras questões, versavam sobre assuntos que aparentemente não pareciam se relacionar com crenças, mas foram estrategicamente pensadas para extrair informações sobre o tema, como poderá ser visto na análise dos dados. Na questão 03 do questionário, por exemplo, pedia-se para que o estudante avaliasse o ensino do espanhol na sua escola classificando-o como péssimo, ruim, regular, bom, ótimo ou excelente e ainda lhes era dado o direito de colocarem alguma observação sobre o tema. Em muitos casos, através da escrita dos alunos justificando o conceito atribuído, foi possível identificar as políticas linguísticas percebidas da gestão escolar ao relatarem que a escola só disponibilizava uma hora para aula de espanhol, que o material didático não era oferecido ou que não havia projetos em língua espanhola na escola como havia de outras disciplinas.

Para a formação da nossa amostragem, circunscrevemos a investigação em

² Neste artigo, por falta de espaço, optamos por abordar apenas os aspectos referentes aos estudantes. Portanto, não apresentaremos maiores detalhes no que se refere a elaboração do questionário dos professores, bem como a coleta e análise dos dados destes.

torno dos estudantes do Ensino Médio que estudavam a língua espanhola nas escolas públicas de João Pessoa no ano de 2016, estendendo a três municípios da grande João Pessoa: Santa Rita, Sobrado e Cabedelo. João Pessoa, bem como os municípios citados, fazem parte da 1ª Gerência Regional de Educação (1ª GRE)³. Dentro da cidade de João Pessoa foram selecionados 7 diferentes bairros em diferentes zonas da cidade. Em cada instituição aplicamos de 5 a 10 questionários com os alunos dos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio. No total foram 10 escolas visitadas. Estabelecemos uma meta de um total de no máximo 100 questionários respondidos por estudantes e chegamos a 93. Embora tenhamos feito várias tentativas, não conseguimos junto a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE) uma relação oficial com as escolas que estavam oferecendo espanhol no ano de 2016 e tivemos que buscar informações com os colegas de profissão. Neste ano, muitas escolas na Paraíba não ofertaram a língua espanhola como previsto na lei 11.161/05 porque as Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual⁴ determinaram que o espanhol deveria ser oferecido no contra turno e quando formadas turmas com 30 alunos.

A delimitação da nossa pesquisa ao Ensino Médio, já determinou um certo padrão como, por exemplo, as idades dos participantes que de maneira geral variavam entre 15 e 18 anos. Foi elaborado uma ficha para coletar algumas informações do participante, tais como: sexo, idade, se sempre estudou em escola pública ou se teve parte da formação na escola privada, a série e turno escolar e se o participante além de estudar exercia alguma atividade laboral. Estas informações nos ajudaram a estabelecer uma caracterização dos estudantes colaboradores. Através das informações obtidas nos 93 questionários aplicados com os alunos, podemos verificar que a maioria dos estudantes colaboradores era do sexo feminino (56); a maioria tinha entre 14 e 18 anos (82); mais da metade estudou a vida toda em escolas públicas (59); a maioria (64) estudava no turno diurno, sendo 56 no período da manhã e 08 no período da tarde; 43 estavam cursando o 3º ano, 33 o 2º ano e 12 o 1º ano sendo registrada a ausência de preenchimento deste item em um dos questionários. Em relação a atividade laboral, verificamos que 70 dos 93 estudantes não trabalhavam.

Na maioria das escolas a aplicação dos questionários foi realizada pela própria pesquisadora. No entanto, como em algumas instituições não foi possível a presença da investigadora, os próprios professores de língua espanhola aplicaram o questionário. Por esse motivo, buscou-se não fazer a leitura das questões e deixou-se a interpretação por conta dos participantes. Os estudantes responderam ao questionário nas instituições de ensino.

³ Gerências Regionais de Educação são o agrupamento das escolas do Estado em zonas para poder, assim, facilitar a gestão.

⁴ Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual 2016 é um documento digital que pode ser acessado em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diretrizes-Operacionais-2016-2.pdf>> Acesso em: 30 nov. de 2018.

A análise dos dados dos questionários dos estudantes foi realizada através da contabilização do número de ocorrências e fomos estabelecendo um paralelo com os objetivos traçados para cada questão, discorrendo sobre as principais crenças abordadas no questionário. Também apresentamos as respostas mais frequentes das questões subjetivas, para que as vozes dos alunos pudessem ser ouvidas. Os dados da primeira questão do questionário dos estudantes também foram analisados de forma quantitativa. Para isso, utilizamos o método estatístico de distribuição de frequência. Com este método é possível agrupar os dados em classes, contabilizando o número de ocorrências em cada classe. O número de ocorrências de um determinada classe recebe o nome de frequência absoluta. Através desse auxílio estatístico, podemos apresentar os dados de forma mais concisa, extraindo informações do seu comportamento. Na análise dos dados (item 04), apresentamos uma tabela (Tabela 01) na qual podem ser observados cada uma das informações extraídas dos dados, bem como os fatores que foram usados para análise da questão 01.

Spolsky e os três componentes da Política Linguística

Dentro da visão ampliada de Política Linguística (PL) destacamos primeiramente a concepção de Spolsky (2004;2009;2012). Para este autor, a PL se compõem de três componentes hierarquicamente equivalentes e inter-relacionados, a saber: 1) as práticas; 2) as crenças e 3) a gestão da língua. O que seria cada um destes componentes?

Segundo Spolsky (2009, p. 04), “as práticas de linguagem são os comportamentos observáveis e escolhas - o que as pessoas realmente fazem. São as características linguísticas escolhidas, a variedade de linguagem utilizada”⁵. Nesta investigação não entraremos na análise deste componente, embora saibamos que ele está interligado com os outros dois elementos e que podem “confirmar a política linguística oficial ou contrariá-la” (SILVA, 2013, p. 312), como também se vincula diretamente com as crenças.

“Ideologia ou crenças linguísticas designam o consenso de uma comunidade de fala acerca de qual valor atribuir a cada uma das variantes ou variedades linguísticas que compõem seu repertório” (SPOLSKY, 2004, p. 14).⁶ Podemos estender este conceito e pensarmos qual o valor que atribuímos à língua estrangeira, ou às línguas estrangeiras, que queremos em nosso repertório. Em que

⁵ No original: “Language practices are the observable behaviors and choices – what people actually do. They are the linguistic features chosen, the variety of language used.”

⁶ No original: “Language ideology or beliefs designate a speech community’s consensus on what value to apply to each of the language variable or named language varieties that make up its repertoire.”

medida estas crenças influenciam nessa escolha? Em que medida as decisões do âmbito da gestão de Política Linguística do nosso país determinam ou influenciam as escolhas em relação a aprendizagem de uma língua estrangeira? Ribeiro da Silva (2013, p.312) afirma que “muitas vezes, essas representações⁷ fomentam a constituição daquilo que Spolsky denomina de “ideologia consensual”, a qual pode levar à atribuição de valor positivo e prestígio a uma língua e a determinados usos linguísticos”.

O último dos componentes apresentados por Spolsky é a gestão:

O terceiro componente da política é a gestão de linguagem, o esforço explícito e observável que alguém ou algum grupo tem ou reivindica autoridade sobre os participantes no domínio para modificar suas práticas ou crenças. Eu uso o termo “gestão” em vez de “planejamento”, porque eu penso que mais precisamente capta a natureza do fenômeno. (2004, p. 04)

A escolha de Spolsky pelo termo “gestão” ao invés de “planejamento” é justificado por ele mesmo através de fatores históricos, pois ele entende que o termo “planejamento” foi mais utilizado no início da Política Linguística e tinha o intuito de corrigir a heterogeneidade linguística das novas nações que se libertaram do regime colonial na África e Ásia, nos anos 50 e 60. Os linguistas desta época entendiam esta heterogeneidade como “problemas linguísticos” que deveriam ser resolvidos através de técnicas eficientes, pois impediam a modernização destas nações. Spolsky (2004, p.05) explica que se apoia nas ideias de Jernudd (1987) que ampliou o campo com o termo gerenciamento da linguagem para além da mera solução de problemas, englobando situações sociolinguísticas diversas com diferentes níveis de alcance, grupos populacionais distintos, circunstâncias comunicativas diversas e diferentes condições ideológicas e reais, globais e locais da sociopolítica. Spolsky em sua teoria:

Supõe que cada um desses três componentes constitui forças que ajudam a explicar a escolha da linguagem. As práticas linguísticas fornecem os modelos de linguagem que ajudam a explicar a aprendizagem de línguas e estabelecem as condições necessárias para a escolha da língua - o comportamento linguístico é determinado pela proficiência; As crenças explicam os valores que ajudam a explicar a escolha individual; E a gerência pode influenciar os oradores a modificar sua prática ou crença⁸. (SPOLSKY, 2004, p. 05)

Segundo Ribeiro da Silva (2013, p. 311) a teoria de Spolsky é ampliada e formalizada por Shohamy (2006) que cunha o termo políticas linguísticas declaradas e que,

⁷ Ribeiro da Silva utiliza o termo “representações” e o mantivemos porque se trata de uma citação na íntegra de um texto dele. No entanto, consideramos que o termo mais apropriado seria “crenças”.

⁸ No original: “The theory assumes that each of these three components constitutes forces which help account for language choice. The language practices provide the models of language that help explain language learning and so establish the necessary conditions for language choice – language behavior is determined by proficiency; the beliefs explain the values that help account for individual choice; and the management may influence speakers to modify their practice or belief.

seguindo a suas pegadas, Bonacina- Pugh(2012) denomina os outros dois termos: políticas linguísticas percebidas e praticadas que iremos apresentar no item seguinte.

A relação entre as políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas e os componentes de Política Linguística propostos por Spolsky

Shohamy (2006) relaciona as *políticas linguísticas declaradas* com o componente gestão proposto por Spolsky e define que estas políticas se materializam através de leis e decretos. Para esta autora (2006, p. 59), “as leis são os dispositivos legais e oficiais utilizados pelas autoridades centrais para perpetuar e impor comportamentos de linguagem em entidades políticas e sociais (...)”⁹ e ela acrescenta que “são mecanismos especialmente poderosos porque são apoiados por penalidades e sanções e podem, portanto, garantir que as políticas sejam levadas a cabo e passar das ideologias para a prática.”¹⁰ Sendo assim, partimos do pressuposto de que a formulação de uma lei como a 11.161/05 que garantia até pouco tempo a oferta obrigatória do idioma espanhol no Ensino Médio deveria, portanto, ser um instrumento de modificação da prática, mas será que o foi de fato? Em que medida a revogação desta Lei impactou o ensino do espanhol atualmente?

Já os termos políticas linguísticas percebidas e políticas linguísticas praticadas foram formulados por Banacina Pugh (2012). Quando nos referimos as políticas linguísticas percebidas estamos na dimensão das crenças que os indivíduos têm sobre as línguas e determinam suas escolhas: por que como brasileiro eu quero ou não estudar o espanhol? Quais as crenças que conduzem a minha escolha?

As políticas linguísticas praticadas estão para o que de fato acontece e nem sempre o que se pratica está em concordância com as políticas linguísticas declaradas e, por vezes, podem até contradizer as próprias crenças. Enquanto professora da disciplina de Estágio VI na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pude verificar claramente os desencontros entre estas políticas. Um dos professores que estava sendo acompanhado por um de nossos estagiários nos relatou que embora concordasse com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), no que diz respeito a maneira de abordar a diversidade do espanhol, na prática, quando submetido as muitas pressões, tais como: o pouco tempo para ministrar a aula, apenas um encontro semanal, os muitos projetos a serem executados na escola, a elaboração de exames e a obrigatoriedade do cumprimento do livro didático adotado, terminava por tratar o espanhol como uma língua homogênea, privando seus alunos da riqueza sociocultural que integra o idioma espanhol. Este é um exemplo de como as políticas linguísticas praticadas não

⁹ No original: “These refer to legal and official devices used by central authorities to perpetuate and impose language behaviors, in political and social entities”.

¹⁰ No original: “Laws are especially powerful mechanisms for affecting language practices, as they are supported by penalties and sanctions and can therefore ensure that policies are carried out and turn from ideologies into practice”.

correspondem as percebidas e declaradas.

Análise dos questionários dos estudantes

Começamos analisando as diferentes crenças que foram sondadas na **questão 01 do questionário**. Essa é uma questão de múltipla escolha subdividida em 5 itens. Cada item tem por objetivo analisar uma crença.

1. Qual ou quais dos motivos abaixo fizeram com que você escolhesse o espanhol como a língua estrangeira a ser estudada na escola? Se você escolheu mais de uma opção, use os parênteses ao lado de cada questão para colocar números de 1 a 5 para expressar o grau de importância que dá a cada um dos itens. Considere o mais importante como 1, o segundo mais importante como 2 e assim sucessivamente.

- a) O espanhol é um idioma de valor comercial. ()
 - b) O interesse pela cultura dos povos que falam esta língua. ()
 - c) O espanhol é um idioma mais fácil de ser aprendido. ()
 - d) Não gosta do outro idioma oferecido pela escola. ()
 - e) Deseja fazer prova de espanhol no ENEM. ()
- Outros _____

Nessa questão, ficou facultado ao entrevistado escolher quantos itens quisesse, inclusive nenhum, e em seguida atribuir grau de importância para cada um deles. Devido ao leque de possibilidades de respostas que a questão permitia, foi gerado grande quantidade de dados dispersos que nos levou a utilização da estatística para poder analisá-los.

Utilizamos o método estatístico de distribuição de frequência¹¹ para a organização desses dados. Com isso, pudemos resumir e visualizar um conjunto de dados sem precisar levar em conta os valores individuais. Extraímos dos dados a média aproximada (MA), o desvio padrão (DP), o coeficiente de variação (CV), o erro padrão (EP), o erro amostral (EA) e o intervalo de confiança de 95% que estão apresentados na **Tabela 01**.

¹¹ “A distribuição de frequências é um agrupamento de dados em classes, de tal forma que contabilizamos o número de ocorrências em cada classe. O número de ocorrências de uma determinada classe recebe o nome de frequência absoluta. O objetivo é apresentar os dados de uma maneira mais concisa e que nos permita extrair informação sobre seu comportamento”. Disponível em: <<http://www.portalaction.com.br/estatistica-basica/16-histograma>> Acesso em: 09 de março 2017.

Tabela 01: Resultados de análise estatística da questão 01

	Comercial	Cultural	Aprendizagem	Não Gosta	ENEM
CMx.	1ª prioridade				
CMn.	5ª prioridade				
MA	2,5 prior.	2,52 prior	1,84 prior	3,44 prior	2,33 prior
DP	1,42 prior	1,29 prior	1,36 prior	1,80 prior	1,45 prior
CV	56,7%	51%	74%	52,6%	62,5%
EP	0,17	0,15	0,18	0,18	0,18
EA	0,34	0,30	0,37	0,36	0,36
IC 95%	2,16 – 2,84 prioridade	2,22 – 2,82 prioridade	1,47 – 2,21 prioridade	3,08 – 3,80 prioridade	1,97 – 2,69 prioridade

Notas:

CMx. – Classificação Máxima

EP – Erro Padrão

CMn. – Classificação Mínima

EA - Erro Amostral

MA – Média Aproximada

IC de 95% - Intervalo de confiança de 95%

DP – Desvio Padrão

Prior. - Prioridade

CV – Coeficiente de Variação

Com base nos dados obtidos, através da análise estatística, observamos que a variabilidade em todos os grupos era grande, pois todos eles apresentavam coeficiente de variação (CV) do desvio padrão acima de 30%. Devido a essa variabilidade, analisamos a distribuição de prioridade a partir do intervalo de confiança (IC), também determinado estatisticamente. Neste intervalo, temos confiança de 95% de que a média real da prioridade se encontra dentro dos limites do intervalo, ou seja, a probabilidade da média real estar fora do intervalo é de apenas 5 %.

Tendo por base essa análise estatística dos dados da questão 01 do questionário, classificamos os motivos tidos como de mais prioridade da seguinte forma: 1ª prioridade a “facilidade de aprendizagem” (1,47 – 2,21); 2ª prioridade “ENEM (1,97 – 2,69); 3ª prioridade o “valor comercial” (2,16 – 2,84); 4ª prioridade o “valor cultural” (2,22 – 2,82) e, por fim, a 5ª prioridade “não gosta de outros idiomas da escola” (3,08 – 3,80). Em relação a estes resultados, ressalta-se ainda que para os itens “ENEM”, “valor comercial” e “valor cultural” os valores encontrados para o intervalo de confiança (IC) foram muito próximos, ficando estas prioridades praticamente em um mesmo grupo. O fato do item não “gosta de outros idiomas” ter se apresentado como a menor prioridade entre os estudantes é bastante coerente com a realidade encontrada nas escolas, pois os alunos não tinham o direito de escolha em relação às línguas, pouco importando se gostavam ou não de estudar os idiomas, inglês e espanhol eram, portanto, obrigatoriamente incluídos no currículo escolar. Depois de entendidos os dados

estaticamente, passamos a analisá-los à luz da PL.

Primeiramente, analisamos o item “facilidade de aprendizagem” que se constituiu como o primeiro motivo para se escolher estudar espanhol. Esta crença revela como essa concepção da língua espanhola, construída no imaginário brasileiro a partir da experiência social, é forte e vem cruzando vários momentos da história do Brasil, como afirma Nascentes (1943) na introdução da Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros do início do século XX: “O espanhol é parecidíssimo com o português, como toda gente o sabe. Quem conhece o português, com facilidade lê e compreende o espanhol; sentirá, é verdade, algumas deficiências”¹². Este dado pode ser complementado pelas respostas dadas a **questão 02 do questionário: “descreva em poucas palavras o(s) motivo(s) que o faz pensar que o espanhol é mais fácil de ser aprendido”**. Só responderam a essa questão os alunos que na questão 01 marcaram a letra “c” (o espanhol é um idioma mais fácil de ser aprendido), salientando que nem todos que marcaram responderam a questão 2. Dessa forma, dos 55 estudantes que responderam a questão 2, obtivemos um número de 30 que disseram que essa facilidade de aprendizagem se dá porque “o espanhol é parecido com o português”, mesmo argumento usado por Nascentes na introdução da sua gramática em 1920.

Há em volta dessa crença uma contradição: ao mesmo tempo que os estudantes afirmam que esta suposta facilidade de aprendizagem é o principal motivo para se estudar o espanhol, muitos não se dedicam ao estudo do espanhol com mais afinco porque consideram que a grande semelhança entre o espanhol e o português não justificaria muita dedicação aos estudos deste idioma. Kulikowski e González (1999) afirmam que:

De acordo com esta maneira de ver ambas as línguas [...] seu ensino aprendizagem a princípio se considera fácil, rápido: em não poucos casos, inclusive, se considera que o espanhol não necessita de estudos específicos. Aqueles que sustentam esta postura se baseiam em uma constatação: é possível a comunicação exitosa (o é efetivamente?) e compreensão quase imediata entre falantes com pouco ou nenhum estudo da outra língua. É factível, então, realizar com rapidez e eficácia transferências de uma língua a outra com resultados linguísticos aceitáveis, prestando atenção, claro, a alguns pontos que podem levar a equívocos como podem ser o gênero de alguns substantivos, certos conectores, os clássicos «falsos amigos» e um certo vocabulário cuja lista de «equivalências» tem que se ter em mãos ou saber de memória.¹³ (1999, p. 14-15)

¹² Optamos por manter a ortografia do português igual à da época da publicação.

¹³ No original: “De acuerdo a esta manera de ver ambas lenguas —a la que ya hicimos referencia cuando hablábamos de los escenarios prototípicos en los que se sitúan los brasileños que aprenden el español— su enseñanza/aprendizaje al principio se considera fácil, rápida; en no pocos casos, incluso, se considera que el español no necesita de estudios específicos. Quienes sostienen esta postura se basan en una constatación: es posible la comunicación exitosa (¿lo es efectivamente?) y la comprensión casi inmediata entre hablantes con poco o ningún estudio de la otra lengua. Es factible, entonces, realizar con rapidez y eficacia transferencias de una lengua a otra con resultados

Além dos 30 comentários que, com palavras diferentes, diziam que a facilidade da aprendizagem estava na semelhança entre os dois idiomas, espanhol e português, houve três que relacionaram essa facilidade com a sonoridade da língua espanhola: um disse que é mais fácil porque “quase todas as palavras se escrevem da forma como se fala”, ou seja, uma relação fonética/ortográfica, e os outros dois afirmaram que “o espanhol é mais fácil de ser pronunciado”.

O item “ENEM”, que aparece na segunda posição de prioridade, muito próximo ao “valor comercial” e o “valor cultural”, de certa forma reforça a crença de que “o espanhol é mais fácil porque se parece com o português”. Muitos optam por fazer a prova de espanhol por essa razão, mesmo tendo mais horas de estudo de inglês que de espanhol, assim como as pessoas que já terminaram seus estudos do Ensino Básico e que precisam se submeter ao exame preferem o espanhol pelo mesmo motivo. Neste caso, é perceptível que o teste não chega a provocar uma mudança nas políticas linguísticas percebidas, mas podemos identificar a força que as políticas linguísticas declaradas **têm para influenciar às escolhas linguísticas dos indivíduos.**

Em terceiro lugar, como prioridade dos estudantes, desponta o item “valor comercial”. Ao nosso ver, revela mais que uma crença, pois está subordinada a uma ideologia linguística difundida pela PL espanhola, principalmente através da Real Academia Espanhola e o Instituto Cervantes. Essas instituições de divulgação da língua espanhola pelo mundo propagam a ideia de que “o espanhol é a segunda língua de comunicação internacional”. Essa mesma ideologia linguística é divulgada pelas escolas de idiomas espalhadas pelo Brasil. O que os dados nos revelaram é que essa é uma crença presente no meio dos estudantes do Ensino Médio das escolas públicas da cidade de João Pessoa. Esse “valor comercial” que os estudantes atribuem à língua espanhola, relaciona-se diretamente com os benefícios que o conhecimento do espanhol pode conferir para suas futuras carreiras profissionais. Verifica-se essa relação do “valor comercial” da língua espanhola com os “benefícios profissionais” quando cruzamos os dados desse item com a resposta e comentários dos alunos na **questão 05 do questionário: “Você acredita que o estudo do espanhol influenciará na sua vida profissional?”**. Dos 93 respondentes 74 disseram que sim. Dentre as justificativas mais dadas para a resposta positiva destacamos as três que foram as mais mencionadas para exemplificar.

lingüísticos aceptables, prestando atención, claro, a algunos puntos que pueden llevar a equívocos, como pueden ser el género de algunos sustantivos, ciertos conectores, los clásicos «falsos amigos» y un cierto vocabulario cuya lista de «equivalencias» hay que tener a mano o saber de memoria”.

Quadro 01: Influência do espanhol na futura vida profissional

Respostas dadas pelos alunos de forma subjetiva
Porque quanto mais línguas estrangeiras souber melhor para achar um bom emprego.
Porque ajudará no meu currículo e na minha profissão.
Assim como o inglês, o espanhol abre portas no mercado de trabalho e é uma das línguas mais faladas.

Os comentários dos estudantes revelam a crença de que “saber falar línguas estrangeiras proporciona melhores perspectivas no mercado de trabalho”. Colocamos aqui “línguas estrangeiras” e não somente espanhol, porque das três respostas destacadas, duas comentam sobre “línguas estrangeiras” e não somente o espanhol, o que comprova que a crença é mais abrangente. Segundo Rajagopalan (2003, p. 65), “sempre se pensou que só pode haver um único motivo para alguém querer aprender uma língua estrangeira: o acesso a um mundo melhor”. Diante das dificuldades que o espanhol sofreu no ano de 2016 em nosso Estado, devido as Diretrizes Operacionais para as Escolas da Rede Estadual, muitas das escolas que continuaram oferecendo espanhol foram as tidas como técnica, o que acentua ainda mais essa relação que os estudantes fazem da aquisição de uma língua estrangeira com mercado de trabalho e maiores possibilidades de ascensão social, pois eles já vivem imersos em um ambiente escolar muito mais focado na formação profissional.

O “valor cultural” se posiciona muito perto dos resultados do dois itens anteriores, “ENEM” e “valor comercial”. Para complementar esse item passamos para a **questão 06: “fora do ambiente escolar você tem algum contato com o idioma espanhol”**. Essa questão permite que possamos entender a relação desses alunos com aspectos culturais que muitas vezes, infelizmente, eles não têm contato na escola. Muitos estudantes alegaram ter contato com a língua espanhola fora do ambiente escolar através de alguns aspectos culturais como pode ser visto no Quadro 02.

Quadro 02: Contatos com a língua espanhola fora da escola

Atividades	Nº contatos
Músicas	39
Programas de tv. e filmes	30
Jogos eletrônicos	14
Livros e revistas	08

Por que isso é relevante quando nos referimos às políticas linguísticas per-

cebidas? Porque revelam que os argumentos utilizados para formular as políticas linguísticas declaradas como, por exemplo, a tão comentada integração regional da América do Sul, vão na contramão das políticas linguísticas percebidas. Para os agentes de PL, seja o Ministério da Educação ou professores, que segundo Menken e García são “... gestores de política linguística, ao invés de apenas seguidores cegos que implementam políticas impostas de cima” (2010, p. 250), é importante conhecer estas políticas linguísticas percebidas para poder tomar decisões em relação a língua meta para que o planejamento de aquisição seja realizado de forma a tornar as ações o mais eficazes possíveis.

Acreditamos que esse seja um caminho para que ocorra mudanças no processo ensino/aprendizagem do espanhol. Segundo Cooper (1997), o planejamento de aquisição em relação a uma língua estrangeira utiliza meios para criar ou aumentar a aprendizagem de uma língua como, por exemplo, o aumento das oportunidades de aprender que podem ocorrer através de métodos diretos como a escola, jornais, programas de rádio (músicas) e televisão (novelas e séries) e através de métodos indiretos. Associado a estes métodos Cooper ressalta a importância do incentivo de se aprender um idioma. No caso do Estado da Paraíba podemos citar como um incentivo o projeto “gira mundo”¹⁴ que dá possibilidade aos alunos de irem à Espanha fazer intercâmbio. Mais uma vez a força das políticas linguísticas percebidas é evidenciada, pois o argumento da integração regional da América do Sul continua sem ser levado em consideração, pois esse projeto, no período da pesquisa, só contemplava um país de língua espanhola: Espanha.

Ainda sobre o “valor cultural” é importante salientar que o aprendizado de uma língua estrangeira também se relaciona com o acesso à riqueza cultural que essa língua pode proporcionar. Segundo Sousa (2010), um estudante da língua espanhola pode até começar a estudar espanhol tendo em vista um foco mais mercadológico, assim como é feito em relação ao inglês, mas no processo de aquisição este entendimento vai se modificando e se aproximando a aspectos relacionados à cultura:

Resgatemos sucintamente o fato de que a imagem de cultura, na relação aprendiz língua espanhola, é uma imagem que vai se fortalecendo durante o processo de aquisição: quanto mais tempo de contato com a língua espanhola, maior a densidade de imagens que a vinculam ao sentido de cultura, e uma menor densidade de imagens referidas a essa língua como “2ª de negócios” – embora esta não chegue a desaparecer”. (SOUSA, 2010, p. 74)

Na questão 03 do questionário perguntamos: “como você avalia o ensi-

¹⁴ “O Programa Gira Mundo visa proporcionar aos estudantes matriculados na segunda série do ensino médio e professores efetivos da Rede Estadual de Ensino, intercâmbio internacional, no sentido de oportunizar o desenvolvimento linguístico e a interação com novas culturas e métodos de ensino. Ao regressarem, os participantes socializarão as experiências vividas, com seus pares, em suas respectivas regionais de educação”. (PARAÍBA, 2017, p. 36)

no do espanhol na sua escola?”. Ao ler essa questão poderíamos nos questionar: que relação tem essa pergunta com crenças? Acreditamos que tem muita relação, porque quando o estudante reflete sobre a realidade do ensino na sua escola, ele identifica as políticas linguísticas percebidas e praticadas daqueles que são os gestores da escola. Dos 93 respondentes, 74 estudantes classificaram o ensino do espanhol em suas escolas entre bom e excelente, mas para explicarmos melhor, temos que analisar os principais comentários feitos pelos alunos representados no **Quadro 03**, de cima para baixo, dos mais frequentes ao menos frequentes.

Quadro 03: Comentários sobre o ensino de espanhol nas escolas

Comentários dos alunos
Deveria ter mais aulas de espanhol na semana, porque uma só não basta.
A aula é muito boa, a professora ensina bem é só prestar atenção
Não se distribui material didático, não há projetos escolares com a língua espanhola e a escola não dá muito valor para essa língua

Foram poucos os estudantes que escreveram alguma consideração, mas dentre os que escreveram, estes foram os comentários mais repetidos. Quando “os estudantes dizem que deveria ter mais aulas de espanhol na semana” revelam que a política linguística declarada do Estado, que determina apenas uma hora por semana, precisa ser revista.

Alguns comentários parecidos expressaram que “a escola não dá muito valor para essa língua”. Os alunos percebem o descaso que muitas vezes o idioma espanhol sofre por parte da direção da escola, assim como no início do século XX o professor Nascentes também se queixava ao dizer que como professor de espanhol só lhe restava “as sobras de horário”. Nas escolas públicas atuais não é diferente. As políticas linguísticas percebidas dos gestores das escolas ao demonstrar desinteresse pelo ensino da língua espanhola podem influenciar nas políticas linguísticas percebidas dos estudantes, levando-os também a não valorizar o ensino do espanhol.

Na questão 04: “você estuda outro idioma na sua escola?” a ideia era que esta pergunta pudesse revelar a crença de que “se eu falo mais de um idioma, eu sou uma pessoa culta”. Segundo Rajagopalan (2013, p. 65), “quem domina uma língua estrangeira é admirado como pessoa culta e distinta”. Kroskity (2004), estabeleceu a multiplicidade das ideologias como sendo a segunda dimensão das ideologias linguísticas que faz com que os indivíduos se sintam integrantes de um determinado grupo, nesse caso específico, do grupo das pessoas cultas que falam outro idioma. No entanto, esta questão, assim como aconteceu com o item “porque não gosto do outro idioma oferecido pela escola” da primeira questão, foi desconsiderado pelos estudantes, pois diferentemente do que esperávamos,

os estudantes não tinham direito de escolha e eram obrigados a cursarem espanhol e inglês de forma obrigatória.

A **questão 07: “escreva os três idiomas que você acha que devem ser estudados nas escolas do mais importante ao menos importante.”** Complementou a questão 04 dando possibilidades aos estudantes de revelarem os idiomas que gostariam que fizessem parte do currículo escolar. A ideia dessa questão era dar voz aos estudantes quanto à eleição do idioma a ser ensinado, assim como determinado pelos documentos. De acordo com as respostas dos estudantes chegamos aos resultados do **Quadro 04**.

Quadro 04: Os três idiomas escolhidos pelos alunos

Idioma	Classificação	Número de opiniões
Inglês	1º idioma	50
Espanhol	2º idioma	47
Francês	3º idioma	34

Os resultados confirmam a hegemonia do inglês. Essas políticas linguísticas percebidas legitimam a política linguística declarada atual do nosso país que através da MP 746/16 estabelece a obrigatoriedade do ensino do inglês a partir do 6º ano, assim como a determinação de que se ensine outro idioma, preferencialmente o espanhol. As ordens de prioridade das políticas linguísticas percebidas estão exatamente iguais as estabelecidas pela política linguística declarada.

A **questão 09: “faz algum curso de idioma fora da escola?”** também dialoga com as duas questões apresentadas anteriormente. A ideia era identificar qual idioma os estudantes consideravam importante a ponto de investir dinheiro, tempo e esforço cognitivo para aprendê-lo. Apenas 07 estudantes, dos 93, disseram estudar inglês fora da escola. Queríamos investigar com essa pergunta se a crença de que “para aprender uma língua estrangeira é necessário estudar em uma escola de idiomas” era muito difundida nas escolas. Analisando os dados, refletimos melhor sobre a questão e vimos que ela não tem como representar o que estávamos querendo saber, pois o fato do estudante não fazer nenhum curso fora da escola não necessariamente é porque esteja satisfeito com o ensino de língua estrangeira da sua escola, pode ser por outros fatores, tais como: econômico, tempo escasso fora da escola, entre outros. Um fato relevante é que dos sete que cursavam idiomas fora da escola seis cursavam inglês e apenas um estudava espanhol, demonstrando mais uma vez a hegemonia da língua inglesa.

A pesquisa também revelou, através das respostas a **questão 08 do questionário: “o fato dos países vizinhos ao Brasil falarem espanhol influenciou na sua escolha em estudar este idioma?”** que este não é um tema que tange o universo dos alunos pessoenses, pois 58 dos 93, responderam negativamente.

Houve, inclusive, 03 respondentes que afirmaram desconhecer que os países vizinhos falam espanhol. Segundo Kroskrity (2004), essa seria a quarta dimensão da ideologia linguística que se constitui na função de conferir identidade. Como podemos verificar, as políticas linguísticas percebidas não correspondem ao argumento da integração regional da América do Sul, usado para elaboração das políticas linguísticas declaradas que introduziram a língua espanhola no currículo escolar brasileiro através da Lei 11.161/05. O fato de se estudar espanhol não atribui, pelo menos aos estudantes paraibanos, a pretensa identidade sul americana que as políticas linguísticas declaradas querem imprimir nos cidadãos brasileiros, pois é necessário mais que uma lei para mudar a relação dos indivíduos com uma língua. Os estudantes podiam tecer comentários sobre a questão e, no **Quadro 05**, colocamos as três mais recorrentes.

Quadro 05: Influência do idioma espanhol dos países vizinhos

Respostas dadas mais frequentes
Futuramente se eu quiser fazer uma viagem vou saber falar espanhol
Não, porque eu não sabia disso
Porque é bom aprender a cultura dos outros povos pelo idioma.

Através da **questão 10 do questionário: completar com poucas palavras: eu estudo espanhol porque...** gostaríamos de saber dos alunos a motivação mais pessoal de cada uma para se estudar o espanhol. As quatro respostas mais frequentes estão no **Quadro 06**.

Quadro 06: Eu estudo espanhol porque...

É obrigado na escola.
É uma língua fácil de aprender e se parece com o português.
É bom e bonito. É legal e divertido.
Um das línguas mais usadas depois do inglês.

Nessa última questão vemos desveladas, através da escrita livre dos estudantes, as principais crenças destacadas durante a análise dos dados. Em primeiro lugar, os estudantes colaboradores estudavam espanhol porque eram obrigados devido a uma determinação escolar. Segundo os diretores e professores de três das escolas visitadas, a inserção do espanhol no currículo de forma obrigatória ocorria porque se deixassem livre para que os alunos escolhessem, eles não iriam optar por estudar espanhol. O ensino do espanhol entrou nas escolas públicas de João Pessoa como uma medida de política linguística declarada e, mais espe-

cificamente no ano de 2016, dependeu muito da política linguística percebida dos gestores escolares para efetivá-lo, já que havia toda uma política linguística declarada do Estado, através das Diretrizes Operacionais, que contribuía para o término do ensino do espanhol no Paraíba.

Em segundo lugar, os estudantes confirmaram nessa questão, a força da principal crença dos estudantes paraibanos em relação ao espanhol: “o espanhol é fácil de aprender porque parece com o português”. Podemos verificar através dessa resposta, como a análise estatística conseguiu representar bem o que os estudantes queriam dizer, pois quando foram colocados em uma situação mais espontânea para expressar-se, eles reiteraram o que já havia sido posto na questão 1.

Tanto o “valor cultural” como o “valor comercial” foram contemplados nas falas dos estudantes. A penúltima declaração expressa essa relação afetiva com a língua espanhola que em geral se consolida através de aspectos culturais como a literatura, música, cinema etc. O “valor comercial” se evidencia em admitir a universalidade da língua espanhola, só perdendo para o inglês. É interessante ressaltar que o “ENEM”, que aparece em segundo lugar na nossa análise estatística, não é mencionado pela maioria. Se analisarmos o ENEM na perspectiva de um incentivo à aprendizagem nos moldes de Cooper (1997), era de se esperar que muitos mencionassem que estudam espanhol porque querem passar no ENEM ou porque querem fazer a prova do espanhol no ENEM, mas isso não aconteceu. Acreditamos que a análise desse item se relaciona com a ideia dos testes como um mecanismo para afetar as práticas linguísticas de fato defendida por Shohamy (2006). A autora discute que a determinação de que um teste seja feito em uma determinada língua e não em outra, “emite uma mensagem direta a respeito da prioridade real de uma língua sobre outra” (Shohamy, 2006, p.55). O exemplo de Shohamy refere-se a países que possuem mais de uma língua de instrução, mas na hora de prestar exame o estudante só pode fazê-lo em uma das línguas determinada oficialmente. Contextualizando a nossa realidade, o fato de que no Enem as línguas estrangeiras sejam o inglês ou espanhol, revela a prioridade dessas línguas por parte das políticas linguísticas declaradas, em detrimento de tantas outras.

Considerações finais

Esta investigação nasceu a partir de nossas inquietações sobre o ensino do espanhol no Estado da Paraíba e, mais especificamente, na cidade de João Pessoa. A discussão em si mesma, com as compreensões de políticas linguísticas declaradas e percebidas, não conseguiam responder nossos questionamentos sobre em que medida as políticas linguísticas declaradas influenciavam às políticas linguísticas percebidas e se havia algum grau de hierarquia ou interação entre elas. Na proposta de Spolsky (2004), entre os três componentes (práticas, crenças e

gestão) que compõem a PL não há uma hierarquia, mas as especificidades de um dado contexto determinam o quanto a força de cada um desses três componentes pode variar. Sendo assim, Spolsky discute a PL e seus componentes a partir de fatos sociais que estão sujeitos a contínuas mudanças. No caso da Paraíba, será que podemos pensar esses três componentes que compõem a PL como hierarquicamente equivalentes e inter-relacionados?

A partir de nossos dados, podemos observar que no contexto paraibano a força do componente gestão, políticas linguísticas declaradas, que se reveste da autoridade para promover ações com o fim de modificar as práticas, é muito forte. Em um dado momento pensamos, inclusive, que se estabelecia uma relação hierárquica em que as políticas linguísticas declaradas fossem colocadas como superiores e os outros componentes estivessem subordinados a elas. No entanto, o exemplo de uma escola pública do centro de João Pessoa nos mostrou como dentro de um determinado contexto as políticas linguísticas percebidas podem ganhar força suplantando, inclusive, as políticas linguísticas declaradas. Os professores, alunos e gestores dessa escola se uniram e foram até às autoridades para exigir a manutenção do ensino do espanhol que diante do estabelecido pelas Diretrizes Operacionais das Escolas da Rede Estadual de 2016 tornava-se inviável. Essa união conseguiu fazer com que o ensino do espanhol fosse mantido e ressalta que a força dos componentes da PL estabelecidos por Spolsky variam de acordo com o contexto, demonstrando que de fato não há uma hierarquia, mas que é o contexto que vai determinar a maior ou menor projeção dos componentes de PL.

Dentro da realidade das escolas públicas de João Pessoa, buscamos responder ao objetivo geral da nossa pesquisa: investigar a relações de forças existentes entre as políticas linguísticas declaradas e percebidas no processo ensino/aprendizagem da língua espanhola na cidade de João Pessoa, analisando em que medida a Lei 11.161/05, que se configura em um a política linguística declarada, favoreceu ou não o crescimento do interesse dos estudantes pessoenses em estudar espanhol e, ao mesmo tempo, analisando também as políticas linguísticas percebidas dos principais participantes desse processo, os estudantes e professores. O caminho para encontrar essas respostas era ir diretamente no campo de atuação desse ensino, ou seja, ouvindo e dando voz aos envolvidos nesse processo de ensino/aprendizagem do espanhol.

Ao formularmos nosso objetivo geral, partimos da premissa de que o ensino de espanhol nas escolas de nosso Estado fosse realizado segundo o determinado no texto da Lei 11.161/05, ou seja, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula optativa pelo aluno. Esse é um dado importante a ser exposto, pois *a priori* queríamos saber se a Lei teria o poder de influenciar às escolhas dos estudantes e, por isso, estabelecemos como nosso objetivo geral analisar se a “Lei 11.161/05 favoreceu ou não o crescimento do interesse da população em estudar o espanhol”. No entanto, o que se observou nas escolas públicas de Ensino Mé-

dio de nosso Estado é que o ensino do espanhol estava sendo ofertado de forma obrigatória e todos os alunos matriculados cursavam a disciplina de Língua Espanhola, assim como a disciplina de Inglês, o que elimina a possibilidade de escolha por parte dos estudantes.

Através dos dados, comprovamos que a Lei 11.161/05 foi decisiva para que o espanhol entrasse nas escolas da rede pública da Paraíba e ocasionasse um número muito grande de estudantes cursando a disciplina de língua espanhola. Em uma das maiores escolas de Ensino Médio da rede pública da cidade de João Pessoa, por exemplo, havia mais de dois mil alunos, todos estudando espanhol. Com essa primeira observação, respondemos parcialmente ao nosso objetivo geral, pois de fato o número de estudantes cursando espanhol cresceu devido à Lei, mas isso não revela que o “interesse por parte da população em estudar espanhol tenha crescido”. As respostas dos estudantes ao último item do questionário, “eu estudo espanhol porque...”, foi fundamental para identificação dos interesses reais dos estudantes e suas escolhas em estudar espanhol, se lhes fossem facultado esse direito.

Tivemos 93 questionários de estudantes preenchidos, mas em resposta a questão dez do questionário, contabilizamos 106 respostas, pois algumas se desdobravam em duas assertivas como, por exemplo, “estudo espanhol porque além de ser obrigada na escola é importante para o mercado de trabalho”. Assim como a resposta mencionada anteriormente, 6,6% das respostas expressam que a obrigatoriedade é o porquê de se estudar espanhol, mas ao mesmo tempo os respondentes buscaram explicitar algum tipo de importância em se estudar essa língua, tais como: mercado de trabalho, viagens ao exterior e possíveis necessidades de uso do idioma espanhol no futuro (não mencionam que tipos de necessidades). Estudar o espanhol unicamente devido à obrigatoriedade imposta pela escola é a realidade de 5,7% das respostas. Dessa forma, a obrigatoriedade de se estudar espanhol, quer sendo apresentado um atenuante ou quer seja de forma enfática, totaliza um percentual de 12,3% em relação a todas as respostas dadas. O uso de expressões que enfatizam o amor, interesse, o gostar muito, a paixão e admiração pela língua espanhola como justificativa para estudá-la foi de 23,6% das respostas. Outro ponto forte destacado pelos estudantes é que a aprendizagem do espanhol confere-lhes mais possibilidades no mercado de trabalho com 11,3% das respostas dadas. Os estudantes também utilizaram a “facilidade de aprender” espanhol como o porquê deles estudarem espanhol, 14,2% das respostas, e praticamente em todas as respostas os estudantes complementaram que essa facilidade ocorre devido a semelhança com o português. As outras respostas com percentuais significativos foram: “porque no futuro poderei precisar” (9,43%), “porque é importante aprender outro idioma” (7,54%) e “porque quero conhecer a cultura desses povos” (5,66%).

Em 2016, tivemos no nosso Estado, um exemplo da força das políticas lin-

guísticas declaradas em relação ao espanhol. Diante das Diretrizes Operacionais para as Escolas da Rede Estadual do Estado da Paraíba que determinavam que o espanhol fosse oferecido no turno oposto e somente mediante a formação de turmas com no mínimo 30 alunos, muitas escolas deixaram de ofertar o espanhol. Essas Diretrizes, em seu texto de lei, confirmaram as políticas linguísticas percebidas daqueles que têm o poder de elaborar as políticas linguísticas declaradas no Estado e que há muito tempo revelam o grau de importância dado ao ensino da língua espanhola na Paraíba como, por exemplo, o fato de nunca terem sido disponibilizadas vagas para professores de espanhol nos concursos para professores da rede pública do Estado, mesmo depois de mais de dez anos da promulgação da Lei 11.161/05.

O fato mencionado no parágrafo anterior, ao mesmo tempo que evidencia a força das políticas linguísticas declaradas, também revela o poder das políticas linguísticas percebidas, pois em uma das maiores escolas de Ensino Regular do nosso Estado, o espanhol voltou a ser lecionado devido uma ação conjunta da direção escolar, professores e alunos. Foi feito um abaixo assinado com a coleta de assinaturas favoráveis a manutenção do espanhol no currículo escolar que foi levado à Secretaria de Estado da Educação (SEE). O espanhol voltou a ser lecionado nos dois turnos depois de um pouco mais de dois meses de batalha, o ano letivo começou em fevereiro, mas o espanhol só passou a ser ensinado no período da tarde no começo de maio. Essa realidade não foi exclusiva dessa instituição, pois em muitas outras escolas do Estado o que valeu foi a força das políticas linguísticas percebidas e praticadas dos seus gestores que foram firmes no posicionamento de manter o ensino do espanhol. Ressaltamos que, nessas escolas em que o espanhol continuou a ser lecionado, o caráter de disciplina obrigatória seguiu vigorando. No ano de 2017, as Diretrizes Operacionais para as Escolas da Rede Estadual do estado da Paraíba¹⁵ incluíram novamente o espanhol no currículo escolar.

Como podemos verificar nos exemplos anteriores, as políticas linguísticas declaradas têm um grande peso no nosso Estado no que corresponde ao número de estudantes cursando espanhol, mas ao mesmo tempo se observa como as políticas linguísticas percebidas são decisivas na elaboração dessa políticas linguísticas declaradas. Isso pôde ser demonstrado também, no âmbito nacional, quando o então presidente Luis Inácio Lula da Silva promulgou a Lei 11.161/05 sob o argumento da integração regional da América do Sul, mas logo em seguida firmou acordo com a Espanha para que liderasse a formação de professores de espanhol no território nacional. Esse argumento da integração regional da América do Sul, portanto, não parece ter convencido o próprio presidente da época da elaboração da Lei 11.161/05 e, como comprovamos na pesquisa, também não faz parte do repertório dos alunos de João Pessoa. Esse é um ponto no qual a relação entre as políticas linguísticas declaradas e as políticas linguísticas perce-

¹⁵ Diretrizes Operacionais para as Escolas da Rede Estadual do estado da Paraíba 2017 está disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/downloads/Diretrizes_Operacionais_2017.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

bidas se contrapõem, pelo menos no nosso Estado, cuja realidade de fronteiras com países de língua espanhola é inexistente.

Nos dados coletados se evidenciou que essa ideologia linguística de que o espanhol é a segunda língua mais comercial foi incorporada pelos estudantes de João Pessoa como o terceiro motivo para se estudar espanhol, embora a diferença numérica seja pouca em relação ao “ENEM” que o antecede como segunda prioridade e o “valor cultural” que se posicionou como quarta prioridade para se estudar espanhol. Na história do ensino de línguas estrangeiras no Brasil quando o ensino de língua estrangeira, de uma forma geral, se instrumentaliza como um saber subordinado à formação técnica e passa a ser tido como um conhecimento extracurricular, começa a existir uma terceirização do ensino de línguas estrangeiras para as escolas de idiomas, fazendo com que haja uma mudança dos objetivos do estudo de idioma, passando a conferir a ensino um caráter mais mercadológico.

Dentro da visão de Cooper (1997, p. 91), pode-se “considerar a noção de planejamento linguístico como um conjunto de estratégias de *marketing* orientadas a modificar o comportamento” e “a aquisição de uma língua como ‘produto’, cuja aceitação se pode promover”. Sendo assim, as escolas de idiomas, bem como o Instituto Cervantes, buscam apresentar o espanhol como um “produto” capaz de aumentar as oportunidades econômicas e, como tal, necessita de esforços de “promoção” para convencer aos possíveis usuários da necessidade de aceitar essa inovação. Em João Pessoa, por exemplo, existem escolas de idiomas onde o aluno ao se matricular para fazer o curso de inglês ganha um semestre gratuito de espanhol. Essa é uma forma que essas escolas encontraram de promover o espanhol, apoiando-se em outro aspecto importante do *marketing*, o “preço”, como uma estratégia de redução de valores para atrair os possíveis consumidores que, uma vez cursando espanhol, devem ser convencidos dos benefícios de se estudar esse idioma.

No entanto, para os estudante das escolas públicas de João Pessoa, causas profissionais, junto às econômicas, têm-se revelado como importantes para a escolha da língua espanhola. Muitos de nossos dados foram coletados em escolas reconhecidas como técnicas, já que foram uma das poucas modalidades que não deixaram de ofertar o espanhol em 2016, sendo totalmente compatível a associação do aprendizado do espanhol a uma perspectiva de projeção profissional, pois os estudantes dessa modalidade de ensino já possuem uma preocupação maior com questões relacionadas a mercado de trabalho. Essa percepção de política linguística percebida se relaciona com políticas linguísticas declaradas expostas nos PCNs de terceiro e quarto círculos do Ensino Fundamental ao afirmarem que “a importância da língua espanhola cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do cone Sul (Mercosul)”. (BRASIL, 1998, p. 23)

Diferentemente de uma ideologia linguística como a mencionada anteriormente, a crença de que “o espanhol é fácil porque se parece com o português”

foi evidenciada como o primeiro motivo a levar os estudantes pessoenses a estudarem espanhol, pois 41,07% dos 56 estudantes que marcaram essa crença, consideram-na com grau de importância 1 para determinar a escolha de estudar espanhol. Essa é uma crença, que Nascentes textualizou na introdução de sua gramática afirmando: “[...] como toda gente o sabe”. Essa crença nasceu nas relações sociais, ganhou força o suficiente para atravessar anos, se consolidando em instrumentos linguísticos como a gramática de Nascentes e o Manual de Becker, chegando em pleno século XXI com poder de influenciar as escolhas linguísticas em relação à língua espanhola dos atuais estudantes de espanhol.

A pesquisa em PL é muito dinâmica. Quando começamos a pensar no nosso objeto de pesquisa a situação do espanhol na Paraíba e em João Pessoa era uma, mas quando começamos o processo de desenvolvimento da pesquisa já havia mudado e no momento atual se configura de outra forma. Quando estávamos delimitando o tema, os objetivos e a metodologia a serem utilizadas, o ensino de espanhol na Paraíba ocorria mediante o cumprimento da Lei 11.161/05, com adaptações como já mencionado. Embora os professores de espanhol não fossem concursados, estavam trabalhando nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e muitos alunos estudavam o espanhol de forma obrigatória. Quando comecei a organizar o processo de coleta de dados me deparei com um problema de onde fazer a coleta, pois devido as Diretrizes Operacionais para as Escolas da Rede Estadual de 2016 e as mudanças já mencionadas, o espanhol deixou de ser ensinado em muitas de nossas escolas. Nas Diretrizes do Estado de 2017, o espanhol voltou para os currículos escolares das escolas do Ensino Médio do Estado, mas com MP 746/16 e suas novas determinações às línguas estrangeiras, os professores de espanhol do estado da Paraíba foram levados a se organizarem em Associação e já são muitos os efeitos e mudanças em nosso Estado. Atualmente, as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais 2018 garantem o ensino do espanhol para o próximo ano. A Associação dos Professores de Espanhol do Estado da Paraíba conseguiu também tornar o ensino de espanhol no Ensino Fundamental, em alguns municípios do Estado, uma realidade amparada por lei. Ainda há muito o que se fazer e todo esse percurso histórico já renderia outro artigo.

O nosso trabalho pôde contribuir traçando um perfil do estudante de espanhol da cidade de João Pessoa: é um estudante obrigado a estudar idioma, tem o intuito de fazer o ENEM em espanhol e que identifica nas semelhanças entre o português e o espanhol um elemento facilitador da aprendizagem do espanhol. No entanto, esse estudante também está antenado com o mundo e vislumbra no idioma espanhol uma possibilidade de aumento de oportunidades no mercado de trabalho, não deixando de ser influenciado por toda a mídia publicitária que vende músicas, novelas, filmes, jogos eletrônicos, livros etc., que o aproxima dos aspectos culturais dos povos que falam espanhol e do discurso pan-hispânico presente nos livros didáticos.

Esta pesquisa, portanto, fez uma fotografia do ensino do espanhol na cidade de João Pessoa à luz da PL. Dando voz aos professores e estudantes de espanhol adentrou nas crenças, políticas linguísticas percebidas, desses indivíduos apresentando as relações existentes entre essas políticas linguísticas percebidas e as políticas linguísticas declaradas. Faltou-nos, contudo, entrar nas políticas linguísticas praticadas de forma aprofundada, pois no presente trabalho só mencionamos alguns aspectos dessa PL. Quem sabe não seja este o caminho para novas investigações?

Referências

- BONACINA-PUGH, F. *Researching 'practiced language policies': insights from conversation analysis*. Language Policy. p. 213-234, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Acesso em: 29 de ago. 2016.
- COOPER, R.L. *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge University Press, 1989. Edição espanhola, 1997
- KROSKRITY, P.V. **Language ideologies**. Oxford University, 1998.
- KULIKOWSKI, M.Z.M; GONZÁLEZ, N.T.M. *Español para brasileños. Sobre dónde determinar la justa medida de una cercanía*. Anuario brasileño de estudios hispánicos, 9 (1999), 11-19. Embajada de España em Brasil e Consejería de Educación y Ciencia. Espanha. ISSN 0103-8893.
- MENKEN, K.; GARCÍA, O. Stirring the onion: educators and the dynamics of language education policies (looking ahead). In: _____. (Orgs.). *Negotiating language policies in schools*. New York: Routledge, 2010. p. 249-261
- NASCENTES, A. **Gramática da língua espanhola**. Ed. Livraria Drumond. Rio de Janeiro, 1920. Versão digital disponível em: Disponível em: <<https://archive.org/details/GrammaticaDaLinguaEspanholaPorAntenorNascentes>>. Acesso em: 07 jul. 2015.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguagem crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003.
- SILVA, E. R. **A pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos**. Trab. Linguist. Apl (online). 2013, vl. 52, n.2, pp.289-320. ISSN 0103-1813. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a07v52n2.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.
- SOUSA, S.C.T e ROCA, M.P. Introdução para uma compreensão ampliada de Política linguística. In: SOUSA, S.C.T e ROCA, M.P. (orgs) **Políticas linguísticas declaradas**,

praticadas e percebidas. João Pessoa, PB. Editora UFPB, 2015. p. 7 - 32

SOUSA, G, N. Espanhol: “Língua de cultura”, mas qual não é? O aprendiz brasileiro entre as línguas: espanhol e inglês. In: CELADA, M.T., FANJUL A.P e NOTHSTEIN, S (orgs) **Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones.** Buenos Aires, AR: Editorial Biblos, 2010. p. 67 – 84.

SPOLKY, B. *The Cambridge Handbook of Language Policy.* New York, EUA: Cambridge University Press, 2012.

SHOHAMY, E. *Language Policy-* Hidden agendas and new approaches. London,UK and New York, EUA: Routledge, 2006.

Parte 3

Atividades de Ensino e Aprendizagem: aspectos textuais e discursivos

POSICIONAMENTO ENUNCIATIVO E AUTORIA EM TEXTOS-DISCURSOS DA ENFERMAGEM: UMA ANÁLISE SOBRE ESCRITA ACADÊMICA

Anielle Andrade de Sousa

Universidade Federal de Paraíba (UFPB)

anielleandrade@hotmail.com

Regina Celi Mendes Pereira

Universidade Federal de Paraíba (UFPB)

reginacmps@gmail.com

Primeiras palavras

No âmbito acadêmico, muito se tem discutido acerca das publicações científicas, pois é por meio delas que os pesquisadores divulgam seus resultados investigativos e asseguram seus espaços profissionais e intelectuais. Junto com as discussões sobre as práticas de publicação dentro das universidades, vêm as reflexões sobre a constituição autoral nesse espaço. Entre os questionamentos estão: no âmbito científico, como se constitui a autoria? De que forma os pesquisadores usam a linguagem e se constituem como autores de suas pesquisas? Em quais elementos, nos textos, podemos identificar as marcas autorais e de subjetividade de quem os escreveu?

Pensando nisso, o presente estudo analisa os elementos textuais-discursivos que evidenciam o posicionamento enunciativo e as marcas de autoria em textos-discursos da Enfermagem, visando promover uma reflexão acerca da relação da linguagem acadêmica com o contexto em que ela se insere. Em torno desse objetivo geral, elaboramos dois objetivos específicos. São eles: a) Identificar e descrever os aspectos enunciativos por meio de marcas de pessoa, marcas de inserção de vozes, modalizadores e outras formas de subjetividade representadas nos textos-discursos dos enfermeiros; b) Analisar as representações dos aspectos enunciativos dos enfermeiros relacionando-os com a constituição autoral acadêmica atrelada à compreensão da atividade de pesquisador na área.

Destacamos que o presente trabalho é um recorte do nosso trabalho de conclusão de curso¹, o qual partiu de uma experiência em um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). O citado projeto é intit-

¹ SOUSA, Anielle Andrade de. **Autoria e posicionamento enunciativo em textos-discursos da Enfermagem**. 2016. 90f. Trabalho de conclusão de curso (Letras-português)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

lado “Gêneros acadêmicos e as diferentes formas de construção do conhecimento científico” (PIBIC/CNPq/ UFPB), no qual desenvolvemos, entre 2014 e 2016, o plano de trabalho “Os artigos científicos nas ciências da saúde e seus parâmetros socio subjetivos de constituição”, que foram elaborados e orientados pela Professora Dra Regina Celi Mendes Pereira (CAPES/PNPD). Essa proposta de pesquisa é voltada para o letramento e a construção dos gêneros acadêmicos nas diversas áreas do conhecimento e tem como objetivo investigar os aspectos sociais e linguístico-discursivos de textos acadêmico-científicos. O projeto está vinculado ao grupo de pesquisa “Ateliê de Textos Acadêmicos” (ATA/PNPD/CAPES), da Universidade Federal da Paraíba. Um dos objetivos do ATA é a didatização dos gêneros acadêmicos. Seus integrantes operam na análise dos aspectos linguísticos-discursivos dos textos, além de promover oficinas relacionadas à produção de textos acadêmicos com enfoque em diversos cursos da graduação, visando proporcionar a proficiência letrada nas diferentes áreas de produção do conhecimento.

Assim, esta pesquisa, de caráter exploratório e documental, conta com um *corpus* composto por: doze artigos de periódicos nacionais da subárea da Enfermagem, coletados de diferentes estratos de qualificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Qualis (Qualis A1, A2 e B2); e de um questionário on-line respondido por vinte e quatro professores-pesquisadores universitários do mesmo curso, cuja análise tem o intuito de problematizar e confrontar os resultados alcançados a partir dos artigos.

Para nos guiar teoricamente, utilizamos os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que compreendem a linguagem ligada às capacidades cognitivas humanas e às atividades sociais em que ela se insere (BRONCKART, 2006). Assim, analisamos a arquitetura textual e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, [1999] 2012) dos artigos, com enfoque nesse último e, por isso, nossa investigação se insere dentro de uma análise do tipo organizacional e enunciativo (MACHADO et al., 2009). Para nortear os resultados acerca do processo de escrita acadêmica, levando em consideração o contexto social, fizemos generalizações partindo dos conceitos da sociorretórica de “comunidade discursiva” (BHATIA, 2001; SWALES, 1990) e “cultura disciplinar” (HYLAND, 2013). Salientamos que nossa concepção de “autor” se aproxima do conceito de autoria como propriedade intelectual e responsabilidade discursiva (FOUCAULT, [1969] 2001).

Por fim, destacamos que este capítulo, a partir desta introdução, apresenta-se organizado em quatro seções: iniciamos por uma breve revisão teórica; em seguida, apresentamos o caminho metodológico percorrido durante a investigação e a análise dos artigos científicos e das respostas do questionário. Por fim, apresentamos nossas considerações finais e referências.

Breve referencial teórico

O campo científico, conforme apontou Bourdieu (1976), é um universo social que possui relações de força, monopólios, estratégias, interesses e lutas, cada qual com suas formas específicas. Sobre isso, Bourdieu (1976) esclarece que o que está em busca nessa luta é o monopólio da autoridade científica ou: “[...] o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado” (BOURDIEU, 1976, p. 01).

Desse modo, toda comunicação possui determinados conjuntos de texto que lhe são constitutivos e, no campo científico, não é diferente. Essa comunidade discursiva contém em si um conjunto de circunstâncias retóricas características que possuem intenções comunicativas que lhe são compartilhadas e os membros de uma comunidade discursiva partilham não só as intenções de comunicação e gêneros textuais, mas a linguagem por eles utilizada. Acerca disso, Sousa et al (2016, p. 112) afirmam: “[...] eles [os membros das comunidades discursivas] possuem uma linguagem que os identifica como grupo, com determinadas regularidades linguísticas que os unem e que, ao mesmo tempo, os diferenciam dos membros de outras comunidades discursivas”.

Sendo assim, inerente aos campos científicos está a linguagem utilizada por cada área que, para designar seus objetos de estudos e metodologias, utilizam expressões linguístico-discursivas próprias da área do conhecimento a que pertencem. Para Bronckart ([1999] 2012), uma comunidade verbal é composta por múltiplas formações sociais e que, cada uma dessas formações, elabora modalidades particulares de funcionamento da língua, chamadas por Foucault ([1969] 2001) de formações discursivas, as quais (BRONCKART, [1999] 2012) denomina de **formações sociodiscursivas**.

Como formas comunicativas entre os indivíduos, estão os gêneros textuais que, na concepção do ISD (BRONCKART, [1999] 2012), são ações de linguagem e é por meio de uma ação de linguagem que um indivíduo age e se desenvolve em sociedade. Bronckart ([1999] 2012, p. 103), em consenso com Schneuwly (1994b), afirma que os gêneros são “meios sócio-historicamente construídos para realizar os objetivos de uma ação de linguagem”.

Dentre os gêneros textuais que circulam na academia com o intuito de propagar conhecimentos e pesquisas, podemos citar o resumo, o relatório, a resenha e o artigo científico, um dos objetos do nosso trabalho. Com o advento da “Era da ciência” no século XXI, conforme Leitão et al (2014a) destacam, é exigido, nas diferentes esferas do conhecimento, o letramento científico. As autoras esclarecem: “Dentre os gêneros textuais mais recorrentes no processo de apropriação dessas práticas, encontra-se o artigo científico” (LEITÃO et al., 2014a, p. 17).

O artigo científico é definido por Motta- Roth et al. (2010) como um texto de aproximadamente 10 mil palavras e que tem por objetivo divulgar os resulta-

dos de uma pesquisa. As autoras afirmam que esse gênero serve como uma via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação (MOTTA- ROTH et al., 2010). Sobre a elaboração do artigo, as autoras explicam que deve haver uma progressão na escrita conforme cada etapa de pesquisa for sendo concluída, e que tudo pode ser organizado em quatro seções: introdução, metodologia, resultados e discussão. Os títulos dessas seções podem variar, mas a ideia de cada uma deve ser preservada.

Assim, podemos compreender que o meio de circulação desse gênero é o âmbito acadêmico e, como tal, não é homogêneo, uma vez que apresenta diferentes campos do saber. Dessa forma, consideramos que o artigo científico-acadêmico pode apresentar-se de maneiras diferenciadas a depender da esfera científica a qual está vinculado, pois os objetos e interesses de investigações se diferenciam e, por consequência, a linguagem usada vai sendo adaptada ao seu contexto. Assim, consideramos que há uma influência do campo do conhecimento nas atividades discursivas dos indivíduos em contexto acadêmico.

Acerca disso, Bhatia (2001) afirma que da mesma forma que um gênero se torna convencional a um grupo, pode ser totalmente estranho a outro. Ao compartilhar dessa posição, Swales (1990) elabora o conceito de comunidade discursiva, que entende o estudo dos gêneros pela natureza da coletividade (cf. SWALES, 1990). Para esse autor, a comunicação em uma comunidade discursiva tende à predominância e manutenção de características discursivas próprias.

Seguindo a perspectiva de análise da comunidade discursiva acadêmica, nosso trabalho ainda considera as concepções de Ken Hyland (2013) acerca da cultura disciplinar que perpassa as atividades discursivas da academia. Os estudos desse autor focam, assim como em nosso trabalho, as características específicas que compõem uma cultura disciplinar de comunicação na comunidade acadêmica. O autor busca estudar as interações sociais em publicações acadêmicas, olhando o porquê de membros de disciplinas específicas utilizarem a linguagem do modo como eles usam (cf. HYLAND, 2013).

Concordamos com o autor quando ele afirma que a escrita acadêmica bem sucedida depende da particularidade do escritor projetada em uma situação profissional (cf. HYLAND, 2013), ou seja, a escrita acadêmica, que possui um reconhecimento e até prestígio acadêmico, é aquela em que é bem aceita pelos seus pares. Em outras palavras, ela não foge do que é esperado para uma determinada área de conhecimento. Sendo assim, buscamos olhar a prática de escrita acadêmica como uma prática social e focaremos as particularidades dos escritores de artigos científicos no que concerne às suas posições enunciativas em constituição autoral. Vale destacar que entendemos o gênero textual como uma ação de linguagem concreta e linguisticamente situada (BRONCKART, [1999] 2012) capaz de evidenciar características linguístico-discursivas que determinam as culturas disciplinares inseridas na esfera da comunidade discursiva acadêmica.

Por fim, é importante esclarecer que nossa concepção de autor está ligada à ideia de “responsabilidade discursiva”, conforme Foucault ([1969] 2001), que, em seu célebre texto “O que é um autor”, discute a noção de autor a partir da relação do autor com o texto. Inicialmente, ele define “autor” como “aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito” (FOUCAULT, [1969] 2001, p. 02), ou seja, a questão do autor está atrelada à responsabilidade discursiva, porém, além da responsabilidade, o autor estabelece uma relação com o texto de exterioridade e de anterioridade, na qual a noção de escrita preserva a existência do autor. Nesse sentido, Foucault elabora o conceito de função-autor que é “característica de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, [1969] 2001, p. 14).

Ainda inserido das características da função-autor, Foucault ([1969] 2001) afirma que ela é o resultado de uma operação complexa que estabelece um “ser de razão” que se chama autor. Sendo assim, a função-autor apresenta quatro características: constrói a apropriação de um texto; determina a confiabilidade de um texto; sistematiza um “ser de razão” que é chamado de autor; e permite apontar os diferentes egos presentes em uma obra.

Categorias de análise

Diante desses conceitos teóricos, a seguir, apresentamos uma breve explicação acerca das categorias de análise que conduzem nosso trabalho investigativo.

Segundo Bronckart ([1999] 2012), um texto se organiza a partir de três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Essa sobreposição constitui uma hierarquia de organização textual e esse conjunto organizacional é chamado de “Folhado textual”.

A infraestrutura geral do texto, segundo Bronckart ([1999] 2012), constitui o nível mais profundo de organização e nesse nível estão: os tipos de discurso; as modalidades e articulações entre os tipos de discursos apresentados; a coesão verbal²; as sequências que eventualmente aparecem; e o plano agonístico. A estruturação do conteúdo temático refere-se ao plano geral e pode assumir formas variáveis a depender do gênero, extensão, natureza do conteúdo temático e condições de produção.

Os mecanismos de textualização são apresentados como o nível intermediário de organização e têm por função criar séries isotópicas que favorecem a coerência temática do texto que é assegurada pelos mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal (BRONCKART, [1999] 2012).

A terceira camada do folhado diz respeito aos mecanismos enunciativos,

² De acordo com a reformulação pontuada por Bronckart (2015), esse tópico passa a incorporar a infraestrutura textual por sua forte ligação com os tipos de discurso. Dessa forma, a coesão textual deixa de fazer parte dos mecanismos de textualização, conforme a organização inicial do folhado textual (BRONCKART, [1999] 2012).

os quais contribuem para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) (BRONCKART, [1999] 2012). Sobre esse mecanismo de organização textual, Bronckart ([1999] 2012) destaca que eles contribuem para estabelecer a coerência pragmática de um texto, explicitando as diversas avaliações que podem ser formuladas a respeito do outro como: julgamentos, opiniões e sentimentos; e explicitam, também, as fontes dessas avaliações visando identificar quais instâncias assumem esse posicionamento valorativo e quais se responsabilizam por elas.

Para identificarmos o posicionamento enunciativo e as marcas de autoria nos textos-discursos da área da Enfermagem, muitos elementos linguísticos podem contribuir, partindo de um direcionamento sobre as categorias de análise, que no nosso caso, estão ancoradas no nível enunciativo. Para compreender melhor, é necessário explicitarmos que, quanto à organização das análises no quadro teórico-metodológico do ISD, nos pautamos no que sugerem Machado et al. (2009) sobre uma análise do nível enunciativo de textos em que focaliza os mecanismos de responsabilidade enunciativa em geral, marcados por unidades linguísticas como: marcas de pessoa, marcas de inserção de vozes, modalizadores de enunciados, índice de pessoa, modalizadores subjetivos e de adjetivos.

As **marcas de pessoa** explicitam como o texto representa o enunciador no agir representado (MACHADO et al., 2009). Leitão et al. (2014b, p. 64) afirmam que: “as marcas de pessoa dizem respeito às diferentes formas (pronomes, conjugação verbal, construção oracional) de expressar a responsabilidade enunciativa (impessoal, primeira, segunda ou terceiras pessoas do singular ou plural) em relação ao conteúdo”.

Uma análise das **marcas de inserção de vozes** permite identificar o grau de distanciamento ou de aproximação com que o enunciador se relaciona com as vozes presentes nos textos. As vozes, segundo Bronckart ([1999] 2012, p. 326), “podem ser definidas como entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é anunciado”, e elas podem se manifestar em um texto a partir de duas instâncias: voz neutra (ou voz do narrador) e vozes secundárias. A voz neutra é tanto a voz do narrador quanto a voz do expositor a depender do momento discursivo. O gerenciamento de vozes nas “vozes secundárias” é evidenciado na voz dos personagens, na voz do autor (quando intervém para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado) e na(s) voz(es) social(ais).

Os **modalizadores de enunciados** “têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, [1999] 2012, p. 330), e podem ser organizados em quatro categorias: lógica, deontica, apreciativa e pragmática.

O Índice de pessoa, diz respeito às pessoas do discurso em um texto, a saber: primeira, segunda e terceiras pessoas do singular ou plural, assim como marcas de impessoalidade (PEREIRA et al., 2015).

Os **modalizadores subjetivos e adjetivos**, segundo Leitão et al. (2014b), são apenas outras formas de subjetividade que podem ser levadas em consideração em uma análise do nível enunciativo.

Sendo assim, nossa pesquisa se insere dentro de uma análise do tipo organizacional e enunciativo, com enfoque nesse último, conforme Machado e Bronckart (2009), e nos detemos na investigação da infraestrutura textual dos artigos, marcas de pessoa, marcas de inserção de vozes, modalizadores, índice de pessoa e outras formas de subjetividade identificadas nos textos-discursos.

A construção da pesquisa e os métodos utilizados

Conforme dito anteriormente, o presente trabalho é um recorte do nosso trabalho de conclusão de curso que, por sua vez, foi desenvolvido a partir de uma experiência com uma pesquisa PIBIC, à qual agregamos outros objetivos de investigação, já citados.

Durante a vigência do projeto PIBIC (2014-2016), coletamos o *corpus* completo da pesquisa que corresponde a vinte artigos. Fizemos buscas em sites periódicos de diferentes estratos de qualificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Qualis (A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C). Durante a vigência do projeto, pudemos realizar a leitura do *corpus* na íntegra, identificar todos os elementos constitutivos do gênero e os aspectos sociosubjetivos relacionados às suas condições de produção, bem como identificar e classificar as marcas enunciativas. Justificamos a escolha de realizar a pesquisa nessa subárea do conhecimento por esta ser uma das poucas subáreas da saúde que apresenta revistas Qualis A1 em língua portuguesa. Como a intenção é analisar artigos dos mais diferentes estratos, a subárea da Enfermagem foi escolhida.

Sendo assim, neste trabalho, damos continuação à pesquisa iniciada no PIBIC, na qual confrontamos os possíveis resultados com aqueles alcançados anteriormente, partindo da leitura de doze artigos do mesmo *corpus* (Qualis A1, A2 e B2), por se tratarem de pesquisas que apresentam autores, especificamente, do curso de Enfermagem. No último ano da pesquisa, além de nos determos à análise dos artigos, elaboramos o questionário on-line, que foi aplicado com vinte e quatro professores universitários do curso de Enfermagem de várias universidades públicas do país.

O questionário tem por indagação maior o modo de fazer ciência na área da Enfermagem e tem o intuito de problematizar e confrontar os resultados alcançados a partir da análise dos artigos. Ele está organizado em duas partes: a primeira diz respeito à formação acadêmica e campo de atuação de cada entrevistado; e a segunda é relacionada às concepções epistemológicas e parâmetros de produção de texto na área. As perguntas encontram-se organizadas nos apêndices do presente trabalho.

As respostas dos professores também compõem nosso *corpus* de estudo, pois elas deram subsídios que preencheram lacunas acerca do nosso conhecimento sobre o fazer científico no campo da saúde. Para nós, as respostas desse questionário se constituem como uma voz social empírica da área. Sendo assim, suscitaram questionamentos e esclarecimentos sobre o posicionamento enunciativo e sociossubjetivo referente aos parâmetros do contexto de produção por meio dos mecanismos enunciativos explicitados tanto nos textos acadêmico-científicos como nas falas dos enfermeiros. Além disso, pudemos perceber, mais nitidamente, que certas representações enunciativas se relacionam com a compreensão do enfermeiro sobre sua atuação profissional, atividade de pesquisador e conceito de ciência nessa área do conhecimento. Porém, destacamos que, para este trabalho, só analisamos as respostas em que a pergunta investigativa do questionário se relaciona com o tema da presente pesquisa.

Análise dos dados

Contexto geral e infraestrutura geral dos artigos

Bronckart ([1999] 2012, p. 93) afirma que “O contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado”, ou seja, o contexto de produção está atrelado aos mundos físico, social e subjetivo. Esses mundos são explicados por Bronckart ([2012] 1999) como fatores que exercem influência sobre a composição de um texto e respaldam-se na concepção Habermasiana de “mundos discursivos”.

O mundo físico relaciona-se com o lugar de produção do texto, ao momento de produção, ao emissor e ao receptor. O mundo social diz respeito às normas, valores e regras inerentes à interação comunicativa. Por fim, o mundo subjetivo tem a ver com a imagem que o agente da interação constrói e dá de si ao agir.

Pensando no contexto de produção dos artigos, apresentamos, abaixo, o mundo social que os rege e que, conforme já dito, diz respeito às normas e regras (explícitas ou implícitas) que conduzem à construção do gênero. Em nosso caso, o mundo social refere-se às normas e regras das revistas, as quais normalizam e padronizam o formato dos artigos.

Quadro 1- Normas das revistas referentes à organização da planificação textual.

<u>Revista A1: Revista Latino-americano de Enfermagem</u>	<u>Revista A2: Revista da Escola de Enfermagem da USP</u>	<u>Revista B2: Revista de Enfermagem UERJ</u>
<p>Orientações quanto estrutura:</p> <p>Embora se respeite a criatividade e estilo dos autores, a revista sugere o uso das seções convencionais Introdução, Métodos, Resultados, Discussão e Conclusão.</p> <p>Apresentam também orientações quanto à página, formatação, tabelas, título, cabeçalho, tamanho, notas de rodapé, siglas, valores monetários, figuras, quadros, gráficos, desenhos, esquemas, fluxogramas, foto, siglas e referências.</p> <p>Orientações detalhadas sobre as citações dentro do texto:</p> <p>Formatação: Números arábicos, sobrescritos e entre parênteses.</p> <p>Conforme o estilo Vancouver</p> <p>Itens não permitidos</p> <ul style="list-style-type: none"> . espaço entre a citação numérica e a palavra que a antecede . indicação da página consultada . nomes de autores, exceto os que constituem referencial teórico . citações nas Conclusões 	<p>Orientações quanto estrutura: Deve ser estruturado em: objetivo, método, resultados e conclusão, exceção para os estudos teóricos.</p> <p>Os ensaios clínicos devem apresentar o número do registro de ensaio clínico ao final como documento anexo ou na carta ao editor.</p>	<p>Orientações quanto estrutura:</p> <p>A Revista Enfermagem UERJ adota as normas de publicação “Requisitos Uniformes” (Estilo Vancouver).</p> <p>Os textos deverão ser apresentados dentro de uma das seguintes modalidades: Artigo de Pesquisa e Artigo de Revisão.</p> <p>Orientações detalhadas sobre as citações dentro do texto:</p> <p>As citações de autores deverão ser feitas conforme os exemplos apresentados na Seção final deste texto, observando os Requisitos Uniformes (Estilo Vancouver).</p>

Fonte: dados de pesquisa

Apresentadas as normas das revistas, apenas gostaríamos de pontuar acerca do estilo de Vancouver, citado nas normalizações de duas revistas, que é predominante em todo o *corpus*. Esse estilo é uma forma de normalização de referências, na qual se utilizam números arábicos para sua padronização. O citado estilo de referência orienta que as referências devem ser numeradas consecutivamente na ordem em que elas são mencionadas no texto sendo identificadas por meio de algarismos arábicos entre parênteses (OLIVEIRA, 2014). Damos exemplos e discutimos o impacto desse sistema de referência nas citações dos artigos, além de analisarmos outras questões, na próxima subseção.

Agora, expomos a seguir a organização do nível mais geral de um texto, denominado por Bronckart ([2012] 1999) de infraestrutura geral. O autor, ao teorizar

sobre a infraestrutura geral, afirma que esse nível refere-se à macroestrutura dos textos em termos de organização da planificação, no qual “o plano geral refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo” (BRONCKART, 1999, p. 120).

Quadro 2- Infraestrutura geral dos artigos

ELEMENTOS ³	A1	A1	A1	A1	A2	A2	A2	A2	B2	B2	B2	B2
	01	02	03	04	01	02	03	04	01	02	03	04
Resumo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Palavras-Chave	X 3	X 3	X 3	X 3	X 4	X 3	X 4	X 5	X 4	X 4	X 4	X 4
Abstract	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Key-words	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Resumen	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Descriptorios	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Introdução	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Fundamentação Teórica	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-
Objetivos	X	X	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-
Revisão da literatura	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	X	X
Materiais e Métodos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Resultados	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Discussões	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Conclusões	X	-	-	-	X	X	X	-	X	X	X	X
Considerações Finais	X	X	X	X	X	-	-	X	-	-	-	-
Notas de agradecimento	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-
Referências	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Anexos	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-
Quantidade de laudas	7	9	7	7	7	6	8	7	6	7	6	7

Fonte: dados de pesquisa.

Sem querermos ser exaustivos sobre o que foi exposto, apenas gostaríamos de pontuar que os artigos, quanto à estrutura, seguem a organização segundo sugerem Motta-Roth et al. (2010), ou seja, todos são organizados em pelo menos quatro seções: introdução, metodologia, resultados e discussão. As normas das revistas também sugerem esse padrão de organização.

Destacamos que, sobre a titulação dos autores, identificamos que os artigos

³ A referência completa de cada artigo encontra-se na seção das Referências Bibliográficas.

apresentam autores com variados tipos de titulação acadêmica, desde graduandos até doutores, porém a prevalência é de mestres e doutores. Durante a coleta de dados, identificamos, também, o alto índice de coautoria nos artigos chegando a ter até seis autores em um só trabalho.

Autoria e posicionamento enunciativo em textos-discursos da Enfermagem

Faremos uma discussão, agora, sobre as marcas e posições enunciativas identificadas nos artigos e falas dos enfermeiros com o objetivo de relacioná-las à construção autoral científica na área, pensando em algumas características da função-autor (FOUCAULT, [1969] 2001), que diz respeito à sistemática que explicita “um ser de razão” que chamamos de autor e seus diferentes “egos” presentes em um texto, além de estar relacionada à responsabilidade de um autor por um texto e de determinar sua confiabilidade.

Começamos dando um exemplo de como a área cita outros autores trazidos para o texto usando o estilo de Vancouver e de como isso influencia seu posicionamento frente à palavra de outrem. Segue um exemplo:

Além de constituir um dos pilares básicos dos cuidados paliativos (2,8), o emprego adequado da comunicação verbal é uma medida terapêutica comprovadamente eficaz para os pacientes fora de possibilidades de cura [...](9)

Exemplo 1: revista A2/ Artigo 01

Conforme dito anteriormente, o estilo de Vancouver é essa forma de normalização da referência por meio de números arábicos, os quais são organizados conforme a posição ordinal da presença do autor citado no artigo, ou seja, se ele aparece primeiro, receberá ao final de sua citação o número um (1) e assim por diante. O número e a referência completa estão organizados na seção de “Referências” ao final do trabalho, também em forma ordinal. Nesse tipo de citação, percebemos o “apagamento” do nome do autor citado, o qual é substituído por um número. Os exemplos são de citações teóricas, nas quais o primeiro excerto, inclusive, faz duas citações de dois autores diferentes que possuem resultados que dialogam entre si; e o segundo, além de citar uma teoria, expõe dados do mesmo teórico. Vale destacar que já havíamos observado esse dado em estudo anterior (SOUSA et al., 2015), evidenciando, portanto, essa tendência de citação e referência na área.

Esse dado demonstra, talvez, a pouca importância que se dá aos nomes dos teóricos citados em trabalhos científicos da área da saúde, pois percebemos que se dá mais importância à teoria e aos resultados da pesquisa. Vejamos outros exemplos que confirmem essa afirmação:

Enfermeiros⁴ têm evidenciado em seus estudos recentes (14-15) que demonstrar otimismo e estimular os pensamentos positivos do paciente são instrumentos e habilidades de comunicação bastante úteis ao interagir com pacientes oncológicos sem possibilidade de cura.

Exemplo 2: revista A2/ Artigo 01 (Destaques nossos)

Estudos realizados nos Estados Unidos da América (4) indicam que a síndrome de Burnout constitui-se em um dos grandes problemas psicossociais atuais [...]

Exemplo 3: revista A1/ Artigo 04 (Destaques nossos)

Novamente, nos exemplos supracitados, não há menção explícita dos nomes dos estudiosos citados, apenas uma referência de que existe teoria e de que existe um estudo que deve ser citado, mas sem um autor em evidência. Esse dado também foi encontrado em nossa pesquisa anterior (SOUSA et al., 2015).

As reflexões sobre esses dados nos levaram à compreensão de que essa tendência de “apagar” o nome do autor citado, no trabalho, está atrelada à influência da vertente positivista de pesquisa na área, uma vez que o positivismo prioriza o empirismo para a apreensão da realidade. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o paradigma positivista estruturado a partir de Auguste Comte (1798- 1857) apreende o mundo através da observação empírica. Isso porque o modelo teórico-metodológico do paradigma positivista dá total atenção aos fatos observáveis e prováveis, procurando se distanciar de afirmações do senso comum. A autora expõe: “As descobertas se dão pela via da indução, que é o processo de chegar a regras e leis gerais pela observação das regularidades” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 14), ou seja, a vertente positivista da ciência, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 15), adota a certeza metódica como um dos principais postulados, pois, segundo a autora, nessa vertente, “a investigação procede de acordo com métodos rigorosos e sistemáticos”.

Sendo assim, podemos afirmar que a valorização do método de pesquisa, na área da Enfermagem, tem provocado um “apagamento” de autoria quando estudos são citados em pesquisas, ou seja, o nome dos autores citados não ganha tanto destaque quanto os resultados e métodos de suas pesquisas. Podemos perceber isso também nas normas das revistas, pois a “Revista latino-americana de Enfermagem”, em suas normas, apresenta a seção de “Itens não permitidos” na qual é exposto que não é permitido, quando fizer qualquer tipo de referência, indicar a página que foi consultada e colocar, no corpo do texto, os nomes dos autores das citações, com exceção dos que constituem referencial teórico.

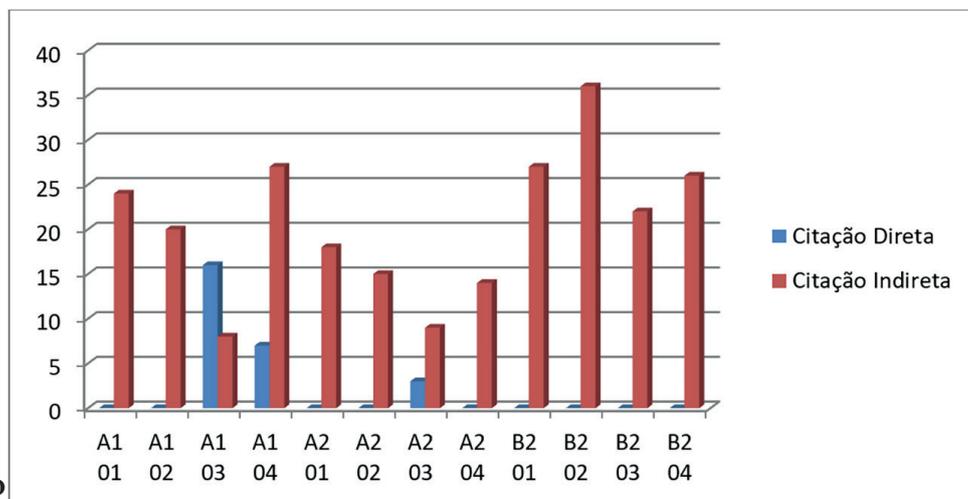
Em um estudo feito por Swales et al. (1994, 2004 apud MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 101) sobre a integralidade de um formato de citação, os au-

4 A evidência de uma coletividade autoral acerca dos trabalhos citados será discutida em trabalho posterior sobre categorias de autoria. No presente trabalho, não a consideramos como autoria marcada.

tores esclarecem que uma citação é “não integral” quando o nome do autor citado está entre parênteses ou sinalizado por índice numérico, demonstrando que, no foco da pesquisa, há uma tendência em dar atenção para o trabalho citado, dando destaque apenas à pesquisa. Sendo assim, podemos afirmar que, dentro da comunidade discursiva da área da Enfermagem, há uma cultura disciplinar, que diz respeito às práticas pré-estabelecidas presentes nas diferentes comunidades, que tende a valorizar o estudo, a pesquisa e o método em detrimento da autoria citada, tendo em vista que citação numérica é parte constituinte de, basicamente, 90% das citações nos artigos.

Outro dado importante que identificamos sobre o posicionamento enunciativo dos enfermeiros frente ao discurso de outrem diz respeito à quantidade de paráfrases encontradas nos artigos, uma vez que identificamos o alto índice delas nos textos. Segue abaixo um gráfico que evidencia o predomínio da citação indireta (paráfrase) nos artigos.

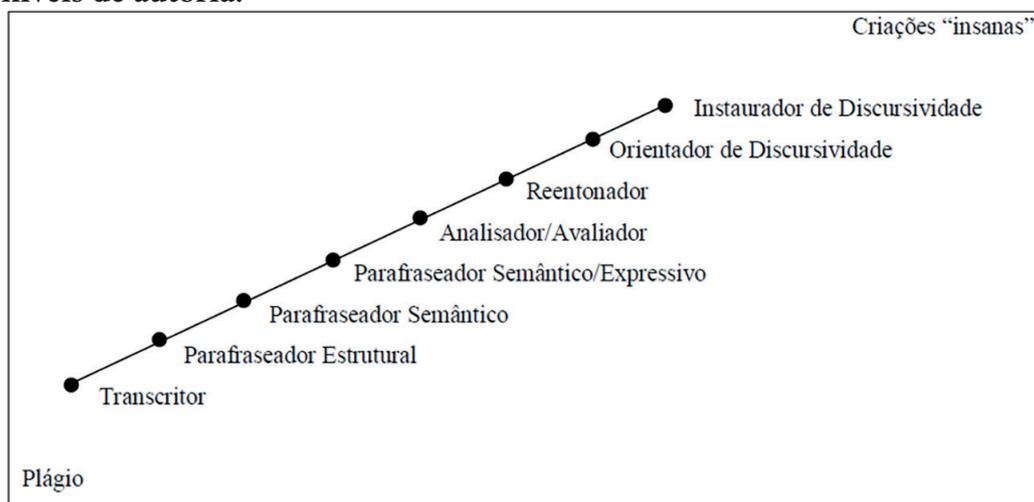
Gráfico 1- Ocorrência das citações diretas e indiretas nos artigos



Fonte: dado

O gráfico acima demonstra o alto índice de paráfrases nos artigos. Apenas três artigos evidenciaram o uso da citação direta, entre os quais está um que apresentou o uso da citação direta em maior ocorrência, tendo em vista que é o único artigo que tem por autora principal uma aluna da graduação em Enfermagem. Sobre os níveis de autoria elencados por Pereira et al. (2015), retomamos o que sugerem as autoras para refletir sobre os dados expostos.

Figura 1: níveis de autoria.



Fonte: (PEREIRA; LEITÃO, 2015, p. 199)

Conforme podemos observar na figura, os níveis de autoria estão distribuídos dentro de um contínuo que vai do nível mais básico (Transcritor) até o mais avançado (Instaurador de discursividade) de autoria e responsabilidade-enunciativa. Fora desse contínuo, temos o plágio, considerado como apropriação indevida, passível de punição legal; e as criações “insanas”, que estão além da razão (PEREIRA et al., 2015, p. 198). Assim, Pereira et al. (2015) defendem a existência de diferentes níveis de autoria, que estariam relacionados a variados níveis de responsabilidade enunciativo-discursiva. O menor grau é intitulado “transcritor” e é aquele que transcreve *ipsis litteris* a palavra de outrem. É o caso da citação direta, que ocorreu em maior frequência no texto de uma estudante de graduação (artigo A1/03), tendo em vista que, provavelmente, seja iniciante em práticas de escrita acadêmica, ou iniciante em questões de letramento sobre o assunto estudado, e se sente mais segura transcrevendo literalmente as ideias do autor.

Sobre os outros níveis de autoria, conforme Pereira et al. (2015), foi identificada uma maior ocorrência de paráfrases e observamos o baixo registro dos níveis mais altos de autoria que se referem à capacidade de posicionamento do autor frente ao discurso de outrem do ponto de vista de análise, comparação, confrontação, avaliação, reestrutura e reinterpretação, a qual completa o domínio discursivo de origem, visto que há uma grande ocorrência de citações que apenas retomam estudos e métodos alheios. Porém, destacamos que a simples escolha por fazer uma paráfrase de um texto já demonstra posicionamento autoral na medida em que sinaliza uma preferência e, em nosso caso, os autores demonstram concordar com as teorias citadas, uma vez que não foram encontrados registros de posicionamentos que constituíam uma crítica negativa frente aos estudos alheios.

Partindo para uma análise sobre a escolha das pessoas do discurso identificadas nos enunciados, destacamos o alto índice de indeterminação. Identificamos nos artigos a tendência dos autores a usarem verbos com desinência indeterminada, como se a pesquisa e a escrita acadêmica não tivessem um responsável implicado por sua realização, por exemplo:

Na presente pesquisa, verificou-se que 80,35% dos neonatos, não apresentaram lesões [...]

Exemplo 4: revista B2/ Artigo 03 (Destaque nosso)

A indeterminação identificada na escolha das desinências dos verbos atesta o distanciamento do pesquisador frente aos dados colhidos e analisados, além de não caracterizar a implicação do autor na pesquisa. Bortoni-Ricardo (2008) esclarece que: “O positivismo [...] tem alguns princípios, algumas premissas, alguns pressupostos, um deles, por exemplo, é que haja uma total... uma precisão total e também um distanciamento total entre o sujeito cognoscente, o pesquisador, e aquilo que ele está pesquisando, que é o objeto cognoscivo”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 16). Dessa forma, pensando no estudo dos gêneros em sua coletividade e dos fatores sociais inerentes à escrita (SWALES, 1990), afirmamos que a tendência da indeterminação nas posições enunciativas dos enfermeiros pode estar relacionada ao paradigma da ciência adotado pela área que, ao nosso ver, está mais ligado ao positivismo, no qual, quanto menos o pesquisador se implicar, mais isentos ou confiáveis serão seus resultados.

Ainda sobre a discussão acerca da escolha dos índices de pessoa dos enunciados, também identificamos, em um nível muito mais baixo, a ocorrência do posicionamento enunciativo por meio da primeira pessoa do plural, evidenciando que a pesquisa e a escrita do artigo se deram de forma coletiva. Vejamos um exemplo:

Diante da frequente ocorrência de acidentes de trabalho ocasionados por material perfuro cortante, observada em nossa atuação profissional, e por acreditarmos que o trabalhador de enfermagem deva se preocupar com a implementação de práticas que lhe ofereçam condições seguras para o desempenho de suas atividades laborais, propusemos-nos realizar a pesquisa ora apresentada cujos resultados contribuirão para a divulgação do conhecimento produzido sobre a referida temática.

Exemplo 5: revista A1/ Artigo 01 (Destaque nosso)

Nos artigos do nosso *corpus* que apresentaram esse dado, a primeira pessoa do discurso no plural não representa uma constante no decorrer do texto, pois, como já dissemos, a prevalência, nesse quesito, é de indeterminação e só encontramos, em poucas vezes, a primeira pessoa discursiva em seções metodológicas ou introdutórias, nas quais os autores justificam a relevância do trabalho e se veem implicados na coleta de dados, escolha temática e escolha teórica.

Passamos, agora, para uma discussão acerca das ações realizadas pelos pesquisadores em constituição das ações do autor da pesquisa, a partir dos verbos utilizados, principalmente, nas seções que constituem a descrição procedimental metodológica. Seguem exemplos:

Os dados foram armazenados e analisados no SPSS [...].Os resultados foram sub-

metidos aos testes [...]

Exemplo 06: revista A2/ Artigo 04 (Destaques nossos)

Realizou-se uma análise descritiva e examinou-se a relação entre lesão por CPAP e as características dos recém-nascidos [...]

Exemplo 07: revista B2/ Artigo 03 (Destaques nossos)

Procedeu-se o exame do material que compreendeu leitura exaustiva, o que proporcionou a identificação de três aspectos estudados [...].

Exemplo 08: revista A2/ Artigo 02 (Destaques nossos)

A partir do que sugerem Thomas et al. (1994), os verbos de citação podem ser classificados com base em diferentes critérios grupais, a saber: verbos de atividade do mundo real ou experimental; verbos de atividade discursiva; e verbos de atividade cognitiva. Motta-Roth et al. (2010) explicam que, na classificação de verbos de atividade experimental, estão os verbos de procedimento que podem ser usados para relatar métodos ou procedimentos usados em pesquisas prévias.

As características linguísticas destacadas nas citações metodológicas, nos exemplos acima, indicam o modo de fazer ciência na área da Enfermagem. Os verbos destacados fazem parte desse conjunto de verbos de procedimento, que, conforme Motta-Roth et al. (2010, p. 104), são: categorizar, conduzir, correlacionar, comparar, completar, avaliar, usar, examinar, estudar, analisar e investigar. Os verbos de procedimentos não se restringem a esses, como podemos perceber nas citações acima, nas quais os verbos “identificar”, “armazenar”, “analisar”, “submeter”, “realizar” e “examinar”, também foram identificados e estão relacionados a processos investigativos de procedimento (MOTTA- ROTH et al., 2010, p. 107), mas que possuem um sentido mais preciso do ponto de vista de uma pesquisa empírica e positivista, pois “De acordo com o paradigma positivista, a realidade é apreendida por meio da observação empírica” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 14). Esses dados também foram identificados em estudo realizado anteriormente (SOUSA et al., 2015), mas, na presente pesquisa, refletimos sobre esses resultados com o intuito de esclarecer que as ações realizadas pelos pesquisadores durante a realização da investigação podem se configurar a partir da escolha dos verbos analisados e que está ligada a determinado paradigma científico adotado pela área. Esse dado corrobora a discussão feita anteriormente, nesta seção, de que há certo distanciamento autoral nos textos tendo em vista que as ações de pesquisa exigem essa postura dentro da comunidade discursiva da Enfermagem.

Ainda dentro da análise sobre o uso dos verbos relacionados à área, destacamos que as seções de resultados, discussões e conclusões apresentam verbos de caráter mais objetivo e avaliativo, conforme a classificação de Thomas et al. (1994 apud MOTTA-ROTH et al., 2010, p. 142). Vejamos alguns exemplos:

Dentre os resultados obtidos, destacam-se os custos mais elevados entre as mulheres [...]

Por outro lado, o estudo também demonstrou existirem correlações do custo [...]

Exemplo 09: revista A2/ Artigo 04 (Destaques nossos)

Constatou-se que de todas as iniciativas apontadas a maioria é realizada por eles, o que demonstra que eles estão em consonância com o que é sugerido atualmente [...]

Logo, sugere-se estudos observacionais sobre o assunto ou estudos exploratórios como uma amostra investigativa [...]

Exemplo 10: revista B2/ Artigo 02 (Destaques nossos)

Este estudo verificou que 19,7% os neonatos em uso de CPAP tiveram lesão nasal e permitiu identificar as variáveis: peso ao nascer, idade gestacional [...]

Exemplo 11: revista B2/ Artigo 003 (Destaques nossos)

Thomas et al. (1994), citados por Motta-Roth et al. (2010, p. 142), afirmam que os verbos “obter”, “encontrar”, “descobrir”, “identificar”, “observar” e “notar” apresentam os resultados de modo mais objetivo e os verbos “revelar”, “mostrar”, “provar”, “demonstrar”, “sugerir”, entre outros, discutem os resultados de uma pesquisa de modo mais avaliativo. Considerando que a maioria dos verbos utilizados, nas citadas seções, possui sentido de objetividade e avaliação, podemos dizer que isso também sugere um posicionamento autoral que afirma os princípios da cultura disciplinar da área investigada, que busca descrever suas pesquisas de modo mais distante da subjetividade, visando uma reflexão interpretativa dos dados e revelando a influência da coletividade nas práticas de escrita presentes na comunidade discursiva da Enfermagem.

Na análise dos dados do questionário, referente à organização da escrita de um trabalho acadêmico, constatamos que quando há mais de um coautor, a maioria dos professores-pesquisadores entrevistados esclarece que o trabalho se organiza de acordo com a contribuição que cada pesquisador pode dar ao trabalho, sendo que a sequência dos nomes apresentados também se organiza conforme seu nível de contribuição. Sobre a escrita, eles indicaram que ela pode ser variada, em conjunto, colaboração mútua e até por meio de troca de favores. Vejamos algumas respostas abaixo:

Colaborador(a) A) *A sequência dos autores pode ser organizada porque contribuiu mais com a elaboração do artigo, já recebemos recomendações que o autor principal seja o primeiro e o orientador o último. Acredito que o bom senso seja a melhor escolha.*

Colaborador(a) B) *Primeiro o autor (da monografia, dissertação, teses), segundo o coautor, por último me coloco como autor orientador da pesquisa. Mas, isso tem me causado alguns transtornos, pois sempre aparece o nome de meu orientando e eu sou o et al.*

Colaborador(a) C) *A ordem dos autores sempre é de maior a menor participação. Quando é com alunos, primeiro o nome do aluno e, o último, do orientador.*

Colaborador(a) D) *Super variada em termos de participação. Há artigos de fato mutuamente escritos até aqueles em que a autoria passa pela troca de favores, sobretudo negociando autorias.*

Colaborador(a) E) *As publicações da área da saúde com frequência possuem regras distintas, sigo as normativas de cada periódico, respeitando a Integridade na Pesquisa e a ética.*

Colaborador(a) F) *Utilizo critérios definidos pela ICMJE: autoria deve estar baseada em contribuição substancial relacionada aos seguintes aspectos: 1. Concepção e projeto ou análise e interpretação dos dados; 2. Redação do artigo ou revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; 3. Aprovação final da versão a ser publicada.*

Exemplo 12: excertos das respostas dos enfermeiros ao questionário.

Conforme as respostas acima indicam, nessa área, quando há coautoria, os critérios organizacionais de atribuição responsiva, partem do nível de colaboração de cada pesquisador, incluindo o nome do orientador. Porém, como foi percebido na fala do entrevistado B, isso tem trazido “transtornos” para ele na condição de orientador, por seu nome não aparecer integralmente e sim, na condição de et all, demonstrando que essa condição não atribui capital simbólico aos autores, uma vez que, aparentemente, é desvalorizada. Destacamos que pouquíssimas respostas mencionaram que a organização pode ocorrer mediante a ética da pesquisa, que diz respeito às normativas dos periódicos e à utilização dos critérios estabelecidos pela ICMJE, mencionados na revisão da literatura em estudos da área da saúde do presente trabalho. Além disso, apenas uma resposta citou que, na organização de autores e coautores, pode ocorrer o que é considerado desvio de conduta da ética na pesquisa: negociação de autoria mediante troca de favores.

Sendo assim, gostaríamos de finalizar esta seção expondo uma discussão sobre o que é entendido como posicionamento autoral na área da Enfermagem, tendo por base as respostas dos professores-pesquisadores da área, quando foram solicitados a dissertarem sobre a importância do posicionamento autoral na escrita de trabalhos acadêmicos. Sobre isso, a maioria classificou o posicionamento autoral como “muito importante” ou “importante”.

Abaixo, encontram-se excertos das respostas para esse questionamento que foram bastante variadas, uma vez que, para esse quesito, a maioria a considera como “muito importante” e estabelecem um posicionamento valorativo em suas indagações:

Colaborador(a) A) *Valoriza o autor de acordo com suas contribuições.*

Colaborador(a) B) *Personaliza o autor do trabalho.*

Colaborador(a) C) *O autor deve se posicionar frente ao estudo e não meramente citar opiniões de outros. Isto mostra o envolvimento e experiência do autor com*

o tema estudado.

Colaborador(a) D) *Numa abordagem compreensiva ela é imprescindível, pois se trata de uma posição epistemológica do método.*

Colaborador(a) E) *Atribui responsabilidades dos autores na execução do estudo e na divulgação escrita.*

Colaborador(a) F) *Demonstra a participação mais ou menos efetiva dos autores.*

Colaborador(a) G) *Identifica a contribuição dos investigadores para construção do conhecimento.*

Colaborador(a) H) *Principalmente, na apresentação da seção discussão dos resultados e nas considerações finais.*

Exemplo 13: excertos das respostas dos enfermeiros ao questionário.

Conforme os excertos supracitados, para os enfermeiros, o posicionamento autoral em textos acadêmico-científicos é entendido como responsabilidade frente aos seus resultados e contribuição para a ciência. Além de valorizar o autor e demonstrar sua participação na pesquisa, ele deve aparecer, sobretudo, nas seções de discussão dos resultados e considerações finais, talvez por se tratarem de seções em que, de fato, o autor deverá se posicionar frente aos seus resultados, interpretando-os, e dando o destaque para a sua contribuição. Mas, conforme a análise dos artigos evidenciou, esse posicionamento autoral é marcado, diretamente, pelo modo de fazer ciência na área, que adota o paradigma positivista como vertente de pesquisa, segundo o qual o pesquisador deve se distanciar do objeto de pesquisa para garantir uma maior confiabilidade dos dados. Ou seja, para essa comunidade discursiva, o posicionamento autoral se dá conforme os resultados de pesquisa, na qual o autor deve mostrar em que está contribuindo, mas demonstrando a imparcialidade em sua participação e procurando se distanciar de subjetividades. Desse modo, instaura-se, nos termos Foucaultianos (1969), a relação autor-texto, na qual ao autor se pode atribuir o que foi escrito ou dito, além de responsabilizá-lo pelo seu discurso.

Considerações Finais

Em nosso trabalho, identificamos e descrevemos os aspectos enunciativos dos enfermeiros em relação à constituição autoral acadêmica e atividade de pesquisador nessa área do conhecimento e pudemos concluir que o “ser de razão” – usando os termos de Foucault ([1969] 2001) – de um texto, que é intitulado autor e que é responsável pelo que é enunciado, está intimamente ligado à comunidade discursiva a que pertence e utiliza-se de elementos textuais-discursivos que evidenciam a cultura disciplinar em que está inserido.

Sem intenção de criar estereótipos para a área, mas de expor um olhar acerca do fazer científico no campo, utilizamos esses conceitos de cultura dis-

ciplinar e comunidade discursiva para refletir acerca das práticas de linguagem e processos de escrita nesta citada área da ciência. Sendo assim, identificamos, em nosso *corpus*, altos índices de paráfrases, demonstrando que os autores se posicionam em menor quantidade frente ao discurso alheio. Além disso, observamos o “apagamento” do autor do discurso citado em concomitância com a valorização do método de pesquisa e rigor metodológico. Nossos resultados se encaminharam para uma reflexão acerca da influência da vertente positivista de pesquisa na área, a qual valoriza pesquisas empíricas que visam dados científicos sem qualquer evidência de subjetividade. Essa cultura disciplinar, como modo de fazer ciência na área, tem influenciado, tanto a infraestrutura dos artigos como a construção de um autor não autônomo e não participante na área.

Identificamos, também, que o predomínio da impessoalidade nas ações verbais não caracteriza a responsabilidade autoral, e atesta a orientação positivista de pesquisa, pois, para essa vertente, quanto menos se implicar, mais isentos e ou confiáveis serão os dados e resultados de uma pesquisa científica.

Outro indício de que a vertente de pesquisa predomina na área e influencia a construção dos textos acadêmico-científicos diz respeito ao predomínio de verbos que indicam atividades experimentais e de procedimento nas seções que discutem metodologia; e a preponderância de verbos objetivos e avaliativos nas seções que tratam dos resultados e conclusões de pesquisa, uma vez que o positivismo valoriza os métodos atestados e prováveis.

O posicionamento autoral é entendido, na área, como responsabilidade frente aos resultados, o qual pode valorizar o autor e deve aparecer nas discussões. Como já dissemos, observamos que essa prática é controlada pela tendência positivista predominante na área, como uma prática enraizada pela comunidade discursiva, a qual sugere que o autor deve mostrar que está contribuindo com a pesquisa, mas sem se implicar em seus textos.

Por fim, este estudo, portanto, contribui para uma reflexão acerca do fazer científico na área da saúde, mais especificamente dentro da comunidade discursiva da Enfermagem, no qual procuramos compreender os diferentes aspectos da cultura disciplinar no campo, que envolvem a planificação e infraestrutura dos textos acadêmicos-científicos e, em uma análise mais profunda, os diversos posicionamentos enunciativos em inter-relação com a construção do autor.

Referências

BHATIA, Vijay K. Análise de gêneros hoje. Tradução: Benedito Gomes Bezerra, Bruxelles, 1997. In: **Revista de Letras**, n 23, vol. 1, jan/dez. 2001. Disponível em: <<http://www.revistadeletras.ufc.br/rl23Art18.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**. Trad: Paula Montero. n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104. Disponível em <<https://>

cienciatecnosociedade.files.wordpress.com/2015/05/o-campo-cientifico-pierre-bourdieu.pdf>. Acesso 18 jun. 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, [1999] 2012.

_____. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos: Estética – literatura e pintura, música e cinema** (vol. III). Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2001. p. 264-298. Disponível em: <<http://acervo.novacartografiasocial.com.br:8088/xmlui/bitstream/handle/738738/1772/FOUCAULT,%20Michel.%20O%20que%20%E9%20o%20autor.pdf?sequence=1>>. Acesso 26 jun. 2016.

HYLAND, Ken. Disciplinary cultures, texts and interactions. In: HYLAND, Ken. **Disciplinary Discourses: social Interactions in Academic Writing**, 2013. Disponível em: <<https://muse.jhu.edu/chapter/877275>>. Acesso 15 jan. 2017.

LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos; PEREIRA, Regina Celi Mendes Pereira. Como as diferentes áreas do conhecimento concebem o fazer científico? In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org). **Ateliê de gêneros acadêmicos: didatização e construção de saberes**. João Pessoa: Ideia, 2014a.

LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos; PEREIRA, Regina Celi Mendes Pereira. Da palavra neutra à palavra própria: formas de conceber a palavra na escrita acadêmico-científica. In: **Raído**, Dourados, p: 57-78, 2014b. Disponível em: <<http://ojs.ws.ufgd.edu.br/index.php?journal=Raido&page=article&op=view&path%5B%5D=3746>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

MACHADO, Anna Raquel; BRONCKART, Jean- Paul. (Re-) Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: A perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU- TARDELLI, Lília Santos ; Cristóvão Vera Lúcia Lopes (ORGS). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Rosy Mara (org.). **Manual de normalização de trabalhos técnico-científicos de acordo com a norma vancouver para os cursos da área da saúde: citações e referências**. Barbacena: 2014. Disponível em: <<http://www.unipac.br/site/bb/guias/Manual%20%20Normas%20Vancouver%20UNIPAC.pdf>>. Acesso 05 de jul. 2015.

PEREIRA, Regina Celi Mendes Pereira; LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos. Apreensão do discurso de outrem e autoria em gêneros acadêmicos-científicos. In: Veredas on-line, Juiz de Fora, p. 195-208, 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistavere>>

das/files/2015/04/11-PEREIRA-E-LEIT%C3%83O.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

SOUSA, Anielle Andrade de. **Autoria e posicionamento enunciativo em textos-discursos da Enfermagem**. 2016. 90f. Trabalho de conclusão de curso (Letras-português)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

_____.; et al. A relação entre as práticas de linguagem e a área do conhecimento na exposição oral: o pesquisador e sua identidade. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.) **Entre conversas e práticas de TCC**. João Pessoa: Ideia, 2016.

_____.; SOARES, Nathália Leite de Sousa.; PEREIRA, Regina Celi Mendes. O gênero artigo científico e os processos de construção de autoria na área de saúde: uma análise interacionista sociodiscursiva. In: **IX Seminário Nacional sobre ensino de língua materna e estrangeira e de literature (SELIMEL)**, 2015, Campina Grande, PB. Disponível em: <<http://www.selimel.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Anielle-Nathalia-e-Regina-gt-07.pdf>> acesso em: 17 de abril de 2016.

SWALES, John. The concept of discourse community. In: *Genre analysis: English in Academic and research setting*. Boston: Cambridge UP, 1990. 21-32. Disponível em: <<https://eng1301-knous.wikispaces.com/file/view/Swales-11.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

Referências do corpus

ARAÚJO, Monica Martins Trovo de; SILVA, Maria Júlia Paes da. A comunicação como paciente em cuidados paliativos: valorizando a alegria e o otimismo. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, 2007; 41(4): 668-74.

CARVALHO, Carla Maria Santos de, et al. Trabalho emocional e gestão de emoções em equipes de saúde oncológicas: um estudo qualitativo. In: **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, p. 16-21, 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuernj/article/view/11356>>. Acesso em: 20 set. 2015.

CASATE, Juliana Cristina; CORRÊA, Adriana Katia. Humanização do atendimento em saúde: conhecimento veiculado na literatura brasileira de Enfermagem. In: **Revista Latino-americana de Enfermagem**, São Paulo, p. 105-111, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281421842017>>. Acesso em: 20 set. 2015.

CESARINO, Claudia Bernadi; CASAGRANDE Lisete Diniz Ribas. Paciente com insuficiência renal crônica em tratamento hemodialítico: atividade educativa do enfermeiro. **Revista latino-americana de enfermagem**, Ribeirão Preto, V. 6, n. 4, p. 31-40, outubro, 1998.

GALVÃO, Dulce Maria Pereira Garcia; SILVA, Isília Aparecida. Vivências de amamentação da criança portuguesa em idade escolar. In: **Revista escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, p. 1055-1061, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000500004>. Acesso em: 20 set. 2015.

MARZIALE, Maria Helena Palucci; RODRIGUES, Christiane Mariani. A produção científica sobre os acidentes de trabalho com material perfurocortante entre trabalhadores de enfermagem. **Revista latino-americana de enfermagem**, Ribeirão Preto, p:

571-7, 2002, julho- agosto.

MEDEIROS, Adriana Bessa Fernandes; LOPES, Consuelo Helena Aires de Freitas; JORGE, Maria Salete Bessa. Análise da prevenção e tratamento das úlceras por pressão propostas por enfermeiros. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, 2009; 43 (1): 223-8.

MUROFUSE, Neide Teine; ABRANCHES Sueli Soldadi; NAPOLEÃO, Anamaria Alves. Reflexões sobre estresse e *Burnout* com a Enfermagem. In: **Revista Latino-americana de Enfermagem**, São Paulo, p. 225- 261, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692005000200019&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 set. 2015.

PRIMO, Cândida Caniçali; et all. Fatores de risco associados à lesão nasal por dispositivos de pressão positiva em recém-nascidos. In: **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, p. 16-21, 2014. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v22n1/v22n1a03.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

SANTOS, Nicole Dias dos; et al. O empoderamento de mães de recém-nascidos prematuros no contexto de cuidado hospitalar. **Revista de Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, 2014 jan/fev; 22(1): 65-70.

SANTOS, Vera Lúcia Conceição de Gouveia; PAULA, Cristina Amoroso Damiani de; SECOLI, Silvia Regina. Estomizando adulto no município de São Paulo: um estudo sobre o custo de equipamentos especializados. In: **Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, p. 249-255, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342008000200006>. Acesso em: 20 set. 2015.

SOUZA, Ruth Francisca Freitas de; SILVA, Lolita Dopico da. Estudo exploratório das iniciativas acerca da segurança do paciente em hospitais do Rio de Janeiro. **Revista de enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, 2014 Jan/Fev; 22(1): 22-8.

ESTRATÉGIAS DIALÓGICAS DO PROFESSOR EM AULAS DE LEITURAS

Ramísio Vieira de Souza

Universidade Federal da Paraíba
v.ramisiomestrando@gmail.com

Maria de Fátima Almeida

Universidade Federal da Paraíba
falmed@uol.com.br

Janielly Santos de Vasconcelos Viana

Univeresidade Federal da Paraíba
janiellygirl@hotmail.com

Introdução

Segundo Bakhtin (2011), as ciências humanas têm como objeto de análise “o ser expressivo e falante”. Nesse sentido, nossa pesquisa está nesse âmbito, porque a área de estudo é a linguística e o material de análise é formado por dados linguísticos dos sujeitos num determinado campo de atividade humana. Dessa maneira, o contexto de estudo e as relações assumidas por eles impossibilitam uma análise que os desvinculem do meio social, interativo e dialógico em que estão inseridos. Por isso, Bakhtin afirma que, nas ciências humanas, o sujeito não pode ser estudado como coisa, nem pode se tornar mudo, mas é produtor do conhecimento e, assim sendo, o que dele se subtrai só pode ser dialógico.

Essa pesquisa estuda o sujeito por meio de seus discursos, mais especificamente os sujeitos da sala de aula, que constituem o *corpus* analisado e interpretado. Para isso, também tomamos este conceito de interpretação, postulado por Bakhtin (2011, p.400): “Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. O comentário. A índole dialógica desse correlacioamento”.

Neste estudo, de abordagem qualitativa, os discursos dos sujeitos da sala de aula formam dados de pesquisa que são correlacionados com as teorias postulados por estudiosos da linguagem com a finalidade de alcançar um resultado, conforme os objetivos traçados, metodologia e abordagem teórica selecionada para a investigação. Esse trabalho está pautado nos estudos bakhtinianos por haver uma preocupação do Círculo com o desenvolvimento de uma metodologia

que contemple a subjetividade dos sujeitos falantes e não os vejam apenas como objeto de investigação de natureza quantitativa e metódica, como fazia as ciências exatas nos seus campos de investigação.

Esta pesquisa surge das práticas docentes no ensino fundamental e de pesquisas desenvolvidas desde a graduação em letras e projetos de Iniciação Científica, coordenado pela professora Maria de Fátima Almeida, orientadora desse trabalho de dissertação. Nas pesquisas concluídas, durante essa fase, constatamos que o professor da educação básica tem dificuldades de abordar a leitura numa perspectiva dialógica. Em muitos casos, apenas como pretexto para o ensino de língua e o estudo do gênero desvinculado dos campos de atividade humana, autoria e condições de produção. Além disso, são poucas as estratégias utilizadas pelo professor, no desenvolvimento da aula, restringindo-se a leitura em voz alta e silenciosa, com a finalidade de cumprir a atividade rotineira do livro didático. Essas experiências foram motivadoras do estudo acerca das estratégias de leitura desenvolvidas pelo professor para a construção de sentido no 9º ano do Ensino Fundamental.

Optamos pela aula de leitura como fonte de coleta de dados porque é uma das atividades mais relevantes do ensino de língua portuguesa e indispensável na formação do aluno no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Justificado também por ser um dos objetivos gerais dos PCN (1998) de Língua Portuguesa para o ensino fundamental: “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos (p.33)”. Nesse sentido, fazem-se necessárias pesquisas que investiguem a prática do ato de ler na sala de aula.

Nas consultas que realizamos a *sites* de domínio público e revistas especializadas, como a Revista Eletrônica Bakhtiniana, verificamos que existem várias pesquisas com foco no ensino de leitura, concepção do professor e do aluno, estratégias de leitura, porém são escassos os estudos do ato de ler na sala de aula na perspectiva dialógica, principalmente, com ênfase nas estratégias utilizadas pelo professor para o desenvolvimento dessa atividade. Há autores que tratam das estratégias do professor, como *Estratégias interativas docentes em fóruns de discussão do ensino a distância: uma abordagem enunciativa*, de Vasconcelos (2012), *A contribuição do professor para o ensino da leitura na perspectiva dialógica*, de Almeida (2015), *A compreensão responsiva discente em e-fóruns acadêmicos: uma abordagem dialógica*, de Silva (2015), porém o foco é diferente do adotado nesse trabalho.

Outras pesquisas publicadas em anais de eventos científicos focam nas estratégias pedagógicas usadas pelo professor com ênfase no aluno, porém nos propomos a estudar essa última questão de maneira mais dialógica, com base na perspectiva bakhtiniana da linguagem. Além disso, é um trabalho relevante para o ensino de língua portuguesa no contexto escolar, porque modifica as relações assumidas entre os interlocutores da aula de leitura, promovendo o senso crítico

e criativo nas atividades desenvolvidas pelo professor. Nesse sentido, nosso objeto de estudo é a estratégia de leitura do professor em aulas de leitura.

O objetivo é compreender as estratégias de leitura utilizadas pelo professor no processo de ler os gêneros conto e crônica em aulas do 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, interessa-nos, especificamente, descrever as estratégias utilizadas pelo professor para a construção de sentido; identificar as vozes que constroem sentidos; analisar a compreensão responsiva ativa do aluno e selecionar as estratégias que contribuem e aquelas que não foram relevantes durante a produção de sentido do texto.

O *corpus* é formado pela gravação de duas aulas de leitura, totalizando quarenta e um minutos de duração, sendo duas do professor da rede Estadual e duas do professor da rede Municipal. Após a coleta de dados, realizamos a transcrição dos áudios e analisamos conforme a perspectiva dos estudos dialógicos da linguagem.

Na seção seguinte, apresentamos as contribuições das estratégias de leitura para o ensino na perspectiva dialógica dos estudos linguísticos.

Contribuições dialógicas do professor para o ensino da leitura

A concepção dialógica da linguagem contribui para o estudo dos movimentos interativos que acontecem na sala de aula, principalmente no que se refere à interpretação e construção de sentidos pelo leitor, durante o processo de ensino e aprendizagem das práticas leitoras no ambiente escolar. Acerca do conceito de sentido, Bakhtin/Volochínov (2014) afirma que o contexto determina o sentido da palavra, isto é, quantos forem os contextos serão as significações. Afirma também que “O sentido do discurso não existe fora de sua acentuação e entoações vivas” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.198). Elas que são responsáveis por revelar o julgamento de valor da palavra, expresso pelas intenções dos sujeitos no ato comunicativo.

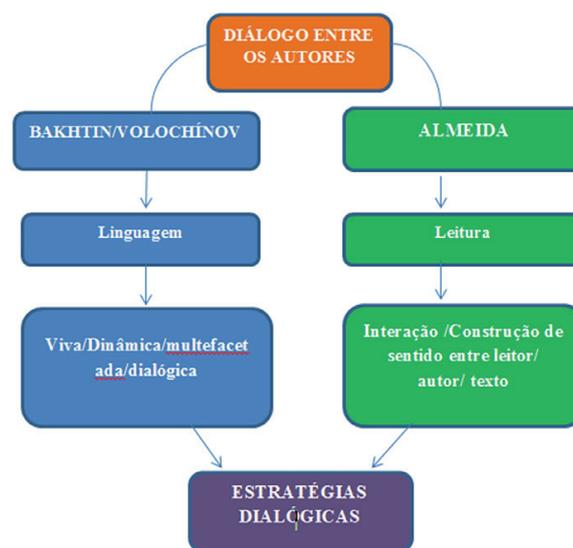
De posse desse conceito bakhtiniano, Almeida (2013) ressalta que são as relações dialógicas realizadas pelo leitor com os demais interlocutores do processo de ler responsáveis pela construção do sentido do gênero estudado. A leitura é vista como uma interação que envolve olhares e pontos de vistas dos participantes com o texto. Assim, é na interação entre professor e aluno que o sentido é construído a partir de uma articulação de ideias a respeito das leituras que são possíveis e das escolhas que podem ser feitas. No processo de ler “[...] os participantes constroem o sentido na interação autor/leitor/texto, pois o sentido não está pronto e acabado em algum lugar, mas surge nesse encontro das diferentes visões” (ALMEIDA, 2013, p.15).

Além do estudo de Bakhtin e o Círculo, essa pesquisadora recorre aos estudos desenvolvidos por François (1996), principalmente no que concerne aos movimentos do discurso e contribuições para o ensino da leitura. Desse autor

nos interessa apenas algumas dessas formulações usadas por Almeida (2013), dentre elas o fato de que os leitores constroem os sentidos na relação entre o dito e o não dito, o genérico e o particular. São essas relações que norteiam o estudo do texto na perspectiva discursiva do ensino da leitura na sala de aula.

A linguagem, nesse sentido, é plural, dinâmica e está presente nas diferentes atividades humanas. Os estudos de Bakhtin/Volochínov veem a linguagem como interação e produção concreta de uso, entendendo-a também como multifacetada, contraditória e heterogênea. É nessa perspectiva que se concebe o enunciado como ato concreto, abstrato e que é determinado pelas condições de produção e recepção. Vejamos um esquema que resume essa discussão:

Gráfico 1- Os diálogos entre Bakhtin e Almeida



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nos estudos bakhtinianos, a palavra é vista como portadora de conteúdo, ideologias e vivências, isto é, ela apresenta um tom que é avaliado pelos interlocutores no ato comunicativo. Além disso, os sentidos são construídos nas relações entre os sujeitos a partir do confronto interativo entre enunciados e o contexto, por isso que a leitura é um ato de compreensão responsiva.

Não se pode fechar numa leitura única ou uniforme para todos nem aceitar qualquer uma, há sempre um equilíbrio no sentido. Assim, a leitura não poderá ser ato decodificativo, mas um ato de compreensão responsiva, que varia conforme os participantes da interação. (ALMEIDA, 2013, p.33)

A concepção de estudos dialógicos aponta o texto como objeto de estudos das ciências humanas, como também faz a distinção entre o discurso (enunciado) e o texto que é visto como uma teia de vozes que se cruza, complementa-se e responde uma as outras nas relações interativas da linguagem. Assim sendo, “[...] o enunciado é um todo inseparável, um ato, numa cadeia discursiva, o texto é um encadeamento discursivo” (ALMEIDA, 2013, p.34). Por conseguinte, os gêneros

discursivos são formados por enunciados que são responsáveis por determinar os modos de leitura, porque, por exemplo, não lemos um texto publicitário da mesma maneira que lemos um romance. Nessa visão, quando se fala de leitura, entende-se que o sentido “[...] é uma construção interativa entre sujeitos heterogêneos e definido pelas práticas sociais, logo, precisa ser interpretado” (ALMEIDA, 2013, p.37).

No ato dialógico da leitura, ao lermos resgatamos nossas marcas históricas, culturais, ideológicas do contato com o outro nas relações sociais. O sentido é construído a partir do dito e não-dito, que são retomados pelo já dito e que formam o enunciado. Nos estudos ainda embasados em François (1996), Almeida (2013, p.41) afirma que, conforme o olhar do sujeito leitor, “[...] o que faz sentido na linguagem é a repetição, a retomada do discurso do outro, o jogo dialógico que se revela na multiplicidade de gêneros”. Além disso, François (1996) ressalta que é por meio da ideia de circulação que compreendemos a diversidade de mundo, papéis e gêneros que se originam pelos movimentos do texto e contribui para entendermos os variados modos de construção do sentido.

Segundo Almeida (2013), o referido autor, baseado em Bakhtin/Volochínov, recupera a noção de compreensão responsiva, entendendo-a como uma modalidade do diálogo. Ela ressalta a importância desse estudo para a compreensão do texto em sala de aula, como também para o desenvolvimento das habilidades de leitura durante a formação do leitor. Dessa maneira, entendemos que não há sentido primeiro ou último da palavra, porque é o uso nos diferentes contextos que o determina. Apesar de não podermos fixar os sentidos no mundo, há sempre uma parte que os interlocutores conseguem compreender, principalmente quando o contexto situacional favorece essa compreensão por parte dos sujeitos. Isso nos faz perceber que a palavra é viva e dinâmica e o seu uso a faz acumular significações.

Assim, não existe uma forma única de interpretar o texto nem tão pouco uma receita de como realizar esse processo, porque “O horizonte discursivo é o que gera as várias formas de interpretar ou ler textos, na visão da linguística da circulação do discurso; para nós é o tom mágico que permite as multifaces da leitura, que é um modo interativo de interpretação” (ALMEIDA, 2013, p.56).

A interação entre os sujeitos leitores desvenda as diferentes maneiras de ler e compreender o texto e é nesse processo os sentidos são construídos, porque eles são gerados das relações assumidas durante o ato de ler. , “a leitura é um evento em que ocorrem os movimentos de troca entre os leitores, e permite a abertura para outras leituras possíveis e não o fechamento numa leitura única do texto” (ALMEIDA, 2013, p.59).

Nesse sentido, a leitura é uma construção de sentidos que acontece por meio dos movimentos discursivos que o leitor realiza durante o ato de ler, como o encadeamento linguístico, visão de mundo e a experiência que ele apresenta en-

quanto sujeito do discurso. Nesse processo, não se tem um sentido exato, pronto ou acabado, mas um todo significativo que é construído por meio da interação entre os interlocutores. Entende-se também que a interpretação é um ponto de vista que o leitor lança com relação ao objeto, isto é, o texto. Nessa etapa, a interação e a réplica tem um papel importante, porque produzem encadeamentos que indicam um posicionamento do sujeito.

Desse modo é importante privilegiar a réplica ou interação entre os participantes, uma vez que o sentido não provém do enunciado ou de uma réplica isolada, mas dos encadeamentos que surgem para confirmar, refutar, reavaliar, justificar um ponto de vista ou argumento usado. (ALMEIDA, 2013, p.69)

Nas estratégias de perguntas e respostas, os falantes encadeiam as ideias e se posicionam a respeito do que é dito, isto é, interagem e constroem sentidos. Na sala de aula, essas estratégias perguntas e respostas são usadas para dar continuidade ao tema e provocar o diálogo a partir da interação entre os interlocutores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Nesse sentido, entende-se que “[...] a leitura provoca diversos movimentos; a exemplo do interativo, quando o professor se dirige aos alunos para conduzir a aula e do interpretativo que envolve a leitura entre os interlocutores durante a aula” (ALMEIDA, 2013, p.70).

Almeida (2003) apresenta os movimentos discursivos de acordo com leituras de François (1996) e retoma a ideia de campo temático para tratar dos encadeamentos e dos deslocamentos temáticos, pois entende que a continuidade e o deslocamento são elementos que favorecem o diálogo, unindo os sujeitos e contribuindo para a continuidade do discurso. Para François (1996) a noção de campo temático é mais abrangente e atende o que está além do linguístico e contribui com os encadeamentos que são formados por meio das sequências dialógicas e os movimentos discursivos na interação entre os interlocutores. Portanto, esses encadeamentos e as significações são responsáveis por distinguir os diálogos, como também permitem a visualização do discurso (continuidade, deslocamento e ruptura).

Nos estudos iniciais do diálogo conversacional só era observado o tipo de encadeamento por pergunta/resposta que é hoje o mais usado na interação na sala de aula. Há, também, outros tipos de encadeamentos como a ordem, que provoca aceitação ou recusa. Outro é a afirmação, que suscita reformulação, acréscimo, pergunta de esclarecimento, enunciado paralelo, continuação. (ALMEIDA, 2013, p.84)

Na sala de aula os movimentos discursivos acontecem no processo de retomada do discurso do outro entre professor e aluno em que eles se posicionam, acrescentam ou não alguma informação a respeito do tema discutido. Os pontos de vista desses interlocutores são ações que eles manifestam a partir de lugar, por meio de suas relações interpessoais e os papéis que podem assumir naquele contexto de enunciação. Nesse sentido, as relações dialógicas permitem “[...] visualizar não só as várias possibilidades de significar, mas também o que é possível se

fazer com a linguagem nas diversas situações de uso” (ALMEIDA, 2013, p.76).

Almeida (2003) aponta o sujeito e os movimentos na linguagem permeados pelos encadeamentos de vozes e que são responsáveis pela produção de sentido. Conforme seus estudos, os movimentos que a aula de leitura proporciona são: O metardiscursivo, explicativo, injuntivo, interativo, perguntas/resposta, síntese, julgar e avaliar e outros. Além disso, ressalta que os lugares, nas interações entre professor e aluno, podem mudar como também a construção de sentido da leitura acontece por meio da interação entre os componentes do ator de ler (leitor/autor/texto). Os resultados de sua pesquisa, que teve como foco os movimentos assumidos pelos interlocutores da sala de aula, revelam também a complexidade da leitura no ambiente escolar e a importância das estratégias de leitura e os movimentos discursivos na condução da aula e, conseqüentemente, na construção de sentido dos leitores.

Em *O desafio de ler e escrever: experiências com a formação docente*, Almeida (2013) apresenta aos educadores da educação básica um modelo de praticar a leitura na perspectiva dialógica, para isso ela elabora módulos com gêneros variados e atividades contextualizadas que dinamizam e instigam a produção de sentido na sala de aula. Esses modelos, já aplicados na educação básica por outros professores, mostram-se significativos para a construção do conhecimento nas aulas de leitura. Diante disso, também reafirmamos essa concepção como indispensável às atividades de leitura desenvolvida na escola e ressaltamos que ela constitui a base fundamental do desenvolvimento do nosso estudo.

O ato de ler, como processo de interação, é um desafio para o leitor, que responde pelo sentido atribuído ao texto. Desse modo, a leitura atinge níveis que se alternam e se modificam conforme a época, as circunstâncias, o lugar, o papel e o olhar do sujeito que a executa. São os sujeitos, os agentes construtores do sentido que permitem as várias possibilidades de leitura de um texto. Os movimentos que os sujeitos leitores executam na construção do sentido têm a ver com seu ponto de vista acerca do objeto da leitura em questão. (ALMEIDA, 2013, p.37)

Dessa maneira, não é possível determinar uma forma exata de ler, porque a interação permite o surgimento das possíveis leituras do texto, a partir do contexto de produção do texto, circulação, época e contextualização, inclusive, com a realidade atual do leitor, por meio de seu ponto de vista acerca da temática. Além disso, o papel do professor é fundamental no desenvolvimento da prática leitora na escola, porque ele é o responsável por conduzir as atividades da aula e possibilitar o envolvimento do aluno no processo de construção de sentido.

No contexto da sala de aula, as estratégias de leitura utilizadas pelo professor provocam as aberturas para as variadas e possíveis leituras que um texto possa oferecer. As perguntas e as respostas do aluno possibilitam a continuidade do tema e abre espaço para os diferentes aspectos de cada tema. É essa a dinâmica ou o movimento interpretativo de leitura, um modo de perceber ou um ponto de vista do sujeito no momento da comunicação. (ALMEIDA, 2013, p.37)

Nesse contexto, podemos afirmar que a perspectiva dialógica contribui com o ensino da leitura, por formar leitores competentes e capazes de lerem o mundo das novas tecnologias digitais, Afirma Almeida (2015), porque o processo de ler exige um profissional capacitado que utilize diferentes estratégias de interação professor/aluno, aluno/aluno, professor/texto e aluno/texto na sala de aula.

A leitura é uma prática social e histórica que acontece pela interação entre autor/leitor/texto e nunca fora dessa relação dialógica de construção de sentido. Apossando-se dessa proposta o docente terá resultados positivos no desenvolvimento da prática leitora na escola.

Para isso, a utilização de estratégias interativas da prática pedagógica são essenciais no modo ler e significar o texto. Almeida (2015, p.13) acrescenta “[...] que ler é um processo interpretativo que varia conforme o ponto de vista dos leitores, aspectos importantes para a formação do docente que também forma leitores críticos e criativos.” No ato de ler, os modos de interpretar variam conforme os pontos de vista dos leitores, escolha do gênero discursivo e as estratégias usadas. Todos esses elementos influenciaram no processo de produção e construção de sentido na sala de aula.

Nessa perspectiva, a concepção de leitura, abordada entre os educadores e sugerida para a formação, é atividade multifacetada, que se realiza na/pela interação do autor/leitor/texto ou autor/professor/aluno/texto, no contexto de sala de aula, afirma Almeida (2004). Desse modo caracterizada a leitura permite visualizar suas modalidades ou estratégias reveladas pelas interações do sujeito no processo de construção de sentido, no espaço escolar. (ALMEIDA, 2015, p.13)

A caracterização da concepção de leitura do professor permite identificar as estratégias que são usadas no processo de construção de sentido na escola. Desse modo, reforçamos, como ponto de partida do ensino da leitura, a visão dialógica da linguagem, por dinamizar, movimentar e revitalizar a sala de aula, assim como pela relevância dessa perspectiva para a formação e desenvolvimento de habilidades leitoras, formação crítica e criativa do cidadão. Nessa proposta, “[...] ler é mais que interpretar, é compreender ativa e responsivamente, possibilitando ao outro se constituir e refratar o conteúdo lido à luz do dialogismo no gênero proposto (ALMEIDA, 2015, p.13)”.

Esse conceito de leitura é motivador das relações dialógicas realizadas ativamente pelos sujeitos com o texto e suas experiências com o mundo, cultura, outras leituras acumuladas ao longo da vida e da diversidade de práticas sociais do convívio em sociedade. Nesse sentido, a leitura do gênero comprova a eficácia da prática docente na perspectiva dialógica da linguagem, por tornar o aluno parceiro ativo no processo de aprendizagem das diferentes formas de comunicação que circulam nas esferas discursivas da linguagem. Esse trabalho com a leitura exige um papel ativo do professor no processo e atualização das suas práticas pedagógicas de ensino.

A concepção do professor na perspectiva dialógica de linguagem, compreende a leitura como interação e compreensão responsiva, em que a produção de sentido resulta das múltiplas formas de ver e de ser do sujeito leitor e não apenas pelo aprendizado da forma da língua. (ALMEIDA, 2015, p.13)

Apoderamo-nos dessa concepção do ato de ler por entendê-la como eficaz no processo de aprendizagem e construção de sentido na escola, porque ela amplia os olhares do leitor com o texto, isto é, os modos de ver e ler não são únicos, mas resultantes da alternância de sentido das atividades interativas do leitor, autor e texto. Dessa forma, o gênero discursivo é o ponto de partida fundamental das atividades leitoras da sala de aula, por constituir uma prática social real e motivadora das interações e desenvolvimento de estratégias que proporcionem a construção de sentido dos sujeitos envolvidos no processo de ler na escola. Conforme Almeida (2015, p.16),

[...] tão importante quanto o trabalho com a linguagem são as estratégias de leitura e o processo interativo de construção de sentido que envolve aspectos linguísticos e extralinguísticos. Nesse modo de ver/ler, as interações professor/aluno torna-se o centro motor da aprendizagem.

O papel do professor é essencial no desenvolvimento de estratégias de leitura, porque ele é responsável por movimentar a aula e provocar a reflexão acerca do tema do texto entre os interlocutores das atividades de leitura na escola. Pensando nisso, Almeida (2013) sugere alguns movimentos para o trabalho com o gênero, eles são: Movimento interativo, interpretativo, de produção textual, de análise linguística, de avaliação e sugestão de leituras.

Dessa maneira, a aula inicia com a apresentação da vida e obra do autor e o gênero, seguido de uma leitura coletiva, interpretação de forma reflexiva, debatendo as possíveis leituras permitidas pelo texto, e sugere uma produção textual sobre o tema, depois fará uma análise linguística, a partir do diagnóstico das principais dificuldades encontradas nas produções, e destacará os principais problemas de escrita da turma. Finalizará as atividades com uma avaliação, verificando as etapas do processo de aprendizagem e sugerindo novas leituras sobre o assunto discutido.

Em todas essas etapas o professor utilizará diferentes estratégias conforme suas intenções e os objetivos traçados antes da aula iniciar. Refletindo sobre os momentos da aula apresentado por Almeida (2013), ressaltamos que o nosso estudo foca é a interação e interpretação, passos iniciais do desenvolvimento das atividades de leitura na escola, momento de partilhar as ideias e refletir sobre o gênero abordado.

O movimento de interpretação é o momento interação entre autor/leitor/texto que partilham o dito e o não dito, o explícito e o implícito do texto. Este é o movimento de pergunta e resposta característico da leitura na sala de aula, espaço de grande interação entre os participantes, ou seja, professor/aluno e aluno/aluno. Essas interações são imprescindíveis ao ensino e aprendizagem na escola da atualidade. (ALMEIDA, 2013, p.45)

Apossando-nos desse conceito de interpretação para deprendermos nossos resultados e considerações a respeito das estratégias desenvolvidas na sala de aula e das relações assumidas com os interlocutores no processo de construção de sentido do gênero abordado. Na sequência das discussões, destacamos uma pesquisa que apresenta os diálogos que são produzidos pelos alunos com o gênero na avaliação de leitura.

O gênero crônica nas aulas de leitura: estratégias e vozes que constroem sentidos.

O texto abordado pelo P (A)¹ é a crônica *Atitude Suspeita*, de Luis Fernando Veríssimo, publicada pela primeira vez em *A grande mulher nua* (1975), momento em que o Brasil vivia a Ditadura Militar (1964-1985). Avaliamos como uma escolha positiva por se tratar de um gênero narrativo que tem característica reflexiva e, nesse caso, também humorística. Além disso, na teia discursiva do tema, há vozes que estão relacionadas ao comportamento dos policiais em algumas situações, ao abuso de autoridade, à penalização de pessoas inocentes e ao julgamento pela aparência. Elas são instigantes e provocadoras, para o professor que tem como finalidade estabelecer rapidamente a interação e iniciar um diálogo opinativo acerca dessas questões, porque estão relacionadas ao cotidiano (característica desse gênero) e, conseqüentemente, ao conhecimento prévio do aluno. Apesar da escolha adequada do gênero ao público alvo do ato de ler, notamos que P (A) desconhece a proposta de leitura enquanto interação (leitor/autor/texto), por não apresentar nenhuma informação sobre a vida e obra do autor, contemplada na estratégia interativa, proposto por Almeida (2004). A vida e obra do autor são fatores importantes durante a construção de sentido, porque se referem às condições sócio-históricas de produção do gênero, como a época, a circulação e o propósito comunicativo do autor- criador. Observe:

Ex. ²	1	P (A)- Vamos ler uma crônica de Luiz Fernando Veríssimo que se chama atitude suspeita, depois da leitura vocês vão dizer o que entenderam dessa crônica.
------------------	---	--

O P (A) apresenta as orientações da aula por meio de um discurso pedagógico que, geralmente, cumpre com a etapa do início da aula. A esse ato inicial, Almeida (2004) denomina de estratégia interativa ou explicativa que, no caso dessa aula, é evidenciada quando ela diz *vamos ler*. Essa estratégia de leitura em voz alta é tradicional no ensino de Língua Portuguesa, pois é o momento em que o professor lê e os alunos atentamente ouvem e acompanham a leitura. As eles cabem a tarefa de compreender e resgatar o maior número de informações possíveis do texto e ao professor, mediar as discussões que surgirem no ato de ler na escola. Cumprido o que havia proposto no exemplo anterior, P (A) começa a

¹ Professor (A).

² Exemplo.

estabelecer o diálogo:

Ex.	3	P (A)- Então, gente, vocês viram ai É uma crônica, né? que narra um fato que aconteceu. Toda crônica ela narra o que aconteceu ou que pode acontecer. E aqui está mostrando o que acontece no dia- a- dia, né? Que nós estamos com a violência ai e ficamos em locais que nós desconfiamos de todo mundo. Se agente tá numa parada de ônibus fica olhando de um lado para outro pra ver se tem alguma coisa, né? Essa é nossa realidade. Agora eu queria que cada um falasse o que vocês entenderam por essa crônica.
-----	---	---

Nesse trecho, P (A) usa o operador argumentativo *Então* que indica a continuidade da aula e o cumprimento do ritual inicial em que o docente detém a palavra para direcionar a aula. Utilizando- se da estratégia interativa- explicativa apresenta algumas características do gênero e relaciona com a realidade dos alunos, instigando-os a participar da discussão do texto. A pergunta indireta *Agora eu queria que cada um falasse o que vocês entenderam por essa crônica* é responsável por introduzir os alunos no processo interativo de construção de sentido da crônica.

A escolha do gênero crônica para a aula de leitura no 9º ano do Ensino Fundamental foi adequada, por se tratar de um texto que apresenta um caráter reflexivo, traz uma temática atual e efêmera e apresenta tom discursivo humorístico. Além disso, a voz do cotidiano e da experiência do P.(A) aguçam a interação e, conseqüentemente, a construção de sentido do texto. Essa relação da vida com a arte aproxima o leitor da vivacidade do ato de ler na escola e do conhecimento real, único, vivaz e pleno dos diferentes campos do saber.

Além disso, há antecipações de informações e exemplificações que indicam possíveis leituras permitidas pelo texto. A violência não é a temática predominante na crônica, mas surge inicialmente no discurso do P (A), como também ele convida os alunos a participarem ativamente da construção de sentido desse ato de leitura. Esse interlocutor da sala de aula interage e apresenta informações que vão além do puramente linguístico e o sentido literal das palavras, pois apresentam vozes de que não se limitam à superficialidade da crônica, como podemos observar no exemplo 4.

Ex.	4	Al. 1- Isso mostra que esse suspeito ele estava no lugar errado, na hora errada, se ele era inocente.
-----	---	---

Nesse recorte, a estratégia de interação, usada pelo professor, provoca o diálogo na sala de aula, pois a memória discursiva do aluno resgata um jargão da área policial, como a expressão “no lugar errado na hora errada”, que ressalta a inocência do personagem, como também instiga a reflexão sobre o fato de que poderia acontecer com qualquer pessoa que estivesse naquele lugar e hora que os policiais prenderam o suspeito. A voz do aluno dá início ao processo de construção de sentido da crônica, que surge num processo de interação e construção de sentido da relação entre as vozes aluno/texto/professor.

No entanto, percebe-se que P.(A) inicialmente não interage por meio de perguntas diretas e respostas, como também não instiga os demais alunos a acrescentarem informações aos comentários já mencionados, porém mantém um pedido indireto de participação nas discussões do gênero selecionado para a aula. O aluno participa ativamente do diálogo entre professor/aluno. Vejamos a sequência da aula:

Ex.	6	P (A)- Mais. (incompreensível)
Ex.	7	P (A)- Bora, gente.
Ex.		Al. ³ 2- O delegado pensou que ele estava fugindo.
Ex.		Al.. 4- Eu acho que eles foram injustos, era pra estar atrás de quem era acusado de verdade. Eles estavam atrás de um inocente.
Ex	10	P (A)- Mais
Ex	16	P (A)- Bora, gente, falando.
Ex	18	P (A)- Bora.

Nos exemplos apresentados acima, verificamos que o P (A) procura estabelecer o diálogo e levá-los a participar da construção do sentido do texto. Com esse objetivo, ele usa expressões imperativas em vários momentos da aula, sendo recorrente a expressão informal *bora*. Essa estratégia imperativa não se mostra tão eficaz com relação ao processo de ensino- aprendizagem da leitura, porque o aluno se sente pressionado a participar da aula. Apesar disso, nesses exemplos, os alunos não deixam de apresentar seu ponto de vista com relação aos fatos presentes na crônica. Há uma relação da vida com a arte, pois eles conseguem estabelecer esse diálogo e perceber que o texto não está distante de sua vida em sociedade. Essa aproximação do mundo estético com a vida é fundamental no ato de ler na escola.

Em alguns momentos, os papéis vão se invertendo, pois os alunos passam a utilizar a estratégia interativa, usada primeiramente pelo P (A), para acrescentar informação e ponto de vista em relação ao comentário do colega. Na interlocução entre eles, as possíveis leituras surgem e os sentidos vão sendo formados, o que torna indispensável à participação do professor na mediação da significação permitida pela crônica.

Na primeira aula do P (A), verificamos que há ausência de direcionamento das possíveis leituras do texto, pois o docente não interfere nos comentários que os alunos realizam no momento de interação aluno/aluno. Ele não tem a visão do todo da crônica, isto é, dos elementos composicionais, estilísticos e temáticos que são responsáveis pelos possíveis sentidos. Esse desconhecimento prejudica o ensino de ler na escola, porque o aluno ora realiza única leitura, ora qualquer uma, sem se preocupar com as possibilidades de sentidos do texto. Dessa maneira, o P (A) deixa de cumprir com o papel de formação de um aluno crítico e criativo, atento as possibilidades de sentidos de suas futuras leituras.

³ Aluno.

Quanto às vozes, no momento da leitura do texto, os alunos estabelecem uma relação com o cotidiano deles e trazem alguns enunciados que circulam na sociedade. Nesse sentido, a interpretação do texto caminha e as informações vão surgindo, porém o docente, até o momento, não orienta a leitura nem faz uma ligação direta com o texto, estimulando-os a relacionar as suas ideias com a do texto. Por outro lado, os comentários são posicionamentos ativos do aluno que apresenta leitura permitida pela temática da crônica e vão além daquilo que literalmente está dito no texto. Observe o surgimento da orquestra de vozes nos enunciados proferidos pelos alunos durante a interação entre professor/aluno:

Ex.	12	Al. 5- Essa crônica tenta mostrar que as aparências enganam que nem tudo que está por dentro é o que está por fora, nem tudo que está por fora está por dentro. É como aquele ditado: não jogue o livro pela capa.
Ex.	19	Al. 9- Assim professora o que eu entendi sobre essa crônica e que hoje em dia agente acha todo mundo suspeito em questão que tem muita violência, furtos e tal aí pela questão que agente julga até agente mesmo comete esse erro de julgar gente não sendo suspeita, só isso mesmo.

Os exemplos 12 e 19 mostram que o processo de interpretação do texto avança e outras vozes do aluno começam a surgir, como os ditados populares *não jogue o livro pela capa e nem tudo que está por dentro é o que está por fora* (nem tudo que reluz é ouro) que são dialogismo, isto é, o aluno resgata o já dito para explicitar o seu comentário. Isso significa dizer que, na interação social, o nosso discurso é atravessado por outros dizeres, outras vozes que tecem vários fios dialógicos e são carregados de sentidos. No comentário de A. 5, percebemos a produção de conhecimento em relação ao texto, pois as relações dialógicas entre o aluno e o texto geram a compreensão de que as *aparências enganam*. Esse fato também revela a aproximação do leitor com o gênero, porque no seu diálogo os policiais estariam julgando o personagem pela aparência. O discurso de A.9 acrescenta que o julgamento é gerado pela violência, evidenciando experiência de mundo do leitor que também contribui com o sentido do texto.

A base da leitura é a interpretação e os diálogos que giram em torno do conteúdo temático, do assunto da crônica. Nesse sentido, as interações entre os sujeitos da aula são indispensáveis no processo de construção de sentido do texto lido, como também o papel do professor no processo de mediação das atividades do ato de ler.

Verificamos a recorrência das estratégias de leitura que contribuem para o sentido da crônica, interação com perguntas e respostas, retomadas e exemplificações. Tais procedimentos estratégicos do professor mostram relevância no modo de significar do texto. Por outro lado, constatamos que as perguntas provocantes, apelativas e imperativas, frequentes, não são tão relevantes no processo de ler, porque apresentam obrigatório e avaliativo durante a mediação das atividades leitoras. Vejamos no quadro a seleção das estratégias que contribuem e as que não contribuem para o processo de construção de sentido.

Os modos de ler o gênero conto na sala de aula

Nas aulas anteriormente analisadas do P. (A) identificamos as estratégias utilizadas conforme proposta de leitura de Almeida (2004) e, entre eles, verificamos a relevância da interação, adição de comentários, retomada, exemplificações e perguntas/respostas como indispensáveis ao processo de construção do sentido do gênero discursivo crônica. Verificamos também que as estratégias interativas de perguntas/respostas movimentam a aula, tornando-a significativa e produtiva.

Agora iremos identificar as estratégias do ato de ler em duas aulas do P (B)⁴, identificar as vozes e as estratégias relevantes à produção de sentidos do gênero conto. Na primeira aula, ministrada pelo docente, constatamos a presença da estratégia provocativa, porque ele antes de apresentar o texto pede para os alunos degustarem a cocada. Na sequência da aula, ele utiliza a estratégia de antecipação de informações do texto e conseqüentemente seleção de informações relevantes à interpretação do conto *As cocadas*, de Cora Coralina. Com a palavra, o P.(B):

Ex.	91	P. (B)-Você saborearam aí um pouquinho da cocada e eu queria saber se vocês tem algum fato na vida de vocês que esteja relacionado com cocada ou a cocada lembra de alguma coisa [Lembra], de comida [[Risos]], ou de alguma coisa que você tenha vivenciado e a cocada estava no meio.
-----	----	---

No exemplo, identificamos uma orientação do P. (B) com relação à atividade leitora na sala de aula e antecipação de informações do texto para provocar o diálogo e estimular a produção de sentido. Nesse momento, há uma ativação da memória sócio-histórica dos alunos que resgata experiências e lembranças acerca das cocadas. Além disso, verificamos que é frequente o uso de estratégias de perguntas/respostas pelo P.(B), como também os alunos o questionam, acrescentam informações, discutem, trazem exemplos do cotidiano e participam ativamente dos diálogos promovidos nas relações assumidas entre os interlocutores da aula. No fragmento acima, ele utiliza a estratégia de pergunta indireta para sondar experiências dos alunos com cocada.

Nessas interações, a palavra forma fios dialógicos condutores de vozes que participam da construção de sentido do texto. Nesse sentido, as estratégias adotadas pelo professor são responsáveis por promover a produção dialógica do conhecimento nas aulas de leitura. Vejamos os exemplos que confirmam os laços interativos dessa relação:

Ex.	97	Al. 3- São aqueles que, assim, mais ou menos assim perto do São João, aí o povo gosta de fazer (barulho) aí minha tia fez uma cocada aí ela colocou a cocada para esfriar, aí eu pensei que já estava fria aí eu meti a mão assim, aí quanto eu meti me queimei todinha.
Ex.	136	Al. 7 Lembra a cultura, o passado.

A estratégia de resgate da memória discursiva do aluno faz surgirem vozes da in-

⁴ Professor.

teração professor/aluno que entre vozes alheias, vão conduzindo o processo de produção de sentidos acerca da pergunta do professor. A interação se inicia e o aluno passa a participar do processo de aprendizagem, apresentando suas experiências e seus conhecimentos de mundo com relação às discussões promovidas entre os interlocutores do ato de ler na escola. Por outro lado, a estratégia de interação, apresentado por Almeida (2004), propõe um diálogo com o autor da obra, formando a tríade leitor/autor/texto, o que não ocorre nas aulas investigadas do P.(B), porque ele apenas compartilha do diálogo entre aluno/texto. Na sequência, ele inicia as orientações pedagógicas:

Ex.	218	P. (B) - Veja bem, nós vamos trabalhar um texto e esse texto fala de cocada. Então, nós vamos observar depois da leitura se tem alguma relação daquilo que vocês falaram, se se aproxima de alguma coisa do que vocês falaram, se vai resgatar alguma lembrança que vocês num resgatam na hora para nós discutirmos a respeito, ok?
-----	-----	--

Nesse exemplo, o P.(B) utiliza a estratégia da explicação, ritual que antecede a leitura do conto, e expõe os procedimentos metodológicos, isto é, relacionar o texto com o que foi discutido e resgatar lembranças acerca das cocadas. A partir desse diálogo apresenta a autora, mas não tece informações a respeito da vida e obra dela. O professor é o mediador da produção de sentido do texto numa relação entre leitor/texto. Esse ato é responsável por democratizar a sala de aula e proporcionar o envolvimento com as atividades desenvolvidas nesse contexto social e dialógico das relações humanas.

A ausência de contextualização do conto deixa uma lacuna no processo de construção de sentido, porque as condições de produção são indispensáveis na produção de sentido do texto, como também o que lhe é exterior, que está no seu entorno, porque não temos como interromper os fios dialógicos que tecem os sentidos. No caso desse conto, o conteúdo temático do texto (autor estético) está ligado por fios dialógicos da prática social da Cora Coralina (autor pessoa) como doceira, fato que exercia com presteza, como também do momento em que aproveitava para vender os doces e recitar os poemas. Essas informações são fundamentais no processo de construção do sentido.

Diferentemente das aulas de leitura da crônica do P.(A), os alunos questionam algumas palavras do texto, o que pode indicar uma estratégia já recorrente na prática do ato de ler do P.(B), como veremos na sequência da análise. No fragmento abaixo P.(B) convida os alunos a realizarem a leitura do texto.

Ex.	221	Al. 2 - Oh, professor.
Ex.	222	P. (B) - Diga, A.
Ex.	223	Al. 11 - Deixa eu fazer uma pergunta.
Ex.	224	P. (B) - Faça.
Ex.	228	P. (B) - Você deu algum trabalho.
Ex.	229	Al. 11 - Não.

Ex.	230	P. (B)- Vamos lá, quem gostaria de ler o texto? Querem conhecer o texto logo, [quero] depois vocês... B. Quer fazer a leitura?
Ex.	231	P. (B)- B. tá dizendo que quer ler.
Ex.	232	[[Hahaha]]
Ex.	233	P. (B)- A cara tá dizendo, ler aí pra gente.

Nos trechos, averiguamos que os diálogos são construídos no processo interativo da leitura. O P. (B) convida o aluno a realizar uma leitura compartilhada e motiva a participação deles nesse processo de ensino- aprendizagem. Essa prática é fundamental, no ato de ler na escola, porque por meio dela o professor poderá verificar as dificuldades que o aluno apresenta e, a partir dessa sondagem, criar estratégias para saná-las, como também que o tornem proficiente no processo de aprendizagem e desenvolva outras habilidades leitoras. Constata-se que o ato de ler na escola é exigente, porque exige do professor uma prática com a leitura por meio de estratégias que promovam a construção do sentido na sala de aula, como no exemplo do P. (B).

Vejamos o encaminhamento do P.(B), na prática social do ato de ler na escola:

Ex.	235	<p>P. (B)- Muito bem, ok, B. , só chamar a atenção aí, veja que B. começou a ler e depois outros começaram a segui-la, depois foi um, depois outro, depois tinha uns quatro lendo. Às vezes, atrapalha quem está lendo.</p> <p>Vamos ler também, né essa menina. Olha só, B., sua leitura é algo que é muito importante é essa questão do ponto. Então, o ponto ele encerra um pensamento, ele vai diminuindo a entonação e, em alguns momentos, B. Passou. Por exemplo, “[...] e guardou tudo mais numa terrina grande, funda e de tampa pesada. Botou no alto [...]”. Então, quando faz essa leitura sem colocar o ponto, então, vai emendar toda uma sequencia lógica do texto e acaba atrapalhando. Então, “[...] funda e de tampa pesada. Botou no alto da prateleira. Duas cocadas só... [...]”. Então, se não colocar o ponto, sem não colocar o ponto emenda tudo e atrapalha na compreensão. Então, tem que ter muito cuidado com relação ao ponto que aparece no texto. Essa questão da leitura, do vocábulo, vamos supor, por exemplo, é “brando”, então, no momento que você faz a leitura que você erra essa palavra, então, muitas vezes, [que palavra?], brando, teve outras, mas eu estou dando o exemplo de “brando”. Então, é natural que essa falha ocorra pelo próprio momento da leitura que vem a questão do nervosismo e pela própria estruturação do texto que ele está em parágrafo único, não está aí dividido. Então, muitas coisa interferem nessa leitura. É tanto que em outro momento ela fez a leitura, ela fez a leitura correta, em outro ela atrapalhou aí na questão do morfema. Isso pode acontecer. Por isso, que o ritmo de leitura é importantíssimo para que essas falhas possam ser sanadas. Então, daí você leiam, façam questão de ler, como foi da outra vez que nós trabalhamos Estrada de ferro. Então, quanto mais desenvolverem a leitura mais facilidades na construção do vocabulário vocês vão ter, do conhecimento vocabulário vocês vão ter. E por falar em conhecimento vocabulário, qual dessas palavras aí vocês não conseguiram compreender o significado?</p>
-----	-----	--

Nesse momento, verificamos a estratégia de explicação, o que é característico da didática escolar, evidenciado pelo uso da expressão “muito bem” e

“então” que indicam o uso interativo do processo de ler na escola. Na voz do professor/texto, averiguamos que ler é também construir vocabulário, pois ele apresenta a importância do ponto para a leitura e enfatiza alguns trechos que a pontuação é indispensável à compreensão do leitor, mas, na sequência, chama a atenção para o vocabulário e finaliza questionando os alunos a respeito dos significados das palavras que eles não conhecem.

As vozes aqui presentes indicam as dificuldades dos alunos na leitura compartilhada, porém o sentido do texto é pouco explorado pelo professor, porque ele está preocupado com uma leitura que construa o vocabulário. Esse modelo é tradicional no ensino de ler na escola. Nesse sentido, o encanto da aula acaba, e o texto é o pretexto para o ensino de gramática. Essa prática da leitura como assimilação de vocabulário é algo recorrente nas atividades de leitura e, muitas vezes, o ato de ler acaba limitado a apresentar o significado literal das palavras desconhecidas no texto.

Por outro lado, compreendemos que a palavra acumula sentido, porque ela é uma corrente de transmissão de valores e ideologias de uma época, por isso sua significância depende do contexto e das condições de produção que foi dita. Portanto, quando destacamos o significado das palavras do texto é interessante destacar que o significado literal não é único e acabado. Vejamos a sequência do ato de interpretar do P.(B):

Ex.	236	Al. 3- Brando?
Ex.	237	P. (B)- Brando, vamos lá! “Apanhou um papel pardo sujo, estendeu no chão, no canto da varanda e despejou de uma vez a terrina. As cocadas moreninhas, de ponto brando, atravessadas aqui e ali [...]”, pelo contexto dar pra ter ideia do que seria esse “brando”? “As cocadas moreninhas, de ponto brando, atravessadas aqui e ali de paus de canela [...]”, dar pra vocês compreenderem o que seria esse “brando”? Deixa eu vê outro momento que esse brando aparece. Para vê se vocês conseguem compreender. Vamos vê Alguém achou aí “brando” em outro momento?
Ex.	238	Al. 4- Achei. “As cocadas moreninha de ponto brando”.
Ex.	239	P. (B)- Não, outra passagem. Diga aí. Vamos lá! “As cocadas moreninhas, de ponto brando [...]”, o que seria esse “ponto brando”? O que vocês conseguem compreender nessa situação aí?
Ex.	240	Al. 5- Ponto certo.
Ex.	241	P. (B)- Ponto certo, ponto certo. “As cocadas moreninha, de ponto brando, atravessadas aqui e ali [...]”. Como vocês compreendem esse “brando”? O que é que vem antes dessa informação? “Apanhou um papel pardo sujo, estendeu no chão, no canto da varanda e despejou de uma vez a terrina. As cocadas moreninhas, de ponto brando, atravessadas aqui e ali de paus de canela e feitas de coco leitoso e carnudo guardadas ainda mornas e esquecidas, tinham se recoberto de uma penugem cinzenta, [...]”. E aí, o que seria esse “ponto brando”? O que vocês acham que é “brando”? Algo que, muito forte? Você acham que é algo muito forte, chamativo? O que você acham que é “brando”? Quando se estar cozinhando já ouviram falar assim é deixo no “ponto brando”?

Ex.	242	Al. 3- Brando [ponto certo].
Ex.	243	P. (B)- Ponto certo e no ponto leve, no ponto leve para não prejudicar a comida. Então, vai cozinhar, vai assar naquela mesma sequencia. Então, “brando” aí, veio no sentido de? Essa cocada o que ela tinha? Ela tava boa já?

Nesses exemplos acima, o professor recorre ao texto para explicar o sentido da palavra *brando*. Constatamos as vozes do professor, aluno e texto, na etapa de interpretação. O P.(B) utiliza a estratégia de perguntas/respostas para questionar o sentido da palavra. O sentido construído pelo aluno é *ponto certo*, *ponto leve*. Nos exemplos 241 e 243 ele explica, apresenta outro sentido para o termo e estabelece um diálogo dos alunos com o texto.

Compreendemos o ato de interpretar como ir além do linguístico e explorar o que está fora dela, vozes que se inter cruzam e produzem sentido. A prática da leitura é um ato interativo e social, por isso a contextualização é importante nesse processo. Enquanto o P. (B) se deteve em construir vocabulário muito outros sentidos foram deixados de lado durante a interpretação do texto.

O aluno participa do ato de ler na escola, no entanto as estratégias do professor estão voltadas para a formação do vocabulário e de questões linguísticas, não queremos dizer que elas não são importantes, porque elas estão ligadas ao estilo do gênero, mas o momento não era oportuno para essa abordagem. No decorrer da aula, o professor utiliza perguntas/respostas e a interação para pontuar sentidos explícitos no texto.

Ex.	250	P. (B)- Depois de guardadas. Onde foi que essas cocadas foram colocadas, gente?
Ex.	251	Al. 10- Na terrina.
Ex.	252	P. (B)- Depois da terrina. O que foi que a mulher pegou e colocou o que?
Ex.	253	Al. 9- Na prateleira?
Ex.	254	P. (B)- Não, antes. “Apanhou um papel pardo sujo, [...]”, e fez o que com esse “papel”?
Ex.	255	Al. 7- Estendidas.
Ex.	256	P. (B)- No chão e o que foi que ela colocou em cima desse papel?
Ex.	257	Al. 2- A cocada.
Ex.	258	P. (B)- A cocada. Então, essa cocada estava boa, já? Pra ela colocar lá no chão. Aí depois disso, que ela colocou a cocada lá no chão o que foi que ela fez? A narradora aí. A tia da narradora, fez o que? Chamou quem?
Ex.	259	Al. 4- Trovador, os cachorro [os cachorros].
Ex.	260	P. (B)- Quem é trovador, os cachorros. Então, o cachorro é quem vai comer aquela cocada que ela pôs no chão. Será que as cocadas estavam boas? Então, a cocada tinha um “ponto brando”, alguma coisa em cima dela que chamava à atenção da narradora do texto. Ela observou que aquelas cocadas elas tinham alguma penugem “branda”, aquela corzinha clarinha, de leve, e depois ela vai justificar que é o que? A penugem, ou seja, a cocadas estava o que? Mofada. Já perceberam algo mofado como é que fica?

Ex.	261	Al. 5- Já.
Ex.	262	Al. 1- Fica aquela espuma branca.
Ex.	263	P. (B)- Isso, pois é. Muito bem. Depois de “brando”, que outras palavras?

Nesses exemplos, os diálogos entre professor/aluno e aluno/professor são evidentes. As perguntas do professor estão relacionadas às informações presentes no texto que são localizadas facilmente pelo aluno. Os sentidos construídos ficam limitados ao explicitamente presente no conto, sem exigir nem um esforço, constatados nas respostas dos alunos, exemplos 251, 253, 255, 257 e 259. As vozes que estão além do dito e que estão relacionados à temática não são explicitadas.

A concepção tradicional do P.(B) impede que o ato de interpretar avance e as possíveis leituras surjam, porque o sentido está arraigado nas palavras, frases, ou seja, dependente exclusivamente da forma. Na perspectiva que adotamos nesse trabalho, o sentido é construído na interação entre os leitor/autor/texto, tecidos pelos fios dialógicos da linguagem nos diferentes contextos de interação, época e situação em que os interlocutores estão envolvidos. No exemplo seguinte, fica claro que a intenção do professor é construir vocabulário:

Ex.	263	P. (B)- Isso, pois é. Muito bem. Depois de “brando”, que outras palavras?
-----	-----	---

Na primeira aula do P.(B) verificamos que a leitura é compreensão do vocabulário e não como uma atividade compreensiva responsiva de produção de sentido entre leitor/autor/texto, com propõem na atualidade Almeida (2013). A palavra não é compreendida como um fio condutor de valores e ideologias, mas como portadora de um sentido literal e que deve ser apreendido pelo leitor.

Averiguamos também que P.(B) utiliza algumas estratégias do ato interativo de ler na escola e elas são responsáveis pela produção de sentidos prévios dos alunos com relação à crônica. No entanto, não há uma menção a vida e obra da autora, conforme perspectiva dialógica da leitura de Almeida (2004) que propõe o diálogo entre os interlocutores da sala de aula para a compreensão do texto lido. Ainda na primeira aula, o docente afirma que irá realizar a interpretação do texto na próxima aula.

Ressaltamos que a concepção de leitura tradicional, adotada pelo professor, influi diretamente nos feixes de sentido do gênero crônica. Os sentidos produzidos nas relações entre esses sujeitos da sala de aula estão limitados às palavras que desconheciam o significado, porém a única temática que vai além do texto aparece na voz do professor, isto, é a negligência dos adultos.

Considerações finais

Nesse estudo, verificamos que o ato de ler na escola é complexo, exigente e necessita de profissionais capacitados por meio de cursos de formação continua-

da e programas de pós-graduação com ênfase no ensino de ler na escola, porque o tempo reservado a essa prática é limitado e quando há é descontextualizado e com outras finalidades, como o ensino de gramática e assimilação lexical ou de nomenclaturas. Nesse sentido, somente a perspectiva dialógica de leitura é capaz de transformar a sala de aula num ambiente criativo, porque vê o texto como um todo significativo em que os sentidos são construídos na interação entre os sujeitos da aprendizagem.

Pelas análises realizadas constatamos que as estratégias de leitura do professor contribuem para a construção do sentido do gênero conto e crônica no 9º ano do ensino fundamental, são elas: interativas, aditivas, explicativa, perguntas/respostas, perguntas indiretas, retomadas, exemplificações e provocadoras. Todas essas estratégias surgem por meio das várias vozes entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/texto, professor/texto que formam a teia dialógica dos possíveis sentidos do texto. Essas relações dialógicas constituem o processo de leitura na sala e respondem a nossa pergunta de pesquisa.

Verificamos que nas estratégias do ato de ler na escola, a palavra é a ponte das relações interativas entre os interlocutores, porque ela é um signo social capaz de transmitir valores e ideologias nas interações verbais da linguagem. Na interpretação, observamos que não existe um lugar fixo de sentido, porque ele não está pronto no aluno, no professor nem no texto, mas nas relações dialógicas entre esses interlocutores do aprendizado na escola.

Ressaltamos ainda que a utilização de estratégias promove os diálogos dos alunos com o texto e com os demais participantes do processo de aprendizagem, porque o sujeito se constitui e é constituído na relação com o outro nas atividades comunicativas. As estratégias do professor são dinâmicas e produtivas no processo de construção do sentido, pois promove interações, explicações, as perguntas/respostas, as exemplificações, as retomadas, as provocações e as adições que promovem o diálogo com o aluno e conseqüentemente os feixes de sentidos dos gêneros conto e crônica nas aulas de leituras.

Observamos que não existem estratégias fixas e determinadas para ler o gênero, mas algumas são utilizadas com mais frequência, como as interativas, explicativas e perguntas/respostas. Além disso, suas escolhas dependem primeiramente da concepção de ler do professor, objetivos da aula, propósito comunicativo e escolha do gênero. Nas aulas, as estratégias se modificam conforme as relações dialógicas entre os sujeitos da construção do sentido do texto e as estratégias selecionadas para aquele público a ser alcançado.

Nesse contexto, constatamos que o uso das estratégias de leitura na perspectiva dialógica de leitura favorece o diálogo dos alunos com o professor e o texto e, nessas relações, outras vozes sócio-históricas surgem e participam da formação da cadeia discursiva de produção e construção de sentido.

Na aula de leitura do P.(A) a ênfase foi o conteúdo temático do texto e

detectamos que, apesar do professor não enfatizar o autor, como prevê Almeida (2004) quando ressalta que a leitura e interação entre leitor/autor/texto, proposta a qual também nos pautamos, as possíveis leituras surgem nas relações interativas entre professor/aluno/texto e os efeitos de sentido são reais e significativos.

Ainda nesse contexto, observamos que a compreensão responsiva provoca posicionamentos ativos responsivos que são criativos e pertinentes às possíveis leituras permitidas pelo gênero crônica nas aulas de leitura. Nesse sentido, defendemos que o sentido não tem um lugar fixo e que as estratégias de leitura do professor são essenciais ao ensino de ler na escola, por proporcionar a formação de feixes de sentidos que são frutos do processo compreensivo responsivo do aluno e conseqüentemente da construção de sentido do texto.

Constatamos também que diferentemente das aulas anteriores do P. (A), o P.(B) que realizou a leitura do conto não obteve efeitos produtivos na construção do sentido do todo do texto, ou seja, as leituras permitidas pelo contexto, propósito, o tema, condições sócio-históricas não foram consideradas durante a interpretação do gênero. Esse fator é resultado da concepção tradicional de leitura, predominante nas suas aulas, que prioriza a construção do vocabulário do aluno e aspectos linguísticos em detrimento da compreensão do conto. Por outro lado, avaliamos como positivo a etapa de reflexão sobre a estrutura composicional do conto, porque os alunos identificaram algumas características que o compõe e o identificam como esse e não outro gênero.

Assim, apontamos que a escola carece da perspectiva dialógica da leitura e formação adequada dos profissionais para abordar os diferentes modos de lê e vê o texto nas interações verbais permeadas pela linguagem. Nessa proposta da ADD⁵, o ponto de partida do ato de ler na escola sempre é o gênero e a sua função comunicativa e social nos campos de atividade humana. Portanto, no ato de interpretação do gênero esses e outros fatores extralinguísticos participam da construção do sentido que acontece a partir das relações dialógicas entre os sujeitos leitores. Afirmamos que na dinâmica da sala de aula, o sentido é sempre construído, não tendo um lugar prefixado. Ele se estabelece nas relações dialógicas assumidas entre leitor/autor/texto.

Referências

ALMEIDA, Maria de Fátima. **O desafio de ler e escrever: experiências com a formação docente.** [recurso eletrônico] / Maria de Fátima Almeida. – João Pessoa: Ideia Editora, 2013.

_____. **Os movimentos discursivos do leitor na construção do sentido na sala de aula.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2013, v.1. p.227.

_____. **Vivências dialógicas: entre a teoria e ensino de língua portuguesa.** João

⁵ Análise Dialógica do Discurso.

Pessoa: ideia, 2015.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. (Volochínov). [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. [Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira]. 16ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar**, 2. versão revisada. Brasília: MEC, abril de 2016.

Silva, Telma Cristina Gomes da. **A compreensão responsiva discente em e-fóruns acadêmicos**: uma abordagem dialógica / Telma Cristina Gomes da Silva.- João Pessoa, PB. Orientadora: Maria de Fátima Almeida. Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA, 2015.

VASCONCELOS, Gregório Pereira de. **Estratégias interativas docentes em fóruns de discussão do ensino a distância**: uma abordagem enunciativa. Orientador: Pedro Farias Francelino. Dissertação (Mestrado) – UFPB/PROLING, João Pessoa, 2012. 119 f. : il.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO EIXO ESCRITA: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jaciara de Lira Almeida Dantas

Universidade Federal da Paraíba – (NEALIM)

jaciaraadantas@hotmail.com

Evangelina Maria Brito de Faria

Universidade Federal da Paraíba – (NEALIM)

evangelinab.faria@gmail.com

Introdução

Toda prática de ensino tem por base uma concepção de linguagem que orienta as escolhas metodológicas. Naturalmente, o ensino da produção escrita requer suportes teóricos para encaminhar propostas que busquem o desenvolvimento das habilidades no domínio do sistema de escrita para a produção de textos efetivos e coerentes. É consensual, entre os estudos de diferentes áreas do conhecimento, que essa habilidade linguística inicia-se de um modo natural pela inserção na cultura escrita que já faz parte do cotidiano de qualquer criança de uma sociedade letrada (VYGOTSKY 1998; SOARES 2004; KLEIMAN 2009).

Nesse contexto, entendemos também que produzir escrita seguindo a norma culta da língua parece não ser uma atividade tão simples para a criança em processo de alfabetização, tendo em vista que o Sistema de Escrita Alfabética¹ possui em si uma estrutura, um estilo, sobretudo diferentes convenções ortográficas, gramaticais e coesivas, portanto, ainda que a criança manifeste intenções de escrita fazendo uso das informações percebidas em suas experiências na família, na creche, no parque, no médico dentre outros lugares em que ela observa os registros escritos, é fundamental reconhecer a importância de uma orientação mais sistemática para que ela consiga compreender e fazer uso da escrita em suas práticas escolares e sociais como um todo (VYGOTSKY 2000; SOARES 2004).

O percurso da alfabetização talvez seja um dos momentos mais marcantes da vida escolar de uma criança, e, atividades como as de leitura e de escrita que são próprias desse momento, possibilitam, sobretudo, o acesso e aprendizado de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de competências linguísticas necessárias a todos os níveis educacionais.

Estudos apontam o papel fundamental da escola nesse processo, pois além do ensino das convenções próprias do sistema de escrita alfabética, ela também é responsável pela formação da criança enquanto cidadã letrada capaz de ler e

¹ Sistema de Escrita Alfabética – Arthur Gomes de Moraes, 2005

compreender o significado potencial de mensagens registradas em seu entorno e ainda conseguir reconhecer a escrita como um de seus principais mecanismos de comunicação, interação e prática social, (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; SOARES 2004; KLEIMAN 2007).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN's (1997), para que um aluno se constitua um leitor e escritor proficiente, é necessário que principalmente nos anos iniciais, para além dos traçados, junções de letras e construções de palavras, os alunos sejam incentivados a pensar de forma autônoma suas próprias produções textuais.

Corroborando com essa perspectiva, o documento do MEC *Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem* (2012), traz orientações substanciais para o ensino de Língua Portuguesa seguindo uma proposta progressiva, organizada em quatro eixos estruturantes que considera, sobretudo, a aprendizagem em cada fase da criança, são eles: eixo oralidade, eixo leitura, eixo produção de textos escritos e eixo análise linguística (discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética). É válido destacar que na concepção do referido documento a escrita é um processo que mobiliza um outro tipo de interlocução do sujeito com outros sujeitos e com diferentes visões de mundo e, pela sua importância, deve ser assegurada a toda criança, como um direito.

Sobre esse contexto, vale considerar que as práticas de ensino não devem ser planejadas apenas com o enfoque em atender a níveis de avaliações quantitativas que indicam se aluno sabe ler ou escrever convencionalmente, mas principalmente que estejam direcionadas a oportunizar situações em que o aluno possa dialogar com seus pares e conteúdos ensinados em sala de aula, bem como com suas produções textuais.

Neste sentido, como aponta Bakhtin (1995), o ensino da linguagem escrita precisa conduzir o aluno a lançar mão de palavras, termos e conceitos que lhe são socialmente familiares, para formular ou reformular uma ideia central acerca de qualquer tema que está sendo discutido em sala de aula, partindo do pressuposto de que as atividades de textualizar e intertextualizar são enriquecidas principalmente pelo diálogo do aluno com as informações e textos que ele tem acesso. Logo, as práticas de ensino que adotam procedimentos puramente gramaticais podem desencorajar a iniciativa autônoma dos alunos em suas produções textuais (BAKHTIN 1997:298).

Levando-se em consideração a complexidade que envolve o processo de alfabetização, bem como o expressivo cenário discursivo acerca do desempenho escolar dos alunos brasileiros na competência em escrita, o presente estudo buscou identificar as concepções que vêm sendo atribuídas aos construtos: *Direitos de Aprendizagem e escrita*, através da técnica das Redes Semânticas Naturais, proposta por Figueroa, Gonzáles e Solis em 1981, e ampliada por Reyes-Lagunes

em 1993. Esta técnica nos possibilitou conhecer o nível de conhecimento de 04 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino em João Pessoa-Pb acerca desses construtos.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, que, conforme GIL, (2009) e Almeida (2014), é um tipo de pesquisa que, em algumas, situações, se constitui como a primeira etapa de uma investigação onde o tema estudado é muito amplo. Ademais, tratou-se de um recorte da dissertação intitulada: Os Direitos de Aprendizagem do eixo estruturante produção de textos escritos na prática do professor participante do PNAIC que foi teoricamente fundamentada na perspectiva sociodiscursiva de linguagem VYGOTSKY (1991) e BAKHTIN (1995 [1929]), portanto espera-se com este estudo possa reunir concepções de professores que dialoguem com essa perspectiva, sobretudo com a concepção de escrita como prática em uso na sociedade e a reconheça como um direito que precisa ser assegurado.

A linguagem escrita na perspectiva interacionista

A linguagem escrita é uma atividade naturalmente presente nas diferentes esferas de uma sociedade letrada, o domínio dessa importante habilidade linguística possibilita o acesso às informações, a construção de novos saberes e, sobretudo a participação discursiva do sujeito em práticas sociais (Brasil, 1997). Tomasello (2003) afirma que a linguagem escrita é um fenômeno cultural que se desenvolve principalmente por meio das relações interpessoais e atividades sociocomunicativas. No entanto, de acordo com Marcuschi (2008) ainda que a escrita seja uma atividade naturalmente manipulada em contextos menos formais como família ou grupo de amigos, o sujeito de uma sociedade letrada também precisa ter acesso a informações mais explícitas quanto aos aspectos formais e estruturais da língua em uso.

De fato, a linguagem escrita tem sido um tema recorrente em diversas áreas do conhecimento. No âmbito educacional, social e linguístico, os estudos têm discutido essencialmente sobre as implicações das práticas sociais no desenvolvimento da escrita autônoma e potencialmente discursiva (BAKHTIN 1997; VYGOTSKY, 2000).

Na perspectiva interacionista de Vygotsky (2000)², atividades compartilhadas de leitura e escrita auxiliam a criança a internalizar os diferentes modos de pensar da sociedade antes mesmo dela dominar o código escrito, para o teórico, o ensino da linguagem escrita deve ser abrangente explorando desde os primeiros traçados até a escrita da palavra com significado discursivo.

Ademais, na concepção do dialogismo sociodiscursivo de Bakhtin³

² Teoria Sociointeracionista – Vygotsky (1896-1934)

³ Concepção de linguagem desenvolvida por Mikhail Bakhtin (1929-1995)

(1995), a linguagem humana, nada mais é, do que uma atividade contínua da fala em sociedade (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010). Seguindo com esse pensamento, encontramos em Bakhtin (2002, p. 89) a afirmativa que:

Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo (BAKHTIN 2002, p. 89).

Pelo exposto, entendemos que a linguagem, seja ela oral, escrita ou gestual, é uma habilidade que se constrói principalmente nas interações que se estabelecem na sociedade de um modo geral, dessa forma, suas manifestações sempre possuem uma intenção comunicativa. Nessa direção, Bakhtin (2011) defende que o ensino de linguagem deve também situar suas práticas na bagagem social que o aluno traz para a sala de aula.

Importa destacar que nas últimas décadas, esses estudos vêm subsidiando, sobretudo, as reflexões acerca da necessidade de se implementar atividades de escrita como uma prática social e discursiva no contexto escolar já anos iniciais de Ensino Fundamental, a expectativa é favorecer a inserção da criança na cultura escrita de forma que ela consiga dialogar conscientemente com a imensidão de registros escritos que comumente fazem parte do seu cotidiano (VYGOTSKY 1991; SOARES 2004; KLEIMAN 2007).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (2007), é comum que as primeiras tentativas de escrita da criança na escola, sejam demasiadamente executadas a partir dos conhecimentos extraídos de suas experiências em contextos menos formais como na família ou grupo de amigos. Logo, por mais que seus textos tenham a intenção de comunicar algo ou responder a uma proposta que lhe é apresentada na sala de aula, muitas vezes essas produções não se constituem como textos ortograficamente coesos, conforme orientam os documentos oficiais que trabalham em favor da construção de um currículo escolar que prepare o aluno para fazer uso do sistema de escrita alfabética em qualquer situação ou prática social em que ele vai sendo inserido ao longo da sua vida pessoal, escolar e profissional (BRASIL, 1997).

Nas últimas décadas o termo “alfabetização” vem sendo fonte expressiva de pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento na direção de conhecer e discutir as tratativas de sala de aula em relação ao sistema de escrita alfabética (SEA) (SOARES, 2004; ALBUQUERQUE, MORAIS E FERREITA, 2008). Em detrimento a algumas práticas que ainda persistem na necessidade de um método específico para o ensino do SEA, bem como a frequência de atividades mecânicas para alfabetizar uma criança (KLEIMAN, 2012; MORAIS, 2015).

Estudos tem conseguido avançar nas discursões sobre a importância de se pensar práticas de ensino que concebam a alfabetização como um processo progressivo, coletivo, sistemático e, sobretudo dialógico, ou seja, práticas que possibilitem a criança se reconhecer em todo o processo e consiga refletir acerca da estrutura ortográfica, gramatical e coesiva presente nos registros escritos observados por ela em seu entorno (MORAIS, 2012; TFOUNI, 2017).

Em consonância com essa perspectiva os estudos têm confirmado que para ler e escrever a criança precisa desenvolver estratégias progressivas e sofisticadas para compreender o que lê e expressar na escrita suas ideias, pensamentos e sentimentos, portanto, compreende-se que dominar o sistema de escrita alfabética requer da criança níveis de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985; SOARES 200; ALBUQUERQUE, MORAIS E FERREIRA, 2008).

O transcurso por essas concepções teóricas nos permite considerar que ao dominar o sistema de escrita alfabética, a criança torna-se capaz de dialogar, organizar e direcionar suas atividades de produção textual. Contudo não podemos deixar de retomar a ideia de que para chegar a esse nível de aprendizado, a criança precisa ter acesso a práticas de ensino que priorizem o diálogo e interação dessa criança com os textos que comumente circulam em sua realidade social e cultural.

Dentre as práticas de ensino de escrita que caminham lado a lado com a perspectiva interacionista, podemos destacar as práticas de letramento, que de acordo com alguns estudos, trata-se de uma proposta que tem como um de seus principais objetivos, inserir a criança na cultura escrita, conforme comenta Tfouni, (2011):

Os estudos do letramento preocupam-se com usos e funções sociais da leitura e da escrita. Em decorrência da entrada deste conceito, o enfoque da pesquisa em língua materna deixa de preocupar-se apenas com as questões sobre ensino-aprendizagem no contexto escolar, e vai, para além dos muros da escola, para a sociedade, onde as pessoas precisam saber usar os conhecimentos adquiridos na instituição escolar em seus relacionamentos pessoais (TFOUNI, pag. 432, 2011).

Nessa direção, compreende-se que a prática do letramento tem como forte característica, a iniciativa de conduzir a criança a refletir sobre a escrita alfabética e compreender a intenção comunicativa dos textos que circulam dentro e fora da escola, comumente as atividades são planejadas a partir de textos universais como: rótulos de embalagens, as bulas de remédios, os livros, jornais, revistas (2004; TFOUNI, 1995. KLEIMAN, 1995; SOARES 2004).

Segundo Kleiman (2012), para se planejar atividades de letramento é fundamental compreender a essência do seu fazer, sabendo principalmente que não se trata de um método para alfabetizar, tampouco implica em trabalhar uma habilidade específica com a criança, para a autora a centralidade do letramento está no direcionamento do professor alfabetizador para a manipulação das

informações contidas nos textos que circulam na sociedade, o professor portanto, assume uma papel de agente do letramento. Com a mesma perspectiva de definir o conceito e finalidade do letramento Morais (2012), acrescenta que:

Embora saibamos que, hoje, letramento é um conceito complexo e multifacetado, ao pensarmos no processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem da escrita na escola, concebemos letramento como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula. (MORAIS, pág. 07, 2012).

Essa concepção de letramento sugere que no processo de ensino e aprendizagem da escrita, é fundamental que o professor lance mão de práticas que demonstre vivências da cultura escrita, de modo a validar a concepção de que escrever é uma forma de comunicar e dialogar com os registros escritos expostos em todo entorno dos alunos.

Além disso:

Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência (BRASIL, 1997 P. 48).

Como se vê, não existe uma receita pronta para se alfabetizar uma criança, a essência talvez esteja na reunião de métodos, estratégias, modelos e a busca contínua dos professores por conhecimentos e discussões teóricas que possam contribuir para sua prática de ensino, de modo que todos os alunos de sua realidade de sala de aula possam avançar (SILVA; LEAL, 2005).

Dada às discussões em torno do desempenho escolar dos alunos no contexto brasileiro, discorreremos um pouco sobre iniciativas do Governo Federal e Políticas Públicas que buscaram validar a aprendizagem como um direito em suas diferentes áreas do conhecimento, sobretudo, nos referindo as iniciativas voltadas para os Direitos da Aprendizagem da Escrita e produção de textos escritos. Ao iniciar nossa discussão partindo dos direitos estabelecidos no **Art. 205** da Constituição Brasileira de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Assim, especificamente em relação à escrita, também nos valem das

orientações estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997):

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: LÍNGUA PORTUGUESA; 1997:40).

Com essa mesma perspectiva de escrita autônoma e coesiva descrita nos PCN's, destacamos também a importante iniciativa do governo em parceria com a comunidade científica, na elaboração do documento, Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem em 2012, logo após implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O referido documento aponta a apropriação do sistema de escrita como um processo, que se constrói essencialmente a partir de práticas de ensino que reconhecem a escrita como um direito do aluno de se constituir autor da sua palavra utilizando textos ortograficamente coesos e considera os seguintes direitos de aprendizagem:

Quadro 1: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do componente curricular Língua Portuguesa

- I. Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão.
- II. Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros.
- III. Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros.
- IV. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros.
- V. Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/ científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros.
- VI. Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros.

Pelas discussões descritas até aqui e considerando nossa concepção de escrita como uma prática em uso na sociedade, o presente estudo buscou identificar as concepções que vêm sendo atribuídas aos construtos: *Direitos de Aprendizagem e escrita*, através da técnica das Redes Semânticas Naturais,

proposta por Figueroa, Gonzáles e Solis em 1981, e ampliada por Reyes-Lagunes em 1993. Esta técnica nos possibilitou conhecer o nível de conhecimento de 04 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-Pb acerca desses construtos.

Procedimentos Metodológicos

Trata-se de um recorte da dissertação que tem como título: Os Direitos de Aprendizagem do eixo escrita na prática do professor participante do PNAIC. Dada à relevância do tema, o presente estudo buscou reunir um conjunto de significados (rede semântica) que vem sendo atribuídos aos termos **Direitos de Aprendizagem e Escrita**, por meio Modelo de Redes Semânticas Naturais⁴, inicialmente proposto por Figueroa, Gonzáles e Solis (1981) e ampliado posteriormente por Reyes-Lagunes (1993).

Trata-se de uma técnica de análise qualitativa que busca reunir conhecimentos sobre temas pertencentes ao universo social, baseado na associação livre de palavras, uma das principais contribuições desta técnica é oferecer um viés empírico de acesso à organização cognitiva do conhecimento, permitindo ao pesquisador conhecer quais são os elementos específicos de informação que a pessoa possui acerca do enfoque da pesquisa (PESSOA, 2013).

O referido estudo caracterizou-se como uma pesquisa exploratória que, conforme GIL, (2009) e Almeida (2014), é um tipo de pesquisa que em algumas situações se constitui como a primeira etapa de uma investigação onde o tema estudado é muito amplo. É válido mencionar que o estudo optou por reunir concepções apenas de professores participantes do PNAIC, onde foi possível contar com a colaboração de 04 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino em Joao Pessoa-Pb.

Instrumento

O instrumento utilizado consistiu de três páginas que contemplaram: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) contendo solicitação de concordância e participar do estudo, bem como todas as informações acerca do mesmo, o quadro com o exemplo do procedimento de como os respondentes deveriam proceder, e por último o quadro para a escrita das palavras definidoras e por fim na última página um breve questionário contendo perguntas sociodemográficas (idade, profissão e tempo de atuação).

⁴ Rede Semântica Naturais – RSN Modelo de Redes Semânticas Naturais, inicialmente proposto por Figueroa, Gonzáles e Solis (1981) Reyes-Lagunes (1993). Técnica de análise qualitativa que reúne conhecimentos sobre temas pertencentes ao universo social, pela associação livre de palavras.

Procedimentos

Os participantes responderam ao instrumento individualmente em horário previamente definido, em contatos anteriores com a direção da escola e anuência das professoras. Foi assegurado o anonimato e deixou-se claro a condição de que a participação era voluntária. Ainda que o instrumento seja autoexplicativo, a orientação foi repetida, ou seja, utilizamos duas palavras-estímulo⁵, a saber: Direitos de aprendizagem e Escrita, para solicitar aos colaboradores que escrevessem as cinco primeiras palavras que lhe viessem à mente quando escutassem tais palavras-estímulo e, que, por conseguinte as sequenciassem de acordo com seu grau de importância enumerando-as de 1 a 5, sendo 01(um) representando o maior grau e 5 (cinco) o menor. Todas estas instruções estavam contidas na segunda página do instrumento juntamente com as informações do procedimento. Não houve nenhuma recusa em participar da presente pesquisa. O tempo de aplicação variou entre 10 e 15 minutos.

Análises dos dados

Os procedimentos para a análise dos dados seguiram os parâmetros recomendados pelos idealizadores da técnica de redes semânticas naturais (Reyes-Lagunes, 1993; Vera-Noriega, Pimentel & Albuquerque, 2005; Vera-Noriega, 2005), seguindo-se a seguinte sequência: tamanho da rede (TR), núcleo da rede (NR), peso semântico (PS) e distância semântica quantitativa (DSQ). Para se obter o TR orientamo-nos pelo número total de palavras definidoras.

O PS de cada definidora se obtém somando-se a ponderação das frequências pela hierarquização do grau de importância em e se multiplica considerando a seguinte ordem de valor 1 (10), 2(8), 3 (6), 4(4) e 5(2). Na sequência o NR que se analisa a partir dos resultados das cinco palavras definidoras com peso semântico mais alto; estas definidoras que compõem NR são as que melhor representam o conceito. Por fim, a DSQ que se obtém por meio das palavras definidoras do NR, em geral apontada com peso semântico mais alto (100%). As porcentagens das demais palavras são adquiridas pela regra de três simples.

Resultados e discussões

Considerando os procedimentos já mencionados, importa reforçar que as palavras-estímulo foram apresentadas uma por vez, sendo a primeira, “Direitos de Aprendizagem”, e a segunda “Escrita”, portanto primeiramente descrevemos na Tabela 1 os resultados relativos à palavra-estímulo: “Direitos de aprendizagem” a qual apresentou uma RS (rede semântica) com um total de 20 palavras. É válido

⁵ Palavra-estímulo: palavra elencada pelo pesquisador para consultar do campo semântico dos colaboradores em relação a mesma.

resaltar desse apenas a palavra definidora “Direito do aluno” se repetiu por duas vezes.

Tabela 1 – palavras definidoras para o termo: Direitos de Aprendizagem

Palavras definidoras	DIREITOS DE APRENDIAGEM											PS	DSQ	
	1;10	VP	2;8	VP	3;6	VP	4;4	VP	5;2	VP				
Direito do aluno	2	20											20	100,0
Aquisição de leitura e escrita	1	10											10	50,0
Objetivos	1	10											10	50,0
Atividades extras			1	8									8	40,0
Teoria			1	8									8	40,0
Metas			1	8									8	40,0
Leis			1	8									8	40,0
Atendimento especial					1	6							6	30,0
Prática					1	6							6	30,0
Didáticas facilitadoras					1	6							6	30,0
Sociedade					1	6							6	30,0
Conteúdo programado							1	4					4	20,0
Habilidades							1	4					4	20,0
Recursos							1	4					4	20,0
Educação							1	4					4	20,0
Organização das salas									1	2	2	2	10,0	
Conhecimento									1	2	2	2	10,0	
Rotina									1	2	2	2	10,0	
Escola									1	2	2	2	10,0	

Referências da tabela: (VP - valor do peso semântico; PS peso semântico; DSQ - distância semântica quantitativa)

Conforme podemos observar na Tabela 1, de acordo com os resultados, no NR concentrou-se apenas, a palavra definidora *Direito do aluno* que obteve o maior PS (100%), ou seja, para os colaboradores da pesquisa, esta é a palavra que

melhor define o termo: “Direitos de Aprendizagem”, e na sequência as palavras: *Aquisição de leitura e escrita e Objetivo*, obtiveram igualmente o PS (50%) ficando representados como a menor DSQ em relação à palavra com maior representação.

De fato, em nossa sociedade, é presente o discurso naturalizado sobre os direitos da criança, sobretudo no contexto educacional. As discussões atuais vêm centrando-se principalmente na direção de reconhecer o aluno principal envolvido no processo de aprendizagem (BRASIL 1997; 2012; SOARES 2004; MORAIS 2012; LEAL 2015). A leitura, escrita e as práticas de ensino, também têm sido temas recorrentes de pesquisas e discussões nos estudos empíricos. Logo, não é surpreendente que estas palavras tenham sido representadas com maior intensidade pelos colaboradores e que provavelmente elas sejam palavras que naturalmente são empregadas em suas realidades.

As demais palavras que representaram maior DSQ da palavra principal: *Atividades extras, Teoria, Conteúdo programado, Metas, Escola, Rotina, Recursos, Conhecimento, Habilidades, Educação, Organização das salas, Leis*, demonstraram uma concepção mais geral em relação ao termo: “Direitos de aprendizagem” nota-se também que todas estiveram igualmente relacionadas a questões de estrutura, planejamento e da própria prática de ensino.

Considerando todo o conjunto de palavras definidoras, bem como o fato dos colaboradores dessa pesquisa serem atuantes em salas que compõem o ciclo da alfabetização há pelo menos dez anos, nos cabe destacar a ausência de alguns termos específicos que também podem definir os “Direitos de Aprendizagem” e que comumente são utilizados em discussões acerca do processo de escolarização, tais como: *introduzir, consolidar e aprofundar, cidadã, cidadania, possibilidades, assegurar, autonomia, eixos estruturantes, escola, interdisciplinaridade*, dentre outras que se constituem como parte essencial das discussões contidas em documentos oficiais como: os PCNs (1997), Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem (2012), BNCC (2017).

Na tabela 2 apresentaremos os resultados referente a palavra-estímulo “Escrita”, para esta palavra a RS (rede semântica) também reuniu 20 palavras já que todos os colaboradores descreveram as cinco palavras que solicitamos durante a aplicação da técnica. Das 20 palavras definidoras, apenas a palavra *Caligrafia* se repetiu, ainda que tenha apresentado pesos semânticos diferentes:

Tabela 2 – palavras definidoras para o termo: Direitos de Aprendizagem

ESCRITA												
Palavras definidoras	1;10	VP	2;8	VP	3;6	VP	4;4	VP	5;2	VP	PS	DSQ
Leitura deleite	1	10									10	100,0
NUCLEO DA REDE												
Meta	1	10									10	100,0
Fund p/vida em sociedade	1	10									10	100,0
Cognição	1	10									10	100,0
Jogos			1	8							8	80,0
Prática			1	8							8	80,0
Representação da fala			1	8							8	80,0
Concentração			1	8							8	80,0
Caligrafia					1	6			1	2	8	80,0
Projeto de leitura					1	6					6	60,0
Compreensão					1	6					6	60,0
Consciência fonológica					1	6					6	60,0
Caligrafia					1	6					6	60,0
Correção individual							1	4			4	50,0
Níveis							1	4			4	20,0
Associado a leitura							1	4			4	20,0
Lápis							1	4			4	20,0
Atividade de interpretação									1	2	2	10,0
Níveis de escrita									1	2	2	10,0
Professor									1	2	2	10,0

Referências da tabela: (VP - valor do peso semântico; PS peso semântico; DSQ - distância semântica quantitativa)

Conforme podemos observar na Tabela 2, de acordo com os resultados, as palavras definidoras *leitura deleite*, *meta*, *fundamental para a vida em sociedade* e *cognição* obtiveram igualmente o maior PS (100%), ou seja, para os colaboradores da pesquisa, estas são as palavras que melhor define o termo: “Escrita”, na sequência as palavras: *jogos*, *prática*, *representação da fala*, *concentração* e *caligrafia*, representaram igualmente o mesmo PS (80%), ou seja, a menor DSQ em relação à palavra com maior representação.

Diante desses resultados podemos constatar que, em relação às palavras que melhor definiram o termo: “escrita” concentradas no NR, parecem demonstrar que para os colaboradores o desenvolvimento da escrita está relacionado principalmente a uma questão de ordem biológica, de função social e de práticas

de ensino. Importa reconhecer que essa concepção dos colaboradores muito se relaciona com as concepções de escrita descritas na perspectiva interacionista e sociodiscursiva, as quais consideram a escrita como uma atividade essencialmente humana desenvolvida principalmente nas relações marcadas na sociedade (VYGOTSKY, 2000; FERREIRO E TEBEROSKY, 1985; BAKHTIN 2011; MORAIS, 2012; TFOUNI, 2017).

Outro importante destaque deve ser dado à compreensão dos colaboradores em relação à função social da escrita, quando mencionam a palavra definidora: *fundamental a vida em sociedade como*, deixando claro que para eles a criança não escreve simplesmente por escrever. A escrita como uma atividade em uso na sociedade é uma concepção bastante comentada nos estudos empíricos, direcionamentos de currículos educacionais, bem como em orientações dos documentos oficiais (SOARES 2000; ALBUQUERQUE, MORAIS E FERREIRA, 2008; PCNs, 1997; BRASIL, 2012).

Considerando que os colaboradores da pesquisa são participantes do PNAIC, não nos surpreendemos com a palavra definidora *leitura deleite*, tendo em vista que esta é uma das atividades mais intensificadas nas formações continuadas, apresentada como proposta eficaz no trabalho com leitura a escrita dos alunos, o PNAIC entende que dentre outras contribuições, a leitura deleite é uma atividade que possibilita o aluno observar, refletir e questionar a estrutura e o sentido do nosso sistema de escrita alfabética (BRASIL, 2012b). Sobre a relevância da leitura deleite, é válido citar parte do depoimento da professora Cristina Maria Cabral dos Santos de uma Escola Municipal do Município de Paranaguá:

... Iniciando o segundo bimestre, em uma das nossas rodas de leitura deleite do livro “O casamento do rato com a filha do besouro”, surgiu uma pergunta muito interessante do aluno Eduardo, de seis anos: “Por que essas palavras se escrevem com a letra S e têm som da letra Z”? Essa questão me levou a fazer um replanejamento das minhas atividades para contemplar o estudo da consciência fonológica e da relação grafema/fonema. Depoimento publicado no caderno 10 do PNAIC em 2015)

Esse depoimento representa não só a relevância da atividade de leitura deleite, mas, sobretudo, o resgate que a professora faz com a fala do aluno e a forma como ela dá voz ao aluno e repensa seu planejamento. Retomando as discussões sobre os resultados da nossa pesquisa, o fato dos nossos colaboradores terem mencionado a leitura deleite como um das palavras que melhor define a escrita, nos sugere pensar que esta é uma atividade presente em suas práticas de ensino.

Quanto às palavras definidoras que apresentaram maior DSQ (60% e 10%) que são elas: *projeto de leitura, compreensão, consciência fonológica, caligrafia, correção individual, níveis, associado à leitura, lápis, atividade de interpretação, níveis de escrita, professor*. Interpretamos que mesmo com menor peso semântico, todas parecem assumir uma concepção de escrita relacionada apenas a questões de prática de ensino e desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos sem marca

a sociedade ou cultura como parte do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Marcuschi (2008), a escrita é cultural, portanto é essencial que as práticas de ensino resgatem e potencializem o saber social e cultural do aluno nas atividades que envolvem a leitura e a escrita.

Destacamos ainda que o PS (10%) representando pela palavra definidora *professor* nos sugeriu refletir sobre a possibilidade deles não se reconhecerem como atores essenciais no processo de ensino e aprendizagem da escrita, fato que contrapõe as perspectivas teóricas que descrevem o professor como um agente do conhecimento, um mediador, um referencial, um interlocutor indispensável no contexto de ensino (KLEIMAN (2012), MORAIS, 2012; TFOUNI, 2017).

Considerações finais

Tal como mencionado na introdução, a presente pesquisa se propôs a conhecer a dimensão semântica dada pelos professores sobre Os Direitos de Aprendizagem e Escrita. Tratou-se de um recorte da dissertação intitulada: Os Direitos de Aprendizagem do eixo estruturante produção de textos escritos na prática do professor participante do PNAIC e espera reunir concepções e perspectivas teóricas, que dialogam com a concepção de escrita como prática em uso na sociedade e, sobretudo a reconhece como um direito que precisa ser assegurado.

Os dados coletados revelaram no geral uma construção social positiva sobre os Direitos de Aprendizagem e escrita. Especificamente sobre os Direitos de Aprendizagem, interpretamos que os professores ainda se encontram em níveis preliminares de conhecimento acerca do que vem sendo discutido nas diferentes esferas da sociedade. As palavras definidoras, em sua maioria sinalizaram pouca relação com as definições apresentadas nos documentos oficiais direcionados especificamente ao contexto escolar. Essa interpretação sugere a necessidade de se ampliar as discussões sobre os Direitos de Aprendizagem diretamente nas escolas, seja por meio de projetos de pesquisa, extensão ou palestra ou rodas de conversas entre pesquisadores e profissionais da escola de modo a contribuir com a informação nas escolas.

Outro achado relevante foi o grau de importância que os colaboradores atribuíram ao processo de ensino e aprendizagem que reconhece a escrita como uma prática necessária à vida em sociedade. Por outro lado, embora em menor intensidade, também foram verificadas descrições limitadas quanto às questões que implicam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na escrita, essa minoria demonstrou reconhecer como importante, apenas as questões de estratégias de ensino e estrutura cognitiva do aluno, sugerindo certo apagamento da contribuição da cultura e sociedade nesse processo.

Considerando os objetivos deste estudo, acreditamos que utilizar a rede semântica ReyesLagunes, 1993; Vera-Noriega, Pimentel & Albuquerque,

2005; Vera-Noriega, 2005) foi uma boa escolha, visto que ela possibilitou conhecer a dimensão semântica dos constructos relativos ao nosso objeto de estudo. De certo, os resultados puderam contribuir para a reflexão acerca da necessidade de se ampliar os saberes sobre Direitos de Aprendizagem no contexto de ensino, bem como pode reunir significados que confirmam a perspectiva interacionista e sociodiscursiva da prática de escrita. Espera-se que os resultados aqui apresentados contribuam para a formulação de novas pesquisas direcionadas a explorar os temas Direitos de Aprendizagem e Escrita sob diferentes perspectivas, enriquecendo assim, as discussões teóricas e metodológicas do contexto educacional.

Referências

- BRASIL. MEC – Ministério da Educação e Cultura (1997). Secretaria de Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino fundamental: Língua Portuguesa: 1º a 4º séries. Brasília: MEC/SEF.
- _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC/SEB, 2012a.
- _____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. Ano 01. Unidade 01. Brasília: MEC/SEB, 2012b.
- KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: UNICAMP/Cefiel/MEC, 2005.
- ALMEIDA, Mário de Souza **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese : uma abordagem simples, prática e objetiva**. Rio de Janeiro: 2ª edição Editora Atlas, 2014.
- BAKHTYN, M. *Estética da criação verbal* 2º Ed. São Paulo SP: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Questões de literatura e de estética: a Teoria do Romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. 5 ed. São Paulo: HUCITEC/ANNABLUME, 2002.
- _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, 284p.
- _____. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, 284p.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 65-82.
- FLORES, Ana Isabel Zermeño; Ceballos, Aideé Consuelo Arellano; Vázquez, Vanessa Aidée Ramírez. **SEMÁNTICAS NATURALES: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión**, Internet y expectativas de vida. Época II. Vol. XI. Núm. 22, Colima, diciembre de 2005, pp. 305-334

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. 12 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita: os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado de letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MORAIS, Artur G. **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?** In MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C; LEAL, Telma F. Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

_____. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. In: KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia (Orgs.). **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

_____. **Políticas de Avaliação em Linguagem**. Palestra proferida em Mesa Temática do VI Seminário em Educação e Linguagem. Olinda: mar/ 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In: **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Perspectivas Históricas e A-Históricas do Letramento** Cad. Est. Ling., Campinas, (26): 49-62, Jan./Jun. 1994.

_____. **O caráter terapêutico da escrita: Práticas de letramento em um hospital psiquiátrico**. Paidéia, 2008, 18(39), 101-110.

_____. **Letramento, Escrita e Leitura: Questões Contemporâneas**. Mercado de Letras, 20 set 2010.

VERA-NORIEGA, José Ángel; Pimentel, Carlos Eduardo; Albuquerque, Francisco José Batista de. **Redes Semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y ANALÍTICOS**. Ra Ximhai. Vol. 1. Número 3, Septiembre.-Diciembre 2005, pp. 439-451.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 2000.

_____. **A Formação Social da Mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PROFISSÃO DOCENTE EM CONTEXTO MULTICULTURAL E LINGÜÍSTICO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA REVELADAS EM TEMPOS DESBUSSOLADOS

Nilmara Milena da Silva Gomes
Universidade Estadual de Roraima
nilmara_milena@hotmail.com

Introdução

Representações sociais da profissão docente, geralmente, compõem uma prática social alicerçada no discurso do dom, da vocação. Tais discursos são tangenciados por sistemas simbólicos como estruturas estruturadas, tratados como condição para ser professor. Essa condição é um intermediário estruturado construído para se explicar a relação constante entre o significante (profissão docente) e o significado (o que é ser professor). Contudo, a pretensa homogeneidade propagada por tal prática social me intriga, uma vez que o discurso é constituído na heterogeneidade.

Nesse sentido, a pertinência e relevância deste artigo assentam-se na perspectiva de se lançar um olhar crítico sobre a representação da profissão docente construída no jogo de relações sociais de dominação que serviam (e servem) a determinados interesses. Desnudar a natureza desses interesses e dessas relações sociais trará a compreensão do que é ser docente atualmente e conseqüentemente das representações de LP. Para tanto, analiso o discurso de seis professoras buscando compreender os fatores motivadores para escolha profissional, cujo questionamento refere-se ao porquê da opção pela profissão docente.

Com base nessas reflexões e na esteira de Fairclough (2001b) e Goffman (1975), este trabalho apresenta um recorte da minha dissertação que teve como mote analisar as representações de língua construídas no discurso de professoras de língua portuguesa, em que foi necessário observar se os motivos que a levaram a optarem pela profissão docente contribuem para a construção de sistemas de conhecimento e crença sobre a LP. Participaram da pesquisa apenas professoras porque os professores convidados a participar da discussão justificaram sua recusa na falta de tempo disponível para esse tipo de atividade.

À vista disso, optei pelo Grupo Focal (BARBOUR 2009) por ser um recurso de coleta de dados qualitativo que possibilita a investigação das crenças e atitudes das professoras sem produção prévia, revelando no fio do discurso a formação discursiva constitutiva do processo de produção da prática discursiva, cujo resultado foi o levantamento de duas categorias da representação da profissão

docente: uma tangenciada por orientação negativa e outra por orientação positiva.

Contudo, devido a limitação de páginas reservada a este artigo, o destaque maior recai na análise de representações de orientação negativa. Para tanto, primeiramente destaco excertos do discurso de duas professoras, tangenciados por orientação negativa, em que a representação da profissão docente é construída como última escolha profissional, discurso reafirmador de práticas consagradas culturalmente que estigmatizam a profissão docente. Em seguida, analiso o discurso de quatro professoras, guiados por orientação positiva, no intuito de expor o mosaico que constitui o desbussolamento da profissão docente, posto que, mesmo tangenciadas por orientações distintas, constroem representações da profissão docente semelhantes, pois acreditam que a docência é uma profissão desvalorizada, e por esse motivo não lhe é atribuído o devido respeito.

Teoria Social do Discurso

A Teoria Social do Discurso propõe estudar a linguagem como prática social e, para tal, considera o papel crucial do contexto. É possível defini-la como uma disciplina que se ocupa, fundamentalmente, de análises críticas focalizadas no modo como se manifestam as relações de dominação, discriminação, poder e controle.

Surgimento da Análise do Discurso Crítica (ADC)

As contribuições de Bakhtin ([1992] 2003), autor contemporâneo de Saussure ([1857] 2006), foram significativas para o surgimento de uma nova linha de pesquisa que tem o discurso como objeto de estudo. Essa linha tem como precursor Michel Pêcheux, que viu a possibilidade de se estudar o discurso, trabalhando em conjunto com a Linguística (Saussure), a Psicologia (Freud) e o Materialismo Histórico (Marx). Para Pêcheux, o discurso é uma forma de materialização ideológica, como identificaram os marxistas em outras instâncias sociais. O sujeito é interpelado ideologicamente e a língua é um processo que perpassa as diversas esferas da sociedade.

Em consonância a Pêcheux, no que se refere à análise focalizada na relação que o sujeito e o funcionamento linguístico estabelecem reciprocamente, surge a Análise de Discurso Crítica, termo que surgiu pela primeira vez em um artigo publicado em 1985, no periódico *Journal of Pragmatics*, escrito pelo linguista britânico Norman Fairclough. Este continua os estudos desenvolvidos pela Linguística Crítica da década de 1970, na Universidade de *East Anglia* (RAMALHO; RESENDE, 2006).

A ADC consolidou-se no início da década de 1990 quando Teun Van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo Van Leeuwen e Ruth Wodak reuniram-se em um simpósio realizado em Amsterdã em janeiro de 1991 (WODAK, 2003, apud RAMALHO; RESENDE, 2006). Embora haja diferentes abordagens

de análises críticas da linguagem, Norman Fairclough é reconhecido como um dos principais expoentes da ADC.

O discurso e o sujeito na perspectiva da ADC

Em *Discurso e Mudança Social* (2001b), Fairclough apresenta uma concepção de linguagem como forma de prática social, formada por relações de poder e investida de ideologias, capaz de constituir as dimensões sociais do conhecimento, das relações e da identidade social. Para o autor, o discurso se refere ao “uso da linguagem, seja ela falada ou escrita” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 32), vista como forma de prática social, e que por esse motivo constitui o social, formado por três dimensões: o conhecimento, as relações sociais e a identidade social.

É essa noção de discurso, intimamente ligada ao situacional, institucional e societal que me interessa, pois a Teoria Social do Discurso não lida apenas com o interior dos sistemas linguísticos, mas, principalmente, com a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos e na construção de relações sociais. Assim, ao utilizar o termo discurso, Fairclough (2001a, 2001b, 2003, 2012) considera o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Ao tecer essa afirmação, o autor entende que o discurso é um modo de ação e de representação em que as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros. Nesse sentido, o discurso é compreendido como diferentes formas posicionadas de significarem domínios de prática e conhecimento em que o poder é exercido para construir a realidade social através do controle hegemônico de práticas discursivas.

Esse entendimento implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, em que o discurso é moldado e restringido pela estrutura social, seja através das relações sociais, das instituições particulares, dos sistemas de classificação ou das normas e convenções de natureza discursiva ou não discursiva. Isso quer dizer que o uso da linguagem como prática social constitui o discurso, implicando em modo de ação e representação.

Nessa perspectiva, o discurso é entendido como representação porque “a representação é uma questão claramente discursiva e é possível distinguir diferentes discursos, que podem representar a mesma área do mundo de diferentes perspectivas ou posições” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25). A ADC entende representação social exatamente como versões da realidade, sujeitas ao jogo de interesses e às estratégias dos grupos ideológicos que enunciam essa realidade. As formas como os textos apresentam, dentre outros aspectos, os eventos, as situações, as relações e as pessoas recaem sobre práticas de representação, motivadas socialmente, marcadas ideologicamente e projetadas dentro de relações de poder. O próprio funcionamento da ideologia se dá na manutenção de representações sociais acerca do mundo e de seus sujeitos e, da mesma forma, em uma compreensão dialética, as

representações sociais se dão pelo funcionamento ideológico do discurso.

A ideia de ação remete a pressupostos relativos a um entendimento específico de sujeito e da relação entre linguagem e sociedade. O sujeito, para a ACD, é interpelado ideologicamente, mas não determinado por completo pela ideologia, é simultaneamente constituído e constitutivo do social, das estruturas, da ideologia e da ordem hegemônica. Isso porque o poder constituído pela luta hegemônica “nunca é atingido senão parcial e temporariamente, como um equilíbrio instável” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 122), posto que o sujeito pode operar mudanças no discurso pela sua natureza também política.

Nesse sentido, o sujeito pode agir criativamente, operando mudanças. Sobre isso, Hall (2006) argumenta que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado porque a identificação não é automática, ela pode ser ganha ou perdida. Isso porque o poder inerente à estrutura social constitui e é constituído pelo sujeito localizado na modernidade tardia. Portanto, a tradição, na modernidade tardia, não tem o mesmo papel estabilizador de identidades e posições sociais porque há uma ruptura com a identidade mestra da classe social, a qual não pode determinar uma identidade una e fixa. Nesse sentido, como destacado nas análises que seguem, o sujeito pós-moderno está constantemente em busca de uma autoidentidade, tangenciada pela imersão resultante de um novo estado social dos meios de comunicação. O sujeito pós-moderno é necessariamente fragmentado, desbussolado, constituído por várias identidades contraditórias, que se rearranjam politicamente, dependendo do momento social.

Formação discursiva

Como já foi dito anteriormente, o discurso é socialmente constitutivo, porém o domínio social particular e/ou o quadro institucional em que os discursos são gerados determinará os eventos discursivos específicos que variam em sua determinação estrutural. Assim, devemos entender o conceito de formação discursiva cunhado por Foucault ([1969] 2009) para compreendermos que o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e restringem suas próprias normas, convenções, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação, mas de significação, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001b).

Na constituição da ADC, o autor recorre a Foucault ([1969] 2009) para tratar do conceito de formação discursiva, mostrando que esta é marcada pelo agrupamento de posições ideológicas inter-relacionadas e constantemente cruzada por outros discursos originados por diferentes formações discursivas. Por esse motivo, afirma-se que todo discurso é heterogêneo, ou seja, marcado por diversas vozes. Nas palavras do próprio Foucault (2009, p. 43).

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

Porém, Baronas (2004) enfatiza que não se trata de qualquer enunciado, mas de atos discursivos que manifestam uma incessante vontade de identificação com o outro, relacionando-se com discursos do mesmo ou de outros tipos, tangenciado por regularidades internas que constituem um sistema relativamente autônomo, denominado de formação discursiva.

As formações discursivas não só definem as identidades e o sentido dos enunciados que constituem o discurso, como também definem as regularidades que os validam; por sua vez, tais regularidades instauram os objetos sobre os quais elas falam, legitimam os sujeitos para falarem sobre esse objeto e definem os conceitos com os quais operarão e as diferentes estratégias que serão utilizadas para definir as opções possíveis para reanimar os temas já existentes, permitindo diferentes partidas (COX; VALEZI, 2011). Assim, no caso de objetos, as regras de formação para as modalidades enunciativas de uma formação discursiva particular são constituídas por um complexo grupo de relações, e dessa forma o ensino como uma atividade discursiva posiciona aqueles que fazem parte desse processo, como professor(a) e aluno(a).

Prática discursiva

De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999 *apud* RAMALHO; RESENDE, 2006), práticas são as formas pelas quais “as pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo”. As práticas, assim compreendidas, são constituídas tanto da vida social e cotidiana quanto dos domínios econômico, político e cultural.

Ao reunir tradições analíticas indispensáveis na análise de discurso, a prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, sendo variável a natureza desses processos entre diferentes tipos de discurso, de acordo com fatores sociais. Ou seja, “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos [...] são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 107). Desse modo, a prática social e o texto são descritos como uma dimensão do evento discursivo, mediados pela prática discursiva que focaliza os processos de produção, distribuição e consumo do texto, processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares.

Nessa perspectiva, de acordo com Fairclough (2001b), os contextos sociais definem a forma como os textos são explorados e consumidos, ou seja, depen-

de dos modos de interpretação disponíveis, que são vistos como socialmente restringidos num sentido duplo: primeiro, pelas estruturas sociais efetivamente interiorizadas - fazendo parte delas as normas, ordens do discurso, convenções estabelecidas para a produção, distribuição e consumo de textos - constituídas mediante prática e luta social. Segundo, pela natureza específica da prática social, a qual determina os recursos (regras, convenções...) dos membros a que se recorre e como a eles se recorre.

A ordem do discurso e o poder simbólico

A partir dos conceitos norteadores da Teoria Social do Discurso até aqui abordados foi possível compreender que a ADC contempla a linguagem como parte irreduzível da vida social, pressupondo relação dialética entre linguagem e sociedade, no intuito de oferecer suporte científico para a crítica de problemas sociais relacionados ao poder como controle. Nesse sentido, por sua abordagem dialética ser guiada para a compreensão da constituição da prática social, especificamente no que se refere a seus efeitos em lutas hegemônicas, que estão ocultas em relações assimétricas de poder, é considerada uma vertente crítica.

Consequentemente, compreendendo a linguagem como uma prática que constitui o social, investigar as representações de língua construídas no discurso das professoras corresponde a especificar, sócio-historicamente, formações discursivas interdependentes, bem como, como afirma Foucault (2003, p. 66), sistemas de regras que possibilitam a ocorrência de

[...] certos enunciados em determinados tempos, lugares e instituições: toda tarefa crítica, pondo em questão as instâncias de controle, deve analisar ao mesmo tempo as regularidades discursivas através das quais elas se formam; e toda descrição genealógica deve levar em conta os limites que interferem nas formações reais.

Aqui, torna-se marcante a influência de Foucault (2003), pois, com base na ideia de que a regulação social sobre o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura determinada, surge o conceito fundamental para a ADC de ordem do discurso, entendida por Fairclough (2003) como o conjunto de práticas discursivas, associadas a uma instituição ou domínio social e às fronteiras/limites das relações particulares obtidas entre essas práticas. Nesse sentido, as práticas discursivas podem ser constituídas por relações complementares ou contrastantes e as linhas fronteiriças entre elas podem apresentar-se abertas ou fechadas. Assim, as formas de poder são definidas em termos do acesso preferencial ou do controle sobre o discurso público, ou seja, como poder simbólico.

Nesse sentido, Bourdieu (1989) define as formas de poder como sistemas simbólicos que funcionam como instrumentos de conhecimento e crença, que por sua vez constituem um poder estruturante porque são estruturados. Desse modo, os sistemas simbólicos, que articulam os símbolos construídos e consti-

tuídos socialmente, conferem sentido ao mundo social, autorizando um poder capaz de impor significações tidas como legítimas, contribuindo com a dominação vigente, ou seja, desempenham uma função política e por isso têm como atribuição a integração social. Desse modo, o poder simbólico é caracterizado como uma forma de imposição, organizado em torno de um conjunto de instrumentos estruturados e estruturantes de conhecimento e crença que induzem os sujeitos a se posicionarem segundo os padrões do discurso dominante. O que torna possível tal poder é a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Nesse contexto, é preciso compreender as diferenças entre as duas formas de análise dos sistemas simbólicos. O poder simbólico como estrutura estruturante refere-se ao aspecto ativo do conhecimento em que o sujeito sócio-histórico-discursivo utiliza-se das estruturas para a construção da realidade. Ao contrário, a análise do poder simbólico como estrutura estruturada tem em vista que os sujeitos não são ativos porque agem a partir de estruturas pré-determinadas.

Mudança discursiva

As motivações que originam a mudança discursiva surgem quando convenções são problematizadas e as pessoas se veem diante de dilemas, a exemplo das práticas discursivas que envolvem o ensino de LP, problematizadas há décadas no intuito de promover uma mudança discursiva que favoreça não apenas estudos baseados em regras gramaticais. Nesse sentido, haverá mudança discursiva quando as contradições entre as posições de um sujeito tradicional, em que muitos professores foram formados, em um mundo de mudança, forem adaptadas as convenções existentes, (re)elaborando práticas inovadoras e criativas.

Para que haja mudança é preciso ir além dos limites, cruzar fronteiras, como acontece desde que Saussure (2006) definiu a linguística como uma ciência autônoma, em que a reunião de convenções e dicotomias estruturalistas foram transformadas em novas combinações, originando outras correntes, como a sociolinguística e a análise do discurso.

Os modos de ser sociais são representados através de contradições e lutas estruturais nos níveis institucional e societário que se refletem em eventos específicos e são determinadas pelas lutas que se desenvolvem ao redor das contradições. Eventos discursivos contribuem para preservar e reproduzir o poder das convenções. As problematizações contribuem para a mudança mediante a inovação.

Assim, a partir da trajetória percorrida pela seção Teoria Social do Discurso, destaco a possibilidade de investigar as representações de língua construídas no discurso das professoras de LP como uma totalidade complexa que envolve a sociedade, a cultura, a política, a economia, sem esquecer que, por vezes, os elementos da sociedade encontram-se articulados em uma estrutura hegemônica, que é

por natureza incompleta e temporária sendo suscetível a mudança discursiva.

A resnetação do “eu” e as conveções cotidianas

Este capítulo levantará discussões acerca das representações sociais sob o ponto de vista de Goffman (1975), a fim de colaborar com a Teoria Social do Discurso no processo de desvendar categorias analíticas que se apresentam na geração de dados. Destacarei os princípios básicos que me conduziram a compreender as representações de língua construídas no discurso das professoras.

Dentre os vários autores que discorrem acerca da Representação Social, optei por adotar essa perspectiva porque, como me proponho a analisar o discurso de profissionais que exercem significativa influência sobre sua plateia, encontrei nele a definição de representação social que melhor se acomodou ao objetivo dessa dissertação: refletir sobre as representações de língua construídas no discurso das professoras de LP. Goffman (1975, p. 29) define Representação Social como “toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre este alguma influência”. Nesse sentido, o autor aborda o estudo sobre o conhecimento que o homem tem de si mesmo, ao passo que analisa o comportamento humano em sociedade e sua forma de manifestação.

Estudar a ação das pessoas em seu cotidiano se torna objeto de análise na medida em que o espaço passa a ser visto não apenas como um todo físico, mas como um espaço de pessoas que nele interagem, criando, desse modo, a possibilidade de (re)construções de representações sociais, marcadas pelas rotinas de diferentes atores sociais, através de seus comportamentos, sendo que cada relação define uma representação, um campo de enraizamento das pessoas, um palco onde as relações se estabelecem.

Desse modo, por sua teoria estar embasada na ideia de que o homem em sociedade utiliza formas de representação para se mostrar a seus semelhantes, utiliza uma linguagem teatral. A analogia do teatro refere-se à estrutura dos encontros sociais brotados na interação face a face, nos quais os atores envolvidos possuem um acordo acerca da definição da situação, no intuito de manter a coerência da encenação. Para Goffman (1975), o mundo é um teatro e cada um, sozinho ou em grupos, representa suas ações cotidianas, com o objetivo de ser aceito pelas pessoas em diferentes grupos sociais. Neste contexto, o estudo do cotidiano, sob o viés da representação social, investigada a partir da metáfora teatral, contribuirá para a análise das representações de língua construídas nos discursos das professoras de LP, pois o indivíduo como ator pode apreender seu papel e formar o eu a partir da interação com outros indivíduos.

Nesse sentido, a maneira pela qual as professoras de LP representam a si mesmas e às suas concepções de língua aos seus alunos, enquanto realiza seu

empenho diante deles, poderá projetar tanto os meios pelos quais dirigem e regulam a impressão que formam a seu respeito quanto as concepções de língua que podem ou não ser concebidas socialmente. Isso é decorrente do fato de, em situações de interação, um indivíduo averigua informações sobre os outros e ao mesmo tempo, oportunamente, tenta fazer-se lembrado, deixando transparecer informações sobre si. Essas informações servem para definir a situação, que se refere ao processo a partir do qual se atribui um sentido ao contexto vivido, fazendo com que os outros sejam capazes de inferir o que ele esperará deles e o que eles podem esperar.

Dessa forma, os participantes da interação saberão como agir para conseguir respostas desejadas. Isso porque quando está na presença dos outros, o indivíduo projeta uma definição da situação, não contando com possíveis imprevistos, como contradições, descrença, desconfiança, a exemplo do ensino de língua portuguesa em que as professoras, tangenciadas, na maioria das vezes, pelo poder simbólico como estrutura estruturada, definem que o português padrão é o único que deve ser analisado em ambiente escolar. Nesse sentido, Goffman (1975) destaca que estamos cercados por palavras, ideias e imagens que nos invadem sem permissão compondo representações convencionalizadas, que, mesmo não nos adequando, somos forçados a assumirmos determinada forma, sob pena de não sermos compreendidos pelos que fazem parte do nosso convívio. Essas convenções nos ajudam a interpretar uma mensagem, distinguir a seriedade de um acontecimento, dependo de convenções preliminares.

Assim, em uma sala de aula em que há alunos vindos de várias regiões brasileiras, a interação pode ser interrompida de forma confusa e embaraçosa quando, por exemplo, o professor utilizar uma palavra existente no vocabulário da região de origem (ata, conhecida em outras regiões como pinha ou fruta do conde). Nessa ocasião, o indivíduo cuja representação tenha sido desacreditada, à medida que o professor impõe o estudo do português padrão em detrimento da variação linguística, pode se sentir constrangido enquanto os outros podem se mostrar rivais, hostis e ambos podem se sentir pouco à vontade, confusos, à medida que se descobrem envolvidos em uma situação que havia sido definida erroneamente, não estando mais definida.

Em vista dos argumentos apresentados, torna-se necessário compreender que o agir cotidiano não é neutro, uma vez que está enraizado no complexo movimento pelo qual as representações são construídas. Assim, do ponto de vista de Goffman (1975), o modo com os atores se portam no palco influencia a forma como a plateia os veem. Em alguns momentos, então, os atores agem de forma teatral, a fim de obter da plateia uma atitude responsiva que atenda ao seu interesse. Outras vezes, atuam sem que se aperceba disto. Não raro, no entanto, o comportamento do indivíduo toma forma por influência do grupo social ou tradição a qual pertence.

Grupo focal: definição, origem e método

Grupo focal é definido como um conjunto de pessoas selecionadas, a partir de características em comum, reunidas em um mesmo espaço e tempo, por pesquisadores, para discutir e comentar um item, que é objeto da pesquisa, a partir da sua experiência pessoal. Esta metodologia centra-se na pesquisa de cunho qualitativo por se caracterizar pela busca de respostas “acerca do que as pessoas pensam e quais são seus sentimentos” (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004, p. 10).

A utilização do grupo focal cresceu a partir do que Merton, Fiske e Kendall (1956 apud BYERS et al, 1991) chamaram de “entrevista focada”, um grupo de discussão formado por oito a doze participantes, facilitado por um moderador que se concentra em um determinado tema ou temas.

Na ADC, os recursos utilizados na coleta dos dados são inúmeros, advindo de tradições linguísticas anteriores à Análise do Discurso, a exemplo da Teoria dos Atos de Fala, da Pragmática e da Retórica. No entanto, analisar o discurso do ponto de vista proposto nesta pesquisa significa defender o uso dinâmico da linguagem e seus efeitos, pressupondo-a como efeito da própria forma linguística, sendo ao mesmo tempo criadora e indicadora da realidade social, diferentemente das outras abordagens citadas anteriormente em que a linguagem é tida como uma simples marca de um grupo social.

Nesta perspectiva, o grupo focal foi escolhido como método de coleta de dados por três motivos: primeiro, por contribuir para a formação (continuada) das professoras de língua portuguesa, de modo a refletir criticamente sobre sua prática, sobre o próprio conhecimento, assim como para propor e executar ações coerentes com a consciência linguística crítica, é que oportunistei, nas dinâmicas do grupo focal, espaços para reflexão crítica sobre o ensino de Língua Portuguesa. Segundo, por tornar possível a avaliação das crenças e atitudes dos professores em relação a políticas e procedimentos no local de trabalho, no que se refere ao ensino de LP, como também por fornecer informações mais detalhadas, já que o grupo está a escutar uns aos outros, discutindo sobre uma mesma temática, podendo surgir tópicos relevantes que o mediador não havia considerado ao elaborar a entrevista. Terceiro, porque os grupos focais “podem estimular mudanças significativas e levar participantes a redefinirem seus problemas de uma forma mais politizada” (BARBOUR, 2009, p. 31). Nesse sentido, conforme afirma Byers et al (1991, p. 64):

Os grupos focais têm o potencial de ser uma excelente fonte de dados qualitativos (Zeller, 1986). Como Goldman (1962) sugere, o grupo de foco oferece aos pesquisadores a oportunidade de ver “processo” em ação, oferecendo aos pesquisadores a oportunidade de observar a discussão do tema em foco entre os participantes, como eles respondem e reagem ao outro. Tal exploração pode expor atitudes subjacentes, opiniões e padrões de comportamento.

Assim, após visitar inúmeras escolas, o grupo focal foi formado por 10 pro-

fessoras de língua portuguesa que lecionam do 6º ao 9º ano em escolas situadas no centro de Boa Vista-RR. Foram realizados 10 encontros, dispostos em duas semanas, com duração de 2h cada, totalizando 20h de discussões. Os encontros foram realizados à noite, das 18 às 20h, no horário em que as professoras cumprem 2h referentes a reuniões pedagógicas, em um espaço cedido por uma escola estadual. Como os encontros foram filmados e gravados em áudio, o grupo assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz, que implicaram no sigilo dos nomes das participantes da pesquisa.

Como recomendado por Barbour (2009), durante os encontros eu registrei as observações imediatas sobre a discussão do grupo focal, anotando qualquer característica sobressalente e minhas impressões sobre os temas e os participantes mais envolvidos. Ao final, transcrevi os encontros e selecionei os excertos relevantes para a pesquisa.

O planejamento do encontro que objetivei analisar as representações construídas nos discursos relacionadas à imagem de si enquanto professor de língua portuguesa apoiou-se na consideração de que o conhecimento da trajetória profissional dos sujeitos pesquisados é importante para as reflexões sobre as experiências de ensino e aprendizagem ao longo de suas vidas, fornecendo pistas sobre a origem das representações de língua que as professoras têm. A discussão em grupo sobre essa temática foi produtiva, pois contou com a colaboração das colegas, ajudando as participantes a se lembrarem de experiências passadas.

Como incentivo para a discussão do grupo focal utilizei a dinâmica do espelho. Iniciei a dinâmica apresentando uma caixa para presente com um espelho colado no fundo. Falei para o grupo que dentro da caixa havia **várias fotos de pessoas muito importantes e especiais**. Em seguida, cada um deveria abri-la e falar sobre a pessoa da foto, sem declarar quem é a pessoa comentada. Para nortear a fala dos participantes pedi que destacassem dois aspectos: no primeiro, pessoal, falaram sobre a família, onde nasceu, se os pais são da mesma cidade que eles, quantos irmãos tem, o que mais gosta de fazer, o que não gosta de fazer, casada, solteira, divorciada..., tem muitos amigos e de que cidade são...; no segundo, profissional, destacaram quais disciplinas já lecionaram; em quais turmas; quais os motivos que as levaram a escolher a profissão docente; o que mais aborrece e o que mais agrada as professoras no âmbito da profissão;

Os discursos apontaram duas categorias: uma de ordem positiva e outra de ordem negativa. Primeiramente, analiso o discurso de duas professoras, Elen e Margarida (nomes fictícios), cujos discursos representaram orientação negativa, no intuito de ressaltar como as representações da profissão docente são produzidas e reproduzidas em um contínuo processo de significação. Em seguida, destaco excertos do discurso de outras quatro professoras - Carolina, Lúcia, Laura e Natália (nomes fictícios), representando a orientação positiva - acerca da in-

fluência/importância do professor sobre seus alunos e sobre a comunidade, no intuito de refletir a respeito de como as professoras identificam e constroem discursivamente o valor atribuído a profissão docente.

O contexto da pesquisa

Roraima, situado mais ao norte do Brasil, possui a maior parte da extensão territorial localizada acima da Linha do Equador. Estado, que por possuir fronteiras internacionais com dois outros países, a Venezuela e a República Cooperativa da Guiana, antiga Guiana Inglesa, como afirmam Kanai; Oliveira (2011, p. 104), ocupa um “[...] espaço fundamental para a economia transnacional e a integração infraestrutural entre os países dessa região”. Por isso, está incluído no processo de modernização da Amazônia, iniciado na década de 60. O mapa a seguir mostra a divisão política do Brasil, com destaque para Roraima e a ligação com os países fronteiriços.

Nesse panorama, as migrações de trabalhadores, indígenas e aventureiros traçaram uma nova ordem ao espaço e a realidade roraimense. Assim, Roraima apresenta diversidades e contradições, “onde muitos se encontram, onde os nexos se fazem no encontro, nem sempre pacífico e consensual entre ‘nós’ e ‘eles’, entre o ‘eu’ e o ‘outro’” (SOUZA, 2009, p. 40).

Outro fator que impulsionou a migração e conseqüente diversidade linguística foi a abertura dos eixos rodoviários que proporcionou um movimento ininterrupto de migrantes, concentrados ao longo das estradas, aumentando as taxas intensas de crescimento demográfico em Roraima, principalmente em Boa Vista. Em seguida, segundo Florisse e Oliveira (2011), os concursos públicos são os empregos que mais atraem os migrantes, já o comércio atrai guianenses, venezuelanos, bolivianos. Os dados acima evidenciam que o estado possui uma grande diversidade cultural e linguística resultante da miscigenação da população roraimense.

Boa Vista foi o primeiro povoamento caracteristicamente urbano de Roraima e por isso sua história se confunde com a do Estado. No século XIX, várias fazendas se instalaram ao longo dos rios que compõem a bacia do Rio Branco, iniciando, assim, a formação de um pequeno povoado que se chamou Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, sendo posteriormente chamado de Boa Vista do Rio Branco. Na década de 30, uma fazenda do Império, que originou uma pequena população, passou a chamar-se Boa Vista e deu nome definitivo ao lugar.

É a cidade mais antiga do estado de Roraima, fundada em 1890. Seus primeiros habitantes foram os índios e os migrantes, principalmente os nordestinos, atraídos pela pecuária e pelo extrativismo. Nas últimas três décadas, houve um crescimento populacional impressionante em Roraima e os processos migratórios foram os principais responsáveis por esse crescimento demográfico, concentrado grande parte em Boa Vista.

À heterogeneidade linguística encontrada em Boa Vista liga-se a presença da população vinda de países vizinhos, sobretudo da Venezuela e Guiana que levam à Boa Vista a sua língua com inúmeras variações linguísticas, o inglês e o espanhol, respectivamente, tornando-se mais um elemento cultural do estado de Roraima. Assim, tanto Roraima quanto Boa Vista possuem grande pluralidade cultural decorrente da formação de seus habitantes, apresentando ainda certa particularidade que é o número de comunidades indígenas existentes no estado.

Nesse contexto, investigar as representações da profissão docente construídas no discurso de professoras de LP é pertinente porque o município de Boa Vista é marcado pela diversidade linguística e cultural promovida pelo convívio das diferentes etnias indígenas, não indígenas, pela presença de migrantes de toda parte do país e imigrantes de vários países, principalmente Venezuela. Isso posto, exponho a seguir o tipo de pesquisa que adotei.

Orientações negativa: vozes que estigmatizam a profissão docente

Compreendendo que as representações dos sujeitos organizam as comunicações e as condutas sociais, considero que a análise dos discursos de orientação negativa, projetada pela falta de opção e pelo acaso, faz parte da prática discursiva que contrabalança as representações sociais exigentes que cercam o sentido da profissão docente há muito tempo, como exposto anteriormente. Neste tópico, analiso o discurso de duas professoras, no intuito de ressaltar como as representações da profissão docente são produzidas e reproduzidas em um contínuo processo de significação, como destaque nos excertos a seguir:

[...] eu nunca quis ser professora... que foi uma oportunidade... eu fiz escola agrotécnica... e quando terminei não tinha uma outra opção... só tinha os cursos, foram os primeiros cursos da universidade que é desde 90... e só tinha história, português, matemática, acho que 4 cursos mais ou menos... e eu passei no segundo vestibular... meu pai, vc vai fazer, vc vai fazer... e aí acabou que eu fiz, comecei meu curso de Letras, fui fazer não por opção... mas por falta de opção mesmo... eu gosto de ser professora? eu me identifico com as coisas que eu faço né... mais por determinação... quando eu digo vou fazer isso eu tenho que fazer isso se eu não fizer parece que fica faltando alguma coisa...mas minha vontade sempre foi assim de trabalhar com a área de saúde (ELEN)

É então, como eu, é, é... digamos caí de paraquedas pra ser professora... lá no Pará, numa cidade pequena só tinha dois cursos, magistério e contabilidade... comecei contabilidade por motivos de ter abandonado o curso de contabilidade... e quando eu retornei não me deixaram mais, aí a opção foi magistério, aí fiz magistério e comecei e me identificar... gosto de dar aula, se eu tivesse assim... tu queria ter tido outra opção? ah eu queria, mas já estou quase em final de carreira (MARGARIDA)

Ao afirmar que nunca quis ser professora, Elen representa a profissão docente sob uma ótica negativa, visto que suas escolhas profissionais vão ao encon-

tro da ordem do discurso dominante que estigmatiza a profissão docente como última escolha profissional, fato este reafirmado no final do excerto mas minha vontade sempre foi assim de trabalhar com a área de saúde.

Desse modo, Elen define o início da situação projetada sobre a orientação desfavorável, fornecendo um plano para a situação que se segue, constituindo um caráter próprio (Goffman, 1975). Esse caráter próprio, como pontua Fairclough (2001 b), diz respeito à ação individual sobre as estruturas que organizam a produção discursiva nas sociedades. A ação individual de Elen diz respeito à experiência de vida liderada pela ordem do discurso propagada pela estrutura social da qual ela faz parte, ou seja, ao afirmar que eu me identifico com as coisas que eu faço né... ressignifica e reconstrói o seu discurso, no intuito não apenas de responder a pergunta eu gosto de ser professora? incitada por ela própria, mas de ser aceita pelas demais integrantes do grupo focal.

Portanto, tangenciada pelos discursos das professoras que afirmam ter optado pela docência porque se identificam com sujeitos que possuem marcas simbólicas positivas em relação à profissão docente, transforma e é transformada por tais discursos, afirmando que apesar de ter se tornado professora por falta de opção mesmo, se identifica com as coisas que faz, e desse modo se vê pelo olhar do outro, constituindo a sua imagem a partir desse outro que a ouve, construindo no seu imaginário a verdade sobre si mesma, assumindo a ilusão de inteireza, de totalidade, de homogeneidade que torna os professores vocacionados, mesmo que a vocação seja percebida somente após a entrada no magistério.

Tal ilusão se dá pelo fato de acreditar-se que a escolha da profissão docente tem que ocorrer, necessariamente, pela identificação com um outro professor e não com as práticas que representam tal profissão, como acontece, por exemplo, na medicina, onde os prováveis médicos precisam ser tolerantes a sangue; para ser um contador precisa ser bom com números, para ser historiador precisa gostar de ler e assim por diante.

Elen constrói, pelo e no discurso, o lugar singular de sua prática discursiva como um lugar fictício, não por falta de realidade, mas por ser o lugar da invenção, da interpretação, da criação, em que ela se vê forçada a se identificar com uma profissão que ela optou por falta de opção mesmo, porque não teve outra escolha, e desse modo (re)constrói a identificação com um outro, como identificação com a docência, criando e ressignificando a representação da profissão docente.

A representação de Elen é assegurada por Margarida que também não ambicionava, como primeira opção, ser professora. Ambas ansiavam por outras carreiras profissionais. Margarida afirma que a escolha pela profissão docente se deu em virtude do acaso, tal como afirma na expressão caí de paraquedas pra ser professora. É interessante observar, que, assim como Elen, ela nunca pensou em ser professora, afirmando que sua primeira opção foi por contabilidade. Seu

relato refuta, portanto, a ideia de que o sujeito nasce professor, como se as características que compõem a profissão docente se resumisse a dons inatos.

Margarida afirma que os caminhos da docência como profissão estão associados à falta de opção de empregabilidade no município que residia, afirmando que lá no Pará, numa cidade pequena só tinha dois cursos, magistério e contabilidade..., preferiu contabilidade, mas teve que se ausentar e na volta não a deixaram concluir o curso de contabilidade. Não havendo a oportunidade de estudar outro curso, restou a profissão docente ai a opção foi magistério.

Desse modo, percebo que a profissão docente foi concebida como o único caminho possível, diferentemente das práticas sociais que veem a docência como algo que os sujeitos sonham para uma vida profissional. Ao refletir se gostaria de ter tido outra opção, responde que ah, eu queria, mas alega que já estou quase em final de carreira.

Os discursos acima analisados são marcados pelo descarte da prática social que produz e distribui o texto, cuja escolha da profissão docente é caracterizada como agradável, prazerosa. Em decorrência disso, as representações de orientação negativa são marcadas por rearticulações que afetam a ordem do discurso, originando as motivações imediatas da mudança no evento discursivo que repousa na problematização das convenções que impõem a docência como vocação (FAIRCLOUGH, 2001 b). Desse modo, Margarida e Elen, ao projetar suas representações a partir de estímulos aversivos, em que a opção pela profissão docente ocorreu por falta de opção – Elen – e pelo acaso – Margarida – adaptam as convenções existentes de novas maneiras e assim contribuem para a mudança discursiva. Em seguida, analiso as representações das professoras em relação ao valor atribuído a profissão docente.

Entre encanto e desencanto: (des)valorização da profissão docente

Os discursos acerca da influência/importância do professor sobre seus alunos e sobre a comunidade me levaram a refletir a respeito de como as professoras, inseridas no contexto educacional por orientação positiva ou por orientação negativa, identificam e constroem discursivamente o valor atribuído a profissão docente, atualmente. Assim, em um primeiro momento analiso o discurso das professoras Carolina e Lúcia, cujas representações são construídas a partir de interações que estigmatizam a profissão docente. Em seguida, analiso uma sequência discursiva em que as professoras dialogam sobre o valor e o respeito atribuídos ao professor atualmente.

Meu aluno perguntou:

- Professora, porque a senhora quis ser professora?

E eu disse:

- Por que acho que naquele tempo eu era doida ((risos)) eu digo não meu filho porque vai mudando as coisas né... antigamente era bom você ser professora, você

era reconhecido né... o respeito, o professor era um respeito tão grande que nós tínhamos né... [...] e então naquela época... me inspirou ser professora, eu gostava de dar aula pros menino em casa tudo, mas hoje em dia é um caso assim, queria ser professora... (CAROLINA)

[...] escolhi essa profissão, sempre quis essa profissão, né, té um tempo depois que eu tava lecionando, aliás, quando eu fui estagiar, eu fui estagiar na sala da minha professora de 1ª série, [...] ai ela disse: - Menina pra que tu fez isso! Tu é louca? Se tu tivesse me perguntado eu tinha dito pra tu não ser professora. Ai já foi aquela decepção [...] ai a gente foi fazer um curso [...] de alfabetização [...] ai eu convidei ela pra ir comigo e ela foi, (relutando) mas foi né... aí ela voltou muito empolgada, co... começou a alfabetizar, daquela maneira que eles estavam ensinando através de jogos, através de textos, ela fo... ela criou uma outra maneira né, de alfabetizar... e... é isso (LÚCIA)

No intuito de demonstrarem suas opiniões sobre o valor atribuído a profissão docente, Carolina e Lúcia recordam interações representadas por práticas sociais que estigmatizam a profissão docente como a última opção que poderia ser escolhida para carreira profissional. Carolina interage com um de seus alunos que questiona a sua opção pela docência: Professora, por que a senhora quis ser professora? e Lúcia com sua professora da 1ª série que exacerba a escolha de sua ex-aluna: menina, pra que tu fez isso? Tu é louca? Se tu tivesse me perguntado eu tinha dito pra tu não ser professora.

A representação que Carolina tem dos jovens em relação a profissão docente é negativa, justificando sua escolha, em tom irônico, afirmando que naquele tempo eu era doida, optando por formas socialmente reprodutivas que, segundo Magalhães (2001) representam as crenças da sociedade mais ampla em relação à profissão docente. Por se tratar de uma profissão estigmatizada, Carolina tem um problema em identificar-se e uma facilidade para se autocensurar, o que a leva, nas palavras de Goffman (1975, p.15), a optar por “expressar-se de determinada forma somente para dar aos outros, no caso o seu aluno, o tipo de impressão que irá provavelmente leva-los a uma resposta específica que lhe interessa obter”.

Carolina questionada por seu aluno e Lúcia questionada por sua professora, quatro atores sociais cujos discursos situam-se em cenários distintos, mas que nem por isso posso afirmar que o discurso construído por estes atores é trans-histórico, mas sim, nas palavras de Fairclough (2001a, p. 40) “uma variável histórica, de forma que há diferenças qualitativas entre as épocas históricas diferentes no funcionamento social do discurso”.

Carolina e Lúcia, muito têm a dizer sobre a profissão docente, já que informam a respeito do que é a docência e do que devemos entender por “é”. Ambas empregam estratégias e táticas de negação/afirmação – naquele tempo eu era doida ((risos)) / antigamente era bom você ser professora; afirmação/negação - sempre quis essa profissão/ - Menina pra que tu fez isso, tu é louca para proteger suas próprias projeções. Goffman (1975, p. 22) chama tais estratégias e táticas

de “práticas defensivas”, as quais exercem um papel significativo na vida social dos atores envolvidos na interação, já que servem para serem modestos nas suas pretensões e razoáveis nas expectativas projetadas.

Carolina representa o valor atribuído à profissão docente destacando características sociais de uma época que o seu aluno não conheceu – naquela época... me inspirou ser professora - pretendendo, implícita ou explicitamente, ser reconhecida como uma profissional de determinado tipo – faz parte de uma classe social que forma todos os profissionais que ocupam as cadeiras prestigiadas socialmente, merecendo o devido respeito – exercendo uma exigência moral sobre o seu aluno, obrigando-o a valorizá-la e a tratá-la de acordo com o que as pessoas do seu tipo têm o direito de esperar. Implicitamente também renuncia a toda pretensão de ser o que não aparenta ser, “doida”, e, portanto abre mão do tratamento que seria adequado a tais pessoas.

Em contrapartida, Lúcia destaca a afirmação de sua professora se tu tivesse me perguntado eu tinha dito pra tu não ser professora, demonstrando que a reivindicação de um poder profissional faz-se, muitas vezes, contra as famílias e as comunidades. Desse modo, presume-se que seu discurso é expressivo quanto à afirmação de que, apesar da decepção referente ao exacerbamento de sua opção pela docência por parte de sua professora da 1ª série, a profissão docente deve ser valorizada.

Esse reconhecimento social está relacionado ao contexto histórico em que estava inserida quando iniciou a docência. Desse modo, Lúcia, engajada numa prática transformadora, apesar da decepção ai já foi aquela decepção, procura desmistificar e questionar a opinião de sua professora convidando-a a participar de um curso de alfabetização [...] ai eu convidei ela pra ir comigo e ela foi, (relutando) mas foi né..... O convite de Lúcia possibilitou a sua professora o confronto entre abordagens, entre seus pressupostos e implicações, limites, pontos de contraste e convergência. Ao mesmo tempo, possibilitou a análise do próprio fazer pedagógico ela voltou muito empolgada, co... começou a alfabetizar, daquela maneira que eles estavam ensinando através de jogos, através de textos e assim tornou-se consciente de sua ação, podendo, além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente ela criou uma outra maneira, né... de alfabetizar.

A mudança de enfoque metodológico, após o curso de alfabetização, utilizado pela professora de Lúcia foi provocada pela reestruturação do método tradicional por ela adotado daquela maneira bem mecânica mesmo. A resignificação atribuída ao ensino, a partir do novo método de ensino, contribui para a construção da representação da profissão docente, projetada como uma profissão que clama por constante formação continuada. Assim, percebo que a representação da profissão docente se desenvolve por meio de processos que engendram a mudança de um determinado conhecimento para outro.

Carolina e Lúcia recordam interações que informam sobre o papel que es-

peram desempenhar na situação que se aproxima. Assim, de acordo com Goffman (1975) a maneira humilde escusatória como projetam suas representações da “a impressão de que elas esperam seguir o comando de outros, ou pelo menos que podem ser levadas a proceder assim”. Desse modo, despertam uma discussão sobre a (des)valorização da profissão docente, cujas representações oscilam entre encanto e desencanto, como podemos observar na análise dos excertos que formam a sequência discursiva abaixo:

[...] ninguém quer pouco, ei... todo mundo quer medicina. [...] ser professor hoje... eu não acho desmerecimento nenhum não eu, ó, claro que faltou aquele... aquela história toda, dos professores tava aqui... eu ainda me sinto muito assim, vocês não se sentem ainda MUITO importantes? [...] o pessoal fala... professor é importante gente! Ei! Encontrar um professor, falar com um professor, entrar na casa de um aluno. Eu vou na casa de um aluno! eu passo, ele tá lá DEI-TA-DO, falo com a mãe, falo com o pai... [...] em qualquer lugar que a gente vai, então essa ideia de professor se respeitar ou ser desrespeitado existe que eu sei que existe, e vai continuar, mas... eu ainda não me sinto assim... a excluída, não tem valor nenhum (LAURA)

[...] no supermercado quando a gente vai, olha a professora! (ELEN)

[...] ela falou assim que os professores não estão desvalorizados eu já acho que estão, porque você chega... vê o pai na porta e chegar e não dá um bom dia... ai diz assim eu menino vem cá... não diz ei professora com licença deixa eu falar com o meu filho (MARGARIDA)

e eu também não acredito que o professor já esteja... desvalorizado... por (NATÁLIA)

quê?... porque enquanto pra alguns, nós não temos valor, mas eu preciso me valorizar como profissional, se eu escolhi essa profissão... então eu preciso fazer jus com ela... porquê? porque, antes de ser um médico, o médico vai passar na sala de aula, ele vai passar por um professor... um... qual seja a profissão, primeiro ele vai passar por um professor, é, então nós temos a nossa importância... nós temos a nossa importância, e aí nós é que temos que realmente fazer valer isso aí pra os demais... (MARGARIDA)

Ao iniciar a discussão, Laura expressa uma flagrante contradição. De um lado projeta o desencanto com a profissão docente, representada como algo de reduzida importância ou de valor pequeno [...] ninguém quer pouco. Ei! Todo mundo quer medicina, resultado do consumo do texto produzido e distribuído por práticas sociais que estigmatizam a profissão docente, cujo poder simbólico está implícito no desconhecimento dos marcos históricos que originaram a desvalorização docente. Por outro lado, para se ajustar às expectativas das integrantes do grupo focal e para manter um comportamento adequado ao significado estabelecido em sua conduta anterior quis ser professora desde garota, reestrutura o seu discurso afirmando que

ser professor não é desmerecimento porque professor é importante [...] o pessoal fala... professor é importante gente!, fazendo uso de uma intrincada manobra de autoafastamento, no intuito de ressignificar o valor atribuído a profissão docente. Em vista disso, Laura contribui com os padrões mínimos de valorização profissional, em um cenário onde condições adversas e o desinteresse da sociedade ameaçam o encanto atribuído a profissão docente.

Fundamentada na oscilação desencanto/encanto, está a concepção de que a fonte de significação produzida no discurso não está no ator social que o constrói, mas em outros discursos, provenientes de outros lugares sociais, onde se instala a luta pela manutenção do poder. Em vista da contradição expressa por Laura, as vozes que acentuam a luta pela manutenção do poder ressoam no discurso das professoras Elen e Margarida, que se sentem encorajadas a reforçar práticas sociais que valorizam ou desvalorizam a profissão docente, aguçando a expectativa em relação ao valor atribuído a profissão docente.

Assim, a tendência das professoras Laura e Elen a optarem por discursos que realçam a familiaridade entre professor/aluno/comunidade contribui para que a plateia depreenda que a profissão docente é valorizada, digna de encanto, atribuindo-lhe o dever de ajudar as pessoas a construírem uma vida digna. Consequentemente, ao decidir pelo discurso que tende a desvalorizar a profissão docente, Margarida, ao afirmar que [...] porque você chega... vê o pai na porta e chegar e não dar um bom dia, afasta-se do bem estar projetado nos discursos de Laura - eu vou na casa de um aluno! [...] falo com a mãe, falo com o pai... - e de Elen - no supermercado quando a gente vai, olha a professora Elen, pois o não reconhecimento de sua profissão atinge o cerne do trabalho docente: a relação professor/aluno/comunidade. Dessa forma, Margarida sente o peso de uma tradicional cobrança: a expectativa de que o professor, principal *responsável pelo sucesso da aprendizagem*, seja um agente transformador da sociedade através *da educação*. Desse modo, sofre por não conseguir realizar suas próprias expectativas em relação ao seu trabalho e por acreditar que não tem a vocação para a difícil, no seu dizer, ou impossível missão de ser docente.

As múltiplas vozes entrecortadas nos discursos de Laura, Elen e Margarida, atravessadas pela heterogeneidade que as constituem enquanto atores sociais, revelam as contradições dialógicas inerentes às estruturas sociais, ideologicamente marcadas. Tais contradições induziram Natália a questionar e analisar a realidade descrita pelas integrantes do grupo focal.

Ao ratificar que eu preciso me valorizar como profissional. Se eu escolhi essa profissão... então eu preciso fazer jus com ela, presume-se que um bom docente precisa ser reconhecido e valorizado, mas também acompanhado e cobrado, já que o professor é o que forma todas as outras profissões antes de ser um médico, o médico vai passar na sala de aula, ele vai passar por um professor...

um... qual seja a profissão ele vai passar por um professor. Natália mostra-se como uma agente eficiente de mudanças sociais, posto que assegura a possibilidade de formação profissional em qualquer área do conhecimento, também, expõem motivos que lhes ampara a firme convicção no poder mobilizador do ensino, já que a sala de aula é igual para todos. Natália descobre-se, a partir daí, como um ser capaz de transmutar a realidade de acordo com os valores que desabrocham na sua necessidade pessoal de valorização profissional eu preciso me valorizar como profissional. Logo pode-se dizer que método nenhum de ensino poderá dispensar a presença do professor que orienta, aconselha, sem impor ou imprimir parcialidades.

Tendo em vista os discursos acima analisados, constatei que os professores identificam o valor atribuído à profissão docente no reconhecimento e no respeito atribuído aos professores antigamente (Carolina e Margarida), na concepção de que os professores são a base para a formação de todas as outras profissões (Natália), na importância da formação continuada (Lúcia) e na familiaridade entre professor/aluno/comunidade (Elen). Assim, as professoras constroem as representações a cerca do valor atribuído a profissão docente a partir dos símbolos construídos socialmente, de acordo com a dialética entre estrutura social e a prática discursiva.

Carolina, Natália, Laura e Lúcia, tangenciadas por orientação positiva, projetaram as representações a partir de estímulos agradáveis, prazerosos – separação historicamente constituída (ontem/hoje); vocação, identificação com professoras durante a escolarização, respectivamente - produzidas de forma às quais a prática discursiva passada, condensada em convenções, dota de significado potencial (FAIRCLOUGH, 2001a).

Em contrapartida, Margarida e Elen projetaram as representações apoiadas por orientação negativa - acaso/falta de opção - alimentada pela ausência de estímulos agradáveis, prazerosos. Tais representações têm suas bases em contradições entre as estruturas estruturadas tradicionais, em que o perfil vocacionado do professor foi socializado, e práticas discursivas que contrabalançam essa convenção. Ao adaptarem as convenções existentes – perfil vocacionado - de novas maneiras – acaso/falta de opção – contribuem para a mudança discursiva (FAIRCLOUGH, 2001b). Desse modo, constatamos entre o discurso das seis professoras duas representações da profissão docente que oscilam entre encanto e desencanto.

Como pontua Fairclough (2012), toda prática é uma articulação de diversos elementos sociais em uma configuração relativamente estável que inclui: atividades, sujeitos e suas relações sociais, objetos, tempo e lugar, formas de consciência, valores e discurso, relacionados dialeticamente. Isso quer dizer que cada professora interioriza os outros sem a eles ser reduzidos.

As professoras Carolina e Margarida representam a profissão docente como desvalorizada. Assim, a professora Carolina, a partir de uma separação histórica-

mente construída (ontem/hoje), justifica sua opção pela docência e representa a profissão docente como desvalorizada, alegando que o professor não é respeitado como fora antigamente. Margarida, tangenciada por orientação negativa, afirma que optou pela docência por um acaso. Desse modo vejo desenhar-se o primeiro mosaico, posto que Carolina e Margarida são tangenciadas por orientações distintas, mas constroem representações da profissão docente semelhantes, pois acreditam que a docência é uma profissão desvalorizada, e por esse motivo não lhe é atribuído o devido respeito.

Em contrapartida, as professoras Natália, Laura, Lúcia e Elen representam a profissão docente como valorizada. Natália constrói a representação da profissão docente baseada na premissa de que o professor é um ser capaz de modificar a realidade social, já que é a base para formação de todas as outras profissões. Laura, compelida por sistemas simbólicos que ressaltam o pouco valor atribuído a profissão docente, reestrutura o seu discurso destacando que professor é importante. Lúcia, apesar da decepção provocada por sua professora afirma que a valorização profissional pode ser conquistada e mantida com constantes cursos de formação continuada. E, Elen, apesar de tangenciada por orientação negativa, afirma que a docência é valorizada porque há um convívio harmonioso entre professor/aluno/comunidade.

O discurso de cada professora é produzido de forma particular em contextos sociais específicos, em que a natureza da prática discursiva varia entre diferentes tipos de discursos de acordo com fatores sociais (FAIRCLOUGH, 2001b). Desse modo, presume-se que há razões sociais para fazer combinações particulares entre significante (profissão docente) e significado (o que é ser professor), posto que os significados atribuídos à profissão docente são socialmente motivados (FAIRCLOUGH, 2001b). Assim, os textos (discursos) produzidos pelas professoras, construídos a partir do processo de interação (produção e recepção do texto), está diretamente ligado a prática social moldada e restringida pela estrutura social em que estão inseridas.

A representação da profissão docente, no discurso das professoras, está marcada pela volta ao passado, projetada como uma época orientada por um eixo vertical, em que as estruturas eram triangulares, ou piramidais, com um ápice ideal e aglutinador ordem do discurso era emoldurada por sistemas simbólicos como estruturas estruturadas, cuja força permanecia em estado implícito: a hierarquia era respeitada. O professor era visto como detentor do saber ocupando o cume da pirâmide.

Considerações

A constituição das representações da profissão docente foi analisada levando em conta não apenas o texto (discurso) produzido pelas professoras e o

processo de interação (produção e recepção do texto), mas, além dessas duas dimensões a linguagem foi inserida na dimensão da ação social. A integração das três dimensões de análise propostas por Fairclough (2001b) demonstrou que os discursos não são apenas o modo como expressam os significados atribuídos à docência, mas são as formas de produzir práticas sociais vinculadas a ordens do discurso ora moldadas por estruturas estruturadas, ora em processo de construção, resignificando a opção pela docência.

Desse modo constatei que Elen e Margarida, tangenciadas por orientação negativa, projetaram as representações como única opção disponível. Desse modo, presume-se que há razões sociais para fazer combinações particulares entre significante (profissão docente) e significado (o que é ser professor), posto que os significados atribuídos a profissão docente são socialmente motivados (FAIRCLOUGH 2001b), como exposto nas análises. Assim, os textos (discursos) produzidos pelas professoras, construídos a partir do processo de interação (produção e recepção do texto) está diretamente ligado à prática social moldada e restringida pela estrutura social em que estão inseridas.

Nesse contexto, as professoras passam por um processo de desbussolamento resultante de mudanças estruturais e institucionais. O processo pelo qual as professoras projetam as representações da profissão docente tornou-se efêmera, variável e problemática. Outra questão que também influencia a crise por que passam as professoras é o caráter da mudança na modernidade tardia, conhecida como globalização, onde tudo que é sólido se desmancha no ar. Assim, as representações constroem uma distinção entre a sociedade atual e a tradicional, visto que a atual - orientação negativa - possui um caráter de mudança constante, rápido e permanente, enquanto que a tradicional - orientação positiva - prima pela valorização dos símbolos culturais que eternizam a experiência de gerações e estrutura as práticas sociais recorrentes.

A representação da profissão docente, no discurso das professoras, está marcada por rearticulações que afetam a ordem do discurso, originando as motivações imediatas da mudança no evento discursivo que repousa na problematização das convenções que impõem a docência como vocação. Desse modo, ao projetar representações a partir de estímulos aversivos, em que a opção pela profissão docente ocorreu por falta de opção e pelo acaso, as professoras adaptam as convenções existentes de novas maneiras e assim contribuem para o início de mudança discursiva.

Referências

- ASCHIDAMINI, I. M; SAUPE, R. Grupo focal: estratégia metodológica qualitativa. Um ensaio teórico. **Revista Cogitare Enfermagem**, v. 9, n. 1, p. 9-14, 2004.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**.

3. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1992] 2003. p. 279-358.

BARONAS, Roberto Leiser. Formação discursiva em Pecheux e Foucault: uma estranha paternidade. In: BARBOSA, Pedro Navarro; SARGENTINI, Vanice. **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 45-62.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: _____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BYERS, Peggy Yuhas et al. Focus Groups: A Qualitative Opportunity for Researchers. **The Journal of Business Communication**, v. 28, n. 1, Winter 1991.

COX, Maria Inês Pagliarini; VALEZI, Sueli Correia Lemes. A língua portuguesa no ensino técnico-profissionalizante: hegemonia da concepção instrumental. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.18, n.23, p.142-158, jan./jun., 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia Maria (org.). **Reflexões sobre análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001a. p. 31-82.

_____. **Discurso e mudança social**. Coordenação da tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhaes. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001b.

_____. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

_____. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, Isabel (org.). **Discurso e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012. p. 93-110.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, [1971] 2003.

FLORISSE, Stéfano; OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de. Cidade criativa: perspectiva de desenvolvimento socioeconômico para Boa Vista (RR). **RDE - Revista de Desenvolvimento Econômico** 121, Salvador, BA, Ano XIII, nº 23, Julho de 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27188>>. Acesso em: 15 mai. 2012.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Trad. Tomaz Tadeu Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KANAI, Juan Miguel; OLIVEIRA, Rafael da Silva. Desenvolvimento regional e suas consequências em Roraima: notas preliminares a partir da BR 174. **Revista Acta Geográfica**, Ed. Esp. Cidades na Amazônia Brasileira, 2011. p.103-116.

Disponível em: <<http://revista.ufr.br/index.php/actageo/article/view/543>. Acesso em 10/ 05/ 2012.

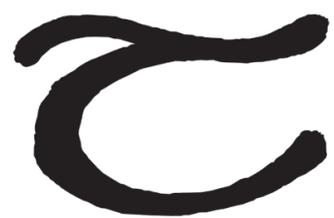
MAGALHÃES, Célia Maria. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. In: _____. (org.). **Reflexões sobre análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001. p. 15-30.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; _____. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas – SP: Pontes, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de, **Curso de Linguística Geral**, 27ª ed., São Paulo, Editora Cultrix, [1916] 2006.

SOUZA, Carla Monteiro de. Boa Vista/RR e as migrações: mudanças, permanências, múltiplos significados. **Revista Acta Geográfica**, ano III, nº 5, jan./jun. 2009. p. 39-62. Disponível em: <<http://revista.ufr.br/index.php/actageo/article/view/218/377>>. Acesso: em 10 mai. 2012.



Terracota

“Um jeito simples de fazer arte”

Produzido pela Terracota Editora e Serviços Ltda
Telefone - Whatsapp (11) 97732-7156

- agosto/2019 -
